



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
DOUTORADO EM MÚSICA/EDUCAÇÃO MUSICAL**

**O PROCESSO COLABORATIVO NO MUSICAL
“COM A PERNA NO MUNDO”
identificando articulações pedagógicas**

AMÉLIA MARTINS DIAS SANTA ROSA

SALVADOR
2012

AMÉLIA MARTINS DIAS SANTA ROSA

**O PROCESSO COLABORATIVO NO MUSICAL
“COM A PERNA NO MUNDO”
identificando articulações pedagógicas**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Música da Universidade Federal da Bahia,
como requisito parcial para a obtenção do grau de
Doutor em Música.

Área de concentração: Educação Musical.

Orientadora: Profa. Dra. Alda de Jesus Oliveira

SALVADOR
2012

S231p Santa Rosa, Amélia Martins Dias.

O processo colaborativo no musical “Com a perna no mundo”: identificando articulações pedagógicas / Amélia Martins Dias Santa Rosa. – Salvador, 2012.

242 f.

Orientadora: Alda de Jesus Oliveira.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Música, Programa de Pós-Graduação em Música, 2012.

1. Educação musical - Tese. 2. Teatro musical - Tese. I. Coral Juvenil da UFBA. II. Oliveira, Alda de Jesus. III. Título.

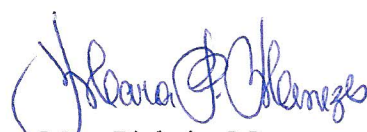
CDU 78:37

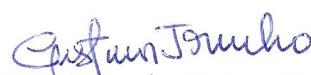
A Tese de Amélia Martins Dias Santa Rosa foi aprovada


Alda de Jesus Oliveira
Orientadora


Jusamara Vieira de Souza


Sergio Coelho Borges Farias


Mara Pinheiro Menezes


Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho

Salvador, 27 de abril de 2012

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, irmãs e esposo, com quem compartilho a melhor experiência da vida: amar.

Aos meus alunos, que me convidaram para embarcar nessa aventura que é educar.

AGRADECIMENTOS

“Nenhum homem é uma ilha, isolado em si mesmo; todo homem é um pedaço do continente, uma parte da terra firme. Se um torrão de terra for levado pelo mar, a Europa fica diminuída, como se fosse um promontório, como se fosse o solar dos teus amigos ou o teu próprio; a morte de qualquer homem me diminui, porque sou parte do gênero humano, e por isso não me perguntes por quem os sinos dobram; eles dobram por ti”. *John Donne*

Com isto, quero dizer que um trabalho desta natureza não seria possível sem a atuação sempre presente de vários amigos e colaboradores que me apoiaram nesta caminhada. Assim, agradeço:

A Deus, pelo dom da vida e da arte.

Ao meu pai, Antônio Dias, pelo exemplo, incentivo e apoio incondicional. Agradeço pelos seus conselhos, ensinamentos e palavras de sabedoria, sem as quais nada disso teria sentido.

À minha mãe, Leila Dias, minha mestra e fonte de inspiração. Agradeço pelos anos de amor e carinho dedicados à minha formação enquanto pessoa, musicista e educadora musical. Por você, eu existo e sem você, nada disso seria possível.

Ao meu esposo, Jean Joubert, meu companheiro, colega, confidente e cúmplice de todas as horas. Você é a minha luz, o meu porto seguro. Obrigada por fazer parte da minha vida.

À minha irmã, Alice, pelo apoio e dedicação constantes. De qualquer lugar do mundo você sempre esteve presente. Obrigada pelo seu carinho.

À minha irmã, Aurora, cujo trabalho competente e atuação direta foram decisivos para a realização e o sucesso do musical “Com a perna no mundo”. Agradeço pelo seu amor e cumplicidade incondicionais.

À minha orientadora, Dra. Alda Oliveira, pela paciência e pelos ensinamentos. Obrigada por depositar em mim a sua confiança e crença no meu trabalho.

Ao amigo e colega, João Maurício Ramos, por ter me proporcionado esta experiência e compartilhado comigo todos os momentos de dúvida, aprendizado e também de realização deste processo criativo.

Aos amigos Carmelito Lopes, Ronaldo Oliveira e Alex Rêgo, por acreditarem em mim e por estarem sempre presentes quando precisei da sua amizade e da sua música.

Ao amigo Fernando Lopes, pela cenografia, força de trabalho e confiança, indispensáveis para a realização do musical “Com a perna no mundo”.

A Cristiana Pino pelo apoio dado e pelo registro fotográfico do musical.

A Cleide e Joaquim, pela companhia e afeto sempre presentes durante a realização do musical.

Ao amigo Luis Ricardo Silva Queiroz, pela amizade e apoio durante a escrita da tese.

Aos queridos amigos, Diva e Thomaz, pela inesquecível e acolhedora recepção a Natal e por nos proporcionar o amor de família nesta nova cidade.

Aos amigos natalenses, Valéria, Antônio, Ticiano e Aline, pela constante torcida e valiosa amizade.

Aos colegas do CIART, Anne, Aninha, Brígida, Camila, Denice, Evandra, Helder, Kaique e Lourena, por trocarem comigo novas experiências de criação de musicais na UFRN, confiando no meu trabalho e contribuindo enormemente para a construção do meu conhecimento.

Ao CNPq que me proporcionou as condições para a realização desta pesquisa.

Aos amigos, colegas e alunos da Escola de Música da UFRN que me acolheram, torceram por mim e toleraram as minhas ausências durante a fase de produção desta tese.

À amiga Agnes Moço, por me ajudar na descoberta da minha “ideia azul”.

Aos alunos do Coral Juvenil (2008), Abraão, Angelita, Daiane, Elis, Fabio, Larissa, Leonara, Letícia, Luan, Marcos, Natália, Rafael, Tomaz e Vanessa pela sua determinação, seu carinho e comprometimento. Obrigada por acreditarem. Devo isto a vocês!

RESUMO

O teatro musical é uma manifestação artística que envolve a música, o teatro e a dança em um só evento e vem ganhando cada vez mais espaço no meio cultural do Brasil e do mundo. Esta prática artística também vem sendo realizada no meio educativo musical brasileiro em busca de dinamizar e enriquecer as apresentações dos alunos, através da inserção de outras linguagens artísticas. Este trabalho trata do teatro musical enquanto prática pedagógica voltada para a educação de jovens. Baseando-se nas ideias de autores das áreas da educação, da sociologia e da educação musical que apontam para o distanciamento entre a realidade do jovem e o ambiente educacional, ele recorre à prática coletiva de criação, chamada de processo colaborativo para desenvolver o diálogo com o universo juvenil buscando promover o desenvolvimento da autonomia dos alunos. A partir do estudo da abordagem Pontes, criada por Oliveira (2001), desenvolvemos como objetivo principal desta tese, identificar e analisar as articulações pedagógicas no desenvolvimento do processo colaborativo de criação do musical “Com a perna no mundo”, com vistas à conquista da autonomia dos jovens participantes do Coral Juvenil da Universidade Federal da Bahia-UFBA, no ano de 2008. Para se alcançar este objetivo, foi realizado o processo colaborativo de criação de um musical com o grupo citado, tendo como metodologia a pesquisa-ação, através da qual os sujeitos envolvidos interagiram ativamente com o professor pesquisador em busca da transformação do contexto estudado. Durante o processo, foram realizadas anotações em diário de campo, entrevistas, filmagens e fotografias, através dos quais foi possível refletir sobre as práticas pedagógicas realizadas e identificar as principais articulações pedagógicas utilizadas para o desenvolvimento deste processo colaborativo. Como resultado, identificamos como relevantes para promover um processo educacional significativo sob o ponto de vista dos jovens, articulações pedagógicas como a *abertura para a expressão dos alunos*, através da qual eles encontraram o espaço para expor as suas ideias, a *mediação*, por onde o professor coletava e organizava as diferentes criações para a construção do espetáculo, a *objetividade*, por onde o professor buscava imprimir um ritmo de trabalho sem rodeios e condizente com as expectativas dos jovens, a *naturalidade*, através da qual os professores se aproximaram dos alunos estabelecendo laços de afetividade e cumplicidade, a *positividade*, por onde os professores desenvolviam a autoconfiança dos jovens estimulando-os e acreditando na sua capacidade e a *atitude desafiadora*, através da qual os envolvidos eram encorajados a se superarem para alcançar metas. Este processo proporcionou aos alunos aprendizados em diversos aspectos na conquista da sua autonomia, tendo sido ao mesmo tempo estimulador do aprendizado docente.

Palavras-chave: teatro musical; educação musical para jovens; processo colaborativo; articulações pedagógicas.

ABSTRACT

Musical theatre is an art that involves music, theatre and dance in a single event and has been gaining more and more space in the world's cultural context. This artistic experience has also been held in the Brazilian music education environments in order to stimulate and enrich the students' presentations by inserting other artistic languages. This study is about musical theatre as a pedagogical practice focused on the education of youngsters. Based on the ideas of authors from the education, sociology and music education areas that point to the rupture between the teenage reality and the educational environment, it uses the experience of collective creation, called collaborative process to encourage the dialogue with the juvenile universe seeking to promote the development of the students' autonomy. From the study of the theoretical approach: Pontes, created by Oliveira (2001), we defined as the main goal of this thesis, to identify and analyze the pedagogical articulations in the development of the collaborative process of creation of the musical "Com a perna no mundo", with intention on the acquisition of autonomy by the members of the Youth Choir of the Federal University of Bahia-UFBa, in the year 2008. To achieve this goal, we held a collaborative process of creating a musical with the referred group, having chosen the methodology of action research, whereby the students involved interacted closely with the teacher/researcher in order to transform the studied context. During the process, there were held field notes, interviews, video recording and photographs, through which it was possible to reflect on teaching practices and identify the main pedagogical articulations used in the development of this collaborative process. As a result, we identified as relevant to promote a significant educational process from the point of view of the students, articulations such as the *opening to student expression*, through which they found space to expose their ideas, *mediation*, where the teacher collected and organized the different creations for the construction of the musical, *objectivity*, where the teacher sought to print a straight forward work pace in accordance with the expectations of the group, *naturalness*, whereby the teachers approached students establishing links of affection and complicity, *positivity*, where teachers developed the students' self-confidence by stimulating them and believing in their capacity and *defiant attitude*, by which those involved were encouraged to overcome themselves to achieve goals. This process provided the students various learnings towards gaining their autonomy, and was also stimulating for the teachers' development.

Keywords: musical theatre; music education for youngsters; collaborative process; pedagogical articulations.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
LISTA DE FIGURAS	xi
LISTA DE TABELAS	xii
INTRODUÇÃO	14
1. CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS: relações entre teatro musical, juventude, educação dialógica, processo colaborativo e articulações pedagógicas	20
1.1. TEATRO MUSICAL COMO PERSPECTIVA EDUCACIONAL	20
1.2. IDEIAS SOBRE JUVENTUDE E EDUCAÇÃO	24
1.3. EDUCAÇÃO DIALÓGICA E PROCESSO COLABORATIVO NO TEATRO MUSICAL	31
1.4. EDUCAÇÃO MUSICAL NO TEATRO MUSICAL	36
1.5. ABORDAGEM PONTES: compreendendo as articulações pedagógicas.....	43
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	50
2.1. CONSTRUINDO O OBJETO DE PESQUISA.....	50
2.2. ABORDAGENS METODOLÓGICAS	52
2.3. OS SUJEITOS DA PESQUISA	54
2.4. CONSTRUÇÃO DO MUSICAL	55
2.4.1. Aquecimento	56
2.4.2. Ensaio de repertório	57
2.4.3. Ensaio de coreografia.....	58
2.4.4. Ensaio de teatro	60
2.4.5. Ensaios gerais.....	61
2.4.6. Apresentações	62
2.4.7. Avaliação.....	63
2.4.8. Produção.....	63
2.5. COLETA DE DADOS	64
2.5.1. Anotações em diário de campo	64
2.5.2. Filmagens e fotografias	65
2.5.3. Entrevistas	66
2.6. TRANSCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	68
2.6.1. Pesquisa bibliográfica	69
2.7. REDAÇÃO DA TESE.....	70

3. PRÁTICAS PEDAGÓGICO-MUSICAIS DO PROCESSO COLABORATIVO DE CRIAÇÃO DO MUSICAL “COM A PERNA NO MUNDO”	72
3.1. FASE INICIAL – Dando a largada	73
3.1.1. Assumindo a direção do grupo.....	73
3.1.2. Conhecendo a turma.....	73
3.1.3. Apresentando a proposta	75
3.1.4. Ajustando as expectativas	75
3.1.5. Testando possibilidades	75
3.1.6. Definição do tema	76
3.1.7. Escolha da primeira música e desenvolvimento do tema.....	77
3.1.8. Entrada do professor de teatro.....	80
3.1.9. Laboratório para criação de cenas utilizando jogo teatral.....	81
3.1.10. Seleção e ensaio de novas músicas	81
3.1.11. Definição do enredo e escolha de mais uma música.....	84
3.2. FASE INTERMEDIÁRIA – produção criativa.....	87
3.2.1. Criação Linear	87
3.2.1.1. Primeira cena.....	88
3.2.1.2. Primeira coreografia.....	89
3.2.1.3. Segunda cena.....	89
3.2.1.4. Segunda coreografia.....	90
3.2.1.5. Terceira cena	91
3.2.2. Replanejamento – primeira contribuição da diretora teatral.....	93
3.2.2.1. Listagem e associação livre de ideias.....	93
3.2.2.2. Produção da <i>Story line</i> e da estrutura do roteiro	94
3.2.3. Saída do professor de teatro e mudança da metodologia de trabalho	95
3.2.4. Criação em Rede	96
3.2.4.1. Distribuição de papéis	96
3.2.4.2. Criação conjunta de uma cena.....	97
3.2.4.3. Criação simultânea das demais cenas.....	98
3.2.4.4. Adaptação coletiva e elaboração de arranjos vocais.....	99
3.2.4.5. Mapa visual da criação.....	104
3.2.4.6. Criação de coreografias	106
3.2.4.7. Escolha e ensaio das últimas músicas	109
3.2.4.8. Criação da coreografia de “A Banca do Distinto”	114
3.2.4.9. Inserção da diretora geral no elenco do musical	115
3.2.4.10. Criação de coreografias e identificação de cenas restantes	117
3.2.5. Sistematização da Criação – segunda contribuição da diretora teatral	120

3.2.5.1.	Diagnóstico da criação realizada.....	120
3.2.5.2.	Escrita do novo roteiro	121
3.2.5.3.	Leitura do novo roteiro.....	122
3.2.5.4.	Marcação das cenas	123
3.2.5.5.	Inserção de adereços, objetos de cena e figurino	125
3.2.5.6.	Passagem geral com figurino, adereços e músicos.....	126
3.2.6.	Acabamento – retomando a direção do musical	128
3.2.6.1.	Últimas coreografias	128
3.2.6.2.	Escrita e marcação da última cena	129
3.2.6.3.	Ensaio Gerais	130
3.2.7.	Planejamento e produção do espetáculo	132
3.3.	FASE FINAL.....	133
3.3.1.	Apresentação	133
3.3.1.1.	Preparação	133
3.3.1.2.	Realização	134
3.3.2.	Confraternização, avaliação, entrevistas, decisão por mais uma apresentação.....	135
3.3.3.	Apresentação extra.....	137

4.	ARTICULAÇÕES PEDAGÓGICAS DO PROCESSO COLABORATIVO DE CRIAÇÃO DO MUSICAL “COM A PERNA NO MUNDO”	138
4.1.	ABERTURA PARA EXPRESSÃO DOS ALUNOS.....	139
4.2.	MEDIAÇÃO – auxílio do processo criativo	147
4.3.	ACOLHIMENTO – valorização das subjetividades	151
4.4.	OBJETIVIDADE – saber a hora de seguir.....	154
4.5.	NATURALIDADE – afetividade.....	159
4.6.	POSITIVIDADE – estímulo, otimismo.....	162
4.7.	ATITUDE DESAFIADORA.....	165

5.	DESAFIOS E CONQUISTAS DOS JOVENS NO PROCESSO COLABORATIVO DE CRIAÇÃO DO MUSICAL "COM A PERNA NO MUNDO"	172
5.1.	COLETIVIDADE E ESPÍRITO DE COOPERAÇÃO	173
5.2.	INICIATIVA PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTOAPRENDIZAGEM.....	179
5.3.	COMPROMETIMENTO E RESPONSABILIDADE.....	182
5.4.	PRAZER EM APRENDER.....	187
5.5.	A VALIDAÇÃO DO ESFORÇO ATRAVÉS DA APRESENTAÇÃO.....	189

6. DESAFIOS DA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA NO PROCESSO COLABORATIVO DE CRIAÇÃO DO MUSICAL “COM A PERNA NO MUNDO”	192
6.1. MUDANÇA DE ATITUDE DIANTE DA RESISTÊNCIA DO PRIMEIRO MOMENTO	194
6.2. GANHO DE AUTONOMIA	198
6.3. NOVOS APRENDIZADOS NO PROCESSO DE FINALIZAÇÃO DO ESPETÁCULO	202
6.4. O APRENDIZADO DA PESQUISA ALIADO A DOCÊNCIA	205
CONCLUSÃO	207
REFERÊNCIAS	215
APÊNDICES	224
APÊNDICE A - Roteiro de entrevista com os alunos (1ª fase)	224
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com os alunos (2ª fase).....	225
APÊNDICE C - Roteiro de entrevista com o preparador vocal	226
APÊNDICE D - Roteiro do musical “Com a perna no mundo”	227
APÊNDICE E - Cartaz do musical “Com a perna no mundo”	241
ANEXO	242
ANEXO A - DVD do musical “Com a perna no mundo”	242

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – Arranjo vocal de “Bola de Meia, Bola de Gude”.....	79
FIGURA 02 – Arranjo vocal de “Menino Maluquinho”.....	82
FIGURA 03 – Arranjo vocal de “Quem vai te embalar?”.....	83
FIGURA 04 – Arranjo vocal de “Com a perna no mundo”.....	85
FIGURA 05 – Imagens da primeira cena.....	88
FIGURA 06 – Imagens da coreografia de “Menino Maluquinho”.....	89
FIGURA 07 – Imagens da coreografia de “Com a perna no mundo”.....	90
FIGURA 08 – Arranjo vocal de “Eu nasci há dez mil anos atrás”.....	100
FIGURA 09 – Arranjo vocal de “Esmola”.....	102
FIGURA 10 – Imagens da coreografia de “Esmola”.....	106
FIGURA 11 – Imagens da coreografia de “Eu nasci há dez mil anos atrás”.....	108
FIGURA 12 – Arranjo vocal de “Família”.....	110
FIGURA 13 – Arranjo vocal de “A Banca do Distinto”.....	111
FIGURA 14 – Arranjo vocal de “Balada do Louco”.....	112
FIGURA 15 – Imagens da coreografia de “A Banca do Distinto”.....	115
FIGURA 16 – Imagens da execução de “O Meu Guri”.....	116
FIGURA 17 – Imagens da coreografia de “Quem vai te embalar”.....	117
FIGURA 18 – Imagens da coreografia de “Bola de meia, bola de gude”.....	118
FIGURA 19 – Desenhos de marcação de cenas.....	124
FIGURA 20 – Imagens da marcação de cenas.....	125
FIGURA 21 – Imagens da coreografia de “Família”.....	128
FIGURA 22 – Imagens da coreografia de “Balada do Louco”.....	129
FIGURA 23 – Imagens dos músicos.....	131
FIGURA 24 – Imagens da preparação para a apresentação.....	134
FIGURA 25 – Imagem da apresentação.....	135
FIGURA 26 – Imagens da confraternização.....	136

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 – Acróstico Pontes.	44
TABELA 02 – Estrutura do Roteiro.....	95
TABELA 03 – Mapa visual da criação do musical.	104
TABELA 04 – Primeira atualização do mapa visual da criação.	109
TABELA 05 – Segunda atualização do mapa visual da criação.	113
TABELA 06 – Lista do repertório desenvolvido no musical.	113
TABELA 07 – Terceira atualização do mapa visual da criação.....	116
TABELA 08 – Quarta atualização do mapa visual da criação.	119

INTRODUÇÃO

A escolha do objeto de uma tese, para algumas pessoas, pode significar uma busca incessante por um tema que ainda não tenha sido investigado e que traga alguma contribuição relevante para a área, podendo, ou não, ter relação direta com a experiência ou gosto do investigador. No meu caso, esta escolha não foi difícil, uma vez que sempre tive bastante claro, nas minhas reflexões teóricas e práticas pedagógicas, o tema com o qual mais me identifico e que gostaria de pesquisar. Além disso, por reconhecer a minha própria tendência para encontrar mais facilmente os caminhos para a compreensão da teoria na sua relação com a prática, não poderia realizar a pesquisa que serviu de base para a elaboração desta tese de outra maneira, a não ser pela minha inserção ativa no processo investigativo. Sendo assim, a presente tese tem como tema a prática pedagógica do teatro musical, à qual tenho dedicado boa parte da minha experiência didática.

O teatro musical é um gênero artístico que reúne música, teatro e dança em um único evento e tem sido cada vez mais praticado no meio artístico. Na educação musical brasileira, esta manifestação artística tem sido desenvolvida em diversos ambientes com o intuito de dinamizar as apresentações dos alunos, tornando-as mais desafiantes para os estudantes e atrativas para o público que ao invés de ser estimulado apenas pelo sentido da audição, passa a interessar-se também pelo aspecto visual e dramático que ele proporciona. Apesar de formar plateias cada vez mais numerosas nos meios artísticos e culturais, mesmo nos países considerados mais desenvolvidos, o teatro musical não tem sido abordado com a mesma frequência no meio acadêmico. No entanto, é percebido através de pesquisas anteriores, que esta modalidade artística oferece muitas possibilidades de investigação não somente no meio artístico profissional, como especificamente em educação musical.

Por envolver diversas possibilidades de expressão dos sujeitos através da prática das várias linguagens artísticas e a vivência com diversos outros conteúdos culturais, consideramos o teatro musical como uma importante ferramenta educacional, principalmente quando se trata da educação de jovens e da busca por sua autonomia, revelada na formação de uma consciência crítica necessária para a constituição dos cidadãos. Através do modo de criação coletiva chamado processo colaborativo, identificamos ações pedagógicas condizentes com as práticas educativas libertadoras defendidas por Paulo Freire e com as necessidades de aprendizagem dos jovens apontadas por diversos autores da área da educação. O estudo de ações como estas se mostra relevante no contexto da educação musical que atualmente encontra-se numa constante busca por propostas pedagógicas que possam ser realizadas na educação de jovens, promovendo, através da prática artístico/musical, a construção contextualizada e significativa do conhecimento.

Assim, para desenvolver esta investigação, apoiamo-nos na abordagem Pontes, desenvolvida por Alda Oliveira, que busca identificar articulações pedagógicas eficazes no ensino da música para auxiliar no processo de formação de professores. Desse modo, essa pesquisa teve como principal objetivo **identificar e analisar as articulações pedagógicas no desenvolvimento do processo colaborativo de criação do musical “Com a perna no mundo”, com vistas à conquista da autonomia dos jovens participantes do Coral Juvenil da Universidade Federal da Bahia-UFBa, no ano de 2008.**

A metodologia da pesquisa a partir da qual foi elaborada esta tese pauta-se por uma opção qualitativa na modalidade da pesquisa-ação defendida por Thiollent (2007) como uma pesquisa social com base empírica que busca a solução de problemas a partir da ação coletiva entre pesquisador e pesquisados. Como recurso de pesquisa, construímos um musical a partir do processo colaborativo, intitulado “Com a perna no mundo”, realizada com quatorze jovens do Coral Juvenil da UFBa, no ano de 2008.

O uso dos recursos metodológicos da pesquisa-ação apresentou-se como o mais adequado a este estudo, uma vez que o envolvimento dos sujeitos, alunos e professores, através da participação ativa e transformadora em todas as práticas levadas a efeito, desde aquelas desenvolvidas em sala de aula, até o palco, na finalização e apresentação do espetáculo, resultaria no acervo constituído das informações necessárias ao desenvolvimento e conclusão da pesquisa.

Desse modo, durante o processo concomitante de montagem do musical e de investigação, foram realizadas anotações em diário de campo, entrevistas, filmagens e fotografias que ajudaram a coletar os principais dados a partir dos quais foram realizadas as análises que possibilitaram a conclusão dessa pesquisa. A efetivação, ou seja, o exercício cotidiano das articulações pedagógicas tornou-se transparente a partir dos depoimentos dos

alunos que apontaram tanto as estratégias pedagógicas por eles percebidas como mais significativas para o seu aprendizado no processo colaborativo, como os aspectos mais importantes de aprendizado que realizaram.

A estrutura desta tese está organizada em seis capítulos. O primeiro deles apresenta reflexões teóricas com base em autores que contribuíram para fundamentar este trabalho, auxiliando na compreensão de temas como teatro musical, educação da juventude, processo colaborativo, educação dialógica e articulações pedagógicas. Através destas reflexões, trazemos contribuições de autores de diferentes áreas de conhecimento como a sociologia, a educação, o teatro e a educação musical, o que promoveu de modo significativo a contextualização do objeto desse estudo.

No segundo capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados para a realização da investigação que deu origem a esta tese. Nele, buscamos relatar os caminhos percorridos desde a definição do objeto da pesquisa, até a escolha e a justificação dos procedimentos utilizados para a sua realização. Além das opções metodológicas, explicitamos as características dos sujeitos da pesquisa, as principais etapas realizadas para a construção do musical inspiradas fundamentalmente na experiência do Projeto Coral da UFBA, os instrumentos de coleta de dados, assim como os meios utilizados para a sua análise e redação da tese.

No terceiro capítulo, descrevemos o processo de criação vivenciado ao longo do ano letivo de 2008 com os alunos do Coral Juvenil, através do qual pusemos em prática os princípios do processo colaborativo, cuja dinâmica converge com a pesquisa-ação, na medida em que ambos pressupõem a participação ativa dos sujeitos em todos os momentos do processo a ser vivenciado visando a transformação de uma determinada realidade, como ocorreu no caso da criação do musical “Com a perna no mundo”. Neste capítulo, refletimos

sobre as práticas pedagógicas realizadas durante este processo, envolvendo exercícios que resultaram na escolha do tema, na definição do repertório, na criação das cenas, na elaboração das coreografias e na concepção de outros procedimentos realizados na concretização do musical. Em busca de fornecer ao leitor uma maior aproximação com a experiência vivida, acrescentamos neste capítulo ilustrações dos arranjos vocais trabalhados e imagens das coreografias e de outros momentos representativos do processo de criação.

Embora os dados coletados durante o período da pesquisa perpassem todo o texto da tese, eles serão mais detidamente expostos no quarto capítulo onde a atenção está mais voltada para o levantamento das principais articulações pedagógicas apontadas pelos alunos, através das entrevistas concedidas, como sendo eficientes tanto para o desenvolvimento do processo colaborativo, quanto para o aprendizado adquirido.

No quinto capítulo, também recorreremos mais intensamente aos dados recolhidos das entrevistas dos alunos, contudo, desta vez, buscando realçar as conquistas e os aprendizados vivenciados por eles em direção à conquista da sua autonomia, mediados pelas articulações pedagógicas realizadas no decorrer da experiência do processo colaborativo. Nesse sentido, buscamos trazer para o texto, não apenas a realização do musical "Com a perna no mundo" e a identificação das articulações pedagógicas realizadas durante o percurso que são, de fato, os resultados mais imediatamente palpáveis da pesquisa, mas também elementos que nos fizessem perceber o crescimento subjetivo e o conhecimento adquirido pelos participantes expressos na consciência com que desenvolvem suas falas.

Fundamentada na consciência de que o processo de ensino e aprendizagem é marcado pela reciprocidade, tanto em relação ao ensino, como em relação à aprendizagem, elaborei o sexto capítulo que trata do aprendizado adquirido pelos professores. Contudo, diferentemente do recurso aos depoimentos dos alunos, como realizado nos capítulos quarto e

quinto, dessa vez o texto se baseia no recurso aos registros de memória tais como diário de campo, filmagens, fotografias e a autoavaliação realizada pelos professores, buscando realçar a maneira como os desafios vividos durante esta experiência contribuíram tanto para a sua formação enquanto educadores, como para a produção do conhecimento útil ao campo da educação musical de forma mais ampla.

Após a exposição dos capítulos, trazemos a conclusão da pesquisa ressaltando suas possíveis contribuições para o desenvolvimento da área de educação musical, principalmente no que se refere ao desenvolvimento de estratégias para a formação de professores na atuação com jovens através de uma educação dialógica que possa buscar a conquista da autonomia.

Por fim, apresentamos ao final da tese os apêndices onde incluímos os roteiros das entrevistas realizadas e os materiais criados ao longo da construção do musical “Com a perna no mundo”, tais como o roteiro teatral, o cartaz de divulgação e um DVD com o registro completo do espetáculo.

1

CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS: relações entre teatro musical, juventude, educação dialógica, processo colaborativo e articulações pedagógicas

Neste capítulo, apresentaremos as principais contribuições teóricas que fundamentam este estudo. Pretendemos abordar e esclarecer conceitos que permeiam a pesquisa apontando os autores e ideias que nos ampararam e possibilitaram uma reflexão teórica acerca do objeto escolhido. Buscaremos, portanto, através deste capítulo, explicitar e inter-relacionar os termos e ideias que fazem parte e com as quais dialoga este estudo tais como teatro musical, educação da juventude, processo colaborativo, educação dialógica e articulações pedagógicas de acordo com a abordagem Pontes.

1.1. TEATRO MUSICAL COMO PERSPECTIVA EDUCACIONAL

O ‘teatro musical’ como é mais comumente chamado quando nos referimos ao gênero artístico, ou simplesmente o ‘musical’, como tratado no universo midiático ou na linguagem popular quando nos referimos a uma obra específica, apesar de ter um histórico com um pouco mais de um século, ainda é, sobretudo no Brasil, pouco estudado. Esse

diminuto reconhecimento nos meios acadêmicos provavelmente se deve ao fato de que esta experiência não surgiu da universidade. Os praticantes do teatro musical, conforme nos aponta Veneziano, “aprenderam (todos) na ‘experiência concreta’” (2010a, p. 60). Ainda segundo ela, atualmente “abrem-se novas possibilidades para o teatro musical que, pelo expressivo movimento, já merece ser pesquisado” (VENEZIANO, 2010a, p. 60). Atualmente, já estão sendo oferecidos cursos de Especialização em Teatro Musical, pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-UNIRIO e cursos livres em centros de formação artística, tanto no Rio de Janeiro, como em São Paulo.

Antes configurado como *Teatro de Revista*, um gênero que mesclava música, teatro e comédia, o teatro musical se desenvolveu no século XIX com a produção de espetáculos que ganharam notoriedade enfatizando expressões dramáticas com textos e músicas que revelavam dramas sociais da cidade do Rio de Janeiro. Fizeram parte do grupo de compositores do teatro de revista brasileiro Arthur Azevedo, Chiquinha Gonzaga e Carlos Gomes. No entanto, pela sua própria temática, tinha o público restrito à classe média. O teatro de revista brasileiro passou por diversas fases, tendo cada vez mais elementos inseridos na sua *performance* como a coreografia, a cenografia e iluminação, o que gerou um alto custo para as montagens e contribuiu para a sua decadência na década de 50 (VENEZIANO, 2010b; FREITAS FILHO, 2006).

Já na segunda metade do século XX, outra expressão artística que unia o teatro e a música ganha notoriedade no Brasil através de peças como *Arena Conta Zumbi* de Guarnieri e Augusto Boal e *Opinião* de Vianna Filho, Armando Costa e Paulo Pontes que buscaram responder, de modo crítico, ao regime militar (FREITAS FILHO, 2006). Neste mesmo período, foram criadas obras como *A Ópera do Malandro* e *Os Saltimbancos* de Chico Buarque de Holanda e os espetáculos dos “Dzi Croquettes”, que também faziam crítica à

ditadura militar, porém de modo indireto e, muitas vezes, não compreendido pela censura.

A importação dos espetáculos musicais europeus e americanos também foi iniciada neste período com o *My Fair Lady* e, desde então, não parou de ser praticada, sendo mais recentemente reconhecida através dos trabalhos de Charles Möeller e Claudio Botelho com as adaptações de musicais como *A Noviça Rebelde*, *Avenida Q* e *O Violinista no Telhado* e também das produções de Miguel Falabella como *A Gaiola da Loucas* e *Xanadu*.

Apesar dessa expansão artística, poucos estudos foram encontrados sobre o teatro musical na produção acadêmica brasileira. Entre eles, podemos citar Mencarelli (2003), Freitas Filho (2006) e Lourenço (2010), que abordam o teatro musical enquanto manifestação artística que marcou a história das artes no Brasil e Calvente (2010) e Moço (2010) que conduziram pesquisas acerca do desenvolvimento da técnica vocal voltada para esta prática artística. Sendo assim, ainda carecemos de estudos que reflitam sobre as propriedades desse gênero artístico sejam na perspectiva da Música, do Teatro, da Dança, ou de outras áreas.

Na música, mais especificamente na educação musical, encontramos iniciativas voltadas para práticas que unem a música e o teatro, principalmente através de coros cênicos, como é o caso dos trabalhos produzidos por Oliveira (1999), Santos (2000), Azevedo (2003), Costa (2009) e Pereira e Xavier (2009) que buscam romper com a tradição do canto coral acrescentando à performance musical, gestos, cenas, movimentos, textos e até coreografias. Estes autores acreditam que o acréscimo de outras artes à prática coral, além de envolver os participantes de forma lúdica e prazerosa, proporciona a formação humana e musical dos sujeitos numa perspectiva sócio-musical, promovendo a integração, ampliando o nível de expressão, motivação e rendimento vocal dos coristas, instigando os envolvidos ao exercício do autoconhecimento, além de provocar um maior interesse e envolvimento da plateia (OLIVEIRA, 1999; SANTOS, 2000; AZEVEDO, 2003; COSTA, 2009 e PEREIRA e

XAVIER, 2009).

Foi com o intuito de diminuir esta lacuna que desenvolvemos, em 2006, a pesquisa de mestrado (SANTA ROSA, 2006) que buscou investigar as potencialidades do teatro musical para o desenvolvimento dos jovens participantes. Composta por três etapas: pesquisa bibliográfica, observação participante e avaliação do processo sob os pontos de vista dos alunos, do professor e de juízes independentes, essa pesquisa trouxe dados surpreendentes acerca dos diversos tipos de aprendizado adquiridos pelos jovens através da montagem do teatro musical como prática pedagógica. Foram analisados os aspectos musicais e artísticos da execução e percepção rítmica, melódica e harmônica, expressão corporal, interpretação teatral, desenvoltura de palco e coordenação motora, os aspectos psicossociais tais como entrosamento no grupo, superação de bloqueios emocionais, da timidez e a elevação da autoestima. Também foram observados os aspectos cognitivos relacionados com a criatividade e a memorização, além da aquisição de conteúdos culturais.

