

Entre o não-formal e o formal: uma educação musical no projeto social

República de Emaús em Belém do Pará

Comunicação

Sâmela Cristina de Souza Jorge
Universidade do Estado do Pará
samelasing@gmail.com

Resumo: Com base em uma concepção sociocultural de Educação Musical e a partir da experiência de estágio supervisionado do curso de Licenciatura Plena em Música da Universidade do Estado do Pará, este trabalho tem por objetivo relatar as aulas de canto que aconteceram no projeto social República de Emaús, com vista à compreensão das aulas a partir de seu contexto não-formal e sua relação com o modelo formal de Educação Musical do Conservatório Carlos Gomes. Para tanto, lançamos mão de anotações em diário de bordo. Os resultados revelam relações específicas entre os objetivos das duas instituições, além de uma necessidade de relacionar teoria musical à prática do canto, levando em consideração o contexto sociocultural dos alunos.

Palavras-chave: Projeto social, Educação Musical, Contexto sociocultural.

Introdução

A experiência de Educação Musical aqui relatada se inscreve no âmbito das atividades da disciplina Estágio Supervisionado I, ofertada no curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Pará (UEPA), no primeiro semestre de 2019, na cidade de Belém, capital do Estado.

A princípio, o contato com a prática do ensino e atuação no estágio foi de suma importância para minha formação docente. Nesta linha, Corte e Lemke (2015, p. 2) e Bona (2013, p. 17) reafirmam a importância do estágio supervisionado para os educadores, sendo um dos programas mais notáveis no currículo das licenciaturas. Isso porque, o estágio proporciona a prática do que se veio adquirindo e assimilando na academia, além da reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem em contextos distintos.

Este trabalho teve como objetivo relatar as aulas de canto vivenciadas no Movimento República de Emaús, em Belém do Pará, apresentando as particularidades de uma educação

não-formal em projeto social, que, no entanto, possui vínculo institucional com o conservatório Carlos Gomes de Belém. Além de relatar, buscou-se compreender a relação dos distintos objetivos das instituições a partir das aulas de canto.

Para entendermos como ocorria a educação musical não-formal na República de Emaús e sua possível relação com um ensino formal de música, é necessário termos uma concepção destas diferentes modalidades de educação, além de um conceito de educação musical.

No que tange à educação formal, de forma mais ampla, infere-se que esta modalidade ocorre, prioritariamente, nas escolas e universidades, “sendo por isso ainda designada por educação escolar” (REGO, 2018, p. 7). Assim, a educação formal pressupõe “um reconhecimento oficial, oferecida nas escolas, com cursos com níveis, graus, programas, currículos e diplomas” (GASPAR, 2007, p. 171). Cascais e Terán (2011, p. 4) consideram, ainda, que a educação formal é metodicamente organizada, no modelo curricular, que consiste na sistematização e estruturação de conteúdos por disciplinas, níveis de conhecimento e idade. A educação formal é intencional e tem objetivos traçados de forma clara e específica para contemplar diretrizes educacionais (GADOTTI, 2005, p. 2). Esta educação não é espontânea, pois é intencional e organizada, exigindo uma obrigatoriedade de participação dos indivíduos.

A educação não-formal, por sua vez, possui um caráter intencional, assim como a educação formal, porém com um baixo grau de estruturação e sistematização (LIBÂNEO, 2010). Esta intencionalidade pode ser percebida no ato de participar, de aprender, de ensinar ou trocar saberes. Neste sentido, a educação não-formal não seria algo espontâneo, pois tem uma intenção de ensinar. Esta modalidade não é organizada por níveis de conhecimento, disciplinas, idade ou conteúdos, como a educação formal, mas organiza-se a partir de aspectos subjetivos de um grupo (GOHN, 2006, p. 30). A educação não-formal é mais difusa e menos burocrática (GADOTTI, 2005, p. 2), pois não é institucionalizada e não necessita de um reconhecimento oficial – como acontece na educação formal – pois se estrutura de forma independente e, prioritariamente, com fins de socialização. Assim, esta modalidade não exige uma obrigatoriedade da participação dos indivíduos.