Através desta pesquisa, foi constatado que a prática dos musicais pode propiciar o desenvolvimento de aspectos importantes no processo de formação de jovens, apresentando-se como forte aliada em prol de uma educação libertadora e abrangente, pois pode desenvolver nos alunos, não somente o seu intelecto, mas também seus aspectos psicossociais, musicais e artísticos (SANTA ROSA, 2006). Essa pesquisa inicial foi muito importante para a realização do presente estudo, porque possibilitou uma visão mais acurada sobre o tema, facilitando a criação de ferramentas para a realização desta pesquisa. Com a compreensão das potencialidades do teatro musical realizado com jovens foi possível nos ater a pontos mais específicos relacionados ao desenvolvimento da aprendizagem e construção da autonomia, bem como focar na identificação das articulações pedagógicas envolvidas nesses processos.

1.2. IDEIAS SOBRE JUVENTUDE E EDUCAÇÃO

Por se tratar de uma pesquisa sobre um trabalho realizado com jovens, foi de fundamental importância estudar o seu universo, procurando compreender os modos de pensar e de fazer presentes entre eles, além de identificar e refletir acerca de suas demandas no que se refere ao processo de formação e conquista da sua autonomia. Essa autonomia é entendida como uma atitude diante da vida que resulta do processo de reflexão levando à formação de uma consciência crítica que, por sua vez, torna possível a constituição dos cidadãos como sujeitos históricos e não como meros repetidores (FREIRE, 2011).

O tema da juventude é considerado pelos estudiosos como emergente nas várias áreas de conhecimento, pois até meados do século XX, a faixa etária juvenil era dividida entre a infância e a idade adulta sendo despercebida pela sociedade. Apenas com o início da globalização e com a rápida circulação de informações através dos meios de comunicação em massa, ficou mais evidente a existência de grupos de jovens que se reuniam em torno de interesses comuns, tais como novas ideologias e um estilo de vida particular (COSTA, 2006).

Com o reconhecimento deste grupo social, surge também a necessidade do reconhecimento de suas subjetividades, demandas e hábitos, culminando na emergência daquilo que gradativamente passou a ser chamado de ‘culturas juvenis’, fenômeno conceituado por alguns estudiosos como a multiplicidade cultural de comportamentos, experiências e atitudes juvenis (COSTA; SILVA, 2006; PAIS, 1993). Por conterem, muitas vezes, a prática da violência, rebeldia e de outras atitudes não convencionais, as culturas juvenis podem ser vistas como práticas negativas como comumente encontramos na imagem socialmente construída sobre os *punks*, *skinheads*, metaleiros, *rappers*, funkeiros, entre outros (COSTA, 2006).

Por este motivo, os adolescentes e jovens, mesmo quando não violentos, passaram a ser marginalizados pela sociedade em decorrência de suas atitudes irreverentes e comportamentos peculiares, encontrando reforço apenas entre os seus pares. Nesta fase da vida, onde os corpos e as mentes estão em transformação, os jovens e adolescentes se agrupam para poderem expressar-se livremente, compartilhar experiências e alimentar o seu desejo de constituir novas sociabilidades e de pertencimento a um grupo, ou uma comunidade, elemento fundamental para a construção da sua identidade e sua autoestima (DAYRELL, 2003).

Ao serem ignorados pela sociedade e cada vez menos acolhidos nos espaços comuns de agrupamentos sociais, como a família, a escola, a igreja e outras instituições dirigidas por adultos, os jovens passam a ter as ruas como o principal espaço de socialização, tornando esta realidade um ciclo vicioso. Com o crescimento acentuado de práticas rebeldes e inconsequentes como o uso das drogas, a violência, o sexo e a gravidez precoce, a juventude passa a ser um desafio para as autoridades políticas e acadêmicas que se veem na obrigação de buscar realizar estudos e programas sociais que se voltem para a compreensão das suas subjetividades em vista de alcançar a convivência com os diferentes e com a alteridade.

Conforme verifica Arroyo (2009), um número crescente de publicações acerca da juventude vem sendo feito no Brasil, desde os anos 1990. Nas pesquisas desenvolvidas na área da educação, encontramos trabalhos relevantes como os de Dayrell (2002, 2003, 2005), Pais (1993, 2006), Sposito (1994, 2006), Tenti Fanfani (2011), e Corti e Souza (2005).

Ao se debruçarem sobre as questões que unem a juventude e a educação, estes autores concordam que há um evidente descompasso entre estes dois mundos. Afirmam que o principal problema está no fato de que os espaços de ensino ainda veem o jovem como um mero receptor de conhecimento e não como um sujeito que possui suas próprias

subjetividades e anseios. Segundo Carla Mendes Oliveira (2002), na infância o professor elabora os conteúdos programáticos a partir dos interesses e necessidades da criança através de uma ação pedagógica comunicativa, eficaz e prazerosa. No entanto,

à medida que o sujeito-aluno vai percorrendo o caminho da educação formal esta relação dialógica e prazerosa com o objeto de conhecimento vai se esmaecendo, dando lugar a uma prática autoritária e unilateral, exigindo-se desse aluno sujeito-concreto e desejante uma postura passiva e quase que exclusivamente cognitiva de sublimação e negação do seu próprio desejo e também, da sua condição ontológica de ser social (OLIVEIRA, 2002, p. 16).

Concordando com esta afirmação, Corti e Souza (2005) observam que a escola e a família se preocupam em preparar o jovem para o futuro enquanto o jovem quer viver o presente:

Os jovens estão num momento de descoberta de si e do mundo, numa busca por novos sentidos e num exercício efetivo no presente. Ao desvalorizar ou até condenar essa busca, a sociedade e suas instituições deixam de reconhecer e respeitar as peculiaridades de seu momento de vida [...]. É um erro ancorar os jovens nesta temporalidade projetada. (CORTI; SOUZA, 2005, p. 23).

Desta forma, observa-se que a escola, ao não compreender as necessidades dos jovens, exerce um papel cada vez menos significativo em suas vidas, o que gera reciprocamente a falta de interesse por parte deles para com o mundo escolar. Dayrell (2007) ao comentar o distanciamento entre os saberes escolares e os saberes dos jovens apresenta uma visão apocalíptica sobre o fracasso da instituição escolar. Ele aponta que professores e alunos culpam-se mutuamente pelos problemas vigentes. Os professores criticam a postura dos jovens afirmando que são desinteressados e irresponsáveis e os alunos se queixam do abismo que existe entre seus interesses e o conteúdo aprendido na escola. Para eles, a escola é uma obrigação a se cumprir para se conseguir um diploma (DAYRELL, 2007).

Frente a esta realidade, a proposta de um espaço que propicie ao aluno a chance de se expressar, ser ele mesmo e buscar sua realização, aparece como uma oportunidade para

refletirmos sobre os modos de aprender dos jovens. Estes podem surgir como espaços férteis onde eles possam ter acesso a experiências muitas vezes rechaçadas pela escola. Para este estudo, entendendo que a escola é um dos principais locais de formação dos jovens, compreender o descompasso existente entre esses dois mundos foi importante para buscarmos condições mais favoráveis ao atendimento das demandas juvenis em situação de aprendizagem.

Tenti Fanfani (2011), ao questionar-se sobre quais poderiam ser as características que distinguem uma escola adequada às condições de vida, expectativas e direitos dos jovens, enuncia uma lista de características que em princípio aparecem como desejáveis e necessárias.

São elas:

- a) Uma instituição aberta que valoriza e considera os interesses, expectativas, e conhecimentos dos jovens.
- b) Uma escola que favorece e dá lugar ao protagonismo dos jovens e na qual os direitos da adolescência se expressam em instituições e práticas (de participação, expressão, comunicação, etc.) e não só se enunciam nos programas e conteúdos escolares.
- c) Uma instituição que não se limita a ensinar, mas que se propõe a motivar, interessar, mobilizar e desenvolver conhecimentos significativos na vida das pessoas.
- d) Uma instituição que se interessa pelos adolescentes e jovens como pessoas totais que se desempenham em diversos campos sociais (a família, o bairro, o esporte, etc.) e não só pelos alunos aprendizes de determinadas disciplinas (a matemática, a língua, a geografia, etc.).
- e) Uma instituição flexível em tempos, seqüências, metodologias, modelos de avaliação, sistemas de convivência, etc e que leva em conta a diversidade da condição adolescente e juvenil (de gênero, cultura, social, étnica, religiosa, territorial, etc.).
- f) Uma instituição que forma pessoas e cidadãos e não "expertos" [especialistas, como é utilizado em ARROYO, 2007], ou seja, que desenvolve competências e conhecimentos transdisciplinares, úteis para a vida e não esquemas abstratos e conhecimentos que só têm valor na escola.

g) Uma instituição que atende a todas as dimensões do desenvolvimento humano: física, afetiva e cognitiva. Uma instituição na qual os jovens aprendem a aprender com prazer e que integra o desenvolvimento da sensibilidade, a ética, a identidade e o conhecimento técnico-racional.

h) Uma instituição que acompanha e facilita a construção de um projeto de vida para os jovens. Para isso deverá desenvolver uma "pedagogia da presença" caracterizada pelo compromisso, a abertura e a reciprocidade do mundo adulto para com os adolescentes e os jovens.

i) Uma instituição que desenvolve o sentido de pertinência [pertencimento, também presente em ARROYO, 2007] e com a qual os jovens 'se identificam' (TENTI FANFANI, 2011, p. 13 e 14).

Apesar de Fanfani referir-se ao cenário escolar, podemos ampliar o conceito de instituição utilizado por ele para qualquer contexto de ensino, pois esses ideais devem fazer parte dos objetivos de toda proposta pedagógica que busque reconhecer o jovem como um sujeito ativo, pensante e que busca o seu crescimento enquanto ser humano.

Diversos estudos apontam para o fato de que, entre os jovens, a possibilidade de se expressar surge com frequência através de práticas artísticas como grupos musicais, teatrais, de dança, artes visuais e de outras manifestações que os permitem posicionar-se livremente, como é o caso dos *rappers*, *funkers*, das bandas de garagem, dos dançarinos de rua, dos pichadores, etc. (DAYRELL, 2005; PAIS, 2006; SPOSITO, 1996; DENORA, 2000). Hargreaves (2005), Pais (2006) e Nascimento e Souza (2009) relatam ainda que estes grupos autoconduzidos pelos jovens possuem índices significativos de compromisso e motivação. Sobre isto, Sposito (1996) afirma:

[...] é preciso considerar que o momento da juventude é rico em manifestação da sociabilidade, sendo as dimensões expressivas muito mais fortes do que as orientações de caráter instrumental. Ou seja, as formas coletivas e grupais que surgem, às vezes de modo fluido e fragmentário, tendem a incidir muito mais para a manifestação de um desejo de ser, daí a sua natureza expressiva, do que para a lógica racional-instrumental voltada para a consecução de algum fim imediato. Não ocorre, por acaso, o fato de que o mundo da produção cultural e das artes, em especial, a música, a poesia, o teatro e a dança,

ocupam grande parte do universo de interesse juvenil (SPOSITO, 1996, p.100).

Diante disso, podemos concluir que o papel das artes na vida dos jovens não está apenas em estabelecer o seu contato com o 'belo', tampouco em propiciar emoções e experiências estéticas, mas pode ter uma função formadora mais ampla podendo ser um forte elemento de ligação entre o mundo da escola e o mundo dos jovens. A arte permite ao sujeito lidar com suas potencialidades criativas que podem ser expressas através do uso do corpo, da voz, da escrita. Através de práticas artísticas coletivas o jovem desenvolve-se enquanto articulador de ideias e aprimora-se como sujeito social nas interações e no compartilhamento de experiências.

Neste sentido, a formação humana dos nossos jovens passa a ser uma das grandes preocupações da área da educação musical, aumentando sua importância e responsabilidade na formação da sociedade não se restringindo apenas à preparação de músicos e formação de plateia, como muitas vezes pode ser observado nos discursos dos professores de música e profissionais de outras áreas quando tentam justificar a necessidade do fazer musical. Estudos de Kater (2004) e Kleber (2006, 2009), dentre outros, tem refletido sobre a importância da música como ferramenta de formação humana demonstrando as suas múltiplas possibilidades de aplicação em diversos contextos.

Os estudos de Kater (2004) apontam para a importância da música como recurso humanizador esclarecendo que o potencial musicalizador vai além dos conteúdos musicais específicos. Neste sentido, a música é utilizada como meio para despertar o sujeito evidenciando suas capacidades criativas e expressivas através da produção artística.

Kleber (2009) ressalta que, embora sejam ainda poucas, algumas iniciativas têm sido tomadas pelo governo, através de políticas públicas que vêm inserindo projetos culturais na escola. Estas iniciativas têm o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade da educação,

a inclusão social e a construção de uma cultura de paz, por meio da ampliação das relações entre escola e comunidade. O Projeto Escola Aberta, por exemplo, tem apresentado resultados positivos em várias cidades brasileiras, como é o caso de uma escola pública em Londrina, referida pela autora, que vem reduzindo os índices de violência e criando uma maior motivação dos jovens para aprender. Segundo ela:

fomentar o trânsito e a inserção dos jovens em novos espaços, incentivando a ampliação de repertórios culturais e artísticos pode propiciar o acesso ativo a saberes e culturas em movimento nos cenários urbanos, além de contribuir para criar outros referenciais de existência e respeito ao outro. Com tal estrutura e dinâmica, a motivação para o ensino e para a aprendizagem pode ser restabelecida, incidindo nos índices de evasão e violência escolar, uma vez que se pode criar uma relação biunívoca entre ética e estética (KLEBER, 2009, p. 706).

Apesar do número crescente de estudos que abordam este tema, a prática artística e, mais especificamente, a educação musical nas escolas, ainda não consegue promover a comunicação com o mundo dos jovens, sendo uma das áreas menos prestigiadas pelos alunos, como podemos verificar em diversos estudos como os de Arroyo e Janzen (2007), Reis e Azevedo (2009) e também em relatos de professores que atuam nas redes de educação básica. Os estudos ainda não repercutem na sala de aula e a música que é feita dentro dela, pouco tem em comum com a que é feita do lado de fora. Como nos aponta Penna (2011), os professores de música continuam reproduzindo os modelos aprendidos pelos seus antecessores e praticando um ensino tradicional, descontextualizado e pouco significativo para os estudantes. Concordando com Penna, Carla Oliveira afirma que,

para se atingir os objetivos de uma educação para a vida, como pretende a política educacional brasileira, é preciso mais que belas teorias. Antes de tudo é fundamental que as teorias não se encontrem descoladas da prática, e que novos sentidos para o prazer sejam promovidos como ações pedagógicas sistematicamente ordenadas (OLIVEIRA, 2002; p. 18).

Considerando esta discussão sobre a complexidade do universo juvenil, é possível perceber a necessidade da criação de propostas pedagógicas capazes de abarcar conteúdos e experiências que estejam de acordo com as suas necessidades, contemplando as suas subjetividades através do uso da arte, em busca de promover um maior envolvimento e aproximação entre o jovem e o espaço educacional. Não se trata, todavia de atribuir à arte um papel secundário ou auxiliar na formação dos jovens, mas de retomá-la no processo educativo como um atributo próprio à condição humana, como reconhecem Blacking (2000) e Green (2001), mas que tem sido negligenciado pelo processo civilizatório, ora admitindo-a como dom apenas de alguns, ou mesmo como privilégio de poucos.

1.3. EDUCAÇÃO DIALÓGICA E PROCESSO COLABORATIVO NO TEATRO MUSICAL

Para podermos transformar esta dicotomia entre juventude e educação, Sposito (1996) sugere que os educadores precisam voltar os seus olhares para o mundo dos jovens, não para trazê-lo para dentro da escola, mas para que a compreensão das suas demandas possa transformar a sua prática a favor de uma educação mais significativa para os alunos. Assim, precisamos promover o diálogo aberto, permitindo-lhes que se expressem, exponham os seus desejos e se tornem protagonistas do seu próprio aprendizado.

Santos (2009), em suas pesquisas sobre as expectativas dos jovens em relação à escola, identifica que um dos seus maiores desejos é de que os seus professores passem a falar menos e ouvir mais de forma que eles possam expressar as suas demandas ao invés de terem de “engolir” uma quantidade exagerada de conhecimentos vistos por eles como sendo desnecessários e pouco significativos. Corroborando essa mesma ideia, Perez aponta que:

a escola precisa estar mais aberta ao diálogo. Deve conversar mais e impor menos; desenvolver com o jovem uma pedagogia que o ensine a refletir, a estabelecer relações entre o que está aprendendo e as suas experiências cotidianas (PEREZ *apud* DAYRELL, 2003, p. 177).

A presença do diálogo na postura pedagógica nos remete às ideias de John Dewey (2007) que têm por preocupação central a ampliação, por meio da educação, das condições favoráveis ao modo de vida democrático. Segundo Apple e Beane,

as condições favoráveis a este modo de vida, que podem ser trabalhadas pelas *escolas democráticas*, [...] são o livre fluxo de idéias, que permita às pessoas estarem tão bem informadas quanto possível; fé na capacidade individual e coletiva das pessoas de criar condições para resolver problemas; o uso da reflexão crítica para avaliar problemas, idéias e políticas; preocupação com o bem-estar dos outros, com o bem comum e com a dignidade e os direitos dos indivíduos e minorias; compreensão de que a democracia não é um “ideal” a ser buscado, mas um conjunto de valores que se deve viver na prática e que deve regular a vida coletiva das pessoas; e a organização de instituições sociais para promover o modo de vida democrático (APPLE; BEANE, 1997, *apud* MOGILKA, 2003, p. 33-34, grifos do autor).

Mogilka (2003), ampliando esse debate, fala sobre a importância de uma educação democrática na formação dos sujeitos e na construção de uma sociedade mais justa. Ele afirma que “a chamada educação tradicional, tão forte ainda nas escolas, não é e jamais será democrática, pois os seus fundamentos filosóficos e o seu método são antiparticipativos e excessivamente centralizadores – portanto, antidemocráticos na essência” (MOGILKA, 2003, p. 29). O autor afirma ainda que a democratização da postura pedagógica é “condição essencial para a estruturação de uma subjetividade autônoma, pois processos autoritários não conseguem servir de base para resultados democráticos” (MOGILKA, 2003, p. 30).

Assim, vêm sendo desenvolvidas desde o século XVIII, novas estratégias pedagógicas que busquem romper com o modelo tradicional de ensino e colocar o aluno em uma posição onde ele possa participar mais ativamente do seu processo de formação. Entre elas encontramos a técnica da aprendizagem colaborativa que considera a interação como base da aprendizagem e desenvolvimento cognitivo. Influenciada pelas ideias de Vygotsky, a aprendizagem colaborativa é um processo pelo qual os alunos interagem em grupos para

promover o seu próprio aprendizado. Desta maneira, ela é considerada pelos autores como uma estratégia de ensino que encoraja a participação do estudante no processo de aprendizagem e que faz da aprendizagem um processo ativo e efetivo (TORRES; ALCANTARA; IRALA, 2012).

O movimento da Escola Nova, no começo do século XX, embasado por teorias de educadores como John Dewey, Maria Montessori e Jean Piaget, exerceu uma grande influência para a aprendizagem colaborativa que se apresenta como um movimento de reação à pedagogia tradicional dando ênfase ao indivíduo e sua atividade criadora. Através da aprendizagem colaborativa os alunos são incentivados a respeitar e destacar as habilidades e contribuições individuais de cada membro do grupo, compartilhando a autoridade e contrapondo-se à ideia de competição, na qual alguns indivíduos são melhores que outros. Acredita-se que os processos educacionais conduzidos pela técnica da aprendizagem colaborativa preparam seus alunos de forma mais efetiva para os desafios encontrados fora do âmbito escolar (TORRES; ALCANTARA; IRALA, 2012).

Feitosa e Costa (2012) apresentam um quadro comparativo entre a abordagem tradicional de ensino e a aprendizagem colaborativa apontando as suas principais diferenças. Entre os aspectos mais relevantes citados, observamos que no ensino tradicional, o professor exerce o papel de autoridade enquanto, na aprendizagem colaborativa, cumpre o papel de orientador. O processo educativo, no ensino tradicional, é centrado no professor, enquanto na aprendizagem colaborativa o foco volta-se para o aluno, que no primeiro ambiente é visto como “uma garrafa a encher” e, no segundo, como “uma lâmpada a iluminar”. A postura do aluno é reativa passiva no ensino tradicional, enquanto na aprendizagem colaborativa é proativa e investigativa. Por fim, o ensino praticado no meio tradicional é voltado para a memorização, enquanto o que se busca na aprendizagem colaborativa é a transformação.

O processo colaborativo surgiu da prática da “criação coletiva”, bastante conhecida especialmente na área do teatro, que se refere ao processo de construção de um espetáculo realizado não somente por um autor ou dramaturgo, mas por toda a equipe envolvida na atividade teatral. Segundo Pavis (1999) e Abreu (2003), a criação coletiva surgida na década de setenta, é um processo de criação que busca a horizontalidade nas relações entre os criadores do espetáculo teatral a fim de vencer a ‘tirania’ do autor que até então tendia a concentrar todos os poderes e tomar todas as decisões estéticas e ideológicas da obra.

A prática da criação coletiva no teatro, segundo Pavis (1999), leva a um clima sociológico que estimula a criatividade do indivíduo e permite que todos os integrantes tenham participação ativa e influência direta sobre o resultado do processo criativo. Nas palavras de Abreu (2003), durante a criação coletiva, “todos traziam propostas cênicas, escreviam, improvisavam figurinos, discutiam ideias de luz e cenário, enfim, todos pensavam coletivamente a construção do espetáculo dentro de um regime de liberdade irrestrita e mútua interferência”.

Esta prática posteriormente foi substituída pelo ‘processo colaborativo’, pois apresentou diversos problemas gerados pelo excesso de liberdade, como a falta de prazos e a experimentação sem finalidade estabelecida, o que nem sempre produzia bons resultados. O ‘processo colaborativo’ vem sendo utilizado desde a década de noventa e, nele, a construção do espetáculo continua sendo realizada de forma coletiva. Nesta prática, porém, o diretor assume o papel de condutor do processo da criação teatral, norteando e amarrando as ideias em torno de um único tema e organizando em forma de texto dramático aquilo que é produzido durante as improvisações (SILVEIRA, 2011). Luís Alberto de Abreu, importante dramaturgo da América Latina, afirma que

o processo colaborativo tem-se revelado altamente eficiente na busca de um espetáculo que represente as vozes, ideias e desejos de todos

que o constroem. Sem hierarquias desnecessárias, preservando a individualidade artística dos participantes, aprofundando a experiência de cada um o processo colaborativo tem sido uma resposta consistente para as questões propostas pela criação coletiva dos anos 1970: uma obra que reflita o pensamento do coletivo criador (ABREU, 2003).

Ainda segundo Abreu (2003), “o processo colaborativo é dialógico, por definição”, pois o seu desenvolvimento depende inteiramente do surgimento e confrontação de novas ideias, assim como de sugestões e críticas. De acordo com Paulo Freire, assim como a opressão se aprende num determinado contexto de relações sociais opressoras, do mesmo modo, a autonomia, a autoconfiança e a prática da liberdade na educação somente se desenvolvem num contexto de relações sociais marcado pelo diálogo e pela participação ativa dos sujeitos (FREIRE, 1987).

Segundo Kislán (1995), não há expressão artística mais colaborativa do que o teatro musical. O autor reafirma as potencialidades do teatro musical como espaço profícuo para o desenvolvimento de ações colaborativas que favorecem a construção de uma rede de ideias que resultam em um trabalho único, a várias mãos, e com enorme poder aglutinador:

medir com precisão um trabalho significa pesar as contribuições do libretista, compositor, letrista, diretor, coreógrafo, atores, cantores, dançarinos e designers de cenário, figurino e iluminação. Nota: (1) cada componente é essencial para a composição do todo, e (2) a maioria envolve artes e habilidades que são não verbais. Fundamentalmente, o teatro musical oferece um quebra-cabeças intrincado e colorido para os sentidos com cada peça completa o suficiente na sua arte para atender uma função prescrita enquanto subserviente o suficiente para fazer a assimilação necessária para o efeito total de uma obra que, no desempenho, perde, como que por magia, as costuras que separam as partes. Um musical eficaz é sempre maior que a soma de suas partes” (KISLAN, 1995, p. 4, tradução nossa)¹.

¹ *To measure a work accurately means to weigh the contributions of librettist, composer, lyricist, director, choreographer, actors, singers, dancers, and designers of scenery, costume and lighting. Note: (1) each component is essential to the composition of the whole, and (2) the majority involve arts and skills that are nonverbal. Fundamentally, musical theater offers an intricate and colorful puzzle for the senses with each piece complete enough in its artistry to fulfill a prescribed function while subservient enough to submit to the assimilation necessary for the total effect of a work that in performance loses, as if by magic, the seams that separate parts. An effective musical is always greater than the sum of its parts* (KISLAN, 1995, p. 4).

Baseado nos mesmos princípios da aprendizagem colaborativa, nesta pesquisa, utilizamos como recurso o processo colaborativo de criação teatral que é caracterizado pela participação ativa dos atores em todas as fases de criação. Assim, ao desenvolvermos esta prática no teatro musical, buscamos realizar não somente uma manifestação artística que desenvolve os aspectos musicais e também psicossociais, mas, sobretudo, uma prática pedagógica democrática, aberta ao diálogo e aos interesses dos jovens. Através do processo colaborativo de criação, a prática do teatro musical possibilita resultados ainda mais relevantes sob o aspecto da formação humana, pois estimula o encontro dos jovens com suas subjetividades e a conquista da sua autonomia.

1.4. EDUCAÇÃO MUSICAL NO TEATRO MUSICAL

As ideias apresentadas até o momento não se fariam imperativas na prática pedagógica do teatro musical, se não tivéssemos como respaldo teórico e prático, os conhecimentos construídos ao longo dos anos dentro da área da educação musical, que a cada geração vem crescendo e ampliando as suas formas de abordagem epistemológica. Deste modo, somos influenciados por diferentes autores, de diferentes épocas que juntos contribuem para a consolidação desta área de conhecimento em diversos países e no Brasil, como os pensadores Jaques Dalcroze (Viena 1865 – Genebra, 1950), Edgar Willems (Lanaken, 1890 – Genebra, 1978), Keith Swanwick (Professor Emérito do Instituto de Educação de Londres), Murray Schafer (Ontário, Canadá, 1933-) e pesquisadores como Alda Oliveira (UFBA), Jusamara Souza (UFRGS), Maura Penna (UFPB), Marisa Fonterrada (UNESP) e muitos outros já citados ao longo do trabalho. Além disso, nos respaldamos em autores que tratam da prática coral enquanto atividade educacional como Nelson Mathias (Brasília), Patrícia Costa (C. S. Vicente de Paulo - RJ) e Leila Dias (UFBA), abarcando assim os diversos pensamentos que regem a nossa práxis pedagógico-musical.

A partir do conhecimento adquirido com o estudo dos métodos ativos e abordagens educacionais durante as diversas fases da formação docente, nos inspiramos em suas múltiplas propostas buscando unir os aspectos que consideramos mais relevantes de cada uma na constituição da nossa prática pedagógica. Neste sentido, no teatro musical, não reaplicamos métodos e propostas pedagógicas pré-estabelecidas por estes autores, mas utilizamos os seus ensinamentos básicos, princípios ou visões educativas, para enriquecer a nossa prática em busca de realizar uma educação musical eficiente e significativa para os nossos alunos.

Apesar de terem em seu cerne diversos elementos em comum, como o respeito à natureza do aluno, a ludicidade como recurso para a aprendizagem e o desenvolvimento da prática antes da teoria, cada um destes métodos e abordagens influencia de maneira particular o nosso trabalho. A pedagogia Willems, aprendida principalmente através dos ensinamentos dos professores Jaques Chapuis (Bienne, 1926 – Lyon, 2007), Carmem Mettig Rocha (IEM, Salvador) e Leila Dias (UFBA), pode contribuir para a didática do teatro musical, à medida que se fundamenta numa educação musical baseada na vivência e no prazer de fazer música. Willems acreditava na estreita relação entre o homem e a música, desenvolvendo, através do ritmo, o sentido de tempo, a motricidade, a coordenação e a independência rítmica motora, através da melodia, a sensibilidade e a afetividade e através da harmonia, a inteligência e os aspectos cognitivos. Para isto, o autor defendia a ideia de que o educador musical deve despertar em seus alunos o interesse e o amor pela música, estimular a sua criatividade e descobrir com eles os diversos elementos da arte musical (WILLEMS, 1970).

A filosofia Willems está presente e norteia a nossa prática do teatro musical na medida em que se busca realizar aulas dinâmicas e prazerosas com o intuito de motivar nos alunos o gosto pelo fazer artístico e o desejo de estar sempre evoluindo. Além disso, atenta-se para a importância de se desenvolver atividades rítmicas, melódicas e harmônicas, não só para

estimular o aprendizado de conteúdos musicais, mas principalmente para desenvolver características como a independência, a prontidão e a vivacidade, bastante desejáveis para os jovens.

Dalcroze ganhou destaque neste espaço por propor um trabalho sistemático de educação musical baseado no movimento corporal e na habilidade da escuta. Para ele, todos os elementos da música podem ser vivenciados através do movimento, portanto, o corpo é o primeiro instrumento musical a ser trabalhado. Além disso, como nos mostra Fonterrada (2005), Dalcroze defendia que

toda ação artística é um ato educativo e o sujeito a que se destina essa educação é o cidadão, seja ele criança, jovem ou adulto. Seu sistema, muito embora se dedique ao desenvolvimento de competências individuais, pois é intensamente vivenciado pelo aluno, num movimento integrado que reúne capacidades psicomotoras, sensíveis, mentais e espirituais, é também pensado como agente de educação coletiva (FONTERRADA, 2005, p. 116).

Neste sentido, a experiência do teatro musical comunga duplamente com o pensamento de Dalcroze, primeiramente por reconhecer a indissociabilidade entre a música e o corpo, fazendo-o presente em todo o processo de aprendizagem, não só nos trabalhos de aquecimento corporal que precedem os ensaios, como no aprendizado das canções e dos arranjos vocais e na criação de coreografias. Em segundo lugar, por estimular, através da educação musical os sentidos de união e coletividade, ensinando-os como seres humanos a respeitarem-se uns aos outros e conviverem em comunidade.

Keith Swanwick (1979) desenvolveu uma abordagem teórica para a educação musical partindo das diferentes maneiras do homem relacionar-se com a música a exemplo de escutar, compor, trabalhar com conjuntos vocais e instrumentais, conviver com tipos, gêneros e estilos, conhecer aspectos históricos e discutir sobre uma canção. Partindo desta ideia, Swanwick sugeriu cinco parâmetros norteadores para a experiência musical, resumidos no

modelo C(L)A(S)P, traduzido para o português pelas educadoras Alda Oliveira e Liane Hentschke como o modelo (T)EC(L)A, que contempla as atividades de Técnica, Execução, Composição, Literatura e Apreciação. Três deles nos relacionam diretamente com a música (C, A, E) e os outros dois (T, L) têm a função de sustentar e habilitar a atividade musical.

Esta abordagem é bastante esclarecedora e amplia em grande escala as possibilidades de vivência musical em todos os tipos de aulas de música, não sendo diferente na prática do teatro musical. Ela chama a nossa atenção para a importância de trabalhar nas diversas frentes de interação com a música, desenvolvendo, não somente a escuta, ou o canto, mas aliando estas duas atividades ao ato de criar e de conhecer questões relativas à técnica, ao estilo e ao contexto histórico das músicas trabalhadas. Neste sentido, a influência da teoria de Swanwick fez com que a nossa prática se tornasse mais rica tanto em termos de conteúdo, como no que se refere aos diferentes modos de se fazer música.

O autor Murray Schafer (2001) desenvolve uma nova filosofia para o ensino da música, baseada na livre utilização de sons para promover a criação e composição musicais. Identificamos a sua influência no trabalho de teatro musical através das ideias de Marisa Fonterrada quando em seu livro “De tramas e fios” (2005) expõe a ideia das ‘operações em rede’. Nela, a autora contrapõe os processos de ensino e aprendizagem musical surgidos na primeira e na segunda metade do sec. XX. Ela afirma que os métodos, criados no começo daquele século, ao buscarem trabalhar os conhecimentos musicais em uma sequência gradativa de complexidade, apresentavam uma proposta linear de pensamento, condizente com a época, onde se trilhavam caminhos, cumpriam-se metas, alcançavam-se objetivos. Em contrapartida, nas propostas surgidas na segunda metade do século, como as de Schafer:

quebra-se a linearidade [...] e começam a aparecer procedimentos semelhantes aos das operações em rede. Enfraquece-se, também, a concepção mecanicista de mundo, passando-se a adotar outra, de caráter sistêmico, em que o mundo é visto como organismo vivo, em

que as partes se relacionam, influenciam-se mutuamente e se caracterizam pela possibilidade de regeneração (FONTERRADA, 2005, p. 319).

Neste raciocínio, as propostas de Schafer e de outros autores de sua época para a sala de aula passam a valorizar menos o método e a abrir mais espaço para a criatividade e a livre expressão de ideias. Deste mesmo modo, acredita-se que o processo de aprendizagem realizado no teatro musical desenvolve-se em rede, pois os conhecimentos são abordados paralelamente em diversas frentes, sem a intenção de criar uma linha de raciocínio única, mas sim, possibilitando que o aprendizado possa acontecer no emaranhado de trocas que se dão durante o processo criativo do espetáculo, como o estudo do tema, análise e escolha de repertório, composição e aprendizagem dos arranjos vocais, criação dos personagens e tramas do enredo, elaboração e preparação de coreografias, entre muitas outras que serão tratadas de maneira mais aprofundada nos próximos capítulos.

Outro exemplo de flexibilidade e respeito ao conhecimento do aluno bastante influentes na prática do teatro musical são os trabalhos resultantes do grupo de estudos do cotidiano, coordenado pela professora Jusamara Souza, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul que, partindo do princípio de que o aprendizado musical está em todo e qualquer ambiente em que a música esteja presente, busca estabelecer relações desta com a sala de aula e com o aprendizado dos alunos dando voz às práticas realizadas por eles no seu dia-a-dia (SOUZA, 2000, 2008). Desta maneira, ao abriremos espaço para a criação e a livre expressão de ideias, permitimos que os educandos tragam para a sala de aula suas experiências cotidianas e coletivamente imprimam no trabalho suas subjetividades, tornando o seu aprendizado mais significativo.

Diferentemente da maioria das montagens que nascem das práticas teatrais, o teatro musical realizado neste trabalho partiu de uma experiência de canto coral e, apesar de

envolver uma forte presença de outras linguagens artísticas, o trabalho é pautado principalmente em dinâmicas concernentes à prática coral. Por este motivo, ao falarmos do teatro musical enquanto prática pedagógica aplicada ao coro, os autores do canto coral aparecem de modo relevante neste estudo. O primeiro deles é Nelson Mathias (1986), bastante conhecido no meio dos regentes de coros no Brasil, cujas reflexões ajudam a compreender que, por detrás desta prática, há muito mais do que o simples fazer musical, como as trocas sociais e a construção dos sujeitos. Por isto, afirma que os regentes devem dominar não somente os conhecimentos musicais e técnicos da regência, como também ter espírito de liderança e estratégias de comunicação e relacionamento interpessoal para poder atender as diferentes demandas dos coristas e mantê-los sempre motivados (MATHIAS, 1986).