Os espaços que podem ser contemplados por uma educação não-formal são diversos, além das próprias escolas (onde pode ser oferecida a educação não-formal) temos as

Organizações Não-Governamentais (ONGS) – também definidas em oposição ao governamental –, as igrejas, os centros culturais, os sindicatos, as associações de bairros, etc. (GADOTTI, 2005, p. 3).

Trazendo para a área da educação musical, o ensino formal de música se faz presente, com todas as características desta modalidade, no âmbito de escolas técnicas de música, conservatórios e escolas de ensino básico. A educação não-formal, por sua vez, pode ser percebida, principalmente, em projetos sociais que trabalham o ensino da música, entre projetos de associações de bairro, pontos de cultura etc.

No que se refere à educação musical, temos por base o conceito de Margarete Arroyo (2002), que também considera o ensino não-formal de música como uma das frentes para se educar musicalmente. Arroyo define o termo “Educação Musical” como algo que:

abrange muito mais do que a iniciação musical formal, isto é, é educação musical aquela introdução ao estudo formal da música e todo o processo acadêmico que o segue, incluindo a graduação e pós-graduação; é educação musical o ensino e aprendizagem instrumental e outros focos; é educação musical o ensino e aprendizagem informal de música. Desse modo, o termo abrange todas as situações que envolvam ensino e/ou aprendizagem de música, seja no âmbito dos sistemas escolares e acadêmicos, seja fora deles (ARROYO, 2002, p. 18-19).

Partindo do princípio de que, toda prática musical, em seus diferentes contextos, traz implícita um processo de aprendizado musical (ARROYO, 2000, p. 18), Arroyo fundamenta-se em um olhar sociocultural para definir “Educação Musical”. A música é vista como processo e não apenas como um produto de determinada sociedade. Este olhar afasta a exclusividade de uma perspectiva eurocêntrica, no caso, a perspectiva da Educação formal de música, abrindo espaços para outros saberes e formas de aprender música ante a realidade de um grupo. Neste sentido, Kater (2004, p. 44) pondera que, tanto a música quanto a educação são produtos da construção humana e podem ser um instrumento de formação e assim possibilitar o conhecimento e o auto-conhecimento.

A perspectiva da educação musical sociocultural abordada por Margarete Arroyo (2002) abarca princípios usados em projetos sociais, ao passo que objetiva uma educação que tenha maior relação com a realidade dos alunos. De acordo com Santos (2007) o objetivo de um projeto social consiste em,

suprir as deficientes iniciativas socioculturais viabilizadas pelos governantes, causando impacto e interagindo diretamente com a sociedade, ao contribuir positivamente para a recuperação da ação educativa e cultural de crianças e jovens de baixa renda. Com propostas de cunho social, os projetos atuam junto às comunidades como agente propiciador do desenvolvimento individual e sociocultural, fazendo assim, parte do processo de educação integral do homem e, possibilitando a conquista da cidadania desses indivíduos, como pessoas críticas e participativas inseridas na sociedade (SANTOS, 2007, p. 2).

No âmbito da educação musical, Kleber (2006, p. 45) afirma que os projetos sociais não são apenas viáveis, mas muito eficientes no que tange a educação com vistas à transformação social e desenvolvimento consistente do aprendizado musical. Nesta linha, “temos tanto a tarefa de desenvolvimento da musicalidade e da formação musical quanto o aprimoramento humano dos cidadãos pela música” (KATER, 2004, p. 46).

Segundo Kater (2004, p. 47), outra característica de projetos sociais consiste num foco predominante:

produzir um resultado final a ser apresentado interna ou, com mais freqüência, externamente (questão de visibilidade, quase sempre reivindicada por seus patrocinadores e/ou promotores). Evidentemente, por operarem de maneira seletiva sobre um extenso contingente de candidatos, as mostras públicas de sua realização costumam causar forte impacto, mesclando com surpresa positiva o dado real da competência dos participantes com uma suposição imaginária e ingênua de seu contrário (KATER, 2004, p. 47).