As ideias de Mathias ampliam a visão dos regentes e educadores ajudando-os a enxergar os coristas como seres humanos complexos e não como meros emissores de som. Nesta perspectiva, ele atenta para a importância de um ensaio envolvente que estimule o comportamento solidário entre os participantes e que os motive a atingir não somente a realização artística como também a sua realização pessoal. Todos estes princípios são considerados de extrema importância na pedagogia do teatro musical, que além do aprendizado musical e artístico, busca o desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos.

Dias (2011) aborda a prática coral estudando as diversas formas de aproximações entre os indivíduos geradas por esta atividade, seja verticalmente entre regentes e coristas, preparadores vocais e coristas, coreógrafa e coristas, ou horizontalmente, entre coristas e coristas. Neste estudo, ela aprofunda o tema da interação e identifica a importância que possui a prática coral para a formação e reafirmação das comunidades. Segundo ela:

o fenômeno coral [...] cumpre sua função agregadora. Evidentemente, as pessoas o buscam porque gostam de música, porque aprenderam a

apreciar e vivenciar a música durante sua trajetória de vida, mas, ao mesmo tempo para fazer amigos, para saírem da solidão e, sobretudo, para se sentirem parte de um grupo (DIAS, 2011, p. 196).

Em acordo com esta afirmação, acreditamos na função agregadora como um dos pontos mais relevantes na experiência do teatro musical. Isto se dá, principalmente através do processo colaborativo onde os jovens são estimulados a se unirem em torno de um objetivo comum, criando soluções coletivamente e desenvolvendo estratégias para a construção do espetáculo. A participação ativa dos educandos neste processo faz com que todos se tornem igualmente necessários para a realização do espetáculo, contribuindo não só para estimular o comprometimento dos alunos, como também para o crescimento da sua autoestima e o sentimento de pertença que, como citado anteriormente, é uma das principais necessidades dos aprendizes desta idade.

As linguagens artísticas do teatro e da expressão corporal são consideradas no trabalho de Costa (2009) como uma prática pedagógico-musical eficiente na realização do canto coral com jovens e adolescentes. A autora afirma que o coro em seu formato tradicional não costuma atrair a atenção dos jovens por ser esta uma atividade rodeada de preconceitos:

a associação com a estética do canto orfeônico de outrora e com o gosto da atividade pelo pessoal da terceira idade ou ainda a identificação com uma prática infantil, aliados à invisibilidade na mídia, em nada incentivam os jovens a perceberem no canto coral a possibilidade de veículo de expressão e prazer de sua faixa etária (COSTA, 2009, p. 63-64).

Deste modo, ela acredita que o regente que trabalha com esta faixa etária precisa desenvolver estratégias para obter êxito junto aos adolescentes. A expressão cênica apresenta-se neste contexto como um recurso favorável, pois pode “tornar a atividade coral mais atraente para o adolescente, aproveitando diversas vias de expressão” (COSTA, 2009, p. 67).

Outro autor que exerce uma influência significativa na prática pedagógica do teatro musical é o diretor Matthew White (1999), cujo livro intitulado “Staging a musical” descreve

as diversas etapas do processo de construção de um musical, passando pelos momentos da escolha da obra, seleção do elenco, procedimentos de ensaio, produção, até as providências necessárias para a noite de estreia. Apesar de ser direcionado especificamente à produção de musicais de cunho profissional, este livro proporcionou a compreensão e fundamentação das diversas etapas que são realizadas também na nossa prática de criação de musicais com propósito educativo.

1.5. ABORDAGEM PONTES: compreendendo as articulações pedagógicas

Compreender as articulações pedagógicas presentes no processo colaborativo de criação do teatro musical com jovens é importante para que se possa criar estratégias de ensino capazes de responder às demandas desse público neste contexto de aprendizagem. Para nortear o estudo destas articulações, utilizamos a abordagem Pontes desenvolvida pela professora Alda Oliveira com o intuito de auxiliar na formação de professores de música, estimulando-os a criarem soluções didáticas para problemas de ensino de música nos mais diversos contextos (2001, 2006, 2007, 2008). Segundo ela:

a abordagem Pontes pode ser considerada um guia para o ensino e para a ação em educação musical. Pode ajudar os professores de música a articular os diferentes aspectos que acompanham o processo de ensino-aprendizagem, especialmente aqueles relacionados com os pontos de contato culturais, como as características pessoais do aluno, dos elementos e a essência do contexto sociocultural, dos conhecimentos e experiências musicais prévias do aluno, e o novo conhecimento a ser aprendido (OLIVEIRA, 2006, p. 30).

O termo ‘pontes’, vem do significado original da palavra que, segundo o Dicionário Houaiss (2001), é uma “obra construída em aço, madeira, cimento armado etc. para estabelecer comunicação ao mesmo nível entre dois pontos separados por um curso de água ou qualquer depressão do terreno”. Neste caso, sugere condutas educacionais assimiladas pelo professor, que promovam conexões entre o aluno e o conhecimento proposto. Além disso, a

palavra ‘pontes’ constitui um acróstico que traz consigo algumas das principais posturas educacionais identificadas pela autora como articulações pedagógicas desejáveis para o ensino de música. São elas:

P	POSITIVIDADE na relação educacional e pessoal entre o professor e o educando, entre o professor e a turma; perseverança, poder de articulação e habilidade de manter a motivação do aluno, acreditando no potencial do aluno para aprender e se desenvolver.
O	OBSERVAÇÃO cuidadosa do desenvolvimento do educando e do contexto, das situações do cotidiano, os repertórios e as representações.
N	NATURALIDADE nas ações educativas e musicais; simplicidade nas relações com o aluno, com o conteúdo curricular e com a vida, com as instituições, contexto e participantes, tentando compreender o que o aluno expressa ou quer saber e aprender.
T	TÉCNICA pedagógica adequada (e não mecânica), ao ensino e aprendizagem em cada situação específica; habilidade para desenhar, desenvolver e criar novas estruturas de ensino e aprendizagem (de diferentes dimensões); habilidade de usar estratégias didáticas, modos de usar os diversos materiais (incluindo a voz) e instrumentos musicais para refinamento das ações e expressões dos alunos, visando a comunicação das idéias, conteúdos e significados de forma artística, musical e expressiva; técnica usada como elemento facilitador da expressão humana.
E	EXPRESSIVIDADE musical e criatividade artística; esperança e fé na capacidade de desenvolvimento da expressividade e aprendizagem do aluno.
S	SENSIBILIDADE às diversas manifestações musicais e artísticas das culturas do mundo, do contexto sociocultural e do educando; a sensibilidade se refere à capacidade docente para potencializar os talentos de cada aluno, de burilar artisticamente e encaminhar as aptidões humanas.

TABELA 01 – Acróstico Pontes (OLIVEIRA, *et al.*, 2007).

A abordagem Pontes (OLIVEIRA, 2001) visa contribuir na teoria e na prática para preparar professores de música no sentido de analisar, desenvolver, construir e aplicar “dicas”, “sugestões”, “palpites”, “ideias”, “transições” e “costuras” didáticas significativas, visando estabelecer contatos didáticos eficientes com os alunos. Oliveira (2008) esclarece que a abordagem Pontes “é uma proposta teórica que pode ser aplicada para todas as fases do ensino de música, em especial para a educação que lida com processos de educação contextualizada”, ou seja, um ensino que esteja preocupado em compreender a realidade do

espaço onde ele se insere. Assim, busca ampliar a formação de professores auxiliando-os a desenvolver estratégias de ensino que estejam de acordo com o contexto em que atua e com a demanda de seus alunos.

Desta forma, a abordagem Pontes tem sido respaldo para diversos estudos realizados no Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA, que buscam identificar e analisar a presença destas estratégias em processos de ensino e aprendizagem de música nas mais diversas temáticas em educação musical. Harder (2008) investigou as articulações pedagógicas utilizadas por três renomados professores de instrumento para alcançar a aprendizagem significativa de seus estudantes. Através desta investigação, a pesquisadora encontrou relações consistentes entre as práticas realizadas pelos professores e as características destacadas por Oliveira (2001, 2005, 2006), confirmando, portanto, a pertinência das proposições feitas pela abordagem Pontes para a formação de professores.

Bastião (2009) investigou a abordagem Pontes em articulação com sua própria abordagem de ensino de música centrada na prática da apreciação musical, intitulada abordagem AME — Apreciação Musical Expressiva —, em um processo de orientação docente de estágio curricular obrigatório realizado em uma escola particular de ensino fundamental de Salvador. Ela constatou que o apoio do referencial teórico da abordagem Pontes foi de suma importância para a práxis pedagógica da estudante, pois a partir dele, ela desenvolveu articulações relacionadas com a vivência auditiva, os elementos da música e as expressões verbal, corporal e visual dos alunos, e com as situações de sala de aula em que houve sinais visíveis de positividade, observação, naturalidade, técnica de ensino, expressividade e sensibilidade. Esta pesquisa revelou um crescimento no processo de formação docente, quando embasado na abordagem Pontes.

A pesquisa de Menezes (2010) abordou a avaliação em música e investigou práticas avaliativas utilizadas por professores de música da cidade de Salvador. Os dados coletados foram discutidos e interpretados tendo como referencial teórico a concepção de orientação para a formação docente criativa, centrada nas articulações pedagógicas da abordagem Pontes (OLIVEIRA, 2001) e as concepções de avaliação em música do educador musical Keith Swanwick (2003). O estudo aponta diversas dificuldades dos professores para realizarem práticas de avaliação e sugere que se forem abordadas com mais ênfase nos processos de formação de professores, a abordagem Pontes poderá contribuir para a minimização desta problemática.

Entre os estudos de mestrado, Broock (2009) tratou sobre o ensino de música para bebês entre zero e dois anos de idade buscando analisar as articulações pedagógicas realizadas durante as aulas juntamente com o nível de aprendizagem e de respostas dos alunos envolvidos no processo educativo-musical. Ela conclui que a utilização da abordagem Pontes influenciou o surgimento de uma consciência reflexiva docente que apresentou reflexos no desenvolvimento da aprendizagem musical e nas atitudes das crianças.

Fogaça (2010) investigou como as articulações pedagógicas da abordagem Pontes foram utilizadas por um aluno estagiário da Prática de Ensino para promover o desenvolvimento da criatividade musical de seus alunos. Ela verificou a eficácia da abordagem Pontes para promover no estagiário o desenvolvimento de competências pedagógicas articulatórias, que apontaram o desenvolvimento da criatividade dos alunos através motivação para explorar os sons e timbres dos instrumentos de música durante os momentos criativos na sala de aula e das demonstrações constantes de prazer estético ao fazerem e escutarem suas próprias composições.

Estes trabalhos têm ampliado a discussão sobre a abordagem Pontes e a importância das articulações pedagógicas nos diversos processos de ensino e aprendizagem da música. Cada trabalho, em sua especificidade, contribuiu para a compreensão do conceito de articulações pedagógicas e a sua inserção dentro do presente estudo. A partir desta compreensão, buscamos investigar as articulações pedagógicas presentes nesta prática, podendo, ou não, ter relação direta com os elementos propostos no acróstico Pontes. Assim, para este trabalho, consideramos como articulações pedagógicas, as posturas didáticas assumidas pelos professores no intuito de tornar possível a realização do processo colaborativo de criação do teatro musical, com vistas à conquista da autonomia dos alunos.

No presente estudo, destaca-se o valor dado pela abordagem Pontes à necessidade de o professor estar em constante desenvolvimento, promovendo o seu aprendizado e o dos seus alunos através das diversas experiências trazidas por eles, articulando os conhecimentos e estando pronto para lidar com as mais variadas situações. Entendemos, portanto, que uma das principais características necessárias ao educador para que ele possa realizar articulações pedagógicas eficientes, é estar preparado não somente para realizar aquilo que está no seu plano de aula, mas principalmente para lidar com o que está fora dele, como as reações dos alunos e outras situações inusitadas (OLIVEIRA, 2008).

Neste sentido, as Pontes de articulação cumprem um papel de relevância no processo colaborativo do teatro musical, pois exige do professor o papel de mediador para conduzir o processo de construção do conhecimento a partir de elementos trazidos pela expressão e criação dos alunos. Para isto, é importante que o professor esteja constantemente preparado para lidar com as situações imprevistas. A natureza do trabalho de criação coletiva demanda que o educador assuma o papel de orientador do grupo, ao invés de transmissor de conhecimento onde o planejamento determinaria os conteúdos de cada encontro. O seu papel,

neste contexto, é o de buscar meios de estimular os alunos a se expressarem, deixando-os livres para criar, ajudando-os a discutir as suas diferentes ideias e promovendo a reflexão acerca das suas escolhas.

A prática da criação coletiva no teatro musical, em especial, chama a atenção por se tratar de um trabalho interdisciplinar entre música, teatro e dança, o que exige um grande poder de articulação, não só por parte do professor, como também dos alunos. Ela constitui um trabalho fértil para inúmeras e significativas pontes de articulação pedagógica e, pela sua própria natureza, traz consigo a prática da positividade, da observação, da naturalidade, da técnica competente, da expressividade e da sensibilidade, elementos constituintes da abordagem Pontes.

Nesta afirmação, partimos do princípio de que se o educador abre o espaço para a criação dos alunos demonstrando abertura para receber e aceitar as suas sugestões, já está sendo *positivo* na medida em que mostra que confia no seu potencial e acredita no que pode surgir a partir deles. A *observação* surge da mesma maneira quando ele estimula a criação dos alunos e se coloca na posição de espectador para colher as principais ideias, identificar as diferentes habilidades dos alunos e conduzir o trabalho de acordo com as subjetividades e a demanda do grupo. Ao assumir o papel de mediador, colocando-se como parte integrante da turma, o educador se aproxima dos seus alunos e busca entender os seus anseios para realizar a troca de ideias e diálogos, promovendo a *naturalidade* dentro do processo educativo. A realização deste trabalho demanda *técnica competente* do professor em diversos aspectos, como o conhecimento da música e noções gerais das demais linguagens artísticas desenvolvidas e a habilidade docente para promover o aprendizado significativo, criando estratégias didáticas a partir dos recursos proporcionados pelos alunos durante as aulas. Este elemento contempla também a *expressividade* musical e artística na medida em que o

processo criativo tem como ponto de partida do desenvolvimento expressivo das diversas linguagens. Por fim, o processo colaborativo exige *sensibilidade* do educador para perceber, entre outros aspectos, o contexto sociocultural do aluno, as suas subjetividades e variadas habilidades, buscando valorizá-las em um processo de construção de sua autoafirmação e formação como ser humano.

Os autores apresentados neste capítulo serviram para fundamentar o estudo das articulações pedagógicas presentes no processo colaborativo do teatro musical, bem como compreender de que maneira elas contribuíram para o desenvolvimento de um processo educativo fundado na participação ativa dos sujeitos nele envolvidos e para a conquista da sua autonomia.

2

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

2.1. CONSTRUINDO O OBJETO DE PESQUISA

O teatro musical, como tema, tem sido central na minha prática musical desde as primeiras experiências artísticas enquanto criança, posteriormente enquanto adolescente e também como educadora musical. Por isso, essa escolha do tema de pesquisa me aproxima de Freire e Cavazotti (2007 p. 25) quando afirmam que “o pesquisador busca através do seu trabalho, construir soluções aplicáveis aos conflitos surgidos do confronto prático ou teórico, com o conhecimento já estabelecido em sua área de atuação”. Após a pesquisa de mestrado (SANTA ROSA, 2006) que desvelou as potencialidades educativas do teatro musical, estabeleci como proposição inicial desta pesquisa, a criação de um projeto piloto com base no estudo da abordagem Pontes, que permitiria a identificação das principais articulações pedagógicas necessárias à construção de um musical, para realizar a preparação de professores estagiários que atuariam em duas ou três escolas de educação básica na Cidade de

Salvador. O resultado da pesquisa originaria a elaboração de um guia para a construção do teatro musical aplicável à educação básica.

Com essa ideia em mente, ao ingressar no doutorado em 2008, fui convidada para realizar o trabalho de direção de um musical junto ao Coral Juvenil da UFBA no qual já possuía experiência enquanto aluna e também como professora. Esse convite foi uma oportunidade de retomar o trabalho com o qual tanto me identificava, assim como dar início ao processo investigativo traçado no meu projeto de pesquisa. No entanto, o encontro com os participantes do grupo gerou algumas surpresas, começando pelo desejo dos alunos de realizarem um musical inédito em contraposição à minha proposta de execução de um musical já existente. Assim, tendo aceitado a proposição dos alunos, a criação de um musical inédito envolveu a realização de um processo criativo coletivo que representava, para mim, um desafio imensamente maior do que a proposta inicial de elaboração de um guia para a formação de professores.

Durante a construção do musical com o Coral Juvenil, o processo colaborativo tornou-se a tônica da prática pedagógica ganhando maior importância para a pesquisa do que a própria construção do guia o que me fez redefinir o objetivo da minha pesquisa. A partir de então, interessei-me em compreender os procedimentos que envolviam esta prática pedagógica e descobrir com maior profundidade a que caminhos eles nos levariam no aprendizado dos alunos.

Constituiu-se, portanto, como objetivo central desta pesquisa, identificar e analisar as articulações pedagógicas no desenvolvimento do processo colaborativo de criação do musical “Com a perna no mundo”, com vistas à conquista da autonomia dos jovens participantes do Coral Juvenil da UFBA, no ano de 2008. Este objetivo encontra seu sentido na necessidade de buscar estratégias de desenvolvimento de uma prática pedagógica que esteja afinada com os

princípios educacionais de valorização do sujeito e condizente com as demandas dos jovens de participarem ativamente do seu próprio processo de formação. A condução da pesquisa, deste momento em diante, foi realizada com o próprio Coral Juvenil da UFBA mediante uma abordagem qualitativa na modalidade da pesquisa-ação.

2.2. ABORDAGENS METODOLÓGICAS

A natureza da pesquisa que serviu de base para esta tese, como já anunciado anteriormente, define-se como qualitativa, na modalidade da pesquisa-ação uma vez que ela envolve a participação ativa dos sujeitos envolvidos no processo de investigação. Com o principal intuito de proporcionar ao pesquisador o aprofundamento no tema da pesquisa, a abordagem qualitativa não tem o objetivo de avaliar “mas, antes, o de compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critérios *eles* o julgam” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 287. Grifo do autor). Dessa forma, entendo que somente a pesquisa qualitativa seria capaz de fornecer recursos para uma visão mais aprofundada das inúmeras interpretações pessoais encontradas neste trabalho, pois permite a leitura das relações humanas envolvidas no processo e uma maior percepção dos sentidos simbólicos construídos nessas relações. Sobre isso Bogdan e Biklen (1994, p. 291) afirmam que “a ênfase interacionista simbólica na compreensão da forma como um conjunto de pessoas, numa determinada situação, dá sentido ao que lhes está a acontecer, encoraja uma compreensão empática dos diferentes pontos de vista”.

Nesse mesmo sentido, a pesquisa-ação, um dos meios de investigação mais utilizados em pesquisas educacionais (HOLLINGSWORTH, 1997), não foi uma opção metodológica e sim uma resposta ao que já estava posto em um cenário onde a participação coletiva, ativa e transformadora dos alunos seria a geradora de todas as informações do trabalho de pesquisa. Com o auxílio de Thiollent (2007) foi possível perceber que são características inerentes à

pesquisa-ação, a ação coletiva, a busca de compreensão e de interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas, além da busca de soluções aos problemas reais para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído. O autor afirma ainda que “os objetivos teóricos da pesquisa são constantemente reafirmados e afinados no contato com as situações abertas ao diálogo com os interessados” (THIOLLENT, 2007, p. 81). Resumindo,

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2007, p. 15).

Bogdan e Biklen advertem ainda que, apesar da importância da pesquisa-ação para a educação, muitas vezes há, por parte dos professores, uma sensação de incapacidade para a transformação do espaço de ensino, o que gera grande preconceito quanto à prática da pesquisa-ação. No entanto eles apontam que os professores em sua ação podem ser os principais agentes de transformação do contexto educacional (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Consideramos que a prática presente nesta investigação trata-se de uma pesquisa-ação, primeiramente por relatar uma ação concreta de interação coletiva entre pesquisadores e pesquisados na construção de um espetáculo, buscando identificar soluções para os problemas surgidos e trazendo para o produto final as contribuições individuais de cada um dos participantes. Além disso, foram os próprios sujeitos da pesquisa que refletiram sobre as articulações pedagógicas mais significativas para a sua formação no desenvolvimento do processo colaborativo, tornando-se assim, atores fundamentais do processo de busca por soluções para os problemas educacionais encontrados frequentemente no seu contexto de aprendizagem. Essa metodologia de trabalho coaduna com as ideias de Thiollent (2007, p. 10) quando nos ensina que um dos principais objetivos da pesquisa-ação “consiste em dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com

maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora”.

2.3. OS SUJEITOS DA PESQUISA

O Coral Juvenil integra o conjunto de ações educativas da Escola de Música da UFBA abertas à comunidade. Além do caráter comunitário, ele tem sido um campo empírico para a realização de pesquisas, assim como para a realização de estágios de alunos do curso de Licenciatura em Música desta mesma instituição. O ingresso no coral é realizado através de inscrição na secretaria da Escola de Música não possuindo número limite de vagas, tampouco a realização de processo seletivo. A motivação pessoal é, portanto, a principal condição que leva os participantes a ingressarem no Coral Juvenil, pois não é necessária a comprovação de aptidões musicais e artísticas.

O conjunto de participantes do Coral Juvenil costuma variar de um ano para o outro e, às vezes, também durante o ano letivo. Em 2008, pude contar com a participação de quatorze alunos com faixa etária entre 14 e 25 anos que fizeram parte da pesquisa durante todo o processo de construção e apresentação do musical. Os alunos do coral eram todos estudantes procedentes dos níveis secundário, de graduação ou de pós-graduação. Alguns deles já haviam optado pela atuação profissional em música, estando uma aluna já na fase de conclusão do seu mestrado em educação musical, dois alunos na graduação em Música (Licenciatura e Instrumento), uma aluna se preparando para o processo seletivo do vestibular na mesma área e outros dois alunos estudavam percussão no Curso Básico de Música da própria Escola de Música da UFBA. Os demais alunos não possuíam experiências institucionais de estudo da música e tinham esta atividade como complementar no seu processo de formação.

A condução do trabalho, embora estivesse sob minha responsabilidade durante todo o tempo, contou com a participação de outros profissionais que atuaram em diferentes momentos, pois, por envolver práticas artísticas em diferentes linguagens, a criação do musical demandou a participação de professores da área de música e de teatro, que, juntos, coordenaram também a parte coreográfica. A direção do grupo foi conduzida por mim mesma em parceria com outro professor de música. Apesar de termos papéis semelhantes como educadores musicais, enquanto ele realizava a composição dos arranjos e a preparação vocal dos alunos, eu me concentrava na direção geral do espetáculo. Neste sentido, para facilitar a identificação dos diferentes sujeitos, ao longo do trabalho, me referirei a ele como *preparador vocal* e a mim como *diretora geral*.

Dois professores de teatro também fizeram parte do processo. Um deles foi convidado para dirigir a criação teatral do musical, mas como precisou se desligar do trabalho após algumas semanas, foi necessário convidarmos outra professora de teatro. Por residir em outro Estado, esta professora realizou duas interferências episódicas na construção do musical, primeiramente na elaboração da estrutura do roteiro e, em seguida, na finalização do trabalho. Sendo assim, me referirei a eles, ao longo desta tese, respectivamente como *professor de teatro* e *diretora teatral*.

2.4. CONSTRUÇÃO DO MUSICAL

A criação do musical foi realizada durante o período de um ano letivo, entre os meses de março e dezembro com ensaios semanais que aconteciam na sala 105 do Núcleo de Educação Musical da Escola de Música da UFBA, nas terças e sextas-feiras à noite, das 18h30min às 21h00min, totalizando um número de cinco horas de ensaio por semana. Inicialmente, a criação teatral era realizada às terças-feiras e a preparação dos arranjos vocais e coreografias às sextas-feiras. À medida que os trabalhos realizados paralelamente foram

tomando forma, passaram a ser desenvolvidos dentro do mesmo espaço, tornando possível o exercício da transição entre as cenas e as canções para que acontecessem de maneira natural na composição de um produto artístico único.

As práticas pedagógicas utilizadas para a construção do musical foram inspiradas nos processos de criação de musicais realizados há vários anos no Projeto Coral da UFBA cujas atividades eram constituídas de aquecimento corporal e vocal, ensaio de repertório, ensaio de coreografia, encenação teatral, confecção de figurino e cenário, ensaios gerais, produção, apresentação e avaliação.

2.4.1. Aquecimento

Como abordado na nossa pesquisa de mestrado (SANTA ROSA, 2006), o aquecimento é parte essencial tanto na prática coral, como na preparação de musicais e esteve presente em todos os ensaios. Esta atividade tinha como objetivos principais, promover a autoapresentação de todos os integrantes da turma com memorização de seus nomes por assim estimular a integração e a identificação entre eles. Além disso, o aquecimento buscava estimular a expressividade e criatividade dos alunos e o desenvolvimento de suas habilidades artísticas de emissão e projeção vocal, afinação, ritmo, coordenação motora, expressão corporal, atenção, concentração e prontidão.

Para alcançar estes objetivos, as atividades de aquecimento eram realizadas na maioria das vezes em roda utilizando jogos musicais, brincadeiras rítmicas e canções apropriadas para descontrair os alunos. O aquecimento contemplava esses recursos de forma dinâmica buscando trazer a energia e a alegria de todos para ensaiarem com disposição física e emocional depositando confiança em si mesmos e nos outros. Assim, utilizavam-se dinâmicas inspiradas nos métodos ativos de educação musical Dalcroze, Orff e Willems como a imitação, criação e improvisação de batimentos corporais diversos, movimentos e gestos

sincronizados, exercícios de alongamento, relaxamento e respiração, trabalhos de postura, consciência corporal, conhecimento do espaço e do grupo, execução de canções com poucas notas com transposição e vocalizes.

O diretor de musicais, Matthew White, em sua companhia, também considera os aquecimentos como práticas essenciais, tanto para atingir os objetivos traçados, sobretudo aqueles ligados às questões de interação e pertencimento, quanto à utilização de atividades corporais ligadas ao teatro e dança para atender esses objetivos. Sobre isso, White (1999) afirma:

[...] um bom aquecimento vocal não só ajuda a trazer a concentração de todos para o ensaio, mas é uma atividade que todos podem fazer *juntos* e, portanto, ajuda a lembrar os membros do elenco que eles fazem parte da mesma equipe. Benefícios semelhantes podem ser adquiridos a partir de um aquecimento de dança, ou de alguns jogos teatrais bem escolhidos (WHITE, 1999, p. 74, grifos do autor, tradução nossa)¹.

2.4.2. Ensaio de repertório

Durante a fase de criação do espetáculo, além de promover o envolvimento social e artístico entre os participantes do grupo, dedicou-se boa parte dos ensaios à preparação do repertório. Por ser este um trabalho pedagógico focado na educação musical dos participantes, naturalmente foi necessário um maior compromisso com a prática desta linguagem artística. Por não haver um processo de seleção para o ingresso no grupo, tínhamos alguns alunos com dificuldades de afinação. Deste modo, após realizar a escolha do repertório adequado para o espetáculo, realizamos a composição dos arranjos vocais de acordo com a capacidade musical dos participantes. Na divisão dos naipes, ao invés de optarmos pelos tradicionais arranjos a

¹ *A good vocal warm-up not only helps to focus everyone's mind on the rehearsal ahead, but is an activity that everyone can do **together**, and therefore helps to remind the cast members that they are all part of the same team. Similar benefits can be gained from a good dance warm-up, or a few well-chosen theatre games* (WHITE, 1999, p. 74).

quatro vozes, utilizamos recursos como o uníssono, divisões a duas vozes em pergunta e resposta e contracantos e, em alguns momentos, divisões a três vozes.

Os ensaios desses arranjos foram realizados através da imitação e memorização sem o uso de partitura, procurando comumente um clima de ludicidade para evitar o cansaço dos envolvidos. Desta maneira, também baseados nas propostas dos métodos ativos em educação musical, procurou-se variar a forma de ensinar as músicas, iniciando, ora pelo texto e sua compreensão, ora pelo ritmo e ora pela linha melódica. Eventualmente, para auxiliar no aprendizado, utilizaram-se recursos corporais tais como gestos para trabalhar o texto, movimentos de mãos para o aprendizado da melodia e batimentos corporais para fixação das células rítmicas. A cada ensaio era ensinado um novo trecho do arranjo ou mesmo uma nova canção para não tornar o processo repetitivo. Também por isto, estudavam-se paralelamente diversas canções do repertório, sempre trabalhando a mais nova no momento inicial do ensaio onde os alunos estavam com as mentes descansadas para realizar o aprendizado de um novo arranjo. Depois de aprendidas a linha melódica de cada naipe e a harmonização das vozes, trabalhava-se a dinâmica e a expressividade do arranjo de acordo com a letra da música e o momento onde ela estava inserida na história.

2.4.3. Ensaio de coreografia

Quando a música era assimilada pelo grupo, iniciava-se a criação da sua coreografia. Ao contrário da experiência realizada em companhias profissionais, onde o coreógrafo se responsabiliza integralmente pela criação das danças, o trabalho realizado nesta prática pedagógica era feito com a participação ativa dos alunos que iam sugerindo sequências de movimentos ao tempo em que os professores, de acordo com a forma da canção e o contexto da música dentro do musical, organizavam as criações.

Além de atentar para que a coreografia tivesse uma relação direta com a música e com a cena, buscava-se trazer, no processo de criação, uma grande variedade de movimentos para torná-la o mais esteticamente interessante possível. Alguns recursos eram mais frequentemente utilizados nas coreografias, como o deslocamento das pessoas no espaço, a utilização de gestos, a criação de passos de dança com e sem locomoção e o uso de objetos de cena a exemplo de bancos, fitas, entre outros.

As disposições dos cantores no palco podiam ser organizadas, ora, como na maioria dos coros tradicionais, em semicírculos com homens atrás e mulheres na frente, mas também podiam estar em fileiras, espalhados uniformemente pelos espaços, em formatos de círculo, quadrado ou triângulo e em muitas outras formas criadas pelo grupo. Por último, buscava-se variar quanto aos planos do espaço, podendo ser baixo quando sentados, deitados no chão ou agachados; médio quando sentados em cadeiras ou levemente agachados e também no plano alto quando de pé, com o uso de braços para cima, saltos ou sobre cadeiras ou outros objetos. Estas disposições, mesmo quando não associadas a movimentos corporais tornam a apresentação musical mais interessante ao espectador por ampliarem as possibilidades de comunicação entre o coro e a plateia. Para as montagens de coreografias de musicais, White expressa algumas de suas inspirações:

É uma boa ideia para o diretor ou coreógrafo tentar usar diferentes níveis e áreas interessantes do palco para variar a figura e manter a plateia visualmente estimulada. Eu tendo a pensar no cenário como um grande parque de aventuras, e conseqüentemente sempre faço questão de experimentar tantas ideias diferentes quanto possível (WHITE, 1999, p. 82, tradução nossa)².

O trabalho de movimentação interfere diretamente no aprendizado musical dos alunos, pois permite que eles compreendam com mais facilidade elementos como o ritmo e a

² *It is a good idea for the director or choreographer to try to use different levels and interesting areas of the stage to vary the picture and to keep the audience visually stimulated. I tend to think of the set as a big adventure playground, and consequently I am always keen to try out as many different staging ideas as possible (WHITE, 1999, p. 82).*

forma da música, além de possibilitar uma maior expressividade na execução vocal. Vale acrescentar a importância da coreografia em outros aspectos além da aprendizagem musical e artística conforme relata Dias (2011):

Essas dinâmicas promovem a concentração do grupo, a autoconfiança, a consciência de si e do outro, a noção de foco, distribuição e direção espacial no palco. Evidentemente que todo esse esforço resulta na afirmação das identidades. Daí por que, vai-se, ao mesmo tempo, buscando a harmonização desses diferentes sujeitos (DIAS, 2011, p.110).

2.4.4. Ensaio de teatro

As práticas teatrais realizadas na construção do musical envolviam, além das atividades de aquecimento referidas acima, jogos teatrais inspirados nas propostas de Viola Spolin (2004) e Augusto Boal (2002), que buscavam quebrar as barreiras emocionais dos alunos promovendo a disposição para o trabalho criativo e auxiliar na construção de personagens e histórias. Além de desenvolvermos a criação, leitura e interpretação dos textos, nos ensaios de teatro eram trabalhadas a marcação, entradas e saídas em cada cena e as transições entre encenação teatral e execução musical.

Essas etapas eram importantes para que os alunos ficassem mais à vontade dentro dos seus personagens e tivessem maior domínio do texto, assim como da sua movimentação em cena, da troca de figurinos, do manuseio dos adereços e das trocas de cenário que eram feitas pelo próprio grupo desenvolvendo nos alunos, entre muitas habilidades, a prontidão para tornar dinâmico o fazer artístico. Apesar de este ser um trabalho pedagógico originado da prática musical, a ênfase também no trabalho interpretativo era importante para que ele adquirisse uma qualidade compatível com a parte musical e coreográfica. Conforme comenta

White, “alguns dos melhores musicais são aqueles que parecem fluir perfeitamente da cena para a canção e da canção para a dança” (WHITE, 1999, p. 71, tradução nossa)³.

Vale ressaltar que o trabalho teatral desenvolvido na preparação do musical procurava ser realizado de maneira leve e prazerosa, para trazer um novo significado para o fazer musical do grupo, ampliando a sua expressividade e desenvoltura de palco, assim como a sua visão acerca do repertório quando inserido em um contexto. Além disso, possibilitava uma nova forma de relacionamento entre os participantes, que acontecia não somente durante esse fazer coletivo musical, mas também durante as trocas que aconteciam nas brincadeiras e improvisações teatrais e nas vidas imaginárias dos personagens, propiciando relações de cumplicidade e confiança mútua que se refletiam também no seu modo de cantar e dançar em grupo.

2.4.5. Ensaios gerais

Depois de criados e ensaiados os arranjos, coreografias e cenas, foram realizados ensaios gerais onde se uniam todas estas linguagens para formar o espetáculo na ordem em que ele devia acontecer, tendo textos permeados com músicas e danças para contar uma única história. A partir daí, começaram a ser incluídos o figurino e os objetos de cena para serem trabalhadas as trocas e as mudanças de cenário em busca de torná-las cada vez mais ágeis. Estes ensaios também contavam com a participação dos músicos da banda.

Posteriormente, os ensaios gerais foram transferidos para o local da apresentação⁴, onde foram realizadas atividades de familiarização com o espaço do teatro e a adaptação ao palco. A realização dos ensaios neste espaço foi essencial para que o grupo pudesse se acostumar ao novo ambiente, conhecendo os bastidores, como camarins, banheiros, coxias e

³ *Some of the best musicals are those which seem to flow seamlessly from scene into song, and from song into dance* (WHITE, 1999, p. 71).

⁴ A apresentação foi realizada no Teatro SESC/SENAC Pelourinho, em Salvador.

passagens por detrás do palco, além de praticarem o posicionamento do espetáculo ao novo espaço, que por ser mais amplo do que o local de ensaio, exigiu diversas adaptações e maior projeção vocal.

A direção utilizou este momento para visualizar o espetáculo como um todo sob o ponto de vista da plateia, analisando entradas e saídas, organização das coreografias, figurinos, entrosamento entre cantores e instrumentistas, transição entre as diferentes cenas, iluminação e sonorização, buscando detectar possíveis falhas e efetuar as devidas correções para o seu aprimoramento.

2.4.6. Apresentações

As apresentações marcaram um ritual bastante significativo para os participantes, pois envolveram uma grande quantidade de acontecimentos tais como a organização dos últimos detalhes de marcação das cenas, o uso do figurino e maquiagem até a emoção de subirem ao palco e se apresentarem diante de um público. Alguns minutos antes de dar início à apresentação, a direção realizou um último aquecimento com maior ênfase às atividades de respiração buscando acalmar o estado de espírito dos participantes e trabalhar a concentração para que eles ficassem bastante atentos a cada etapa a ser executada durante a *performance*. Após o término desse aquecimento especial, foram abertas as portas para a entrada das pessoas na sala principal e dado início ao espetáculo. A apresentação teve duração de aproximadamente uma hora, durante a qual os alunos se esforçaram para obter o seu melhor resultado. O trabalho foi elogiado pelo público, o que gerou no grupo o sentimento de realização e de recompensa por todo o esforço despendido.

2.4.7. Avaliação

A avaliação é um momento extremamente importante em todo trabalho educativo. Através dela, é possível refletir sobre o processo vivido, compreendendo os ganhos e contribuições trazidos pela experiência pedagógica assim como apontar os aspectos não tão bem sucedidos para que sejam redirecionados em experiências posteriores. Assim, após a apresentação do musical, foi realizado um encontro de confraternização do grupo onde realizamos a avaliação do trabalho. Todos foram convocados a dar um depoimento sobre o seu processo de aprendizagem, pontuando os desafios vencidos e as conseqüentes repercussões geradas nas suas histórias pessoais. Desta forma, concebemos a avaliação “como um instrumento capaz de acompanhar o desenvolvimento do aluno, fazendo com que o mesmo tome conhecimento dos seus avanços e dificuldades” (MENEZES, 2010, p. 15).

2.4.8. Produção

O processo de criação do musical que será descrito com maior detalhamento no próximo capítulo, envolveu também procedimentos de produção, como a arrecadação de recursos financeiros, divulgação, contratação de músicos e profissionais de cenografia, iluminação e sonorização dos quais os alunos também participaram ativamente, culminando em duas apresentações do musical “Com a perna no mundo”, realizadas uma no Teatro SESC/SENAC Pelourinho e a outra no Teatro Solar Boa Vista no bairro de Brotas em Salvador.

Os alunos foram protagonistas durante todo o processo criativo do musical que foi conduzido pelos professores de maneira dialógica assegurando voz aos alunos e buscando conciliar as ideias para a construção do todo em consonância com as diretrizes da pesquisa que pressupõem a participação ativa dos sujeitos envolvidos para a construção do contexto educacional e de investigação.

2.5. COLETA DE DADOS

São os dados coletados ao longo do processo investigativo que permitirão as reflexões que resultarão na compreensão do objeto estudado. Diante disso, o momento da escolha dos instrumentos de coleta de dados se reveste da maior importância porque sendo eles os depositários dos fragmentos recolhidos da realidade deverão sempre assegurar a maior fidelidade possível aos fatos registrados. Frente ao amplo universo de informações encontradas no ambiente investigado, precisei pensar em modos de coleta que pudessem ampliar a visão sobre o objeto de pesquisa na minha perspectiva, na dos alunos e dos demais professores. Assim, foi essencial que diversos tipos de registros fossem realizados ao longo da construção do musical para que, após a finalização do processo, fosse possível retornar ao objeto de estudo e buscar o seu desvelamento através dos dados e informações coletadas e apreendidas ao longo do fluxo da experiência pedagógica. Assim sendo, foram realizadas anotações em *diários de campo* contendo memórias do processo criativo, *filmagens e fotografias* de ensaios e apresentações, e *entrevistas semiestruturadas* com os alunos e com os professores participantes do trabalho.

2.5.1. Anotações em diário de campo

O diário de campo é o meio de coleta de dados onde o pesquisador anota as suas principais impressões a respeito do objeto pesquisado. Segundo Lüdke e André (1986), o diário de campo pode servir para tratar de inúmeros aspectos dentro de um mesmo objeto de investigação e por isso, o pesquisador deve ter cuidado para não desviar do seu foco. Nesta pesquisa, esta ferramenta foi importante porque a sua própria construção contribuiu para o delineamento do foco da investigação evidenciando tendências e padrões relevantes. Revisitar o diário de campo para a escrita do trabalho foi importante, por exemplo, para lembrar as

percepções de eventos muito particulares ocorridos na pesquisa que aos poucos foram se perdendo dado à nossa natural incapacidade de reter tamanho volume de informações.

2.5.2. Filmagens e fotografias⁵

O uso de filmagens e fotografias sempre é desejável quando se trata de registrar a apresentação de um trabalho artístico para serem guardadas como memória para os participantes. No presente estudo, além do registro do espetáculo, estes recursos foram importantes para reavivar nuances que poderiam ter passado despercebidas nas anotações de campo e nas entrevistas. Além disso, foi possível recobrar acontecimentos vividos nos momentos de criação e nas apresentações.

Durante a pesquisa foram realizadas duas fases de entrevistas. A primeira delas foi filmada e gravada. O elemento visual, além do auditivo foi bastante enriquecedor nesse registro, permitindo uma melhor compreensão das emoções impressas nas falas dos alunos, perceptíveis na visualização de olhares e gestos que muitas vezes expressam muito mais do que a própria voz. Além disso, a filmagem das entrevistas facilitou o entendimento de falas pouco articuladas que não poderiam ser compreendidas somente através da gravação de áudio. Na segunda fase, as entrevistas não foram filmadas, porém foram gravadas com uma aparelhagem de maior qualidade, permitindo também a compreensão dos depoimentos cedidos. Por fim, estes registros tiveram a função de tornar possíveis as análises que embasaram esta tese, possibilitando a ampliação do nível de compreensão da pesquisadora acerca do trabalho por ela conduzido, assim como a ilustração das diversas etapas de criação.

⁵ As fotografias presentes nesse trabalho foram feitas por Cristiana Pino.

2.5.3. Entrevistas Semiestruturadas

As entrevistas foram realizadas com os alunos ao final do processo durante o encontro de confraternização do grupo, pois somente aí eles teriam uma visão completa de todo o processo. Como nos esclarecem Bogdan e Biklen (1994, p. 134), “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigado desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” e para reforçar essa ideia foram utilizadas entrevistas semiestruturadas. Esse tipo de entrevista segue um roteiro básico que é construído com base nas principais questões a serem respondidas pelo entrevistado, mas possibilitando que a ordem das questões e até a inserção de novos assuntos sejam possíveis durante o processo. A escolha dessa ferramenta foi importante para permitir ao entrevistador criar um ambiente mais natural e que tornasse possível a introdução de informações imprevistas no roteiro. Como salienta Lüdke e André (1986), em pesquisas educacionais os esquemas mais livres e menos estruturados de entrevistas muitas vezes são mais adequados porque são mais facilmente adaptáveis. Nas palavras de Bogdan e Biklen (1994, p. 135), “quando o entrevistador controla o conteúdo de forma demasiado rígida, quando o sujeito não consegue contar sua história em termos pessoais, pelas suas próprias palavras, a entrevista ultrapassa o âmbito qualitativo”.

Assim o roteiro de questões das entrevistas buscou ser flexível e fazer o levantamento do maior número de impressões dos participantes acerca da experiência vivida na realização do musical. Antes de realizar as entrevistas, no entanto, considerei que pelo meu envolvimento direto com o processo criativo do musical “Com a perna no mundo” e por estar sendo diretamente analisada através da discussão das articulações pedagógicas efetuadas, seria mais interessante ter outra pessoa no papel de entrevistador. Esta medida foi importante por diversos motivos, dentre eles, para evitar possíveis tendenciosidades como a indução ao

elogio às práticas pedagógicas, bem como evitar a inibição dos alunos para expressarem a sua opinião real acerca do processo vivido. A pessoa escolhida para realizar as entrevistas não esteve diretamente inserida no processo pedagógico, mas foi instruída sobre a pesquisa e seu objetivo, o que abriu possibilidades de diálogos mais ricos em busca de maiores informações. Observei que este fator foi de extrema importância para o levantamento de dados, pois minimizou possíveis deduções apressadas ou mesmo idealizadas e conseqüentemente a omissão de diversas informações relevantes.

Como já havia pré-estabelecido que o foco da pesquisa estaria na identificação e compreensão das articulações pedagógicas, a maioria das perguntas foram direcionadas a identificar elementos neste sentido. Os depoentes não tinham conhecimento sobre o objetivo das entrevistas, tampouco foram informados sobre o conceito de articulações pedagógicas. As questões trataram de informações gerais acerca do papel dos alunos e dos professores, assim como dos seus aprendizados no desenvolvimento do trabalho. O acervo de entrevistas recolhido junto aos alunos, tanto serviu para obter indícios do que havia ocorrido com eles do ponto de vista educativo musical, quanto para evidenciar, através dos seus depoimentos, as articulações pedagógicas postas em prática pelos professores e os impactos em sua formação. O roteiro das questões está disponível no apêndice A.

Após a transcrição e análise das entrevistas, pude observar o surgimento de diversos dados relevantes que, no entanto, poderiam ser mais aprofundados através de uma segunda entrevista. Assim, passados dois anos após a primeira entrevista, organizei um novo encontro do grupo para conversarmos mais uma vez sobre o processo vivenciado no musical “Com a perna no mundo”. Com esta segunda coleta, além de aprofundar as questões que surgiram a partir da primeira entrevista, busquei identificar quais aspectos da experiência relatados anteriormente permaneceram avivados na memória dos alunos após dois anos sem contato

com este trabalho. Essa entrevista foi reveladora destacando os momentos mais marcantes para os envolvidos, o que me fez refletir com mais atenção sobre esses eventos. O roteiro das questões levantadas nesta segunda fase está disponível no apêndice B.

Além dos alunos, entrevistamos também o preparador vocal e a diretora teatral que atuaram na construção do musical. Buscamos do mesmo modo colher as suas impressões sobre o desenvolvimento do processo criativo, destacando as principais estratégias pedagógicas utilizadas e a resposta dos alunos a esta experiência educativa. As questões dirigidas a esses professores também foram conduzidas pelo entrevistador referido. O roteiro dessas questões está disponível no apêndice C.

2.6. TRANSCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados é um dos momentos mais significativos do processo investigativo, uma vez que define a forma como vamos observar os resultados do trabalho e também como vamos apresentá-los. Em suma:

a análise dos dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 205).

Partindo para a análise dos dados coletados, após a realização e registro das entrevistas, dei início ao exercício da sua transcrição. Ao realizar eu mesma estas transcrições, pude identificar elementos relevantes presentes nos depoimentos que provavelmente não seriam detectados através da escuta por si só ou até mesmo pela simples leitura do texto, caso as transcrições tivessem sido realizadas por outra pessoa. Por este motivo, considero que este momento foi essencial para me proporcionar uma melhor compreensão das informações contidas nas falas dos entrevistados e uma maior facilidade para, em seguida, proceder à

análise e categorização dos dados.

O processo de reflexão sobre os dados recolhidos, por sua vez, foi iniciado quando, ao terminar as transcrições, retomei a leitura e a análise dos arquivos, diferenciando, através da marcação de diferentes cores, as categorias de informações contidas no texto. Ao agrupar os trechos das entrevistas cujos conteúdos se assemelhavam, pude identificar os principais assuntos abordados durante as falas e realizar a primeira categorização dos dados. A análise dos trechos dos depoimentos dos alunos possibilitou a identificação das principais articulações pedagógicas observadas por eles e também os aspectos mais relevantes do seu aprendizado apontados sob o seu próprio ponto de vista. Estes dados foram analisados e serão apresentados respectivamente nos capítulos quarto e quinto desta tese com citações dos alunos que auxiliarão na sustentação das descobertas. As citações das falas das pessoas entrevistadas encontram-se em modo itálico para facilitar a diferenciação entre estas e as citações bibliográficas. Os nomes dos alunos foram substituídos por pseudônimos de maneira que as suas identidades fossem preservadas.

2.6.1. Pesquisa bibliográfica

Apesar de inicialmente buscar elementos didáticos de formação de professores para atuarem na área de construção de musicais, com o processo pedagógico realizado e a partir da categorização dos dados e identificação dos principais resultados alcançados, parti para confrontar os dados com o referencial teórico. As análises evidenciaram a necessidade de maior aprofundamento no que se referia ao processo colaborativo de criação teatral, à educação dialógica, a sua relação com os dados levantados e a sua importância para o aprendizado dos jovens, como visto no capítulo anterior. A pesquisa bibliográfica trouxe então, um novo arsenal de informações e argumentos que ao serem comparados ao processo pedagógico realizado com base em uma prática, contribuíram para a construção do sentido

das articulações pedagógicas e da aprendizagem dos sujeitos que estiveram envolvidos no processo da pesquisa-ação.

2.7. REDAÇÃO DA TESE

A emersão dos elementos a partir da imersão no campo me possibilitou iniciar a redação da tese. O aprendizado proporcionado por este trabalho foi sendo evidenciado ao passo em que eu organizava a sua escrita. Desta maneira, não iniciei a elaboração da tese pelo primeiro capítulo, mas sim, pelo capítulo que me parecia mais claro que é o que trata das articulações pedagógicas, foco primeiro deste estudo. Passei então à escrita do capítulo de fundamentação teórica que buscou elementos para a construção do sentido das articulações pedagógicas identificadas. Em seguida, elaborei o capítulo que traz o relato referente às práticas pedagógicas realizadas durante o processo criativo, que, apesar de possuir um teor mais descritivo, demandou bastante reflexão acerca dos procedimentos utilizados e das escolhas adequadas para a realização do processo educativo de criação do musical.

Com este material em mãos, elaborei um esboço do capítulo de metodologia que deu forma à primeira versão do trabalho a ser submetida ao exame qualificativo. Na oportunidade, os examinadores questionaram pontos importantes do meu trabalho que me fizeram buscar um direcionamento mais específico para a minha investigação e o aprimoramento da discussão sobre o tema. Desde então, além de buscar o refinamento do texto, dediquei-me à elaboração dos capítulos finais que abordam aspectos do aprendizado dos alunos e do meu crescimento como educadora a partir da experiência pedagógica do processo colaborativo. Enfim, conduzi uma nova reflexão acerca do processo investigativo buscando proporcionar ao leitor uma compreensão “mais real” dos procedimentos realizados na condução da pesquisa.

Durante o percurso de escrita, muitos tópicos foram abandonados em função de cumprir o objetivo do trabalho. Talvez esta seja uma das medidas mais difíceis na escrita, uma

vez que temos que ter em mente que não é possível abarcar todas as frentes de trabalho que brotaram durante o processo de pesquisa. Assim, muitos assuntos importantes, mas que infelizmente não cabem aqui, serão publicados em trabalhos futuros onde poderemos redimensionar esta temática.

3

PRÁTICAS PEDAGÓGICO-MUSICAIS DO PROCESSO COLABORATIVO DE CRIAÇÃO DO MUSICAL “COM A PERNA NO MUNDO”

Os dois musicais do Coral Juvenil que antecederam a realização da pesquisa foram montados, com participação cada vez mais ativa dos alunos de modo colaborativo. O primeiro deles intitulado “Lamento Sertanejo” no ano de 2005, serviu de base para a minha pesquisa de mestrado (SANTA ROSA, 2006), e teve um processo pedagógico intermediado pelos professores com participação dos coristas para criação de algumas cenas e para o levantamento de recursos financeiros. Em 2006, foi realizado um concerto performático, conduzido pela professora Leila Dias, intitulado “O Aprisionamento do Homem”, que não chegou a ter as características de um musical. No entanto, o texto e a escolha do repertório foram criados a partir das sugestões dadas pelos coristas experimentando, desse modo, o que viria a ser futuramente um processo colaborativo de criação de um musical.

Deste modo, faremos neste capítulo, um relato descritivo e reflexivo do processo colaborativo de criação do musical “Com a Perna no Mundo” realizado durante este trabalho

de pesquisa, no intuito de apresentar as etapas vivenciadas pelo Coral Juvenil até alcançar a execução do espetáculo. Como é comum na prática da pesquisa-ação, além do papel de pesquisadora, também realizei a coordenação do processo pedagógico que será relatado a seguir. Para descrever o processo, dividimos o texto em três partes que descrevem: 1 – Fase inicial – as medidas tomadas para dar partida ao processo criativo; 2 – Fase intermediária – os diferentes momentos do processo criativo, passando pela criação linear, criação em rede e finalização da criação, e 3 – Fase final – os processos da produção do espetáculo, a sua apresentação e avaliação final.

3.1. FASE INICIAL – Dando a largada

3.1.1. Assumindo a direção do grupo

Em 2007, O Coral Juvenil passou por um difícil momento de transição, porque depois de ser conduzido, desde 1994, pela professora Leila Dias, ficou sem a mesma que se afastou para realizar o seu estudo de doutoramento em outro Estado. Neste ano, o coral foi dirigido por outros professores, cuja metodologia era diferente da qual os alunos estavam habituados, sobretudo por não trabalharem com a construção de musicais. Em 2008, em parceria com outro professor de música/preparador vocal, também ex-integrante do grupo, assumi o Coral Juvenil já com a intenção de montar um musical, tanto para atender aos pedidos dos alunos como para iniciar a pesquisa que deveria servir de base para a elaboração desta tese.

3.1.2. Conhecendo a turma

No primeiro dia de aula, reuni os alunos sentados em roda e pedi que cada um se apresentasse, primeiramente fornecendo seus dados, como nome, telefone e e-mail para registro e depois, falando de si, do seu interesse pelo grupo, da sua expectativa para este

trabalho, assim como um pouco sobre a sua história com a música. Este momento foi de suma importância, pois apesar de a maior parte dos alunos já se conhecerem, novos alunos ingressaram no grupo, tornando necessária a sua apresentação e a sua acolhida. O diretor Matthew White também reconhece a importância da autoapresentação dos participantes no primeiro dia de encontro para a montagem de um musical. Segundo ele:

Ela não só ajuda a garantir que todos sejam propriamente apresentados, como também dá a cada ator a chance de falar desde o início do trabalho. [...] nem todos os atores são confiantes e extrovertidos, e se lhes oferece uma oportunidade, alguns irão posicionar-se em segundo plano o mais rapidamente possível. Eu acredito que seja muito importante que todos sintam que têm uma contribuição a dar para a produção, e quanto mais cedo os atores perceberem que podem 'ter uma voz' nos ensaios, melhor (WHITE, 1999, p. 56, tradução nossa) ¹.

Além disso, é possível, a partir desta conversa inicial, nortear o trabalho de acordo com as expectativas do grupo. Focando mais especificamente ainda no coro juvenil como espaço de amparo e afirmação das identidades através da expressão de si no grupo, Costa (2009) se pronuncia:

Baseando-se na ideia de que o adolescente tem no grupo o material necessário para trabalhar e perceber suas identificações, o desenvolvimento da personalidade expressiva do grupo torna-se fator muito importante na atividade de coro juvenil. Através desta identificação, o jovem pode se sentir amparado, acolhido e seguro para o exercício de suas afirmações, utilizando muitas vezes o grupo coral como facilitador ou catalisador de suas próprias colocações no mundo (COSTA, 2009, p. 64-65).

Como de costume, muitos diferentes perfis surgiram neste momento. Aqueles alunos que nunca haviam participado do grupo, mostraram o desejo de aprender um pouco de técnica vocal e vencer a timidez através do canto, enquanto que os alunos que já faziam parte do coral

¹ *Not only does it help to ensure that everyone is properly introduced, it also gives each actor the chance to speak at a very early point in rehearsals. [...] not all actors are confident and outgoing, and some, if given half a chance, will fade into the background at the earliest opportunity. I believe it to be very important that everyone feels that they have a contribution to make to the production, and the sooner the actors realize that they are allowed to 'have a voice' in rehearsals, the better (WHITE, 1999, p.56).*

nos anos anteriores apresentavam o desejo de realizar um musical e trabalhar o seu lado artístico, ao mesmo tempo em que queriam cultivar e fazer novas amizades.

3.1.3. Apresentando a proposta

Por já ter conhecimento da expectativa da maioria da turma em realizar um musical, apresentei, já no primeiro dia de aula, um projeto para ser realizado durante o ano letivo de 2008. Assim, após o momento de autoapresentação dos alunos e dos professores, propus a montagem de um musical inspirado no filme *Across the Universe* dirigido por Julie Taymor em 2007, construído a partir de músicas dos Beatles que recentemente havia sido exibido nos cinemas. Sugerimos levar o filme para ser visto em sala de aula para que todos pudessem conhecê-lo antes de darmos início aos ensaios.

3.1.4. Ajustando as expectativas

Surpreendentemente, os alunos se posicionaram contra essa proposta argumentando que a expectativa do grupo era montar um musical inédito como haviam feito nos outros anos. Também manifestaram o desejo de realização de um processo de criação coletiva. Diante disto, nós professores concordamos com a mudança de planos e nos propusemos a ajudá-los a realizar esta proposta. Com este acontecimento, foi possível perceber que o processo colaborativo, conforme aponta Abreu (2003), pressupõe dar voz ao grupo e estabelecer um espaço de negociação onde todos possam se manifestar.

3.1.5. Testando possibilidades

Na aula seguinte, ao invés de iniciar o processo de criação como nos anos anteriores, começando pela escolha das músicas, ou pela escolha de um tema, dessa vez, decidi partir da escolha e construção dos perfis de cada personagem para, em seguida, promover

improvisações teatrais onde eles interagiriam e gerariam ideias para a escolha das músicas e montagem das cenas. Esta estratégia de criação nunca havia sido realizada e se tratava de uma tentativa de inovação para o início do processo criativo. Mesmo assim, demos início à ideia e os personagens foram criados a partir do perfil de cada aluno gerando, neste primeiro momento, um resultado positivo. Sem conhecer a fundo a maioria dos colegas, eles puderam dar asas à imaginação e criar personagens fictícios bastante interessantes.

Para que pudéssemos dar continuidade à criação na aula seguinte, foi pedido que cada aluno trouxesse por escrito o perfil do seu personagem criado pela turma, tais como nome, identidade, tipo físico e traços de personalidade. Paralelamente a isso, de acordo com um dos perfis criados naquele encontro, escolhi uma música e elaborei o arranjo vocal para ser trabalhado na aula seguinte, juntamente com a análise dos perfis dos demais personagens a serem feitos pelos alunos. Na aula seguinte, no entanto, após realizar o ensaio do arranjo, percebi que os alunos não haviam feito o combinado. Ao serem questionados sobre o motivo do acontecido, eles disseram que não se sentiram confortáveis com os personagens criados e consequentemente ficaram desmotivados a dar continuidade àquela ideia. Este momento gerou um novo desafio para nós professores que tivemos que buscar uma nova estratégia para dar início ao processo de criação.

3.1.6. Definição do tema

Criamos então uma terceira proposta para darmos início à construção do musical. Nesta mesma aula, conduzi uma ‘tempestade de ideias’ com os alunos para definirmos juntos a escolha de um tema. Pedi que eles falassem quaisquer possibilidades que surgissem em suas mentes. Os alunos sugeriram diversos temas que foram listados no quadro como ‘amor’, ‘juventude’, ‘desigualdade social’, ‘preconceito’, ‘homossexualidade’, ‘infância’ e ‘família’. Inspirada em experiências prévias e nas propostas teatrais de Dourado e Milet (1985), em seu

livro “Manual de Criatividades”, pedi aos alunos que se dividissem em grupos de quatro a cinco pessoas e escolhessem um dos temas listados para desenvolverem a improvisação de uma cena teatral. Cada grupo deveria criar, dentro do seu tema, uma cena respondendo a três perguntas dadas: ‘Quem eram eles?’, ‘Onde eles estavam?’ e ‘O que estavam fazendo?’.

Esta atividade, enfim, apresentou resultados positivos e, dela, surgiram muitas ideias para dar início à criação do novo musical. De três grupos, dois improvisaram cenas em cima do tema “infância”, abordando-o sob diferentes aspectos tais como o conflito entre gerações e as brincadeiras de criança a exemplo de bola, pipa e esconde-esconde. Ao avaliarem as apresentações uns dos outros, concluíram juntos que este tema, por ser o mais recorrente, seria o escolhido para a criação do musical. Foi interessante notar que o trabalho de improvisação de cenas permitiu que os alunos expressassem com espontaneidade as suas ideias, sem serem induzidos pelos professores. A partir deste momento, foi notável o maior grau de satisfação do grupo quanto à decisão tomada.

3.1.7. Escolha da primeira música e desenvolvimento do tema

A partir da definição do tema ‘infância’, pedi ao grupo que sugerisse músicas relacionadas a ele para fazerem parte do repertório do espetáculo. As sugestões dadas foram “Aquarela” de Toquinho e “Menino Maluquinho” e “Bola de Meia, Bola de Gude” de Milton Nascimento. Após analisar as letras de cada uma, optei por desenvolver um arranjo para a canção “Bola de Meia, Bola de Gude” por ela possibilitar, através da sua poesia, reflexões mais aprofundadas acerca do tema proposto. Assim, além de compor o arranjo vocal da canção, propus fazermos o exercício da interpretação do texto para, a partir dele, trabalhar na criação de novas cenas. Costa (2009, p. 66) afirma que a compreensão da letra das canções é determinante no trabalho cênico, pois “o cuidado com a poesia fica bastante evidenciado, uma

vez que a mesma é um excelente recurso de expressão, componente forte da obra e, muitas vezes determinante para direcionarmos o trabalho para esta ou aquela abordagem”.

Assim, após realizarem uma breve análise da letra da música “Bola de meia, bola de gude”, os alunos identificaram que a sua mensagem falava da ‘importância de preservar a criança que existe dentro de cada um de nós’. Pedi, então, que eles se dividissem novamente em grupos e realizassem a mesma atividade de improvisação de cenas, desta vez, baseadas na mensagem da música. Com isso, novas ideias foram surgindo para auxiliar na complementação do tema como: ‘crianças que não vivem a infância’, ‘pais que não têm tempo para os filhos’ e ‘adultos que vivem para o trabalho e não se lembram da criança que existe dentro deles’.

Desta vez, pedi que os alunos redigissem as últimas cenas criadas para trazerem na próxima aula. Esse momento de reimprovisação da cena foi importante para gerar ideias mais consolidadas e um texto de referência para que todas as discussões alimentadas, a partir desta etapa, girassem em torno de um único tema, promovendo deste modo, a apreciação, a reflexão e a criação de estratégias mais direcionadas para a construção do musical. A última parte desse ensaio foi reservada para realizar o aprendizado do arranjo da música “Bola de Meia, Bola de Gude”, apresentado na figura a seguir:

Bola de Meia, Bola de Gude

Milton Nascimento e Fernando Brant

Arr.: Amélia Dias

The musical score is presented in a two-staff format (treble and bass clefs) with a key signature of one flat (B-flat) and a common time signature (C). The lyrics are in Portuguese and are aligned with the vocal line. The score is divided into systems, with measure numbers 4, 8, 12, and 16 indicated at the beginning of their respective systems. Chord symbols (F, A^b, B^b, C, B^bm, E⁷) are placed above the piano part. The lyrics are as follows:

Há um me - ni - no, há um me - le - que, mo - ran - do sem - pre no meu co - ra - ção To - da
Bo - la de mei - a, bo - la de gu - de, o so - li - da - rio não quer so - li - dão To - da

vez que a - dul - to ba - lan - çae - le vem pra me dar a mão Há um pas - sa - do no meu pre - sen - te, o sol bem
vez quea fris - te - za meal - can - ção me - ni - no me dá a mão Há um me - ni - no, há um me - le - que, mo - ran - do

quen - te lá no meu quin - tal To - da vez que a fru - xa meus - som - brao me - ni - no me dá a mão l - le
sem - pre no meu co - ra - ção To - da vez que a - dul - to fru - que - jac - le vem pra me dar a mão

fá - la de coi - sas bo - ni - tas que eu a - cre - di - to que não dei - xa - rão dee - xis - tir A - mi -

za - de, pa - lavra, res - pei - to, ca - ra - ter, bon - da - de a - le - gri - a ca - mor Pois não pos - so, não de - vo, não que - ro vi - ver co - mo

to - dae - sa gen - te in - sis - tem vi - ver Não pos - so - cei - tar sos - se - ga - do qual - quer sa - ca - na - gem ser coi - sa nor - mal

FIGURA 01 – Arranjo vocal de “Bola de Meia, Bola de Gude”.

Como se pode verificar, o arranjo a duas vozes buscou desenvolver a canção de maneira simples, tendo nas vozes agudas a melodia principal e nas vozes graves, notas mais longas apenas na segunda parte, contrastando com a variação rítmica da voz mais aguda. Exatamente por conter uma grande quantidade de notas e de palavras, a maior dificuldade dos alunos foi o aprendizado dessa primeira voz. Por isto, primeiramente, praticou-se o canto da

melodia principal em uníssono, com e sem a letra da música e, somente após os alunos terem fixado o texto, trabalhou-se a melodia da segunda voz e a união dos dois naipes.

3.1.8. Entrada do professor de teatro

Com o surgimento das primeiras ideias para o roteiro, sentimos a necessidade de ter um professor de teatro que conhecesse as ferramentas específicas para lidar com as criações dos alunos e dar continuidade ao trabalho de criação teatral. Baseada em suas experiências com coro performático, Costa (2009) afirma que:

comumente os regentes não sabem a quem recorrer para utilizar técnicas teatrais com seus corais. [...] poucos regentes possuem alguma formação ou experiência para desenvolverem esta faceta com seus corais, contando apenas com seu bom senso e intuição (COSTA, 2009, p. 66).

Por este motivo, Santos (2000) reforça que uma vez ampliadas as possibilidades de desenvolvimento de um grupo coral, o regente e sua experiência musical já não são mais suficientes para este tipo de abordagem e outros profissionais devem ser incluídos.

O trabalho com o professor de teatro convidado trouxe para o grupo uma nova realidade, tendo um maior nível de exigência na postura dos alunos. Ele conduziu diversas atividades em busca de desenvolver o condicionamento físico de cada um do grupo, envolvendo dinâmicas de expressão corporal, exercícios de alongamento e ginástica localizada, como abdominais, exercícios de pernas, braços, entre outros. Também fez uso de jogos teatrais, envolvendo atividades de liberação, sensibilização e criação, conforme propõem Dourado e Milet (1985) para despertar a atenção, a prontidão e os sentidos dos alunos, assim como a criatividade em busca do desenvolvimento da capacidade de encenação. Em seu trabalho como diretor de teatro musical, Matthew White também recorre aos jogos teatrais evidenciando a importância da ludicidade para os resultados cênicos:

Na fase inicial de ensaios, jogos teatrais são frequentemente usados para ajudar os atores a se soltarem e perderem a inibição, além de os incentivarem a trabalhar em conjunto em uma atmosfera lúdica e livre de pressão. Uma vez que a maioria das pessoas possui uma criança interna, atores geralmente respondem muito bem a esses jogos e se doam plenamente a atividades mais frequentemente associadas a um parque infantil do que à sala de ensaios (WHITE, 1999, p. 60, tradução nossa)².

3.1.9. Laboratório para criação de cenas utilizando jogo teatral

Com a intenção de contribuir para a criação do espetáculo, o professor de teatro conduziu um jogo teatral chamado “Máquina de Escrever”, onde um aluno de cada vez se sentava em uma cadeira e, como se estivesse datilografando, criava e narrava uma pequena história abordando o tema ‘infância’. Os demais alunos deveriam imaginar a cena que ouviam e, ao passo que a história ia sendo criada, deveriam encenar aquilo que estava sendo narrado. Eventualmente, quando outro aluno tinha uma nova ideia, assumia o lugar do escritor e iniciava a sua própria narração, podendo dar continuidade à história anterior, ou se desejasse, começar uma nova história. Muitas ideias interessantes de cenas e personagens surgiram a partir desta atividade, como: ‘a visão que as crianças têm do mundo’ e ‘a diferença de realidade entre a criança rica e a criança pobre’. Esta atividade permitiu que o tema fosse sendo explorado e expandido gerando novas sugestões para serem inseridas no roteiro.

3.1.10. Seleção e ensaio de novas músicas

Com base nas ideias surgidas no jogo “Máquina de Escrever”, foi feita uma nova coleta de sugestões de músicas para compor o repertório. As sugestões dadas foram: “Eu sou criança, não entendo nada” de Erasmo Carlos; “O Meu Guri” de Chico Buarque; “Quem vai

² *In early stages of rehearsal, theatre games are often used to help the actors loosen up and lose their inhibitions, while also encouraging them to work together in a playful, unpressured atmosphere. Since most of us have a child lurking somewhere within, actors usually respond very well to these games and will throw themselves wholeheartedly into pursuits more often identified with the playground than the rehearsal room (WHITE, 1999, p.60).*

te embalar”, interpretada por Daniela Mercury; “Saiba” de Arnaldo Antunes; “Menino Maluquinho” de Milton Nascimento; “Ciranda” de Antônio Nóbrega e “Todo mundo deve ser mais criança” de Moraes Moreira, todas relacionadas com a temática da infância. As opções mais atraentes para os alunos, de acordo com o rumo das criações já feitas, foram “Menino Maluquinho”, “Quem vai te embalar” e “O Meu Guri” que logo começaram a ser trabalhadas. “O Meu Guri” foi escolhida para ser executada em forma de solo para o qual selecionamos uma aluna que possuía bom nível de afinação e projeção vocal e compusemos os arranjos vocais para “Menino Maluquinho” e “Quem vai te embalar” (FIG. 02 e 03) que também começaram a ser ensaiadas com o grupo.

O Menino Maluquinho

Milton Nascimento
Arr.: Amélia Dias

The musical score for "O Menino Maluquinho" is presented in a standard musical notation format. It consists of a vocal line (treble clef) and a guitar accompaniment line (treble clef). The key signature is one sharp (F#), and the time signature is 4/4. The score is divided into systems, with measure numbers 6, 11, 17, 23, 28, and 33 indicated. Chords are written above the notes, and lyrics are written below the vocal line. The lyrics are in Portuguese and describe the character of the boy Maluquinho. The score includes a first ending (marked '1. Fine') and a second ending (marked '2. Meninas'). The arrangement concludes with a 'D.C. al Fine' instruction.

Chords: D, D7M, G/D, D, G/D, D, G/D, D, A7, D, G/D, D, G/D, D, G/D, D, A7, D, F#m, Bm7, A7, D, C7, Fm, Fm7M, Fm7, Fm6, Cm, B, B?, Fm, Fm7M, Fm7, Fm6, Cm, B, B?, A7, D.C. al Fine.