Os projetos sociais enfatizam a socialização por meio de atividades artísticas e/ou esportivas, oportunizando que o local das atividades se torne um ambiente de acolhimento e que proporcione o bem estar das crianças e adolescentes que participam. Ainda, muitos projetos tendem a apresentar propostas de educação embasadas por uma concepção sócio-transformadora, sendo capaz de compreender e valorizar as diferentes realidades socioculturais dentro desse múltiplo contexto educativo, funcionando, na sua prática, significativamente bem (SANTOS, 2007, p. 3).

O projeto social abordado neste trabalho possui as mesmas características citadas anteriormente, entretanto, há também uma relação com o ensino formal de música a partir de uma parceria institucional com o conservatório Carlos Gomes de Belém.

O ensino de música aplicado no conservatório Carlos Gomes segue princípios da educação formal – uma organização por disciplinas/conteúdos, idade e níveis de conhecimento. De acordo com Lia Vieira (2001, p. 21), no conservatório há ainda a divisão de currículo em duas seções: teoria musical e prática instrumental, como especializações isoladas – um cânone onde se acredita que “somente após o domínio do código musical, ou melhor, da aquisição da habilidade em decodificar uma partitura, é possível a execução musical” (VIEIRA, 2001 p. 23). Outra característica é o enfoque no ensino técnico erudito de referenciais, sobretudo, europeus, “cuja meta consiste no alcance do virtuosismo, considerado como resultante do talento e da genialidade” (VIEIRA, 2001, p. 21).

A partir do que já foi exposto, lanço as seguintes questões que nortearam as percepções deste trabalho: como os objetivos de uma instituição que aplica o ensino formal de música estão relacionados aos objetivos da educação sociocultural do movimento República de Emaús? Há uma relação visível a partir das aulas observadas? Estas questões serão abordadas a seguir.

Caracterizando o campo de estágio

O movimento República de Emaús é uma associação civil, sem fins lucrativos, fundada em 1970 na cidade de Belém, capital do Pará, onde ainda exerce suas atividades. Atualmente atende cerca de 700 crianças, adolescentes e jovens, na faixa etária de 7 a 26 anos. Além disso, o projeto proporciona a integração das famílias dos alunos em diversas atividades. Sua missão é garantir, promover e defender os direitos das crianças e adolescentes na Amazônia, através de ações que visem à sensibilização e mobilização social de forma conjunta com a família e sociedade. Atuando também por meio de um processo de educação “não-formal” e “formal”.

As atividades desenvolvidas na República de Emaús estão relacionadas com a Constituição e o Estatuto da criança e do adolescente, sendo divididas em três frentes de trabalho: *República do Pequeno Vendedor (RPV)*, considerada a raiz de todo o movimento Emaús, por abarcar os programas “Educando pela arte” – onde se desenvolve atividades de arte-educação, musicalização, esporte e cultura com crianças, adolescentes, jovens e famílias – e o Centro de Promoção ao Trabalho (CPT), que atua na formação profissional com cursos de capacitação técnica pelo programa “Aprendiz Legal”; *Sustentabilidade*, com o projeto sócio

solidário e a campanha de Emaús; *Centro de Defesa da Criança e do Adolescente (CEDECA)*, o primeiro instituído no Brasil, que atua em casos de crianças e adolescentes que são vítimas de violência, tráfico, redes de exploração sexual e ameaçados de morte.

No que tange as aulas de música, o projeto conta com a parceria do Conservatório Carlos Gomes de Belém, que encaminha professores para atuar neste local, como professor de instrumento ou teoria musical. Atualmente o projeto conta com quatro professores de música – entre os cursos de canto, violão, percussão, violino, violoncelo e teoria musical. Esta parceria se estabeleceu para preparar crianças e adolescentes para ingressar no conservatório, visando uma formação técnica continuada na área da música.