Lyrics:
 Vi-da de mo-le-que é vi - da bo - a. Vi-da de me-ni-nos ma - lu-qui - nha É ben-te-
 al - tas, rou-ba ban-dei - ra Tu-do que é bom, é brin - ca-dei - ra É ben-te - al - tas, rou-ba ban-dei -
 - ra Tu-do que é bom, é brin - ca-dei - ra O me-e-ni-no é o do-no do mun-do É o mundo não é
 mais que u-ma bo - la O me-e - ni - no não co-nhe-ce pe - ri - go Tem an-jo da guar-da na su - a co - la
 O tem - po do me - ni - no ma - lu - qui - - - nho É um
 tem - po que e - xis - te só nain - fã - cia Mas e - le é e - ter -
 - nua - to - dos - nós - - - os É - le gru-daem nós - fei-to es - pe - ran - - - ça

FIGURA 02 – Arranjo vocal de “Menino Maluquinho”.

Neste arranjo os alunos deveriam cantar a maior parte da música em uníssono. O único momento em que as vozes se dividiam era nos versos: “É bente-altas, rouba bandeira. Tudo que é bom é brincadeira”. A terceira parte da música era executada somente por vozes femininas. Duas dificuldades ocorreram durante o aprendizado desta música. A primeira delas era a própria divisão de vozes que demandava que eles tivessem uma independência auditiva maior do que em “Bola de Meia, Bola de Gude”, pois além de serem três vozes, todas elas executavam a mesma letra e o mesmo ritmo, tendo somente alturas diferentes. A segunda dificuldade foi para cantarem a divisão dos tempos da segunda parte que sugeria compassos mistos. Por conta desta dificuldade, foi necessário simplificar a divisão rítmica, adequando-a ao compasso regular da música para que ficasse de mais fácil entendimento para todos.

Quem vai te embalar?

Danilo Caymmi e Dudu Falcão
Arr.: João Mauricio Ramos

The musical score is written in G major (one sharp) and 4/4 time. It features a guitar accompaniment with various chords and melodic lines. The lyrics are in Portuguese and are written below the staff. The score includes several solo sections and a 'Todos' section. The lyrics are as follows:

Nes-sa ru-a mo-ram an - jo que se ves-te de lu-ar Que se
co-bre de es-tre - las, e que não sa-be can-tar Nes-sa ru-a mo-ram an -
jo que não tem on-de mo-rar Se-cu pu - des-se, eu in-ven-ta - vou-ma can-ção
- pra lhe-ate - grar Se-cu pu - des-se, eu in-ven-ta - vou-ma can-ção - pra lhe-ate - grar
Quem vai te ni - nar. ô me-ti-no. quem vai te ni - nar? Um ban-co de ra-a, um
Quem vai tecm-ba - lar. ô me-ti-no. quem vai tecm-ba - lar? O can-to per-di-do deal -
he-co sem lu-a, a bri-sa da bei-ra do mar Um ban-co de ra-a, um
gu-ma se - rei-a, ô co-lô deal-gum ô - ri - xa O can-to per-di-do deal -
he-co sem lu-a, a bri-sa da bei-ra do mar Um ban-co de ra-a, um
gu-ma se - rei-a, ô co-lô deal-gum ô - ri - xa Nes - sa

The image displays a musical score for the song "Quem vai te embalar?". It consists of three systems of music, each with a vocal line and a guitar accompaniment line. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The lyrics are in Portuguese. The guitar chords are indicated above the vocal line.

System 1 (Measures 39-45):

- Chords: G/A, D9, G/A, D9, D/C, E m/B, A7(9)
- Vocal: ru-a mo-raum an - jo que se ves-te de lu-ar Que se cob-re de es-tre-las, e que não sa-be can-tar -
- Guitar: Boi, boi, boi, boi da ca-ra pre-ta Pe-gaes - se me - ni - no que tem me-do de ca -

System 2 (Measures 46-52):

- Chords: D9, G/A, D9, G/A, D9, D/C, E m/B
- Vocal: - Nes-sa ru-a mo-raum an - jo que não tem on-de mo-rar - Secu-pu-des-se-cu in-ven-ta - vau-ma can - ção -
- Guitar: re - ta Boi, boi, boi, boi da ca-ra pre-ta Pe - gaes - se me - ni - no que tem

System 3 (Measures 53-59):

- Chords: A7(9), D9, D/C, E m/B, A7(9), D9
- Vocal: - pra lhea-le - grar - Secu-pu-des-se-cu in-ven-ta - vau - ma can - ção - pra lhea-le - grar -
- Guitar: me - do de ca - re - ta Pe - gaes - se me - ni - no que tem me - do de ca - re - ta.

FIGURA 03 – Arranjo vocal de “Quem vai te embalar?”.

Como se pode verificar através da análise da partitura, o arranjo de “Quem vai te embalar” foi basicamente formado de solos intercalados com versos cantados por todo o grupo em uníssono. Somente no final do arranjo inseriu-se um *quodlibet* na primeira estrofe desta música com a canção folclórica “Boi da cara preta”. O principal desafio para aprontar esta canção, no entanto, não esteve na execução do arranjo, mas sim, na preparação dos solos, já que os alunos, em sua maioria, não estavam habituados a cantar sozinhos, o que gerou a necessidade de se trabalhar individualmente a afinação e a autoconfiança dos solistas.

3.1.11. Definição do enredo e escolha de mais uma música

Após algumas semanas de preparação e de criações livres, o professor de teatro propôs que os alunos definissem, a partir das ideias já geradas, o enredo do musical. Ao pensar sobre as diversas possibilidades, os alunos optaram por cantar a história de ‘dois meninos que fugiam de casa para conhecer o mundo’. Com esta escolha, seria possível abordar diversos aspectos do tema ‘infância’, como ‘a relação entre pais e filhos’, ‘a diferença

entre crianças que tem um lar e as que moram nas ruas’ e ‘a importância da família na vida da criança’. Observamos que a escolha destes temas promoveria, além do aprendizado artístico e musical, uma reflexão importante sobre suas próprias vidas e a da sociedade como um todo.

A partir desta decisão, o preparador vocal sugeriu incluir a música “Com a perna no mundo” de Gonzaguinha cuja letra conta a história de um menino que fugia de casa. A ideia foi aprovada pelos alunos e o arranjo foi elaborado (FIG. 04):

Com a Perna no Mundo

Gonzaguinha

Arr.: João Maurício Ramos

The musical score is written in G minor (one flat) and 4/4 time. It consists of 38 measures. The lyrics are in Portuguese and describe a boy who runs away from home. The score includes a vocal line and a piano accompaniment line with chord markings.

Chord markings: D7, G m, C m, A m7(9), D7, G m, D m7(9), G7, C m, A7, D7, G m, D7, G m, C m, A m7(9), D7, G m, D m7(9), G7, C m, A7, D7, G7.

Lyrics:

A cre-di - ta - va na vi - da Na a - le - gri - a de ser
 Nas coi - sas do co - ra - ção Nas mãos um
 mui - to fá - zer Sen - ta - va bem lá no al - to
 Pi - ve - to - ão - ão - ão - ão - ão de Sen - tín - doo chei - ro - do - as - fal -
 to Des - ceu por ne - ces - si - da - de Ó Di - na
 Teu me - ni - no des - ceu o São Car - los Pe - gou um so - nho e par - tiu
 Pen - sa - va que e - ra um guer - rei - ro Com ter - ras e
 gen - tes a con - quis - tar Ha - vi - a um fo - go - em - seus o -
 lhos Um fo - go de não sea - pa - gar

59 C m D7 G m C m D7 D m7(9) G7
 Diz lá pra Di - na que eu vol - to Que seu gu - ri não fu - giu

65 C m D7 G m E7(9) G m(11) A m7(9) D7 G m D7 1.
 Só quis sa - ber co - mo é Qual é Per - na no mun - do su - miu

75 D7 2 G G7 G7
 É ho - je De - pois de tan - tas ba - ta - lhas A la - ma dos sa - pa - tos é

83 B m7(9) E7 A m A m(11) B m C m
 a me - da - lha Que - le tem pra mes - trar Pas - sa - do cum pé no chão

91 G E7 A m D7 G D7
 cum Sa - bi - á Pre - sen - te é a por - ta a - ber - ta e fu - tu - ro é que vi - rá Mas, e - daí, ó

98 G C/D G B m B7dim7 A m E7 A m
 ó é - é ahl! O mo - le - que - ca - bou de che - gar. hei mac, ó

105 E7 A m D7 G D7
 é - é ahl! Nes - sa ca - maé que eu que - ro So - nhar. ó

111 G C/D G B m B7dim7 A m E7
 ó é - é ahl! A - ma - nhã ha - toa per - na no mun - do... ó

122 A m E7 A m D7 G D7 1. 2.
 ó é - é ahl! É queo mun - doé que é meu lu - gar... ó

FIGURA 04 – Arranjo vocal de “Com a perna no mundo”.

Como se pode ver, o arranjo foi formado por algumas partes cantadas em uníssono e outras a duas vozes. Apesar do número pequeno de divisões, a melodia da segunda voz apresentava um nível maior de dificuldade em relação às linhas melódicas dos arranjos anteriores. Além de ser uma música desconhecida por todos, sua letra e melodia são extensas e geraram a necessidade de um maior tempo de ensaio para ser assimilada pelo grupo. Apesar de todas essas dificuldades encontradas, os alunos se esforçaram para aprender estudando em casa e alcançando um resultado sonoro interessante na execução do arranjo.

3.2. FASE INTERMEDIÁRIA – produção criativa

3.2.1. Criação Linear

Com a criação das ideias iniciais para nortear o trabalho, foi possível dar continuidade ao processo criativo, de maneira mais direcionada à elaboração do espetáculo. A este tópico, damos o nome de ‘criação linear’ para descrever as etapas do processo criativo que foram ocorrendo sequencialmente, de acordo com as cenas do espetáculo. Assim, após a criação do enredo, partiu-se para a criação da primeira cena, seguida da primeira música e da primeira coreografia, passando então para a criação da segunda cena, a segunda música, a segunda coreografia e assim sucessivamente. Veremos que este procedimento priorizou a construção detalhada de cada trecho do espetáculo, estimulando a cada oportunidade o desenvolvimento das habilidades interpretativas dos alunos.

No entanto, este aprendizado acontecia em passos lentos, em detrimento de uma dinâmica de ensaio ativa, como era de costume no trabalho desenvolvido com o Coral Juvenil. Observamos que a estratégia utilizada pelo professor de teatro, que será narrada nos próximos tópicos, gerava um acúmulo de ideias e experimentações que nos remetia ao trabalho de

criação coletiva realizado nos anos setenta e oitenta, citado por Abreu (2003) quando reflete sobre as consequências do excesso de experimentações:

Não havia prazos, muitas vezes os objetivos eram nebulosos e se a experimentação criativa era vigorosa, não havia uma experiência acumulada que pudesse fixar a própria trajetória do processo. Era ainda, uma abordagem da criação totalmente empírica que se resumia, muitas vezes, em experimentação sobre a experimentação (ABREU, 2003).

3.2.1.1. Primeira cena

Em busca de transformar em episódios o enredo da história, o professor de teatro elaborou com os alunos, a primeira cena, onde entrava um menino arrastando um carrinho, sentando-se no centro do palco e brincando sozinho. Em seguida, um grupo de meninas brincando juntas entrava de um lado e, do outro, um grupo de meninos brincando de bola, como representado na Figura 05. Esta cena tinha a importante função de, além de iniciar o espetáculo, gerar uma abertura para a execução da música ‘Menino Maluquinho’.

a)



b)



FIGURA 05 – Imagens da primeira cena.

3.2.1.2. Primeira coreografia

Uma vez trabalhada a cena, o professor de teatro conduziu a criação da coreografia da música ‘Menino Maluquinho’ utilizando a mesma atmosfera da cena das crianças, criada pelos alunos, nos momentos iniciais de busca ao tema. Desta forma, ele incluiu na coreografia, de acordo com a pulsação e a forma da música, jogos infantis como cacique, cabra-cega, pega-pega e adoleta (FIG. 06).



FIGURA 06 – Imagens da Coreografia de “Menino Maluquinho”.

3.2.1.3. Segunda cena

Após a finalização dessa coreografia, o professor conduziu a criação da segunda cena que representaria o ambiente familiar dos meninos e os motivos pelo qual eles decidiam fugir

de casa. Para isto, sugeri a improvisação de uma cena onde a família dos garotos discutia ao redor da mesa. A mãe brigava com o marido e os filhos, a empregada pedia aumento, o pai falava ao telefone e os meninos, sentindo-se tristes diante desta confusão, decidiam fugir de casa. A cena foi repetida diversas vezes de forma que os alunos iam improvisando o texto e o professor ia fazendo sugestões de como melhorá-lo.

3.2.1.4. Segunda coreografia

A música “Com a perna no mundo” foi escolhida para fazer parte da cena em que os garotos decidiriam fugir de casa. Com esta proposta, conduzi, juntamente com o professor de teatro, a movimentação que se passava desde o momento em que os garotos despertavam em suas camas pela manhã, passando por um passeio de ônibus, até a chegada ao seu destino. Enquanto encenava, o grupo cantava ao redor do palco e depois se organizava em forma de ônibus para coreografar o passeio dos garotos no início de sua aventura. Durante o interlúdio da música, foram inseridos diálogos entre os garotos e outros personagens como motorista, passageiros, cobrador e baleiro. A coreografia era finalizada com a parada do ônibus e a chegada dos meninos ao seu destino (FIG. 07).

a)



b)





FIGURA 07 – Imagens da coreografia de “Com a perna no mundo”.

3.2.1.5. Terceira cena

A partir daí, o professor de teatro conduziu a improvisação da cena que representava a chegada dos diversos personagens ao lugar principal do contexto da história: uma praça. Como se pode perceber, o recurso da improvisação de cenas com personagens, diálogos e situações diversas foi sendo requisitado dos alunos para a construção do roteiro do musical. No meio profissional, este recurso também costuma ser bastante utilizado, especialmente em cenas que tem como objetivo apresentar ao público os diversos personagens de uma trama. White (1999) exemplifica como ele realizaria este processo no contexto de uma cafeteria:

Uma forma útil de improvisação [...] seria organizar um café na sala de ensaios, com mesas, cadeiras, copos e garrafas e nomear vários atores como garçons e garçonetes. O resto do elenco deve ser incentivado a inventar personagens da comunidade; alguns podem estar em grupos familiares de três e quatro, outros podem estar sozinhos. [...] Uma vez estabelecido ambiente do café, o diretor pode querer adicionar alguns elementos, sugerindo a um dos atores que ele tente pegar algo do bolso de alguém, ou que ele de repente encontre algo em sua sopa (WHITE, 1999, p. 68, tradução nossa) ³.

³ A useful improvisation for this particular musical would be to set up a make-shift café in the rehearsal room, using tables, chairs, glasses, and bottles, and to nominate several actors as waiters and waitresses. The rest of the cast should be encouraged to invent characters from the village community; some may be in family groups of three and four, others may be solitary. [...] Once the café scene has been established, the director may want to add some colour by suggesting to one of the actors that he tries to pick someone's pocket, or that

Para constituírem o ambiente da praça, os alunos sugeriram diversos personagens, como um vendedor de café, uma vendedora de mingau, estudantes indo para a faculdade, vendedores ambulantes, pessoas fazendo anúncios de lojas, entre outros. White (1999) afirma que “este tipo de improvisação pode ser muito útil para os atores [...], uma vez que eles podem começar a trabalhar em uma identidade específica para seu personagem, ao invés de simplesmente tentar reproduzir um personagem indefinido” (WHITE, 1999, p. 68, tradução nossa)⁴. O autor diz ainda que [...] é vital que os atores saibam exatamente onde eles se encaixam na comunidade, e como eles se relacionam com as outras pessoas no palco (WHITE, 1999, p. 68, tradução nossa)⁵.

Já que o tema retratava uma cena cotidiana dos alunos, eles apresentaram bastante facilidade para sugerir ideias e incorporar personagens. No entanto, isto gerou uma sobreposição de opiniões demandando maior tempo pelo número de repetições da cena. Novamente citando as palavras de Abreu (2003), ele afirma que “a criação coletiva, em sua proposta de dar voz e direitos a todos os criadores, muitas vezes conduzia o resultado artístico a uma somatória das criações dos indivíduos, muitas vezes sem síntese e clareza”. Diante da visível dificuldade da equipe para dar seguimento ao processo criativo, convocamos a antiga diretora teatral do grupo para nos auxiliar no planejamento das próximas etapas com o intuito de desenvolvermos estratégias mais eficientes e produtivas para o trabalho de criação.

he suddenly finds something in his soup (WHITE, 1999, p. 68).

⁴ *This sort of improvisation can be very useful, especially for actors in the ensemble, since they can begin to work on a specific identity for their character, rather than simply trying to play a nebulous ‘villager’* (WHITE, 1999, p. 68).

⁵ *it is vital that the actors know exactly where they fit in to the community, and how they relate to the other people on stage* (WHITE, 1999, p. 68).

3.2.2. Replanejamento – primeira contribuição da diretora teatral

A contribuição da diretora teatral foi um marco para a construção desse musical, pois a partir dela foi possível traçar os principais objetivos a serem alcançados a curto, médio e longo prazo. Munidos de todo o material já criado pelos alunos, os quatro professores se reuniram para a realização de um novo planejamento para o musical que culminou no direcionamento do repertório, dos personagens e de toda a estrutura do roteiro.

3.2.2.1. Listagem e associação livre de ideias

Durante a reunião, a diretora teatral conduziu diversas ‘tempestades de ideias’ que foram realizadas com o intuito de criar uma estrutura para o roteiro. Assim, foram geradas diversas listagens de músicas, cenas e personagens, incluindo as ideias já produzidas e também materiais de outros anos que poderiam se relacionar com o tema atual. A partir desta primeira listagem, definimos o contexto principal da história como sendo a Praça da Piedade, em Salvador. Este lugar foi escolhido por representar um espaço tipicamente baiano, onde muitas pessoas circulam diariamente e que é familiar a todos os participantes. Definiu-se que a motivação para a fuga dos garotos seria o desejo de ver e brincar com os camaleões que vivem nas árvores desta praça.

Com esta decisão, reduzimos então a lista de personagens para aqueles mais comuns a este espaço, como um pregador, uma mendiga, vendedores ambulantes e meninos de rua. Em seguida, fizemos a associação entre alguns dos personagens às músicas anteriormente listadas como, por exemplo, a música “O Meu Guri” ao personagem da mendiga. Outras músicas foram acrescentadas para serem associadas aos personagens, como “Eu nasci há dez mil anos atrás” de Raul Seixas para o pregador ou profeta e “Esmola” do Skank para os meninos de rua.

Com esta associação, estávamos construindo ideias apropriadas ao gênero do teatro musical, pois reside no seu propósito a existência de cenas intercaladas com canções diretamente relacionadas aos acontecimentos da trama. Desta maneira, a escolha dos personagens nos auxiliaria na escolha das músicas que, por sua vez, nos auxiliaria na criação do texto, dentro do qual buscaríamos dar sentido a todas estas informações através de uma única história.

3.2.2.2. Produção da *Story Line* e da estrutura do roteiro

Por fim, baseados nas informações levantadas, definimos os principais acontecimentos da história e de que forma deveriam ser divididas as cenas. Na linguagem teatral, dá-se o nome de *story line* à síntese de uma história (COMPARATO, 2000). Nesta reunião, criou-se, portanto, a *story line* do musical onde ‘dois garotos após brigarem com sua mãe, decidem fugir de casa para ver os camaleões na Praça da Piedade. Ao chegarem lá, encontram diversos personagens com quem conversam e aprendem muitas coisas. A mãe deles, ao perceber o desaparecimento dos filhos, decide procurá-los no Quadro dos Desaparecidos⁶, onde eles se encontram e se reconciliam’. Uma vez definida essa *story line* iniciou-se a criação da ‘estrutura do roteiro’ que significa, segundo Comparato (2000, p. 26), a “fragmentação do argumento em cenas; esqueleto da sequência das cenas” que, ao final, adquiriu a seguinte forma:

1 – Os dois irmãos brincam na rua.

2 – Os dois irmãos, dentro de casa, presenciam a briga de família.

3 – Os meninos conversam sobre seus sonhos e planejam ter uma tarde de aventura para ver os camaleões

⁶ O Quadro dos Desaparecidos é um programa exibido semanalmente no jornal televisivo do BATV, emissora da Rede Globo na Bahia, transmitido ao vivo da Praça da Piedade, onde as pessoas vão procurar a ajuda do público para encontrarem seus parentes desaparecidos.

4 – A fuga: no ponto de ônibus eles perguntam às pessoas como chegar aos camaleões. Entram no ônibus e encontram cobrador, motorista e vendedores

5 – Chegam à praça e encontram os diversos personagens: profeta, mendiga, ambulante, peruca, retirante, malabaristas, guardas, bêbado e velho

6 – Encontram e conversam com cada um desses personagens onde há uma música correspondente para cada tema tratado

7 – Quadro dos desaparecidos: a mãe dos meninos os procura e os encontra no quadro do BATV. Eles falam uma mensagem de desabafo na televisão.

TABELA 02 – Estrutura do Roteiro

Neste momento, apenas algumas músicas haviam sido escolhidas: “Menino Maluquinho” para a primeira cena, “Com a perna no mundo” para a cena da fuga, “Eu nasci há 10 mil anos atrás” para a cena do profeta, “O Meu Guri” para a cena da mendiga, “Esmola” para a cena dos meninos de rua e “Quem vai te embalar” e “Bola de Meia, Bola de Gude” cujas cenas ainda não haviam sido definidas. Apesar destas pendências, com a definição do roteiro e dos personagens, seria mais fácil realizar a escolha do repertório e o encaixe das músicas após a partida da diretora teatral.

3.2.3. Saída do professor de teatro e mudança da metodologia de trabalho

Com o roteiro estruturado, foi mais fácil encontrar os próximos caminhos a serem percorridos. Em um novo encontro com os alunos, foram apresentadas as ideias elaboradas na reunião dos professores e o grupo mostrou total aceitação. No entanto, apesar deste novo impulso, por motivos pessoais, o professor de teatro teve que deixar o trabalho. Com isto, recaiu novamente sobre os professores de música a responsabilidade pela produção também das linguagens de teatro e dança na construção do musical.

A partir deste momento, para que o trabalho não fosse interrompido por falta de motivação, foi realizada uma mudança grande na metodologia de ensino. Após reforçar os

laços de compromisso com os alunos através do estabelecimento de um limite máximo de faltas permitidas, decidimos contar de forma mais intensiva com a participação de cada um deles no processo criativo em busca de trazer uma maior dinamicidade para o trabalho. Nesta fase, deu-se início ao processo de ‘criação em rede’ no lugar da ‘criação linear’ o que representou uma fase mais proativa da construção do espetáculo.

3.2.4. Criação em rede

Novamente recorrendo à ideia das ‘operações em rede’ de Fonterrada (2005), citada no capítulo primeiro, o conceito ‘criação em rede’ se relaciona com este momento da criação do musical, na medida em que se abandona a ideia de linearidade da construção onde se criava uma cena após a outra e passa-se a trabalhar paralelamente em diversas cenas, músicas e coreografias montando o espetáculo de modo que demanda mais dinamismo e proatividade de todos os participantes, alunos e professores.

3.2.4.1. Distribuição de papéis

A primeira atitude tomada nesta direção foi promover uma conversa com os alunos e realizar um novo levantamento dos personagens da história, além daqueles já definidos pela estrutura do roteiro, e uma pré-distribuição de papéis, relacionando os perfis dos alunos com os personagens listados. Esta relação foi sendo feita coletivamente, a partir do desejo de cada aluno de assumir determinado personagem e, dentro do possível, associando também ao seu perfil físico. Baseados nos elementos mais observados na Praça da Piedade definiram-se então que os personagens do musical, além dos dois meninos e da mãe, seria um guarda, uma vendedora de cartão de crédito, um bêbado, duas malabaristas, dois meninos de rua, dois retirantes, um profeta, uma estátua, uma mendiga, uma baiana de acarajé, duas vendedoras ambulantes, um baleiro, duas prostitutas e duas velhinhas.

Essa distribuição dos papéis foi uma medida tomada para melhor definir as responsabilidades dos alunos dentro da peça assim como romper com a sucessão de improvisações que havia se instalado, gerando uma numerosa rotatividade de funções para cada participante. Esta metodologia não estava propiciando resultados satisfatórios ao trabalho, pois ao não se fixarem em seus personagens, os alunos não se comprometiam com o espetáculo. Percebia-se que a definição dos papéis tornava cada um dos alunos responsável pela realização do musical tanto para se dedicarem melhor à construção dos seus personagens, quanto por saberem que não poderiam mais ser substituídos.

3.2.4.2. Criação conjunta de uma cena

Com a primeira parte do musical já criada e a redistribuição de papéis, prosseguiu-se a criação com a cena da chegada dos dois garotos à Praça da Piedade. Partindo do princípio que se deveria proporcionar, durante o seu passeio, o encontro deles com cada um dos personagens da praça, iniciou-se a criação da cena do profeta cuja música já havia sido escolhida. Diferentemente das cenas anteriores, a criação desta não foi feita através da improvisação, mas sim por meio de uma conversa que incluiu toda a turma. A partir da definição do objetivo da cena, chamar a atenção dos garotos para obedecerem aos seus pais, os alunos iam opinando livremente, sugerindo falas, que foram sendo registradas por um dos alunos e, posteriormente, reorganizadas para formar o texto que tomou a seguinte forma:

Arrependei-vos o quanto antes! Não só de pão vive o homem!
Escutai-vos enquanto é tempo! O fim está chegando! Haverá choro e
ranger de dentes! Está nas escrituras! Não sou eu quem digo não! Está
aquí escrito! Capítulo 2, versículo 33 e 34. Muitos são chamados, mas
poucos são os escolhidos. O que você está fazendo hoje? Filhos!
Obedeçam aos seus pais para que os seus dias sejam prolongados na
terra! Irmãos! Amai ao próximo como a ti mesmo. Você! *Apontando
para os garotos* quer mudar a sua vida hoje? (MANUSCRITO DO
ROTEIRO, 2008).

Depois de concluído, o aluno responsável pelo papel do profeta realizou a leitura do texto completo, ao tempo em que iam criando as marcações em busca de amarrar melhor as ideias compostas e tornando-as mais concretas, rompendo novamente com o modelo da improvisação que, apesar de mais espontâneo, tornava efêmeros os resultados do processo de criação.

3.2.4.3. Criação simultânea das demais cenas

Após a criação conjunta da cena do profeta, dividi os alunos em grupos para, em seguida, estimular a criação de suas cenas por eles mesmos. Desta maneira, buscava-se garantir um maior dinamismo no processo criativo, pois além de permitir que mais cenas fossem criadas ao mesmo tempo, possibilitava que todos os alunos se mantivessem ativos durante os ensaios ao invés de terem de esperar a sua vez enquanto eram criadas as cenas dos outros colegas. Sobre isto, o autor White (1999) afirma:

No momento da elaboração de uma agenda de ensaio é importante tentar, sempre que possível, ser específico sobre os atores necessários para cada cena. É evidente que nem sempre é possível saber o quanto vai ser alcançado a cada ensaio, e se um ator aparecer somente no fim da cena, ele ou ela pode ter que esperar por um tempo e às vezes pode não ser utilizado em nenhum momento. Isto é ocasionalmente inevitável, mas vale a pena tentar certificar-se de que este caso seja a exceção e não a regra. Não há nada pior do que uma sala cheia de atores descontentes que tenham estado sentados durante horas, não tendo alcançado nada (WHITE, 1999, p.71, tradução nossa)⁷.

Desta forma, pedi que os alunos pensassem juntos sobre qual função cada um de seus personagens teria dentro da trama, elaborando e registrando as principais ideias para em seguida, formarem os diálogos. Nestes grupos, os alunos criaram as cenas dos meninos de rua,

⁷ *When drawing up a rehearsal schedule it is important to try, where possible, to be specific about the actors required for each call. Obviously it is not always possible to know how much will be achieved in any one rehearsal, and if an actor does not appear until the end of the scene, he or she may have to wait around for a while, and sometimes may not be used at all. This is occasionally unavoidable, but it really is worth trying to make sure that it is the exception rather than the rule. There is nothing worse than a room full of disgruntled actors who have been sitting around for hours, having achieved nothing (WHITE, 1999, p.71).*

falando sobre a pobreza e a miséria do país, das vendedoras ambulantes, sobre pirataria e desonestidade, das patricinhas em substituição às prostitutas, sobre preconceito, as malabaristas, sobre a importância de se aproveitar os bons momentos da vida e, na cena da mendiga, tratando da importância da família e da proteção do lar. Com estas cenas, constituiu-se então a lista final de personagens que fariam parte da história, tendo optado por abandonar diversos outros que haviam sido pensados anteriormente.

Depois de esboçadas as ideias gerais, as cenas passaram a ser ensaiadas simultaneamente através de improvisações dessa vez girando somente em torno do tema escolhido. Eventualmente, um grupo apresentava a sua cena criada para que os colegas pudessem fazer comentários e dar sugestões para serem melhoradas e registradas no corpo do roteiro. White (1999) observa que com a participação ativa de todo o elenco durante os ensaios, “as vantagens são óbvias; dessa forma, o tempo de ensaio é usado de maneira muito eficiente, e os atores são mantidos o mais ocupados e motivados quanto possível” (WHITE, 1999, p. 71, tradução nossa)⁸.

3.2.4.4. Adaptação coletiva e elaboração de arranjos vocais

Após a criação da estrutura do roteiro, as primeiras músicas a serem trabalhadas nos ensaios de repertório foram “Eu nasci há dez mil anos atrás” e “Esmola”. O arranjo da primeira música foi trabalhado também de forma participativa. Para a sua elaboração, levou-se a gravação original da música para que os alunos a escutassem e tentassem reproduzir com a voz trechos vocais ou instrumentais que achassem interessantes. Os alunos reproduziram as vozes dos *backing vocals* da gravação enquanto os professores foram auxiliando na divisão e na afinação das vozes. Em seguida, foram distribuídas cópias da letra da música e os alunos

⁸ *The advantages are obvious; in this way the rehearsal time is used very efficiently, and the actors are kept as busy and stimulated as possible* (WHITE, 1999, p. 71).

divididos em grupos. Um grupo ficou responsável por cantar a melodia principal enquanto os outros a divisão das vozes ensaiadas anteriormente. Por último, retirou-se a gravação para que eles cantassem apenas com o acompanhamento do piano. O arranjo foi repetido diversas vezes para aprimorar a execução de todo o arranjo, que tomou a seguinte forma:

Eu nasci há dez mil anos atrás

Raul Seixas
 Arr.: Amélia Dias

The musical score is written in G major (one sharp) and 4/4 time. It consists of six systems of music, each with a vocal line and a piano accompaniment line. The lyrics are in Portuguese. The piano accompaniment includes chords and 'Tchup' markings, which are likely rhythmic indicators for a specific instrument or style. The score is numbered 1, 13, 18, 22, and 26 at the beginning of each system.

System 1: Chords: A, D, A, D, E, A. Lyrics: Eu nas-ci há dez mil a - nos a - trás. E não tem na-da nes-se mun -

System 2: Chords: D, E, A, D, A. Lyrics: - do queeu não sai-ba de-mais. Eu nas-ci há dez mil a - nos a - trás.

System 3: Chords: D, E, A, D, E. Lyrics: E não tem na-da nes-se mun - do queeu não sai-ba de - mais. Eu nasci há dez -

System 4: Chords: D, A, F#m. Lyrics: - mil a - nos. Cris - to ser - cru - ci - fi - ca - do. O a - mur nas - cer e ser - sas - si - ra - do. Eu vi as

System 5: Chords: E, E:7, A, A7. Lyrics: Tchu - p tchu - p. Tchu - p tchu - p. Tchu - p tchu - p. Tchu - p tchu - p. bru - xas pe - gan - do fo - go. Pra pu - ga - rem seus pe - ca - dos. eu vi. Eu vi Moi -

System 6: Chords: D, A, F#m. Lyrics: Tchu - p tchu - p. Tchu - p tchu - p. Tchu - p tchu - p. Tchu - p tchu - p. ses cru - zar o Mar Ver - me - lho. Vi Ma - o me ca - ir na ter - ra de jo e - lhas eu vi

30 E: E7 A E7 A
 Pe-dro ne-gar Cris-to por três ve-zes Di-an-te do es-pe-lho, eu vi Eu nas-ci há
 Tchup tchup A Tchup tchup E Tchup tchup A D Eu nas-ci

35 dez mil a - nos a - trás E não tem na-da nes-se mun-do queeu não sai-ba de-mais
 Eu nas-ci há dez mil a - nos

40 E A D A D E
 Eu nas-ci há dez mil a - nos a - trás E não
 Eu nas-ci Eu nas-ci há dez mil a - nos

46 A D E A
 tem na-da nes-se mun-do queeu não sai-ba de-mais Queeu não sai-ba de-mais

Eu vi as velas se acenderem para o Papa
 Vi Babilônia ser riscada do mapa
 Vi Conde Drácula sugando sangue novo
 E se escondendo atrás da capa, eu vi

Eu vi a arca de Noé cruzar os mares
 Vi Salomão cantar seus salmos pelos ares
 Vi Zumbi fugir com os negros pra floresta
 Pro Quilombo dos Palmares, eu vi

FIGURA 08 – Arranjo vocal de “Eu nasci há dez mil anos atrás”.

Um desafio surgiu durante a preparação da música quando se sugeriu que o aluno que faria o papel do profeta fizesse um solo na primeira estrofe. Como ele era bastante tímido e nunca havia tido a experiência de cantar sozinho, necessitou de uma assistência individual para trabalhar a sua autoconfiança e sua respiração para cantar adequadamente. Quando entrevistado posteriormente, ele lembrou-se deste momento e contou como foi feito o trabalho com ele:

[O preparador vocal] foi me explicando como é que fazia isso aos pouquinhos. Me explicou que eu tenho que usar o diafragma, porque eu tava usando muito a garganta, aí forçava. Ele disse: “não...., use o diafragma”. Ele buscou uma maneira de me fazer entender!

Aproveitando que eu toco violão, ele falou: “pra tocar violão, você tem que está relaxado, Para cantar é a mesma coisa, você tem que está relaxado”. Isso porque que eu tava todo tenso pra cantar. Aí ele falou “relaxe e use apenas o diafragma”. Aí depois eu comecei a entender e fui aprendendo isso. Sabendo que eu tocava violão, ele fez uma conexão com a minha realidade pra não ficar distante. Foi muito interessante! Eles buscam a nossa realidade pra poder explicar as coisas. Não fica muito solto, aéreo (TÚLIO, 2008).

O arranjo de “Esmola” foi elaborado pelo preparador vocal, também baseado na gravação original. Como se pode ver na partitura (FIG. 09), ele foi dividido em duas vozes do início ao fim da música. No entanto, não dificultou a assimilação do arranjo, pois se tratava de uma canção bastante familiar para os alunos e a melodia não apresentava muitas variações. Desta vez, as vozes mais graves ficaram com a melodia principal e as agudas com um contracanto. A única dificuldade apresentada no aprendizado desta música foi a assimilação da sua forma, pois por conter padrões rítmicos e melódicos semelhantes nas diferentes partes, ela causava dificuldade de memorização. No trecho original da música que diz “No hospital, no restaurante; No sinal, no Morumbi; No Mário Filho, no Mineirão”, nomes de locais de outra cidade, foi feita a alteração para “No hospital, no restaurante; No sinal, no Iguatemi; Na Piedade, no Barradão”, locais da cidade do Salvador de forma a trazer os nomes para o contexto da peça.

Esmola

Samuel Rosa e Chico Amaral
Arr.: João Maurício Ramos

The musical score for "Esmola" is presented in two systems. The first system shows the vocal melody in G major, 4/4 time, with lyrics: "Pe-lo-a-mor de Deus. Dê u-ma es-mo-". The second system continues the melody with lyrics: "U-ma es - mo-la pe-lo-a-mor de Deus. U-ma es - mo-la dê por ca - ri - da - de U-ma es - la pro ce-gui-nho pro me-ni-no Em to-da es-qui - na tem gen-te só. pe-dim - do Pro de-sem - pre - ga - mo-la pro ce-gui-nho pro me-ni-no Em to-da es-qui - na tem gen-te só. pe-dim - do U-ma es - mo-la pro de-sem-pre-ga - do U-ma es - mo -". The score includes a key signature of one sharp (F#) and a time signature of 4/4. The lyrics are in Portuguese.

The image displays a musical score for the song "Esmola". It consists of eight systems of music, each with a vocal line (treble clef) and a guitar accompaniment line (treble clef). The lyrics are written below the vocal line. Chord symbols (C and G) are placed above the guitar line. The score includes measure numbers (11, 13, 17, 20, 22, 26, 30) and repeat signs. The lyrics are in Portuguese and describe a scene of a man offering alms to the poor.

do Dê u-ma es-mo - la pro que res-ta do Bra-sil Pro men - di-go, pro in-di-gen - te E-le que
 li-nha pro pre-to po - bre do-en-teU-ma es - mo-la pro que res-ta do Bra-sil Pro men - di-go, pro in-di-gen - te E-le que
 pe-de, eu que dou E-le só pe-deO a-noé mil no-ve - cen-tos e no-ven-tae tal Eu to can - sa-do de dar es-mo - la Qual-quer lu-
 pe-de, eu que dou E-le só pe-deO a-noé mil no-ve - cen-tos e no-ven-tae tal Eu to can - sa-do de dar es-mo - la Qual-quer lu-
 gar quecu pas - soé is - soa-go - ra di-go, pro in-di-gen - te Eu to can - sa-do meu bom de dar es-mo-la Es-sa
 gar quecu pas - soé is - soa-go - ra U-ma es - di-go, pro in-di-gen - te Eu to can - sa-do meu bom de dar es-mo-la Es-sa
 pra-ga mi-se-rá-vel daa-va-re - za Se o pa - is não for pra ca - da um Po-dees-tar cer-to não vai ser pra ne - nhum Não vai
 pra-ga mi-se-rá-vel daa-va-re - za Se o pa - is não for pra ca - da um Po-dees-tar cer-to não vai ser pra ne - nhum Não vai
 não, Não vai não, Não vai não, Não vai não, Não vai não, Não vai não, Não vai não, Não vai não No hos - pi -
 não, Não vai não, Não vai não, Não vai não, Não vai não, Não vai não, Não vai não, Não vai não No hos - pi -
 tal, no res-tau-ran-te, no si-nal, nol-gua-te-mi, Na Pi-e - da-de no Bar-ra-dão Me - ni-no me vê já co-me-ça pe - dir Me
 tal, no res-tau-ran-te, no si-nal, nol-gua-te-mi, Na Pi-e - da-de no Bar-ra-dão Me - ni-no me vê já co-me-ça pe - dir Me
 dá me dá me daum di - nhei - rou - i Mas me - ni-no me vê já co-me-ça pe - dir Me
 dá me dá me daum di - nhei - rou - i Mas me - ni-no me vê já co-me-ça pe - dir Me
 dá me dá me daum di - nhei - rou - i di-go, pro in - di-gen - te
 dá me dá me daum di - nhei - rou - i U-ma es - di-go, pro in - di-gen - te

FIGURA 09 – Arranjo vocal de “Esmola”.

3.2.4.5. Mapa visual da criação

Com a mudança de metodologia gerada pela criação em rede, as ideias iam sendo geradas aleatoriamente e aos poucos as partes do musical iam se juntando como um quebra-cabeça. A partir da estrutura do roteiro criada com o auxílio da diretora teatral construiu-se uma espécie de mapa de pendências para o prosseguimento da criação do espetáculo, incluindo a criação das cenas, a escolha das músicas, a composição dos arranjos e a criação das coreografias. A cada etapa cumprida, o mapa ia sendo alimentado, mesmo que desordenadamente até que as partes fossem se juntando e caminhando para a formação de um todo. Se fosse possível transformar esta estrutura em um mapa visual, talvez ela adquirisse a seguinte forma:

Estrutura do Roteiro	Cena	Música	Arranjo	Coreografia
1 – Os meninos brincam	✓	“Menino Maluquinho”	✓	✓
2 – A briga da família	✓	“Família”		
3 – Conversa entre os meninos; Fuga; Ponto de ônibus.	✓	“Com a perna no mundo”	✓	✓
4 – Chegada à praça e encontro com o profeta	✓	“Eu nasci há 10 mil anos atrás”	✓	
5 – Encontro com as patricinhas	✓			
6 – Encontro com as malabaristas	✓			
7 – Encontro com os meninos de rua	✓	“Esmola”	✓	
8 – Encontro com os camelôs	✓			

9 – Encontro com a mendiga	✓	“O meu guri”		
10 – Quadro dos desaparecidos e encontro com a mãe		“Quem vai te embalar”	✓	
11 – Final		“Bola de Meia, bola de gude”	✓	

TABELA 03 – Mapa visual da criação do musical

É possível observar que neste momento a estrutura do roteiro já havia sido destrinchada em mais partes que na sua primeira versão, quando continha apenas seis cenas, passando agora para um total de onze. Isto aconteceu, primeiramente porque os encontros com os personagens da praça haviam se transformado em cenas distintas. Além disso, a cena inicial foi dividida em duas partes a partir da sugestão dos alunos de colocar a música “Família” do Titãs na cena da briga de família e da escolha da música “Bola de meia, bola de gude” para fazer parte da cena final do espetáculo, criando, com ela, a necessidade da elaboração de mais uma cena para concluir a trama do musical. Foi definido que a música “Quem vai te embalar” faria parte da cena em que a mãe procura os dois garotos.

De acordo com esta tabela e com a fase de criação em que o processo se encontrava, a parte teatral era a mais avançada, faltando trabalhar apenas a criação das duas cenas finais. Como dependia da escolha das músicas e da preparação dos arranjos, a parte das coreografias tinha o maior número de itens pendentes. Ainda assim, já era possível desenvolver a criação das coreografias de “Eu nasci há dez mil anos atrás”, “Esmola”, “Quem vai te embalar” e “Bola de meia, bola de gude” cujos arranjos já haviam sido ensaiados. Alguns arranjos vocais também podiam ser compostos, como os das músicas “Família” e “O Meu Guri”, restando, então, realizar a escolha das músicas das cenas das patricinhas, dos malabaristas e dos camelôs para, em seguida, dar andamento à preparação dos seus arranjos e coreografias.

3.2.4.6. Criação de coreografias

Mesmo durante o processo de criação, o grupo recebia diversos convites para realizar apresentações ao longo do ano. Nestas ocasiões, costumávamos realizar apresentações musicais sem a inserção de cenas, como um coro performático. Neste período, recebemos um convite e tivemos que preparar uma apresentação. Para isto, era importante que o repertório escolhido fosse formado por números prontos, porém, como a maioria das músicas ainda não tinha condições de serem apresentadas, foram escolhidos arranjos de outros anos para compor o repertório. Mesmo assim, decidimos incluir a música “Esmola” para completar o tempo mínimo de duração da apresentação. Como ela ainda não possuía coreografia pronta, foi necessário realizarmos a sua criação em um espaço de tempo bastante curto. Por conta da urgência, optou-se por realizar uma coreografia simples, porém, alegre e dinâmica, que pudesse ser realizada de forma segura e uniforme. Para isto, foram inseridos passos sugeridos pelos próprios alunos em consonância com o ritmo e com a temática trabalhada na letra. Após a seleção e adequação dos passos, a coreografia foi repetida diversas vezes buscando fixar os movimentos e limpar quaisquer inseguranças ainda existentes. Vide imagens da coreografia na Figura 10.

a)



b)



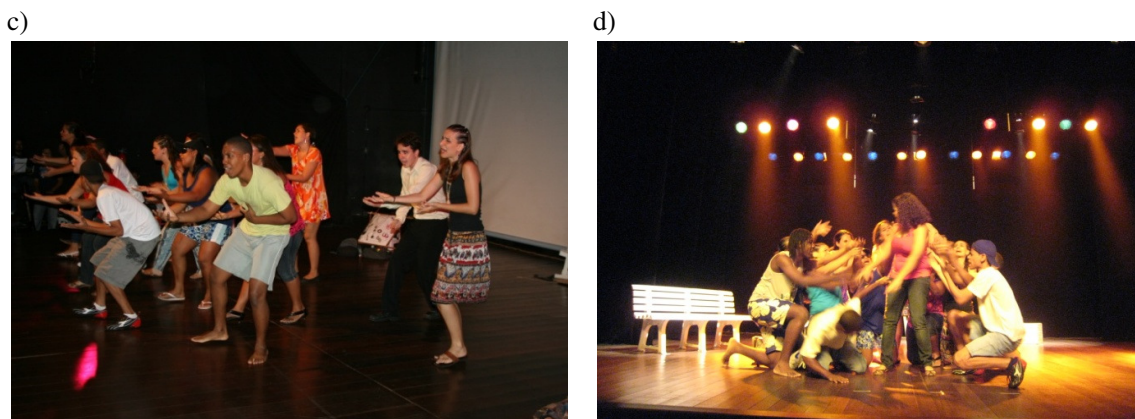


FIGURA 10 – Imagens da Coreografia de “Esmola”

A criação da coreografia de “Eu nasci há dez mil anos atrás” também foi realizada coletivamente, porém tomando de duas a três aulas para ficar pronta. A coreografia foi iniciada a partir da cena do profeta trabalhando comicadamente com os elementos contidos na letra da música, já que este personagem tinha um quê de “louco”. Para estimular os alunos a realizarem a criação, sugeri as primeiras ideias de movimentos a serem realizadas pelo solista. Em seguida, fui conduzindo as entradas dos outros participantes e pedindo sugestões de movimentos até que novas ideias foram surgindo e gerando o entusiasmo de todo o grupo. A coreografia (FIG. 11) foi composta utilizando gestos de braços e cabeça e organizações em diferentes formatos no espaço como fileiras verticais e horizontais, semicírculo, formato de arca e utilização de diferentes planos, como baixo, de joelhos, médio, de pé e alto, sendo carregados e de pé sobre cadeiras. Todas estas ideias, quando reunidas, levaram a um resultado bastante apreciado pelo grupo.



FIGURA 11 – Imagens da coreografia de “Eu nasci há dez mil anos atrás”

A criação conjunta das coreografias costuma ser uma etapa bastante prazerosa para os jovens, pois dançar faz parte de suas atividades cotidianas. Além disso, como já apontado por Costa (2009), eles se sentem muito mais atraídos pelo trabalho quando possui essa dinâmica corporal. Isto se revela na criação das coreografias quando as ideias fluem naturalmente produzindo resultados rápidos e um fazer musical alegre e dinâmico. Com a criação destas duas coreografias, duas novas etapas foram cumpridas, conforme demonstrado na tabela a seguir:

Estrutura do Roteiro	Cena	Música	Arranjo	Coreografia
4 – Chegada à praça e encontro com o profeta	OK	“Eu nasci há 10 mil anos atrás”	OK	✓
7 – Encontro com os meninos de rua	OK	“Esmola”	OK	✓

TABELA 04 – Primeira atualização do mapa visual da criação

3.2.4.7. Escolha e ensaio das últimas músicas.

A finalização da escolha das músicas foi feita com duas sugestões levadas pelo preparador vocal para as cenas das patricinhas e das malabaristas. Foram elas respectivamente, “A Banca do Distinto” de Billy Blanco e “Balada do Louco” de Arnaldo Baptista e Rita Lee. Apesar de elas parecerem não fazer parte do universo musical dos alunos, foram recebidas abertamente pelos jovens até mesmo porque se encaixavam perfeitamente na temática das duas cenas. Quanto à cena das vendedoras ambulantes, optou-se por não inserir nenhuma música, apenas unindo-a à cena dos meninos de rua, culminando na música “Esmola”. Por último, foram compostos os arranjos de “Família”, “A Banca do Distinto” e “Balada do Louco”.

Em “Família” (FIG. 12), utilizaram-se recursos semelhantes aos do arranjo de “Eu nasci há dez mil anos atrás”, tendo um grupo cantando a melodia principal da música e os outros dois cantando as notas da harmonia com onomatopeias nos contratempos durante as estrofes e notas mais longas abrindo acordes durante o refrão.

Família

Arnaldo Antunes e Tony Bellotto
Arr.: Amélia Dias

The musical score for "Família" is presented in a standard staff format with a treble clef and a key signature of two sharps (F# and C#). The time signature is 4/4. The score is divided into systems, each with a measure number (1, 5, 8, 10, 13) at the beginning. Chords are indicated by letters B, E, and A above the staff. The lyrics are written below the notes, with some words underlined. There are also rhythmic markings like "Tchup" and "ô ô" below the staff.

Lyrics (from top to bottom):

Fa-mi - lia, fa-mi - lia Pa - pai, ma-mãe, tí - tu - a Fa-mi - lia, fa-mi - lia Al-
lia, fa-mi - lia Vo - vô, vô - vô, so-bri - nha Fa-mi - lia, fa-mi - lia
lia, fa-mi - lia Ca - chei-ro, gato, ga-li - nha Fa-mi - lia, fa-mi - lia

5
mo - ça jun - to to - do di - a Nun - ca per - dees - sa ma - ni - a Mas quan - doa fi - lha quer fu - gur de ca - sa Pre -
Jun - ta jun - to to - do di - a Nun - ca per - dees - sa ma - mi - a Mas quan - do o ne - nê - fi - ca do - en - te Pro -
Vi - ve jun - to to - do di - a Nun - ca per - dees - sa ma - mi - a A mãe mor - re de me - do de ba - ra - ta O

8
ci - sa des - co - lar um ga - nho pão Pi - llo de fa - mi - lia se não ca - sa Pa -
cu - ran - ma far - ma - cui de plan - fão O chu - ro do ne - nê e es - tri - den - te As -
pai - vi - ve com me - do de la - drão Jo - ga - ram - se - ti - ci - da pe - la ca - sa Bo -

10
pai, ma - mãe, não dá ne - nhum tos - tão Fa - mi - lia é fa - mi - lia a Fa - mi - lia fa -
sun - não da pra ver te - le - vi - são
ta - ramum ca - de - a - do no - por - tão

13
mi - lia é fa - mi - lia a Fa - mi - lia Fa - mi - lia
ô ô fa - mi - lia lia

FIGURA 12 – Arranjo vocal de “Família”.

Gradativamente, os arranjos foram ganhando novos níveis de dificuldade e em “A Banca do Distinto” (FIG. 13), ao contrário do arranjo de “Esmola” que tinha muitos movimentos de terças, as duas vozes deste arranjo percorriam melodias distintas, com movimentos contrários e em alguns momentos, até cruzamentos. Esta canção demandou bastante atenção e empenho dos alunos, pois além do aprendizado do arranjo, a melodia e a letra eram novas para todos eles possuindo também células rítmicas bastante variadas.

A Banca do Distinto

Billy Blanco
Arr.: João Maurício Ramos

Não fá-la com po - bre, não dá mão a pre-to Não car-re-ga em-bru lho Pra que tan-ta po -
 Não fá-la com po - bre, não dá mão a pre-to Não car-re - ga em-bru - lho Pra que tan-ta po -
 - se, dou-tor Pra que es-seor-gu - lho A bru-xa quee ce - ga es-bar-ra na gen-te E a vi-da es-tan -
 - se, dou-tor Pra que es-seor-gu - lho A bru-xa quee ce - ga es-bar-ra na gen-te E a vi-da es-tan -
 - cu Oen-far-te lhe pe - ga, dou-tor Fa - ca-bues-sa ban - cu A vai-da-dee as -
 - a vi - da es-tan - ca Oen-far-te lhe pe - ga, dou-tor E a - ca-bues-sa ban - ca A vai-da-dee as -
 sim, põe o bo-ho no al - to! re-ti-raa es-ca - da Mas fi - ca por per - toes-pe-ran-do sen-ta - da Mais ce-dou mais tar -
 sim, põe o bo-ho no al - to! re-ti-raa es-ca - da Mas fi - ca por per - toes-pe-ran-do sen-ta - da Mais ce-dou mais tar -
 - dee-lea-ca-ba no chão Mais al-too co-quei - ro, mai-or é o tom - bo do co - coa - fi - nal -
 - dee-lea-ca-ha no chão Mais al-too co-quei - ro, mai-or é o tom - bo do co - coa - fi - nal -
 - To-do mun-doe i - gual quan-doa vi - da ter - mi - na Com ter - ra por ci - mae na ho - ri - zon - tal
 - To-do mun-doe i - gual quan-doa vi - da ter - mi - na Com ter - ra por ci - mae na ho - ri - zon - tal

FIGURA 13 – Arranjo vocal de “A Banca do Distinto”

O arranjo de “Balada do Louco” (FIG. 14) foi o último a ser elaborado e ensaiado com o grupo. Originalmente, ele havia sido escrito para quatro vozes, mas com o decorrer dos ensaios, ele foi sendo simplificado, pois de acordo com a cena das hippies em que ele se

aplicava, foi necessária a inserção dos solos dos personagens. O ritmo original da música também foi alterado, tendo passado de uma balada a um *reggae* em andamento lento. Na versão final, ele acabou sendo realizado a duas vozes e demandado bastante atenção quanto à realização e aprimoramento dos solos.

Balada do Louco

Rita Lee e Arnaldo Baptista
Arr.: João Maurício Ramos

The musical score for "Balada do Louco" is presented in a standard notation format with two staves per system. The key signature is G major (one sharp) and the time signature is 4/4. The score is divided into systems, each with a measure number (6, 11, 16) at the beginning. Chords are indicated above the staff, and lyrics are written below the notes. The lyrics are in Portuguese and describe a madman's perspective on life and death.

System 1 (Measures 1-5): Chords: D, Dm, A, D, Dm, A, D, Dm. Lyrics: Di - zem que sou lou - co. See - les são bo - ni - tos. Sec - les têm três car - ros. Sim! Sou mui - to lou - co. Por pen - sar as - sim. Sou A - lain De - lon - Eu pos - so vo - ar. Não vou me cu - rar. Se sou mui - to lou - See - les são fa - mo - Sec - les re - zam mui - Já não sou o u -

System 2 (Measures 6-10): Chords: A, D, Dm, F#m, F#m/E, Ebm7(5b), D7+, A. Lyrics: - co. Por eu ser fe - liz. Mas lou - coé quem me diz! que não é fe - liz! - sos. I'm a Rol - ling Stone. Mas lou - coé quem me diz! que não é fe - liz! - to. Eu jáes - tou no ceu. Mas lou - coé quem me diz! que não é fe - liz! - nico. Queen - con - trou a paz. Mas lou - coé quem me diz! que não é fe - liz!

System 3 (Measures 11-15): Chords: D/E, I:7, A, A7, D, A7. Lyrics: Não é fe - liz... Eu ju - ro que é me - lhor. Não ser um nor - Não é fe - liz... Não é fe - liz... Não é fe - liz... Eu ju - ro que é Ju ro queé me lhor. Não ser um nor -

System 4 (Measures 16-20): Chords: D, A7, B7, E7. Lyrics: mal. Seu pos - so pen - sar. Que Deus sou eu... mal não ser um nor - mal. Seu pos - so pen - sar que Deus sou eu...

FIGURA 14 – Arranjo vocal de “Balada do Louco”.

Observemos a seguir o mapa de criação após a inserção destas três músicas:

Estrutura do Roteiro	Cena	Música	Arranjo	Coreografia
2 – Briga da família	OK	Família	✓	
5 – Encontro com as patricinhas	OK	<u>A Banca do Distinto</u>	✓	
6 – Encontro com os malabaristas	OK	<u>Balada do Louco</u>	✓	

TABELA 05 – Segunda atualização do mapa visual da criação

Com a escolha das duas últimas músicas, formou-se, portanto, um repertório final de dez canções que fariam parte do espetáculo:

Música	Compositor
1 – Menino Maluquinho	Milton Nascimento
2 – Família	Arnaldo Antunes e Tony Bellotto
3 – Com a perna no mundo	Gonzaguinha
4 – Eu nasci há dez mil anos atrás	Raul Seixas
5 – A Banca do Distinto	Billy Blanco
6 – Balada do Louco	Arnaldo Baptista e Rita Lee
7 – Esmola	Samuel Rosa e Chico Amaral
8 – O Meu Guri	Chico Buarque
9 – Quem vai te embalar	Danilo Caymmi e Dudu Falcão
10 – Bola de Meia, Bola de Gude	Milton Nascimento

TABELA 06 – Lista do repertório desenvolvido no musical

Essa lista, gerada com a finalização da escolha das músicas, mostra que as canções selecionadas formaram um repertório variado, que, apesar de inteiramente constituído de músicas populares brasileiras, contemplou obras de compositores importantes de diferentes estilos e gerações, tendo contribuído, acima de tudo, para a ampliação do universo musical dos alunos. Além disto, todas elas tiveram um significado importante dentro das cenas em que estavam inseridas, pois suas melodias, ritmos e letras se misturavam com o enredo, contribuindo em grande parte para a construção da história que estava sendo contada.

3.2.4.8. Criação da coreografia de “A Banca do Distinto”

Uma estratégia diferente da usual foi utilizada na criação da coreografia da cena das patricinhas. Após a preparação do arranjo, pedi aos alunos que cantassem dançando livremente no ritmo do samba e depois pedi que cada um criasse apenas um passo para ser realizado repetidas vezes. Em seguida, orientei os alunos a formarem duplas e ensinarem cada qual aquele movimento ao seu parceiro formando uma sequência de movimentos com os dois passos. Depois de aprendidos estes movimentos, sugeri que cada dupla se unisse a uma nova dupla, unindo novamente os seus passos, agora em uma sequência de quatro passos diferentes. O processo foi repetido até que toda a turma formasse um único grupo, realizando uma longa sequência de passos, tendo o equivalente a uma variação para cada aluno presente. Naturalmente, os passos adquiriram um nível de complexidade que os impedia de cantar e dançar ao mesmo tempo, tornando-se assim esta a próxima tarefa do grupo.

Inicialmente, foi possível realizar bem a adaptação dos movimentos à música, porém, evidentemente, este processo apresentou uma série de dificuldades, pois a sequência de passos não condizia com a forma e o fraseado musical. Por isso, com a criação da primeira parte da coreografia concluída, e a fim de não tomar muito mais tempo de ensaio, elaborei a segunda parte da coreografia fora do espaço da aula utilizando ideias fornecidas para a primeira parte e

acrescentando novos elementos, como movimento de casais com referência ao tema da cena e às personagens.



FIGURA 15 – Imagens da coreografia de “A Banca do Distinto”

3.2.4.9. Inserção da diretora geral no elenco do musical

Após algum tempo, o grupo recebeu a notícia de que a aluna que faria o papel da mendiga e o solo de “O Meu Guri” não poderia mais participar do espetáculo. No entanto, esta cena não poderia ser excluída do espetáculo, pois ela representava uma parte importante da história. Como todos os alunos já haviam sido acomodados em seus próprios papéis, decidimos que eu assumiria este personagem na trama. O papel compreendia não só a preparação da música e da movimentação de “O Meu Guri”, como também o aprendizado do texto do personagem da mendiga. No entanto, para evitar a divisão de atenção entre esta tarefa e a direção do espetáculo, esta preparação foi sendo realizada individualmente, fora dos ensaios e a minha inserção atuando no grupo adiada para os momentos finais da preparação do musical.

O aprendizado da letra e melodia da música demandou bastante empenho, pois se tratava de uma canção cuja letra é bastante extensa e a melodia um tanto complexa. Em

seguida, trabalhei intensivamente na interpretação da canção, pois como ela fazia parte de uma cena dramática, exigia uma interpretação bastante emotiva. Inicialmente, contei com o acompanhamento do pianista e, somente após ter memorizado toda a música, criei uma movimentação para ela, de acordo com o contexto dramático da cena. Enfim, inseri o número, já trabalhado, durante o ensaio com os alunos, que ficaram bastante entusiasmados com o resultado.



FIGURA 16 – Imagens da execução de “O Meu Guri”

Segundo Costa (2009), a participação do regente nas atividades voltadas para o fazer teatral é fundamental para estabelecer a atmosfera de confiança. “Vendo seu líder envolvido e empenhado, o coro se sente impelido a tomar parte do jogo” (COSTA, 2009, p. 65). Vejamos como ficou o mapa de criação após a realização destas duas etapas:

Estrutura do Roteiro	Cena	Música	Arranjo	Coreografia
5 – Encontro com as patricinhas	OK	“A Banca do distinto”	OK	✓
8 – Encontro com a mendiga	OK	“O Meu guri”	✓	✓

TABELA 07 – Terceira atualização do mapa visual da criação

3.2.4.10. Criação de coreografias e identificação de cenas restantes

As coreografias de “Quem vai te embalar” e “Bola de meia, bola de gude” foram criadas após um convite recebido para outra apresentação pública, cujo repertório já seria formado pelas músicas do musical. Como havia acontecido com a criação da coreografia de “Esmola”, não houve muito tempo para realizar a criação. Por isto, reservou-se um tempo maior para “Bola de Meia, Bola de Gude” que por ser a última música tanto para esta apresentação como também para o musical, demandava uma movimentação mais enérgica e apoteótica.

Criaram-se ideias mais simples para “Quem vai te embalar” que, por ser uma música lenta e melancólica, não demandava muita movimentação. Nela, distribuíram-se os alunos nos espaços vazios e nos diferentes planos, baixo, médio e alto, de forma que alguns ficavam sentados no chão, outros agachados ou ajoelhados e outros de pé. Na parte dos solos, foi solicitado que cada um realizasse os seus próprios gestos levemente. No refrão, foi criado um movimento suave de cabeça a ser realizado por todos.

a)



b)



FIGURA 17 – Imagens da coreografia de “Quem vai te embalar”.

Na criação de “Bola de meia, bola de gude”, consideramos que seria interessante utilizarmos novamente jogos e brincadeiras infantis, desta vez, com ideias ainda não exploradas na coreografia de “Menino Maluquinho” para fazer o fechamento do espetáculo. Assim, primeiramente, listaram-se algumas brincadeiras como pular corda, amassa tomate, cavalo marinho, bobinho, lá vai a bola, pontinho, amarelinha, bate lata, pisa pé e pracadá. Depois o grupo brincou todas elas a fim de observar e selecionar aquelas que eram mais interessantes para serem inseridas na coreografia.

Ao serem escolhidas as brincadeiras, estabeleceu-se uma ordem para elas, iniciando com movimentos mais simples como pontinho e bobinho, bate lata e lá vai a bola e evoluindo para os mais dinâmicos como pisa pé, pracadá e amassa tomate. O passo seguinte foi ajustar os movimentos na música, atentando para a forma e a dinâmica. Foram inseridos, no refrão, o movimento da amarelinha, no interlúdio, um trecho do cavalo marinho e, no final da coreografia, a brincadeira de pular corda, por onde passavam todos os participantes e faziam os seus agradecimentos ao público.

a)



b)





FIGURA 18 – Imagens da coreografia de “Bola de meia, bola de gude”.

Com a criação destas duas coreografias, estava quase concluída a fase criativa do musical, restando apenas as coreografias de “Família” e “Balada do Louco” assim como a escrita e a marcação das duas cenas finais.

Estrutura do Roteiro	Cena	Música	Arranjo	Coreografia
9 – Quadro dos desaparecidos, a mãe dos meninos vai procurá-los no quadro do BATV, os encontra e eles falam uma mensagem de desabafo na televisão.		“Quem vai te embalar”	OK	✓
10 – Final		“Bola de Meia, bola de gude”	OK	✓

TABELA 08 – Quarta atualização do mapa visual da criação

Neste momento, o grupo começou a perceber que, apesar de praticamente terminado o processo criativo do roteiro, muito da parte teatral precisava ser feito para que o espetáculo ficasse pronto. Portanto, decidiu-se convidar mais uma vez a diretora teatral para auxiliar trazendo habilidades específicas da sua área que não estavam ao nosso alcance. Para que fosse possível otimizar ao máximo as suas contribuições, foi programada uma semana inteira de ensaios diários, durante a sua estadia.

3.2.5. Sistematização da Criação – segunda contribuição da diretora teatral

O trabalho da diretora teatral foi mais uma vez de extrema importância para a finalização do espetáculo. A sua metodologia de trabalho envolveu diversas etapas que, realizadas sucessivamente de maneira dinâmica, promoveram um grande avanço de todo o trabalho, sem, contudo, descartar o material que havia sido criado até aquele momento e sem desviar o grupo do seu propósito inicial. A seguir, serão descritos os procedimentos realizados pela diretora teatral durante a sua semana de trabalho.

3.2.5.1. Diagnóstico da criação realizada

No início da semana, fizemos a apresentação de toda a criação para a diretora teatral. Foi-lhe dada também uma cópia do roteiro criado pelos alunos para facilitar o acompanhamento das cenas. Após uma passagem geral do espetáculo, que incluiu todas as cenas, músicas e coreografias na sequência do roteiro, a diretora teatral teceu as suas observações. Comentou que o material estava rico, porém, necessitava ser mais bem organizado. Notou que o texto que estava sendo falado não coincidia com o que estava escrito, tendo sido, em sua maior parte, improvisado. Afirmou que apesar de revelar grande habilidade dos alunos para esta prática, muitas vezes difícil até para atores, a improvisação

tornava-se cansativa por demandar um tempo para pensar antes de cada fala, além de ser mais arriscado por conta do nervosismo que poderia surgir no momento da apresentação diante da plateia.

Dito isto, ela concluiu afirmando que para ganhar uma maior qualidade, primeiramente o roteiro precisava ser reescrito e memorizado por todos. Após o consentimento de todos, ela se dispôs a redigir um novo roteiro, baseado no que já havia sido criado, acrescentando novos elementos para entrelaçar melhor as ideias da história. Ao final desta conversa, a diretora teatral pediu que os alunos traçassem o perfil dos seus personagens escrevendo em um papel suas características como, nome, idade, tipo de personalidade e o motivo da sua existência naquela história. Ela finalizou o primeiro encontro da semana recolhendo esse material que iria servir de inspiração para a escrita do novo roteiro.

3.2.5.2. Escrita do novo roteiro

Segundo Doc Comparato (2000), a criação de um roteiro é feita em diversas etapas. A primeira delas é a escolha do tema ou a ideia. Daí, define-se o conflito, ou a *story line*, a síntese da história. A terceira etapa consta da escolha dos personagens que viverão o conflito, sendo seguida pela estrutura ou esqueleto do roteiro. A partir daí, pode-se desenvolver a escrita do roteiro com a descrição das cenas, elementos de cenário, iluminação, diálogos e diversas expressões dos personagens. A maioria destas etapas, portanto, já havia sido realizada antes da chegada da diretora teatral. Para realizar a elaboração do novo roteiro, ela já conhecia o tema, a *story line*, a estrutura e também os personagens. O próprio roteiro elaborado pelo grupo também já havia sido feito. A sua proposta, no entanto, era trazer novos elementos à trama para torná-la mais interessante para o público.

Para alcançar este objetivo, a diretora teatral primeiramente estudou todo o material que havia sido produzido desde o início do trabalho, incluindo as versões anteriores do

roteiro, as ideias surgidas no jogo “máquina de escrever”, os dados reunidos na montagem da estrutura do roteiro, juntamente com algumas cenas escritas pelos alunos após as primeiras atividades de improvisação.

Após a análise de todo esse material, a diretora teatral dedicou as horas que precederam o segundo encontro com a turma à escrita da primeira metade do roteiro. Baseando-se na mesma história, ela adicionou elementos que enriqueceriam a trama como trechos de comédia, de drama, de conflitos assim como promoveu maior interação entre os personagens através da criação de cenas que proporcionavam uma maior inserção ao contexto da história, a exemplo do ambiente das crianças antes do conflito da família, a casa e a praça, tendo dentro dela a presença conjunta dos personagens ao invés de alternar suas entradas e saídas do palco, o que dava a impressão antes das cenas estarem soltas. Além disso, a elaboração do roteiro esteve focada no texto dos personagens, para dar mais segurança aos alunos e reduzir a instabilidade gerada anteriormente pela quantidade de improvisações.

3.2.5.3. Leitura do novo roteiro

No segundo encontro da semana, o texto atualizado foi apresentado aos alunos através de uma leitura coletiva, distribuindo alguns novos personagens e, ao mesmo tempo, testando para ver quais se adaptavam melhor ao perfil de cada um deles. A leitura dos personagens já existentes foi repetida diversas vezes, trabalhando a expressão das falas e esclarecendo dúvidas sobre as devidas entonações. No processo de montagem de musicais, White (1999) revela que a leitura do roteiro nas companhias profissionais é realizada logo no primeiro dia de ensaio, no entanto, sem preocupação com a expressividade. Ele explica que:

A primeira leitura muitas vezes pode ser uma ocasião desgastante, tanto para os atores quanto para o diretor e, por isso, é importante mantê-la o mais descontraída e informal possível. Os atores não devem ser incentivados a fazer uma 'performance', uma vez que eles provavelmente ainda estarão pouco familiarizados com o material e

inevitavelmente estarão atirando no escuro (WHITE, 1999, p. 59, tradução nossa)⁹.

O autor afirma ainda que este processo será sempre um pouco desconfortável, uma vez que geralmente é a primeira vez que os artistas têm a chance de atuar na frente dos outros. Este processo se diferencia da prática pedagógica em questão, pois esta leitura foi realizada somente após um longo encaminhamento do trabalho. Como houve a participação ativa dos alunos na construção das cenas e dos personagens anteriormente, neste momento da leitura, todos já se sentiam bastante familiarizados com a história e com os colegas.

Desta forma, foi possível perceber que os alunos se sentiram bastante entusiasmados com o novo formato do texto mostrando-se empenhados em dar o melhor de si. Ao final deste encontro, a diretora teatral solicitou que cada um trabalhasse para memorizar o seu texto. A partir da recepção favorável ao novo roteiro e da experimentação do mesmo com os alunos, foi possível elaborar a última parte após o segundo encontro e lê-lo no dia seguinte da mesma forma (APÊNDICE D).