As aulas de canto e teoria musical

Durante um período de um pouco mais de três meses, pude acompanhar as aulas que aconteciam todas as terças e quintas, com uma turma pelo turno da manhã e outra pelo turno da tarde. As aulas eram divididas em teoria musical e prática do instrumento. As terças os alunos tinham aula de teoria musical e as quintas aula prática de canto. As aulas tinham duração de 2h e 30min, sendo que, 30min iniciais das aulas da terça-feira eram destinados ao “bom dia” ou “boa tarde” – um momento de palestras ou conversas sobre o direito da criança e do adolescente, mas também sobre temáticas como a solidariedade, amor ao próximo, combate a violência e entre outros.

Nas aulas de teoria musical o professor não fazia nenhuma relação com a prática do canto. Aplicava uma metodologia baseada na repetição e decoreação. Nas aulas que pude observar, o professor ensinava sobre a escala maior natural e ciclo de quintas. Explicava e escrevia no quadro o nome das notas, pedindo, em seguida, para que os alunos repetissem a sequência “Fá, Dó, Sol, Ré, Lá, Mí, Sí” através de uma dinâmica em que um aluno falava a primeira nota e o próximo continuava a sequência.

Nas aulas da quinta-feira acontecia o ensino prático de canto, com outro professor. Este trabalhava principalmente com a prática do canto coral e técnica vocal, onde pude perceber uma metodologia com enfoque no uso de repetições e sem relações explícitas com a teoria musical ensinada pelo professor da terça-feira.

Apesar das aulas práticas terem um foco maior na técnica vocal, justamente pela preocupação do professor em atender os objetivos do conservatório, o repertório trabalhado nas aulas atendia os objetivos, prioritariamente, do projeto social. As canções passavam uma mensagem social. Retratavam o amor ao próximo, a esperança, a valorização da vida e o respeito com as pessoas, mas também apresentavam reivindicações de direitos e/ou denúncias de descaso com a sociedade por meio das músicas de protesto.

A partir do repertório, o professor trabalhou a percepção musical, a desinibição e a postura dos alunos. Esses ensinamentos são importantes com crianças que apresentam dificuldades de socialização. Barros (2015, p. 3), por exemplo, alega que em um projeto social é fortemente constatado diferentes comportamentos e dificuldades nos alunos a partir da “postura corporal, tom de voz, linguagem, oscilações na frequência do projeto e transferência afetiva aos professores” (BARROS, 2015, p. 3). Isso acontece por diversos motivos, dentre eles, os traumas sofridos, a falta de convivência saudável com a família e a vulnerabilidade social dentro das comunidades que abrigam estes projetos sociais.

As particularidades de cada criança eram fatores que precisavam de um olhar cuidadoso quando aplicada às aulas. A maioria tinha dificuldade para interagir durante as atividades, eram mais retraídas. Além disso, havia uma grande diferença de idade entre os alunos. Havia crianças de nove e jovens de vinte anos na mesma turma. Conseguir aplicar uma atividade que todos pudessem e gostassem de participar era tarefa difícil.

Partindo dessas observações, em minhas intervenções, pensei em aulas em que os alunos pudessem visualizar algumas coisas, para instigar a curiosidade deles. Também busquei atividades que abarcassem diferentes idades e incentivassem a interação entre os alunos, além de buscar relacionar teoria musical à prática do canto, de forma simples.

Durante as aulas usei a melodia da canção “The Lion Sleeps Tonight”, do filme “O Rei Leão”. Uma melodia conhecida pela maioria dos alunos, onde pude trabalhar intervalos de segunda maior e menor, terça maior e também intervalos de quinta justa. Aproveitando os intervalos de quinta, trabalhei a técnica vocal, ensinando sobre os ressonadores – superior e inferior. Chamando de “voz de cabeça” e “voz de peito”, os alunos cantaram os intervalos sentindo a passagem do registro grave (voz de peito) para um registro mais agudo (voz de cabeça), no momento dos intervalos de quinta justa. Ao fazer esta atividade pedi para que

eles pressionassem levemente a região do tórax e em seguida a região da cabeça, para que sentissem a vibração de cada região ressonadora. A diferença entre os registros ficou nítida para eles. A melodia facilitou a participação de todos os alunos, tanto as crianças quanto os adolescentes, em sua maioria, lembraram do filme.