Para a nossa surpresa, no terceiro encontro, os alunos haviam memorizado todas as suas falas referentes à primeira parte do roteiro, o que facilitou bastante o desenvolvimento nos ensaios, tendo permitido à diretora teatral iniciar, já no terceiro encontro, o processo de marcação das primeiras cenas do espetáculo assim como visualizar o formato que ele adquiriria.

3.2.5.4. Marcação das cenas

No quarto encontro com a diretora teatral, o ensaio foi inteiramente dedicado a realizar a marcação das cenas. Este processo consiste em trabalhar as entradas e saídas de

⁹ *This read-through can often be a nerve-wracking occasion, both for the actors and the director, and for this reason it is most important to keep it as relaxed and informal as possible. The actors should not be encouraged to give a 'performance', since they will probably still be fairly unfamiliar with the material, and will inevitably be stabbing in the dark to some extent (WHITE, 1999, p. 59).*

cada personagem, definir o seu posicionamento e movimentação nos espaços e, principalmente, aprimorar a transição entre as cenas e as músicas para que tudo aconteça de forma dinâmica e organizada, sem deixar vazios. Os alunos também não tiveram dificuldade para memorizar as marcações que foram trabalhadas durante dois dias seguidos.

As marcações, em sua maioria, não eram previamente planejadas, pois iam sendo construídas com o auxílio e a espontaneidade dos alunos. Segundo Spolin (1992),

a marcação natural é possível com grupo de qualquer idade ou nível de experiência. Nem o ator infantil nem o amador precisam andar pelo palco desajeitadamente, agarrando-se a objetos ou móveis, espalhando temor e desconforto pela plateia (SPOLIN, 1992, p. 297).

Algumas marcas, no entanto, foram previamente estabelecidas, principalmente para tornar possível a constituição do contexto imaginário onde a história se passaria. Em se tratando do contexto da praça, foi feito um breve planejamento das entradas dos personagens que fariam parte dela e o seu posicionamento no palco, que ocorreu da seguinte forma:

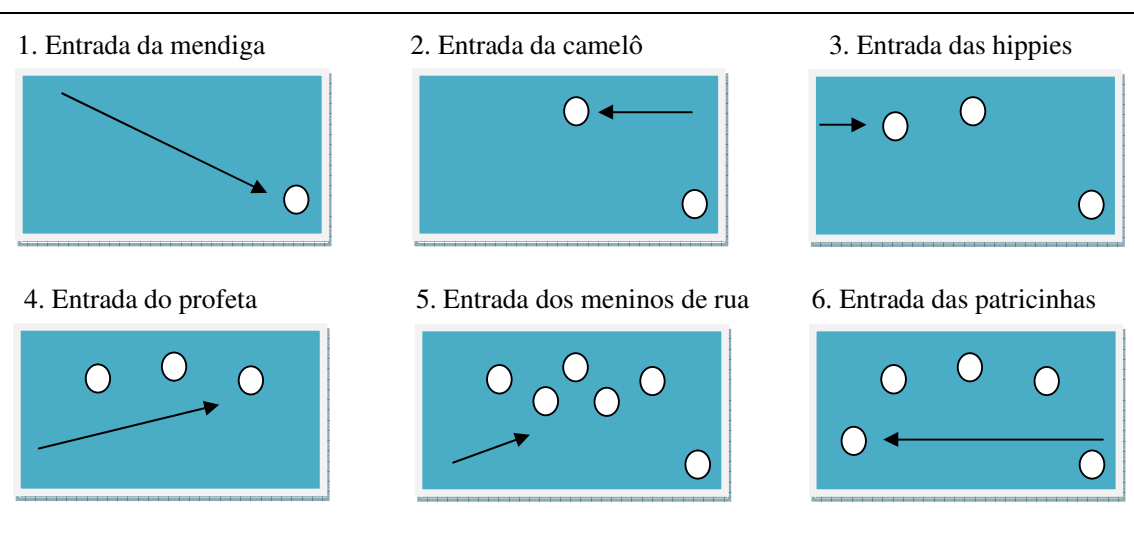


FIGURA 19 – Desenhos de marcação de cenas

Estas marcações constituíram o posicionamento principal dos alunos no palco, variando de acordo com os acontecimentos de cada cena e com a movimentação das coreografias, porém retornando sempre às posições principais, como pode ser verificado nas seguintes imagens:

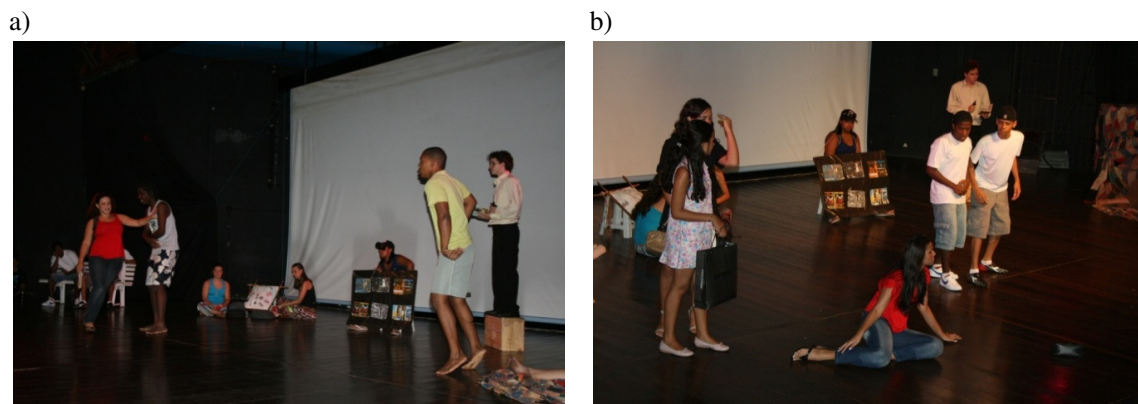


FIGURA 20 – Imagens da marcação de cenas.

3.2.5.5. Inserção de adereços, objetos de cena e figurino

O cenário, o figurino e os adereços contribuem significativamente para a compreensão da peça por parte do público e criar através de materiais e efeitos cênicos, o ambiente e a atmosfera onde a história acontece. Por isto, alguns figurinos e elementos cênicos podem assumir papéis tão importantes quanto um ator dentro de um espetáculo. Segundo a estilista e figurinista Janice Ghisleri (2012), “o figurino tem como duas funções básicas definir o personagem interpretado pelo ator e ajudar a estabelecer o tema, ideia e atmosfera da produção interpretada pelo diretor”. Além disso,

através dele se cria uma linguagem através das formas, cores, texturas, transmite a época, a situação econômica política e social, indica a região ou cultura, estilo do personagem, estação climática, aspecto psicológico, enfim os elementos necessários para passar ao espectador o sentido do espetáculo, devendo mostrar as relações entre todos os personagens (GHISLERI, 2012).

Compreendendo esta importância, a diretora teatral conduziu a inserção dos adereços e objetos de cena já no quinto dia, pois além deles enriquecerem visualmente o espetáculo, facilitavam o trabalho de marcação, tornando as cenas mais reais e dando ao grupo uma melhor noção espacial e obviamente melhor incorporação do seu personagem. Este processo demanda também um tempo de treinamento para os alunos se acostumarem com os manuseios e, por isso, não poderia ser deixado para o último momento.

Assim, antes deste encontro, eu e a diretora teatral fizemos uma listagem de todo o material necessário, recolhemos e levamos para o ensaio todos os objetos que já dispúnhamos em casa, juntamente com a lista do que ainda faltava. Os alunos se propuseram a providenciar os demais elementos. Deste modo, no quinto encontro, além de finalizar-se a marcação das cenas, trabalhou-se a inserção dos objetos e adereços trazidos, atentando para uma realização dinâmica nas trocas dos objetos de cena e no manuseio dos adereços. O mesmo processo se deu com a escolha do figurino, onde foram apresentadas sugestões de roupas para cada personagem e solicitado a cada aluno que trouxesse o seu próprio figurino para o último ensaio da semana.

3.2.5.6. Passagem geral com figurino, adereços e músicos

No último encontro da semana, além da presença de todos os componentes do grupo, contou-se também com a participação dos músicos para o acompanhamento instrumental do espetáculo. Matthew White (1999) comenta que a presença dos músicos nos espetáculos profissionais também só acontece nos últimos ensaios, antes da noite de estreia. Neste contexto, trabalha-se somente a parte vocal do espetáculo no que ele chama de “sitzprobe” ou passagem musical. Sobre isso ele diz que:

O sitzprobe muitas vezes é o único momento em que os artistas ouvirão a banda como ela deve soar. Deste momento em diante, os músicos provavelmente serão escondidos em um poço, esmagados em

uma das laterais, ou em alguns casos, numa sala separada. (WHITE, 1999, p.108, tradução nossa)¹⁰.

Ele afirma também que o “sitzprobe”:

pode ser a última oportunidade para o elenco se concentrar exclusivamente na música, pois dali em diante, a parte técnica do show terá prioridade, uma vez no teatro, os atores vão ser tomados por problemas de natureza comparativamente pouco criativa, tais como trajes mal ajustados, camarins superlotados, cenários instáveis e diretores mal-humorados. Na minha experiência, muitas vezes, o sitzprobe é a calma antes da tempestade, e os atores devem ser encorajados a saborear a experiência integralmente (WHITE, 1999, p.108, tradução nossa)¹¹.

Na construção do nosso musical, por conta do pouco tempo disponível, a passagem com os músicos foi feita concomitantemente com a passagem geral do espetáculo. Mesmo assim, a presença dos músicos exigiu a atenção dos alunos para encontrar o equilíbrio entre as vozes e os instrumentos, investindo em um melhor resultado musical.

Após a realização de um intenso aquecimento que utilizou a corda de pular para desenvolver a união e prontidão dos participantes, a diretora teatral conferiu os objetos de cena, adereços e figurino trazidos pelos alunos e deu as últimas explicações sobre o seu manuseio, posicionamento em cena, definindo também os encarregados por colocar e retirar cada um deles do palco. Em seguida, com todos os alunos caracterizados e objetos posicionados, deu-se início à primeira passagem geral do espetáculo. Durante esta passagem, a diretora teatral realizou diversas interferências para fazer correções e tirar dúvidas, haja vista que muitas eram as novidades e o grupo naturalmente necessitaria de orientações, quanto

¹⁰ *The sitzprobe (the sing-through involving both actors and musicians) is often the only time that the performers will ever hear the band as it is supposed to sound. From this point onwards, the musicians are likely to be tucked away in an orchestra pit below the actors' feet, squashed into a corner of the wings, or in some cases, hidden away in a separate room (WHITE, 1999, p. 108).*

¹¹ *It may also be the last opportunity for the cast to concentrate solely on the music; from now on the technicalities of the show will take precedence, and once in the theatre the actors will be inundated with problems of comparatively uncreative nature, such as ill-fitting costumes, over-crowded dressing-rooms, wobby sets, and foul tempered directors. In my experience, the sitzprobe is often the calm before the storm, and the actors should be encouraged to savour the experience accordingly (WHITE, 1999, p. 108).*

à troca de figurino, às entradas dos músicos, à limpeza da marcação e memorização do texto e à expressividade assim como à autoconfiança necessárias para a qualidade do trabalho. Já na segunda passagem, a diretora teatral não realizou nenhuma interferência no intuito de fazer com que todos se responsabilizassem pelas suas partes e também percebessem o resultado final daquela semana de trabalho. Observou-se que o espetáculo havia adquirido um grande avanço e, com isso, encerrou-se a participação da diretora teatral.

3.2.6. Acabamento – retomando a direção do musical

3.2.6.1. Últimas coreografias

Após a saída da diretora teatral, ainda faltavam ser criadas as coreografias de “Família” e “Balada do Louco”. Em “Família” (FIG. 21), partiu-se da cena criada pela diretora teatral onde os personagens estavam sentados ao redor de uma mesa. A movimentação utilizava as cadeiras e a mesa para representar cada situação narrada na letra da música. A cada estrofe havia uma movimentação diferente, tendo em cada uma delas integrantes diferentes, enquanto o restante do grupo cantava ao redor da cena. O refrão era realizado com todos os coristas posicionados em semicírculo dançando passos de *reggae* escolhidos por eles mesmos e organizados com a nossa ajuda.

a)



b)



FIGURA 21 – Imagens da coreografia de “Família”.

A coreografia da canção “Balada do Louco” (FIG. 22) foi criada de acordo com o conteúdo introspectivo da letra, o ritmo lento e a melodia triste. Por isso, utilizaram-se movimentos mais lentos explorando a expressividade. Durante as estrofes onde a letra era solada pelos personagens das duas hippies se dirigindo aos dois garotos, criaram-se movimentos suaves realizados em duplas. O coro entrava durante o refrão cantando próximo às coxias. Da segunda estrofe em diante, foram inseridas fitas coloridas para fazerem parte da movimentação. Essas fitas, além de dar um efeito visual interessante à coreografia, faziam jus à cena das hippies malabaristas e condizia com a mensagem de otimismo que se queria transmitir na cena.

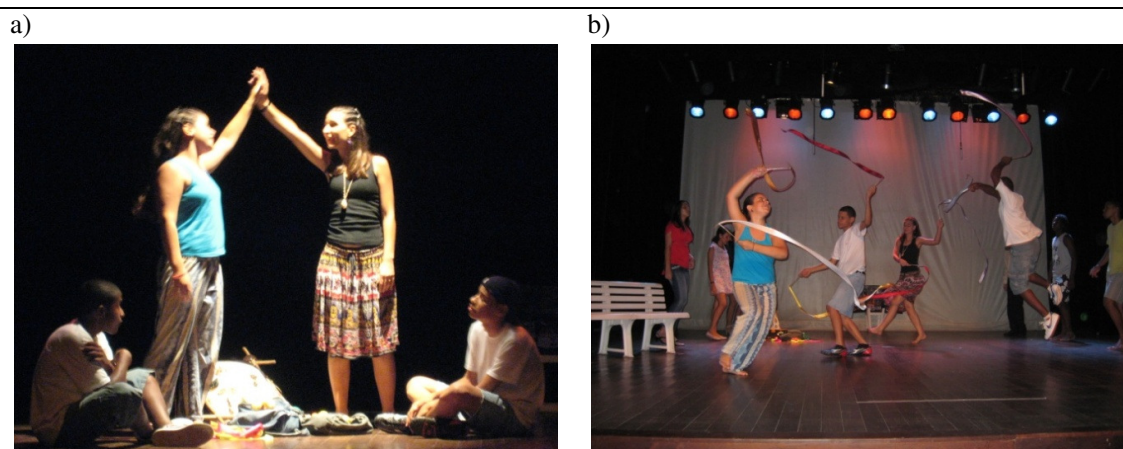


FIGURA 22 – Imagens da coreografia de “Balada do Louco”.

3.2.6.2. Escrita e marcação da última cena

Ao finalizar a sua semana de trabalho, a diretora teatral não havia ficado contente com a criação da última cena, onde acontecia o encontro entre a mãe e os dois filhos no “Quadro dos Desaparecidos”. Por falta de tempo, ela não pôde recriá-la, mas sugeriu que fosse reelaborada adiando o encontro, para gerar um pouco mais de tensão ao conflito. Por isso, o encontro entre mãe e filhos foi elaborado na cena seguinte onde foram inseridas não só a emoção daquele momento, mas também a mensagem final do espetáculo.

Redigi o novo texto buscando imprimir estas sugestões dadas pela diretora teatral tanto para a criação do texto quanto para a marcação da cena. Assim, criou-se um diálogo entre os dois meninos quando eles relembavam todas as experiências vividas durante o passeio, ressaltando as lições aprendidas com cada um dos personagens. Ao final, após demonstrarem sentir saudades da mãe e perceberem a falta que ela fazia em suas vidas, ela reaparece e a família se reconcilia. Com esta cena, foi feita a preparação para a entrada da música “Bola de meia, bola de gude” e a finalização do espetáculo.

3.2.6.3. Ensaios Gerais

Após a finalização do processo criativo, os ensaios gerais foram realizados na própria sala de aula, com exceção do último que aconteceu no teatro. O iluminador e os músicos compareceram a todos esses ensaios gerais para irem preparando, cada um, a sua função. Conforme narrado na experiência de Matthew White (1999), nos musicais profissionais, os músicos ensaiam a sua parte com o auxílio do diretor musical paralelamente aos ensaios musicais do elenco. No momento da junção dos dois grupos, ambos já conhecem bem as suas partes. Neste caso, como não havia a possibilidade de arcar com despesas de horas de ensaio dos músicos, eles foram aprimorando os seus afazeres durante as passagens dos ensaios gerais, já na companhia de todo o elenco. Este fator, no entanto, não impediu o andamento dos trabalhos, haja vista que eles tinham grande facilidade de comunicação tanto entre si quanto com a direção.

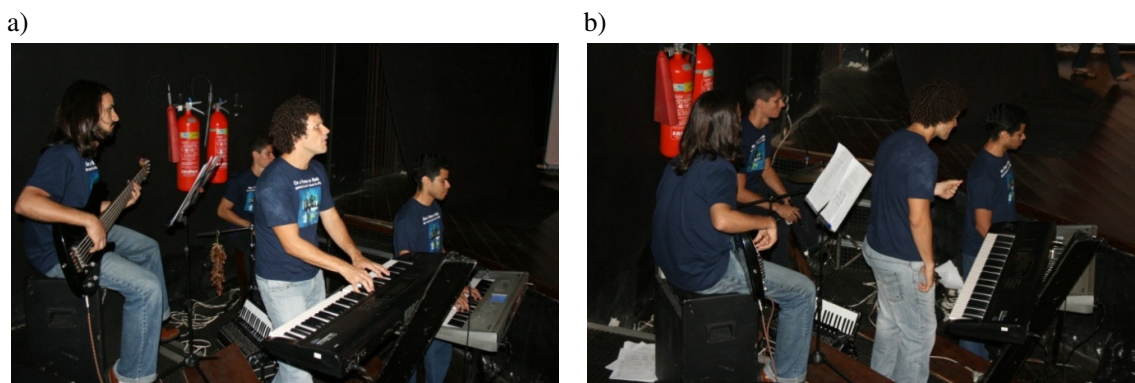


FIGURA 23 – Imagens dos músicos.

A presença do iluminador também foi de fundamental importância para a finalização do espetáculo. Por ele ter formação em teatro, pôde trazer diversas contribuições, não só na parte de iluminação, como também na de cenário, manuseio dos adereços, marcação de cenas e até mesmo em alguns aspectos da interpretação. Nestes ensaios, foram corrigidos o maior número de erros observados e acrescentados todos os elementos possíveis para a composição final do musical. Além disso, realizavam-se as passagens gerais de todo o espetáculo para facilitar o processo de memorização dos textos e aprimoramento das músicas e coreografias.

Neste estágio, quando observava falhas, eu buscava registrá-las através de anotações e apresentar os comentários somente no final de cada passagem a fim de não interromper o ritmo do ensaio e para que os alunos se habituassem a realizar o espetáculo por inteiro. Notava que quando as correções eram feitas durante a passagem, além de se quebrar o ritmo do trabalho, na maioria das vezes eram logo esquecidas pelos alunos. Com o tempo, observei que ao fazer as correções somente no final dos ensaios, obtinha uma maior atenção dos alunos possibilitando que refletissem melhor sobre as suas falhas e consequentemente produzissem um resultado muito mais positivo a cada repetição do trabalho. Desta forma, todos os elementos do musical foram sendo aperfeiçoados a fim de se alcançar um bom nível de expressividade e dinâmica do espetáculo como um todo.

3.2.7. Planejamento e produção do espetáculo

Como se pode perceber através desta experiência e também através da bibliografia específica do teatro musical, a cadeia produtiva desta modalidade artística envolve diversas etapas. Entre elas também consta a parte de planejamento e produção do espetáculo. Os alunos foram envolvidos, na medida do possível, em todas estas etapas de maneira a compreenderem melhor o funcionamento da produção e desenvolverem ainda mais responsabilidade sobre o resultado final atingido.

As etapas de marcação de pauta, escolha do nome do espetáculo e levantamento de recursos aconteceram no decorrer do processo, à medida que o espetáculo foi sendo criado. A primeira providência foi marcar a pauta para o dia 03 de dezembro de 2008, no Teatro SESC/SENAC Pelourinho. Dado esse passo, surgiu a demanda da escolha de um nome para o musical, o que foi feito no próprio ensaio com sugestões dos alunos. Eles decidiram por unanimidade que o espetáculo se chamaria “Com a perna no mundo”, inspirados no título da música de Gonzaguinha que já fazia parte do espetáculo e que representava bem a temática da história.

O levantamento de recursos também se fazia necessário para cobrir despesas como o aluguel do teatro, a sonorização, a iluminação, o cachê dos músicos, a confecção do figurino, a cenografia e a impressão de cartazes (APÊNDICE E) e programas. Ao abrirmos a roda para acharmos juntos de que modo levantaríamos esses recursos, os alunos apresentaram diversas sugestões e, ao final, optaram por realizar a rifa de um aparelho de MP4, cujo custo seria de aproximadamente R\$100,00 (cem reais). Foram produzidas mil rifas no valor de R\$1,00 (um real) cada e vendidas 620 unidades. O restante da verba necessária para a realização do espetáculo foi arrecadada com a venda dos ingressos, tendo sido o rendimento somado e distribuído para os pagamentos dos profissionais convidados, como o iluminador, o operador

de som e os músicos. Os alunos tiveram participação em todas as decisões do orçamento, o que foi importante para que eles compreendessem a necessidade de planejamento e contenção das despesas, exercitando também a busca da autonomia para tomar decisões de grande importância.

3.3. FASE FINAL

3.3.1. Apresentação

3.3.1.1. Preparação

Para o dia da apresentação, foi solicitado aos alunos que chegassem ao teatro com cinco horas de antecedência para que houvesse tempo o suficiente para se familiarizarem com o espaço do palco e dos camarins, prepararem o cenário, o figurino e a maquiagem ainda tendo sobra de tempo para lidar com possíveis imprevistos. Apesar da tensão e ansiedade naturais daquele momento, todos estavam concentrados e conscientes das suas responsabilidades. Após a arrumação do palco, camarins, figurino e adereços, todos os participantes foram convocados a se dirigirem ao palco onde foi realizada uma atividade de aquecimento.

O objetivo deste momento, mais do que aquecer as vozes e os corpos, foi de, através de dinâmicas de relaxamento e respiração, aliviar a ansiedade e o nervosismo dos alunos, estabelecendo o contato visual entre eles, estimulando o seu entrosamento, a sua concentração, positividade e autoconfiança, aspectos essenciais para o bom desempenho artístico. Além das dinâmicas, buscamos dizer palavras de otimismo e encorajamento, após as quais todos se cumprimentaram e tomaram suas devidas posições para dar início ao espetáculo.



FIGURA 24 – Imagens da preparação para a apresentação.

3.3.1.2. Realização

Ao som do terceiro sinal, abriu-se a cortina e foi iniciada a apresentação do espetáculo. Desde a primeira cena, foi possível observar que a emoção de cantarem e atuarem pela primeira vez para o público gerou no rosto e na voz de cada aluno uma expressão muito maior do que se costumava ver nos ensaios. Foi um momento significativo de troca de energia tanto entre eles quanto com a plateia. Como nunca haviam apresentado esse espetáculo antes, não se podia prever qual seria a reação do público. No entanto, eles lidaram muito bem com a plateia cujas reações inesperadas ao invés de trazerem desconforto, contribuíram em grande parte para elevar a qualidade da sua *performance*.

O roteiro e os personagens pareciam envolver as pessoas da plateia porque arrancava diversas manifestações de agrado. Do mesmo modo, as músicas e coreografias sempre eram seguidas de muitos aplausos, o que demonstrava a satisfação do público. Naturalmente, houve erros como notas desafinadas, textos e movimentos esquecidos que, no entanto, não comprometeram o resultado geral da apresentação.



FIGURA 25 – Imagem da apresentação.

3.3.2. Confraternização, avaliação, entrevistas, decisão por mais uma apresentação

Como de costume no trabalho do projeto coral, foi marcada uma confraternização alguns dias após a apresentação na minha residência. Diversas atividades ocorreram durante esta tarde. Este encontro foi conduzido em dois ambientes ao mesmo tempo. Em um deles o grupo se reunia para fazer a avaliação coletiva do espetáculo, e no outro, os alunos iam sendo chamados individualmente para as entrevistas que serviram de dados para esta pesquisa. Os alunos trouxeram lanches, presentes para o jogo “amigo secreto”, conversaram longamente sobre as sensações vividas durante a realização do espetáculo e cada participante foi apresentado com uma cópia do DVD da apresentação.



FIGURA 26 – Imagens da confraternização.

Durante essa confraternização, foi bastante evidenciado o quanto a experiência havia sido significativa para todos os alunos. A manifestação desta sensação, no entanto, veio acompanhada da demonstração de pesar pelo fim do trabalho assim como o desejo de realizar outra apresentação. Apesar de serem alertados para o volume de trabalho que isto demandaria, como agendamento de uma nova pauta no teatro, impressão de novos cartazes e programas, realização de ensaios, recontração dos serviços de iluminação, sonorização e músicos assim como transporte e arrumação do cenário, os alunos permaneceram firmes no seu posicionamento e se comprometeram a participar ativamente de todas estas providências.

Esta iniciativa revelou, de modo significativo, uma postura de responsabilidade e autonomia que o grupo havia adquirido ao longo do trabalho. Por ser uma criação deles, era deles também o direito de querer reapresentá-lo, até mesmo pela satisfação de ter atingido o objetivo inicial da própria criação. Ao notar a determinação do grupo, concordamos mais uma vez em levar adiante a sua proposta.

3.3.3. Apresentação extra

Como previsto, a segunda apresentação do musical que foi realizada no dia 17 de dezembro, no Cine Teatro Solar Boa Vista, no Engenho Velho Brotas, Salvador, demandou diversas providências para que pudesse ser concretizada. Todo o empenho depositado, no entanto, significava para os alunos a realização de seu desejo. As dificuldades surgidas não impediram que cada etapa fosse desempenhada com garra e iniciativa de cada um dos participantes, fazendo com que esta apresentação fosse ainda melhor e mais marcante do que a primeira. Com ela, o grupo pôde corrigir os erros cometidos na primeira vez e se doarem com maior intensidade à sua *performance*. A plateia, por sua vez, formada por parentes, amigos e principalmente por estudantes das escolas do bairro, também foi mais receptiva e participativa que a primeira vez, consolidando assim o valor do esforço e dedicação cada um.

A experiência vivida durante o processo de criação do musical “Com a perna no mundo” proporcionou aos envolvidos diversos aprendizados. Este capítulo buscou, além de trazer o relato dos procedimentos realizados no processo colaborativo, possibilitar uma melhor compreensão acerca dos dados que serão apresentados nos capítulos que se seguem, tanto na identificação das articulações pedagógicas utilizadas, quanto nos textos que tratam sobre o aprendizado adquirido pelos alunos e professores através desta vivência.

4

ARTICULAÇÕES PEDAGÓGICAS DO PROCESSO COLABORATIVO DE CRIAÇÃO DO MUSICAL “COM A PERNA NO MUNDO”

Este capítulo busca apresentar as principais articulações pedagógicas identificadas, a partir da análise dos depoimentos dos alunos, durante o processo colaborativo de criação do musical “Com a perna no mundo”. Estas articulações se tratam de posturas didático-pedagógicas que contribuíram, não somente para a construção do espetáculo, mas principalmente para o crescimento e aprendizagem dos participantes enquanto seres humanos. Este crescimento será abordado de maneira mais específica no próximo capítulo. Como dito anteriormente no capítulo segundo, os dados tratados aqui foram extraídos das entrevistas realizadas com os alunos após a realização do musical e que, com o processo de análise, classificação e categorização, revelaram as seguintes articulações pedagógicas: abertura para a expressão dos alunos, mediação, acolhimento, objetividade, naturalidade, positividade e atitude desafiadora.

4.1. ABERTURA PARA EXPRESSÃO DOS ALUNOS

Como foi visto no capítulo anterior, o que caracterizou a construção deste trabalho foi a participação ativa dos alunos em todo o processo criativo desde a escolha do tema e elaboração do texto, até a criação do figurino, do cenário e o encaminhamento da produção. Para que este processo pudesse acontecer, foi necessário que os professores exercitassem constantemente a capacidade de ouvir as opiniões dos alunos e de dialogar franca e longamente com eles para assegurar a realização de um processo efetivamente colaborativo de criação. Paulo Freire nos mostra que

o professor autoritário que se recusa a *escutar* os alunos, se fecha a esta aventura criadora. Nega a si mesmo a participação neste momento de boniteza singular: o da afirmação do educando como sujeito de conhecimento. É por isso que o ensino dos conteúdos, criticamente realizado, envolve a *abertura* total do professor ou da professora à tentativa legítima do educando para tomar em suas mãos a responsabilidade de sujeito que conhece. Mais ainda, envolve a iniciativa do professor que deve estimular aquela tentativa no educando, ajudando-o para que a efetive (FREIRE, 2011, p.122).

Esta abertura, em parte, pode ser relacionada à sensibilidade destacada na abordagem Pontes (OLIVEIRA, 2001), através da qual o professor busca perceber os elementos do contexto sociocultural dos alunos para conduzir o processo pedagógico. Como veremos mais adiante, esta postura foi citada pelos alunos como uma das mais marcantes desta prática pedagógica, pois através da oportunidade de se expressarem foi possível, entre outras coisas, se conhecerem melhor e desenvolverem a sua autonomia.

Como nos mostra Tenti Fanfani (2011), a *abertura para a expressão dos alunos* é uma prática bastante desejável, principalmente, quando se trata da educação de jovens. Segundo ele, no âmbito escolar, os adolescentes tendem a ser tratados como crianças o que muitas vezes causa a desmotivação para o estudo e o abandono escolar. Portanto, faz-se necessário compreender as particularidades dos jovens para tornar possível a realização de um

processo educacional que seja significativo e de acordo com a sua natureza. Uma dessas particularidades citadas por Tenti Fanfani é o ‘princípio de reciprocidade’ onde

a ‘onipotência’ do professor tende a ser substituída pela visão mais complexa e política das relações e do jogo (as alianças, as estratégias, o uso do tempo, etc). O princípio de reciprocidade significa que a relação professor-aluno não é unidirecional (o professor tem todo o poder e faz o que quer, enquanto o aluno só tem que obedecer). O adolescente tende a considerar que o respeito, por exemplo, deve ser uma atitude recíproca e não só uma obrigação dele com seus professores (TENTI FANFANI, 2011, p. 7).

Por este motivo, consideramos esta abertura uma atitude essencial para cultivar o respeito entre os participantes do trabalho, sejam eles alunos ou professores. A postura de *abertura para a expressão dos alunos* também é condizente com os ideais de Paulo Freire (1987) quando defende uma educação para a autonomia e para a formação de sujeitos ativos. Esta autonomia como visto nas ideias de Mogilka (2003) só poderá ser alcançada através da democratização do ensino. Sobre democracia, Morin afirma que ela “é um sistema complexo de organização e de civilização políticas que nutre e se nutre da autonomia de espírito dos indivíduos, da sua liberdade de opinião e de expressão” (2000, p. 108). Neste sentido, esta postura foi considerada pelos alunos como relevante na prática pedagógica da criação coletiva, como pode ser observado nos depoimentos a seguir:

A oportunidade que os professores dão de a gente se expressar, de botar em prática o que a gente quer, porque na escola não tem nada disso. Na escola, o que o professor falar, é aquilo e acabou. E lá [no coral juvenil] não, lá é diferente. Lá, o que a gente tem é a opinião da gente. A gente chega, dá a opinião, trabalha a opinião, se a galera gostar, gostou. Se não gostar, tenta fazer outra (RODRIGO, 2008).

O que eu achei muito interessante é a liberdade que eles dão pra gente. Foi algo que a gente criou, a história. Não foi algo que eles trouxeram pronto. Porque numa peça de teatro, chega lá o diretor, entrega o texto pronto e os atores só vão ler e interpretar. Mas quem fez o texto, teoricamente, foi a gente que fez. A ideia foi nossa. A gente tinha uma noção. O que eu mais gostei foi a liberdade mesmo (TÚLIO, 2008).

Em ambos os depoimentos, os alunos chamam a atenção para a oportunidade de poderem se expressar neste processo educativo, em contraposição a outros espaços educacionais cujas posturas pedagógicas tradicionais têm como principal referência a figura e a autoridade do professor. A ideia contida em frases como “o que a gente tem é a opinião da gente”, “foi a gente que fez” e “a ideia foi nossa” revela o sentimento de autonomia e o protagonismo desenvolvido por parte dos alunos na realização do espetáculo.

O fato de contar inteiramente com a contribuição dos alunos, não fez com que o trabalho coletivo de criação fosse realizado de forma solta e sem critérios. Para se alcançar um resultado final satisfatório, foi necessário estimular a criação dos alunos de maneira que as suas sugestões fizessem parte de uma mesma direção sendo possível unir umas às outras de tal modo a contemplar as ideias de todos. Esse processo de experimentação e condução de ideias foi descrito e analisado no capítulo anterior quando relatamos sobre o momento inicial da escolha do tema a partir do qual os alunos realizaram criações que convergiram para um mesmo fim. Esta articulação pedagógica pode ser percebida através de outro depoimento sobre este aspecto da criação e ressalta a importância do estímulo à produção e à junção das diferentes ideias:

[...] o que mais me chamou a atenção foi a forma de trabalho. De ela [a diretora geral] colocar que a gente [expressasse] as nossas ideias, juntasse nossas ideias com as dos outros. Quando ela fazia as dinâmicas tipo laboratório, pra a gente pensar, aí sempre no final, sempre umas ideias se encaixavam com as outras. Eu achei muito interessante isso (ERICA, 2008).

Como pode ser notado no depoimento da aluna, o modo como se deu a condução do trabalho favoreceu o processo criativo, ao mesmo tempo em que proporcionou a interligação entre as diferentes sugestões. Esta estratégia foi importante, pois ao unirem umas ideias às outras, iam compondo o corpo do espetáculo e gerando estímulo para novas criações. Este processo foi percebido pela diretora teatral na fase final do trabalho da seguinte forma:

Eu senti que era uma criação deles liderado [pela diretora geral]. Não foi assim, [como se poderia pensar] “cheguei em casa, criei o personagem e trouxe”. Dava pra perceber que tinha um trabalho ali, um laboratório onde eles puderam desenvolver esses personagens. A turma estava muito coesa também. Não tinha assim, cada um com a cabeça muito diferente, eles estavam unidos, você percebia que tinha um trabalho de integração. [...] Eles não estavam assim, soltos. Era uma criação deles, mas uma criação liderada, não foi assim “criei uma peruca lá do Rio de Janeiro”, entendeu? Todo mundo tava num pensamento só e eles criaram dentro desse universo (DIRETORA TEATRAL, 2011).

Ela afirma que o direcionamento dado durante o processo criativo foi importante para que as ideias surgissem dentro de um mesmo contexto, revelando o entrosamento do grupo e contínuo diálogo, tornando possível o encadeamento das diversas criações.