Em outro momento, tentando abordar o que os alunos estavam vendo nas aulas de teoria musical, usei a escala de dó maior e fiz alguns vocalizes a partir dela, dando nome às notas. Usando a manossolfa – técnica de afinação do educador musical Zoltán Kodály¹ –, continuei fazendo os vocalizes com a escala de dó maior, mas agora com a identificação das alturas por meio dos desenhos das mãos.

Posteriormente, pedi que os alunos imaginassem uma escada, em que cada degrau seria uma nota. Assim, usando a manossolfa, os alunos cantaram e identificaram as notas mais graves, como se estivessem nos primeiros degraus da escada. Quanto mais aguda era a nota, mais degraus precisavam “subir” com as mãos.

Depois que conseguiram identificar o nome e as alturas das notas com a manossolfa, comecei a usar o nome “escala” no lugar de “escada”. Ao final desta atividade, expliquei aos alunos que existem várias “escalas”, esta que eles também estavam aprendendo nas aulas de teoria musical, e que estão presentes na música que eles escutam.

Salientei aos alunos que, é necessário treinarmos nossa audição para não desafinar quando cantarmos alguma dessas sequências de notas, pois cada música terá seus “degraus de afinação”. A desafinação seria cantar e pular alguns destes degraus estabelecidos na música. Nas aulas seguintes, continuei usando o recurso da manossolfa para orientar os alunos na afinação das canções do repertório.

Durante as aulas que observei, reparei que sempre havia um momento de escuta das canções que faziam parte do repertório. Mas, neste momento muitos alunos se distraíam. Partindo disso, apliquei uma atividade sobre formas musicais do livro “Musicalização na Escola Regular”. Deste modo, elaborei algumas formas geométricas em papel cartão, todas de cores diferentes. O retângulo verde representava a “introdução”, o círculo vermelho a “parte A” e

¹ Compositor, pesquisador e educador húngaro que se foi um dos pedagogos musicais mais importantes do século XX (SILVA, 2012, p. 57)

o triângulo amarelo a “parte B”. Distribuí vários cartões para a turma e pedi para que eles escutassem a canção que fazia parte do repertório, mas que observassem em que sequência aparecia a “introdução”, “parte A” e “parte B”, organizando, posteriormente, os cartões na ordem correta. Para isso, os alunos precisaram escutar várias vezes a canção.

Para falar da técnica de respiração usada no canto, usei balões coloridos. Dei um balão para cada aluno e pedi para que cada criança enchesse o seu, sem amarrar, e depois soltasse os dedos que pressionavam a saída do ar do balão, observando o som emitido. Em seguida, pedi que fizessem a mesma coisa, mas agora, pressionando levemente a saída do ar do balão e fazendo diferentes movimentos com ela. A respiração diafragmática, no caso, seria como este ar, em que inspiramos, aumentando o volume da barriga, assim como o balão que aumenta de volume, e expiramos, diminuindo o volume da barriga. Em síntese, a respiração seria o controle que precisamos ter sobre o ar que inspiramos. A articulação que usamos para soltar o ar, tanto no balão quanto no nosso corpo, modifica o som emitido. Assim, quando esticamos as bordas do balão o som emitido é mais agudo, quando comprimimos o som é mais grave, da mesma forma as nossas pregas vocais agem quando cantamos notas agudas e graves.

CONSIDERAÇÕES

Ao final deste trabalho é possível responder parcialmente ao problema enunciado afirmando que o projeto República de Emaús apresenta características de uma educação não-formal ao passo que acontece fora do ambiente escolar, onde não há provas, certificados ou diplomas, pois a participação dos alunos não é obrigatória, assim como não há uma organização por nível de conhecimento ou idade. Todavia, pôde-se observar que as aulas são divididas em teoria e prática, com enfoque na técnica musical – assim como acontece na educação formal do conservatório Carlos Gomes de Belém. Porém, diferentemente do conservatório, o aprendizado técnico não é o principal objetivo do movimento República de Emaús, mas sim a socialização por meio do ensino da música. Neste sentido, a divisão entre teoria e prática mostrou-se uma pouco desconectada do contexto de aprendizagem dos alunos e do próprio objetivo do projeto, ao passo que não havia uma relação visível entre as

aulas. Isso tornou o ensino de teoria musical complexo e sem referenciais mais próximos da vivência musical e cultural dos alunos.

As aulas de canto, por sua vez, tiveram resultados mais integradores, tanto aos objetivos do projeto social quanto aos objetivos técnicos do conservatório Carlos Gomes, ao passo que o professor trabalhou técnica vocal aplicada ao canto coral, assim como a desinibição e socialização dos alunos, a partir de um repertório propício a diálogos emergentes de seus contextos socioculturais.

Deste modo, tendo como base um conceito sociocultural de educação musical, percebo a importância de adequar o ensino de música ao contexto onde se passa a educação musical, mas também aos objetivos das instituições que promovem esta educação, de forma que o professor, no caso do projeto social República de Emaús, ache uma metodologia que abarque diferentes objetivos e favoreça uma educação musical mais eficaz e consonante com estes propósitos institucionais.

Referências

ARROYO, Margarete. Educação musical na contemporaneidade. In: SEMPEM, 2., 2002a, Goiás. *Anais...* Goiás: SEMPEM UFG, 2002. p. 18-29.

BARROS, Clara Bezerra Nunes. Canto coral e Projeto Social: transformações sociais a partir da experiência educativa e estética. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 22., 2015, Natal/RN. *Anais...* Natal: ABEM, 2015. p. 9.

BONA, Melita. A formação do professor de música e o estágio. *Revista Nupeart*, Florianópolis, v.11, p. 14-33, 2013.

CORTE, A.C.D; LEMKE, C.K. O estágio supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Paraná. *Anais...* Paraná: EDUCERE – PUCPR, 2015, p. 31002- 31010.

CAISCAIS, M.G.A; TÉRAN, A.F. Educação formal, informal e não formal em ciências: contribuições dos diversos espaços educativos. In: EPENN, 20., 2011, Manaus/AM. *Anais...* Manaus: EPENN, 2011, p. 1-9.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. *Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes sans solution?* Institut International des droits de l'enfant, Sion, 2005.

GASPAR, Aberto. A educação formal e a educação informal em ciências. In: Luisa Massarani, Ildeu de Castro Moreira e Fatima Brito. (Org.). *Ciência e público: caminhos da divulgação científica no Brasil*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Casa da Ciência – Centro Cultural de Ciência e Tecnologia/UFRJ, 2002.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, 2006.

KATER, C. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, n. 10, p. 43-51, 2004.

KLEBER, Magali Oliveira. Educação musical e ONGS: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro. *Em Pauta, Porto Alegre*, v. 17 - n. 29, p. 113-138, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?*. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MINAYO, M.C.S. (Org.) *Pesquisa social – teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical é cultura: nuances para interpretar e (re)pensar a práxis educativo-musical no século XXI. *Debates*, UNIRIO, n. 18, p.163-191, maio, 2017.

REGO, Amancio Mauricio Xavier. *SCIENTIA CUM INDUSTRIA*, Mozambique, v. 6, n. 1, p. 38-47, 2018.

SANTOS, Carla Pereira. Educação Musical nos contextos não-formais: um enfoque acerca dos projetos sociais e sua interação na sociedade. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 17., 2007, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2015. p. 6.

SILVA, Walênia Marília. Zoltán Kodály: alfabetização e habilidades musicais. In. MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.) – *Pedagogias em Educação Musical*. 1ª Ed. Curitiba, SP: InterSaberes, 2012.

SANTIAGO, Furst Patrícia; PARIZZI, Betânia. *Musicalização na Escola Regular – formando professores e crianças*. Ed. UFMG, Belo Horizonte, 2016

VIEIRA, Lia Braga. *A construção do Professor de Música: o modelo conservatorial na formação e atuação do professor de música em Belém do Pará*. Belém. CEJUP, 2001.

WHYTE, William Foote. *Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.