Outro aspecto importante para o processo colaborativo era criar um espaço onde cada aluno se sentisse seguro para se expressar diante dos outros, incluindo aqueles que eram mais tímidos e não somente aqueles que eram mais extrovertidos. Assim, buscou-se desenvolver nos alunos a capacidade de se escutarem e valorizarem mutuamente as criações uns dos outros, requisitando constantemente as opiniões de todos e limitando alguns que falam mais do que escutam. Segundo Abreu,

Dentro do processo colaborativo a interferência na criação alheia é um momento extremamente delicado, pois se na fase de confrontação de idéias o trabalho corre normalmente o mesmo pode não acontecer quando existe interferência no material criativo do companheiro. Talvez este seja o principal foco de tensão no processo colaborativo, porém, sem a liberdade dessa interferência o processo colaborativo não se estabelece (ABREU, 2003).

Esse potencial crítico, mas respeitoso, pode ser visto no relato da aluna Luciana demonstrando que “[...] *todo mundo apoiava todo mundo, confiava no trabalho. Ninguém criticava. Não tinha aquela crítica... tinha críticas construtivas mesmo, mas aquelas críticas que deixa a pessoa pra baixo, com medo de fazer, aquilo ali não existia. Tinha muito apoio*” (LUCIANA, 2011).

Com a persistência dessa postura conseguiu-se incentivar a quebra de barreiras e favorecer o autoconhecimento dos participantes através da sua expressão. A mesma aluna destacou a importância desta atitude para o seu desenvolvimento:

eu acho que é importante você ser instigado, porque eu mesmo, no começo, por causa da timidez, não falava muito, não queria manifestar minha opinião e eles sempre falavam com todo mundo, pediam a opinião de todo mundo (LUCIANA, 2011).

O trabalho de criação coletiva foi desafiador para os professores, pois dependia da participação de todo o grupo. Com isto, tornava-se inadequado que eles definissem previamente as etapas a serem seguidas na busca de assumir o controle do resultado final como em outros modos de práticas educacionais. Nesse caso foi necessário um planejamento flexível possível de ser ajustado às demandas que surgiam com a criação. A construção do espetáculo surgia a partir de ideias geradas a cada encontro, dando ao processo pedagógico uma “imprevisibilidade” que, com o tempo, passou a ser uma das suas maiores conquistas.

Essa imprevisibilidade se refere a uma margem ampla de possibilidades trazidas pelos alunos e que eram debatidas nos encontros. No entanto, atentava-se constantemente para que cada ensaio apresentasse resultados tendo a cada um deles uma nova etapa vencida. O planejamento basicamente indicava o tempo disponível para a produção, o objetivo a ser alcançado em cada encontro e o modo como a atividade seria conduzida, mas não era possível prever qual seria o resultado. Essa flexibilidade permitia aos alunos se expressarem de forma participativa como narrado pelo preparador vocal:

[Era participativo] porque não estava pronto. Porque ninguém sabia o que ia acontecer quando a gente começou a montar o musical. A gente começou, os meninos deram a ideia de fazer um musical sobre a infância e começaram a surgir ideias, algumas delas foram aproveitadas até o final, outras foram abandonadas no meio do percurso, mas eu digo participativa porque ninguém sabia o que ia acontecer e tudo foi tomando forma a partir da contribuição de cada um dos envolvidos no processo. Então, todos tiveram direito,

oportunidade de opinar, de criar, de colaborar com a sua experiência de vida (PREPARADOR VOCAL, 2011).

O resultado gerado pela *abertura para a expressão dos alunos* foi a construção de um trabalho coletivo que reuniu ideias de todos os participantes, processo este que resultou na dissolução da prática hierárquica tradicional de haver um único responsável pela autoria de um trabalho, gerando em cada integrante do grupo o sentimento de responsabilidade pela realização do espetáculo. Este aspecto foi identificado nos relatos de diversos alunos quando questionados sobre o funcionamento do processo criativo:

Tudo foi contribuição de todos, porque a gente trabalha muito coletivo. A coreografia que a gente faz, cada um dá uma ideia e a gente faz, se for bom, fica, se não for... (ERICA, 2008).

Todo mundo dá ideias. É construído com todo mundo. Não é aquela coisa assim que um chega, faz a coisa e joga lá. Todo mundo constrói ao mesmo tempo. Cada um tem a chance de colaborar com o trabalho (VITORIA, 2008).

[...] na verdade, a gente que organiza tudo né? A gente tá organizando pra arrecadar o dinheiro pra fazer o musical, a gente organiza o figurino. Tudo, tudo é a gente que tá fazendo. Então, é uma produção bem assim... nossa realmente (LUANA, 2008).

Acho que de todo mundo foi uma contribuição muito importante de você mesmo fazer o personagem, de você se empenhar pra aquilo ali e também dar o máximo de si nos ensaios (MARIANA, 2008).

Todo mundo ali contribuiu com tudo. Todo mundo faz, cada um, um pouquinho. A minha foi texto, opinião, música também. Tudo isso a gente interfere. Até no final, eu conversando com [a regente] disse a ela: seria tão legal se na última música todo mundo tivesse com a mesma blusa' aí ela falou 'é legal!' e aí acabou que foi todo mundo com a mesma blusa na última música. Eu acho que todo mundo contribuiu um pouco (LARA, 2008).

Através dos depoimentos, é possível observar que o ato de porem em prática as suas criações desenvolveu nos alunos o senso de responsabilidade. Os alunos demonstravam se identificar com o resultado e se sentir parte pertencente do musical. Ao contribuírem com cada parte da criação, eles puderam enxergar no resultado final, parte da sua própria

identidade unida às identidades dos outros colegas que juntas se transformaram em um trabalho único. “*Eu sentia como um trabalho meu, um trabalho de todo mundo junto. Não era um trabalho [da diretora geral] só ou [deste ou aquele participante]. Não, não tinha dono aquele trabalho*” (LUCIANA, 2011).

Ao serem indagados sobre o caráter coletivo da criação do espetáculo e sobre a importância que atribuíam a essa experiência de participação para si próprios, os alunos se revelaram muito gratificados com o ato de criar, conforme um dos depoimentos:

Eu acho muito positivo porque a gente acabava se vendo em cada... em cada coreografia ali tinha um pouco de cada um. [E quanto à importância] Muito. Eu acho que muito. Não só pra mim, mas pra todo mundo, né, porque a gente tava fazendo algo que era nosso também, né, e a gente se sentia pertencendo daquilo ali né. Não era algo que veio pra gente ‘olhe, vocês vão fazer assim’ (LEANDRO, 2011).

Sentir-se parte responsável pela criação do espetáculo é parte primordial no processo colaborativo, pois estabelece laços de afetividade com a criação e possibilita, além de um aprendizado mais intenso, a energia necessária para alimentar o material artístico em direção à sua concretização.

Ainda sobre o ato de criar coletivamente, outra aluna enfatizou a diferença deste ato em relação ao ato de representar um trabalho previamente escrito, referindo-se a uma experiência anterior de participação em uma oficina de teatro:

Foi muito bom, porque quando a gente vê o resultado final, é diferente de... Quando eu fiz oficina de teatro era assim, o professor entregava o texto pra gente, a peça pronta, e a gente tinha que ensaiar aquela peça e apresentar aquela peça de teatro. E no musical foi diferente porque a gente ajudou a construir aquele texto, ajudou a construir o espetáculo. Então, é muito mais gratificante na hora de apresentar, você dizer ‘Pô! A gente não tinha nada, quando chegou não encontrou algo pronto, não encontrou as folhas lá só pra decorar o texto’ e aí foram surgindo as ideias, cada um contribuiu um pouco e formou o total. Foi super legal no final. É muito melhor do que encontrar algo pronto, algo já feito por outra pessoa (VITORIA, 2011).

Entendemos que a interpretação a partir de um material pré-estabelecido é uma prática comum e importante no teatro e também no teatro musical. No entanto, neste trabalho, como se tratou de uma atividade educativa, também fazia parte do aprendizado dos alunos a criação do texto que eles iriam interpretar. Entendemos que o ato de criar, no entanto, os trouxe um sentimento de maior realização haja vista que através dele, eles puderam se expressar de maneira mais efetiva.

Evidentemente que a *abertura para a expressão dos alunos* não é uma via de mão única, ainda mais quando se tem em conta a tradição autoritária no sistema escolar. A esse respeito os próprios participantes do grupo destacam que, num processo como esse, é fundamental a motivação dos jovens, mas é igualmente importante a atitude do professor. Apesar de, nestas condições, a criação surgir do grupo e da junção das ideias dos alunos, depende do professor que este espaço seja aberto e que os participantes sejam estimulados a manifestar as suas opiniões. Por isto, classificamos este fator como uma postura pedagógica relevante dentro deste contexto como pode ser visto no depoimento de uma das alunas quando questionada sobre as qualidades que deve ter um professor de jovens:

Ah, ele precisa ter a cabeça de um jovem. Ele precisa deixar os jovens livres pra criar, pra manifestar sua opinião. Eu acho que é não criar regras no trabalho. Levar aquele trabalho pronto e não deixar que as pessoas se envolvam naquele trabalho, isso foi o que não aconteceu lá. Eu acho que por isso que teve tanto envolvimento de todo mundo. Porque a gente foi criando tudo junto. [A diretora geral] levou uma proposta e a gente foi criando junto. Eu acho que isso fez as pessoas se aproximarem mais e se envolverem mais no trabalho (LUCIANA, 2011).

Como se pode ver, a *abertura para a expressão dos alunos* foi uma articulação pedagógica significativa neste processo educacional, pois ao permitir o contato dos jovens com as suas próprias ideias, proporcionou o desenvolvimento de diversos aspectos da sua natureza enquanto seres pensantes como a autonomia, a liberdade de expressão e o

autoconhecimento em busca do seu amadurecimento tanto intelectual, quanto social e psicológico.

Em apoio a essa articulação que é também um exercício de escuta, Freire nos diz:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise falar *a ele*. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala *com ele* como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com ele*. (FREIRE, 2011; p 111, grifos do autor).

4.2. MEDIAÇÃO – auxílio do processo criativo

Apesar de buscarem realizar a condução das dinâmicas de maneira democrática, a *abertura para a expressão dos alunos* exigia dos professores uma capacidade muito grande de observação e perspicácia para *mediar* o trabalho de acordo com o movimento do grupo. A prática pedagógica do processo colaborativo demandou um hábil exercício de liderança para saber avaliar e unir as ideias, fazer o seu encaminhamento e tornar possível a execução do trabalho.

Através da prática pedagógica de criação do musical, buscamos realizar um processo de ensino aprendizagem no qual os educandos se tornassem os protagonistas do seu próprio processo educativo, no sentido freireano de que a relação sujeito-sujeito e sujeito-mundo são indissociáveis. Como ele afirma “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2002, p. 68).

Desta forma, desde o primeiro momento, a partir do estímulo dado para a criação, nos abrimos para receber as ideias, ouvindo, olhando curiosamente e extraindo aquilo que surgia

naturalmente do grupo, evitando manifestar a nossa própria opinião até que ela fosse requisitada. Em seguida, procurávamos contribuir com a nossa experiência ajudando a selecionar as ideias, estimulando a sua elaboração e reunindo-as para a construção de uma unidade. Através desta prática, as aulas favoreciam a troca constante de saberes entre professores e alunos, cuja combinação fazia surgir diversos novos conhecimentos para todos os presentes. O diálogo era conduzido cuidadosamente com os alunos buscando valorizar todas as ideias, unindo umas às outras e transformando-as para se alcançar um melhor resultado. Com isso, buscava-se afirmar a presença do professor como interlocutor e não como autoridade disciplinadora. Uma das alunas, que também é professora de música, ressaltou a importância da *mediação* no processo colaborativo. Ela chama a atenção para o respeito dado às criações de cada aluno ao serem contempladas e transformadas de diversas maneiras para a construção do todo:

Bom, eu acho que importante foi saber construir as coisas com as ideias, foi uma coisa democrática, assim, digamos. Cada um trazia a sua ideia e isso era transformado, respeitado e usado, de alguma forma no espetáculo, você 'ó, aqui tem ideia de fulano, aqui tem ideia de sicrano, aqui tem a minha ideia também', tipo 'Nossa! Essa cena, eu que dei essa ideia! Que legal que ela foi aproveitada!'. Então, eu acho que saber aproveitar as coisas foi muito importante (ANA, 2011).

A postura pedagógica aqui destacada trás uma nova questão para o trabalho de criação coletiva: “Como exercer o papel de mediador, no processo educativo, assegurando espaço para que os alunos se expressem livremente?”, ou, colocando em outras palavras, “Como ser simultaneamente democrático e produtivo?”. É parte integrante dos princípios deste trabalho e da educação contemporânea, que o educador saiba lidar com pessoas valorizando a sua subjetividade e evitando causar nos educandos possíveis sentimentos de inferioridade e de baixa autoestima. Ao mesmo tempo, é necessário que o educador tenha claro os seus objetivos e responsabilidade sobre os rumos da criação. Por isso, torna-se

necessário equilibrar estes dois aspectos para que o processo educativo não se torne de um lado um “laissez-faire”, tampouco, do outro, uma prática rígida e conservadora sem significados para os educandos.

Como nos mostra Tenti Fanfani,

nas condições atuais, os agentes pedagógicos (professores, diretores, especialistas, etc.) não garantem a escuta, o respeito e o reconhecimento dos jovens. Mas a autoridade pedagógica, entendida como reconhecimento e legitimidade, continua sendo uma condição estrutural necessária da eficácia de toda ação pedagógica. O problema é que hoje o professor tem que construir sua própria legitimidade entre os jovens e adolescentes. Para isso deve recorrer a outras técnicas e dispositivos de sedução. Trabalhar com adolescentes requer um novo profissionalismo que requer definição e construção (TENTI FANFANI, 2011, p. 11).

O equilíbrio entre estes dois aspectos esteve claro também para os alunos, quando reconheceram, em seus depoimentos, a importância da mediação exercida pelos professores dentro do processo:

Eu acho que eles tavam mediando, dando uma direção às coisas, porque era tudo muito criação nossa, [...] os personagens, as coreografias a gente também ia sugerindo e os professores eu acho que tavam ali pra pegar esse material e direcionar, caminhar pra organizar aquele material todo (LEANDRO, 2011).

[...] é difícil ser democrático. Você ter que saber como é que você vai pegar uma boa ideia e como é que você vai excluir uma ideia que não é tão boa, porque você tá lidando com pessoas. E as coisas aconteceram. Pra mim, parecia ser uma coisa impossível, mas que com o trabalho, a gente foi vendo que existem caminhos e que, embora seja um trabalho coletivo, onde todas as pessoas contribuía, tem que ter uma pessoa cabeça que consegue organizar essas ideias (ANA, 2008).

A postura pedagógica de *abertura para a expressão dos alunos*, inevitavelmente gerava o surgimento de opiniões adversas e, conseqüentemente, a necessidade frequente de um posicionamento do papel de mediadores. O diálogo sempre pareceu ser a melhor estratégia para que as soluções fossem encontradas. Uma aluna comenta este aspecto,

ressaltando as diferentes personalidades dentro do grupo e a importância do diálogo para promover os acordos:

[...] é complicado lidar com esse tipo de situação, porque cada um tem seu jeito. Tem uns que gostam mais de aparecer e tem outros que não gostam mais de aparecer e é interessante [...] porque é um lugar onde todo mundo fala, todo mundo dá opinião, pra chegar e sair só com uma opinião, é muito difícil, mas a gente consegue. A gente conversa ali, um fala, outro fala, outro fala, mas quando a gente vê, todo mundo tá com o mesmo pensamento e junta tudo e dá certo. E olha que é muita gente diferente, viu? Diferença é o que não falta nesse coral. (Risos...) [...] Eu acho que é por isso, que cada um tem seu estilo e no final dá uma coisa, uma cara só que é uma cara que todo mundo aprova. Todo mundo aprova mesmo (LARA, 2008).

A prática da mediação é bastante comum também em outras áreas de conhecimento, como no caso do Direito no qual ela se refere a um recurso utilizado para a resolução de conflitos, alternativo ao judiciário, que busca integrar as diferenças para alcançar um meio de convivência mais harmonioso. Segundo Battaglia (2011), “sua importância primordial deve-se ao aprendizado das partes em litígio em resguardar para si a autoria da construção das soluções dos conflitos”. Além disso, facilita a comunicação entre as pessoas e promove ambientes cooperativos “tendo como desdobramento a melhoria geral das relações” (BATTAGLIA, 2011).

Ainda segundo a autora:

A escola é um excelente espaço de introdução deste aprendizado. Além de auxiliar na forma de convivência diária entre as pessoas que lá estão, proporciona um aprendizado aos jovens alunos que possibilita um desdobramento futuro bastante interessante. Estes alunos, descobrindo uma nova maneira de lidar com conflitos na escola, irão indubitavelmente levar para além dos muros da instituição este aprendizado, passando eles mesmos a multiplicadores do recurso (BATTAGLIA, 2011).

No depoimento a seguir, a aluna comenta o diálogo situando-o enquanto recurso mediador e ao mesmo tempo acolhedor, pois apesar do surgimento das diferentes opiniões, através da mediação, buscava-se contemplá-las e direcioná-las para um sentido em comum,

favorecendo simultaneamente a criação de novos elementos para o espetáculo e o aprendizado dos alunos na construção do ambiente cooperativo.

[...] sempre foi conversado bastante. Então, por mais que às vezes, eu desse uma ideia, ela não era 'não, essa ideia não é boa, vamos fazer outra coisa', não era assim que funcionava. Era 'Ah! Mas a gente pode pensar dessa forma, então, vamos transformar essa ideia', por mais que transformasse numa coisa totalmente diferente, você não sentia que aquilo ali... por mais que a sua ideia não tenha sido acolhida naquele momento, talvez ela gerou alguma outra ideia. Então eu acho que tudo foi aproveitado de alguma forma sim (ANA, 2011).

A partir desta análise, pode-se observar que a articulação pedagógica da *mediação* foi de fundamental importância para este processo educativo. Através dela, os alunos exercitaram atitudes como a criação de soluções para os conflitos, a integração das diferenças e a cooperação. Através destes elementos, foi possível estabelecer uma boa comunicação e um espaço para a convivência saudável entre os diferentes sujeitos, condições estas de grande relevância para o bem estar social juvenil.

4.3. ACOLHIMENTO – valorização das subjetividades

O ato de acolher significa, segundo o Dicionário Houaiss (2001), “oferecer ou obter refúgio, proteção ou conforto físico”. Uma das principais características do processo colaborativo realizado neste musical é que, ao mesmo tempo em que ele é artístico, é também preponderantemente educativo. Sendo assim, ele difere de trabalhos artísticos profissionais, cujos prazos e exigências são rigorosos, demandando competência previamente desenvolvida dos atores participantes, não abrindo possibilidades para pessoas sem experiência e aptidões comprovadas.

Em se tratando de uma prática educativa, esse trabalho se torna inclusivo na medida em que não realiza processo seletivo e busca também ser acolhedor ao receber os mais diversos alunos, independente da sua história ou aptidão musical, para promover o seu

desenvolvimento, respeitando as suas características pessoais e subjetividades dentro do processo de construção. Tendo-se em conta o que afirma Gardner (1994), cada indivíduo nasce com um vasto potencial de talentos ainda não moldado pela cultura. Segundo ele, a educação costuma errar ao não levar em conta os vários potenciais de cada um, sufocando-os pelo seu hábito nivelador.

Durante o trabalho, também se constituiu numa articulação pedagógica a promoção do *acolhimento* dos alunos de maneira que, em cada um, as suas qualidades fossem valorizadas e que as suas dificuldades fossem aceitas e trabalhadas de acordo com os limites de cada um. Para respeitar o seu tempo de aprendizado, foram utilizadas diferentes estratégias e recursos para facilitar a compreensão daquilo que se queria ensinar. Os alunos identificaram esta postura pedagógica representada principalmente pela paciência e pela prática da repetição durante os ensaios. Partindo do senso comum de que “errar é humano” e de que “é errando que se aprende”, aprendeu-se a oferecer tempo e espaço para que os alunos pudessem errar e trabalhar as suas inseguranças pacientemente sempre que fosse necessário para poderem alcançar melhores resultados, conforme relatado no depoimento de uma aluna:

Tive dificuldade em manter o ritmo, porque a gente dança e canta, então é complicado, eu não tava acostumada a manter. Eu não conseguia respirar de uma forma correta pra manter o ritmo da música e parava no meio. Tinha dificuldade em decorar arranjo, não conseguia decorar arranjo. Eu tinha dificuldade em ouvir. Eu tinha uma professora de música que dizia que nós somos surdos e temos que afinar nossa audição e eu entrei surda no coral. Eu não conseguia, não diferenciava o arranjo. As coisas pra mim eram muito iguais e depois foi melhorando. A partir de bater muito em cima daquilo. O [preparador vocal] sempre cantava e pedia pra eu repetir, eu repetia, cantava perto do ouvido. De tanto ouvir, de tanto a gente tá ali, convivendo com aquilo (VITORIA, 2008).

Na prática pedagógica do teatro musical, muitas das dificuldades que surgem devem-se ao fato de tratar-se de uma modalidade artística que envolve diversas linguagens simultaneamente. Assim, novamente recorrendo à teoria das inteligências múltiplas de

Gardner (1994), entendemos como natural que haja alunos que cantem muito bem, mas que tenham dificuldades para dançar, ou aqueles que saibam atuar, mas que tenham dificuldades para cantar, e assim por diante. Por isto, buscou-se, dentro deste trabalho, incentivar a paciência não só por parte dos professores, mas também dos alunos, uns com os outros, para que fossem respeitados os seus limites e para que o aprendizado fosse prazeroso e não traumatizante. Assim, quando percebíamos que algum aluno apresentava dificuldades para realizar uma tarefa, ao invés de insistirmos naquilo, buscávamos tranquilizá-lo de que não precisava ter pressa, pois aquele aprendizado surgiria naturalmente através da repetição desenvolvida nas próprias aulas. Quando questionados sobre as posturas pedagógicas mais relevantes do processo, alguns alunos comentaram:

A questão da paciência, do estímulo, [...] porque eu acho que se você tá com um aluno e ele tá fazendo errado, você começa a criticar o erro, começa a apontar aquilo, meio que desestimula, entendeu? E eu acho que eles foram super pacientes com a gente de repetir 'vamos fazer', estimulando 'vai dar tempo, vai dar tudo certo', foi o que mais... porque o estímulo é tudo, né, pra se fazer algo, porque se não tiver estímulo, "dança"... (VITÓRIA, 2011).

Eu diria que... tem a paciência, é claro. Porque é bem diferente uma pessoa chegar lá 'você tem que pegar isso dessa forma, e acabou' e outra coisa é os professores fazerem a gente meio que 'engatinhar' até aprender o caminho. Foi o que eles fizeram. Eles não fizeram do nada 'pá! é isso!'. Eles fizeram gradualmente as coisas e a gente começava a entender. Por exemplo, eu nunca imaginei que ia cantar uma música naquela altura. Eu pensava 'minha voz não alcança isso', mas aí quando eu vi, sem saber eu alcancei (TÚLIO, 2008).

Como podemos observar, ambos os depoimentos ressaltaram a importância da paciência enquanto articulação pedagógica, em contraposição a atitudes rígidas, tais como a de criticar os erros dos alunos e de impor a eles um ritmo unificado de aprendizagem. Esta questão também foi abordada por outra aluna que salienta o fato de ter perdido o medo de se expressar e de errar, através da articulação pedagógica de *acolhimento* ao sentimento e ao

momento de cada um. Ela afirma que o apoio dado pelos professores revelava respeito aos seus limites e favorecia que os objetivos fossem alcançados de maneira natural e prazerosa:

Acho que a forma com que trabalha [...] deixa você à vontade, entendeu? Você não faz aquilo porque você tá sendo obrigado. É uma forma tão espontânea que vai acontecendo e quando você vê, você já tá lá na frente cantando, atuando. É uma forma muito carinhosa de se fazer as coisas. Ninguém obriga você a nada. Quando você vê, você já tá fazendo aquilo que lhe [propuseram] e não foi de uma forma tão... [rígida] (LARA, 2008).

Acredita-se que a articulação pedagógica do *acolhimento* foi necessária para o sucesso do processo educativo, pois ao desenvolver atitudes positivas como o respeito e a aceitação dos limites dos participantes uns para com os outros, tornou possível a sua motivação e persistência para superarem desafios de aprendizagem e adquirirem novas habilidades com prazer e entusiasmo.

4.4. OBJETIVIDADE – saber a hora de seguir

Como relatado no capítulo anterior, diversas foram as tentativas utilizadas para dar início à criação do musical. Para estar de acordo com o desejo do grupo de realizar uma criação coletiva e poder conduzir de forma eficaz todas as linguagens artísticas presentes no teatro musical, convidou-se um professor de teatro para partilhar a direção do espetáculo. Por ter uma experiência profissional mais voltada para a interpretação teatral do que para o ensino de teatro, o professor convidado trouxe consigo um nível alto de exigência para o trabalho. Assim, conduziu diversos exercícios técnicos e artísticos que, apesar de serem relevantes para a preparação de atores, não obteve uma boa receptividade do grupo por serem demasiadamente prolongadas e perfeccionistas. Com isto, muito tempo se despendia na preparação dos alunos e pouco se investia na construção do espetáculo, gerando preocupação e desmotivação por parte do grupo.

Além dos exercícios preparatórios, o professor de teatro buscava alcançar uma qualidade técnica elevada também durante a criação das cenas e, na busca pela perfeição, as cenas eram passadas repetidas vezes para que as ideias fossem sendo criadas e aprimoradas a cada repetição, como narrado pelo preparador vocal:

[...] a condução do professor de teatro não estava muito afinada com o trabalho. [...] ele tinha uma metodologia e ele não conhecia direito o trabalho do Coral Juvenil. [...] a gente esperava dele uma construção objetiva para as cenas, pro enredo e muitas das vezes, a gente ficava numa aula batendo com a mesma cena e volta e repete, volta e repete, volta e repete, que talvez seja o processo do teatro, mas que os meninos da turma, [...] estavam acostumados a uma outra dinâmica, que era estar sempre produzindo. Fez uma cena, “legal, passa pra outra”, “depois a gente volta”, “depois a gente repensa”, “depois a gente acrescenta”, mas “vamos estar sempre produzindo” e não ficar em cima de um ponto até deixar aquele ponto perfeito (PREPARADOR VOCAL, 2011).

Esta conduta, do professor de teatro, gerava uma grande sobreposição de ideias, que iam se acumulando e, conseqüentemente, dificultando a conclusão de uma etapa para que outra pudesse ser iniciada. Neste período, foi necessário fazer um trabalho de dinamização da prática pedagógica para que o espetáculo pudesse ser efetivamente construído e também para que os alunos não perdessem o interesse pelo trabalho.

A essa altura, após a chegada do professor de teatro, sentimos a necessidade de restabelecer a ideia mestra da construção do musical que era a de um recurso metodológico para assegurar a participação dos jovens envolvidos no seu próprio processo educativo-musical. Neste caso, teve-se de assumir uma outra articulação pedagógica, caracterizada como *objetividade*, pois percebeu-se que sem ela a prática pedagógica estava se tornando cansativa e pouco produtiva. Este termo, muito utilizado na área do jornalismo “consiste basicamente em descrever os fatos tais como aparecem; é, na realidade, um abandono consciente das interpretações, ou do diálogo com a realidade, para extrair desta apenas o que se evidencia” (LAGE, 1979, p. 24). Popularmente, esta ideia é conhecida como “agir sem rodeios”, “ir

direto ao assunto”. Em uma prática pedagógica direcionada a jovens e adolescentes, fase da vida cujas sensações são marcadas pela ansiedade e pela pressa, a *objetividade* torna-se, portanto, essencial para que as trocas e interações possam ser feitas de forma eficiente.

Segundo a visão da diretora teatral, que participou em dois momentos da construção do espetáculo, a *objetividade* é importante para manter a motivação do grupo principalmente nesta faixa etária:

[...] eles não podem passar muito tempo fazendo uma mesma coisa, porque o pensamento [deles] é rápido. O pensamento do adolescente é muito rápido e se você passa muito tempo..., aí a cabeça deles já entendeu aquilo, já passou, já tá na próxima parte e você já perdeu o grupo (DIRETORA TEATRAL, 2011).

Por este motivo, a falta de objetividade presente no início do trabalho foi um fator desmotivador para alguns alunos que pensaram em desistir e motivo de preocupação para outros que queriam ver o desenvolvimento do trabalho. Estas questões puderam ser facilmente detectadas nos seus depoimentos quando questionados sobre as dificuldades vivenciadas durante o trabalho:

[no começo] a gente passava o ensaio tentando fazer uma cena só, e a gente perdeu muito tempo assim [...]. A gente perdia o ensaio todo para tentar fazer uma cena e acabava que a gente nem concluía essa cena no final. A gente levava das seis às nove e não concluía. E aí não era jogo, a gente tava perdendo tempo [...] Eu já não tava me sentindo assim... com muita expectativa, achando que não ia dar tempo [...] (ERICA, 2008).

O depoimento da aluna ressalta não somente o ritmo lento com que eram conduzidos estes ensaios como também o fato das cenas nunca serem finalizadas. Outra aluna comenta sobre este mesmo aspecto, chamando a atenção para a sobreposição de ideias que gerava a dificuldade de seguir adiante:

[...] a gente passava uma cena e sempre vinha alguém com uma ideia nova, uma ideia nova, uma ideia nova, e sempre queria adaptar a cena àquela ideia, e não saía do lugar. Não saía daquela cena, daquela parte do musical. E cada um tomou consciência que não ia

poder continuar assim. Tudo bem que mudasse, que melhorasse, mas que tava pronto, tava pronto. Que tinha que deixar ali e mexer em outra coisa (VITORIA, 2008).

Este acontecimento, apesar de bastante conturbado, foi essencial para que percebêssemos a importância da *objetividade* na dinâmica criativa. Como relata Anton Ehrenzweig (1977, *apud* MEDEIROS, 2010), o processo de criação envolve um enorme emaranhado de possibilidades que, por sua vez, envolvem um novo leque de ideias que podem surgir e dar margem a outras novas criações. No entanto, segundo ele, no ato da criação, “o espírito criador tem que tomar uma decisão quanto o caminho a seguir sem, contudo, possuir todas as informações necessárias para tal escolha. O espírito criador tem que avançar em frente ampla deixando muitas opções em aberto” (EHRENZWEIG, 1977 *apud* MEDEIROS, 2010).

Após o desligamento do professor de teatro e a inclusão da diretora teatral que possui experiência em processos de criação colaborativa, passou-se a ter a *objetividade* como elemento preponderante no trabalho. Como já relatado no capítulo anterior, este foi um fato decisivo para o andamento do processo, pois diante do desafio posto, conduziu-se a criação e direção teatral buscando atender a expectativa do grupo, de maneira dinâmica e objetiva, trilhando o caminho até a concepção final do espetáculo. Nesta fase de transição, buscou-se aliar a criação em rede, à *objetividade* nas escolhas das ideias, para promover uma melhor utilização do tempo e transitar mais facilmente para as fases posteriores da criação. O preparador vocal salienta a importância desta fase para a realização do trabalho:

no segundo semestre, o professor de teatro não participou mais do trabalho. Então ficou só [a diretora geral] à frente e eu colaborando. E a gente ficou mais à vontade pra poder conduzir a turma no que diz respeito à construção da história, à construção dos personagens. A gente teve a colaboração [da diretora teatral] também pra construção dos personagens da história, que foi muito significativa, numa experiência de brainstorm que nós fizemos, [...] e isso colaborou

bastante para o andamento dos trabalhos (PREPARADOR VOCAL, 2011).

A *objetividade* continuou presente durante toda a prática pedagógica de construção do musical, buscando formas produtivas e dinâmicas para realizar a criação de cenas, arranjos e coreografias. Durante a montagem das cenas, buscou-se evitar o acúmulo de ideias para uma única cena, aprendendo a fazer escolhas e assumir suas possíveis consequências. No trabalho de preparação do repertório, buscava-se desenvolver arranjos condizentes com as possibilidades oferecidas pelo grupo de forma que não demandasse muito tempo para serem aprendidos significando muitas repetições e o pouco uso do corpo. A criação das coreografias naturalmente acontecia de maneira dinâmica, pois ao envolver o movimento corporal gerava disposição e entusiasmo por parte dos alunos, facilitando a organização das ideias e a finalização dos números. Esta postura tornou possível, não só a motivação e o envolvimento constante dos alunos, como o avanço do processo criativo e a concretização do espetáculo.

A postura objetiva foi ainda mais evidenciada com a interferência da diretora teatral, quando, no final do processo, realizou o trabalho de reformulação do espetáculo em ensaios intensivos durante apenas uma semana. Para compreendermos o pensamento que guiou o seu trabalho, perguntamos à diretora teatral sobre as estratégias utilizadas para tornar o trabalho dinâmico. Segundo ela,

*[...] o próprio tempo já era um determinante 'olha, você precisa ser rápida'. [...] no mundo profissional, os diretores fazem muito isso de parar em uma cena, passar, passar, aí ver detalhes e ver a inflexão **nessa** palavra e ver o olhar que você dá **nesse** momento de silêncio. É muito técnico e, em geral, os trabalhos mais voltados pra educação, para o crescimento do sujeito, tem que ser mais... 'sete, oito', tem que ser mais rápidos e você não pode se apegar tanto aos detalhes e foi isso que eu tentei fazer [...]. Eu não fiquei olhando cada frase e vendo a inflexão, o pensamento por trás dessa frase, a marca perfeita. Eu muitas vezes deixava eles mesmos criarem as marcas deles, porque eu tinha uma semana, tinha que criar o texto, tinha que fazer com que eles decorassem o texto, tinha que criar todas as marcas e ainda, [...] tinha que inserir as músicas nesse processo, tinha que fazer a ligação*

de uma coisa com a outra. Então, por ter muita coisa pra fazer e pouco tempo, a minha dinâmica veio muito disso também (DIRETORA TEATRAL, 2011).

Este momento final foi determinante para se perceber o quanto a *objetividade* é elemento indispensável no processo colaborativo. Com ela, torna-se possível vislumbrar gradativa e progressivamente o resultado final, trazendo para o grupo uma nova energia a cada etapa concluída. Na construção de um espetáculo com objetivos educativos como este, foi necessário encontrar o ritmo certo para estimular a criatividade dos alunos dentro do tempo estabelecido sem, contudo, perder de vista a qualidade artística do musical.

Acredita-se que a identificação da articulação pedagógica da *objetividade* só foi possível a partir da dificuldade apresentada durante o trabalho com o professor de teatro cuja metodologia não condizia com a dinâmica esperada pelo grupo. Sem este acontecimento, este aspecto provavelmente não teria sido citado nos depoimentos dos alunos e passado despercebido entre as articulações pedagógicas. No entanto, após as duas situações contrastantes, observou-se que através da *objetividade* foi possível estabelecer de forma mais eficaz a motivação do grupo, primeiramente pela maneira enérgica de realização das atividades nos ensaios como também pelo andamento dinâmico de produção de resultados que ela proporciona. Por este motivo, também apontamos a *objetividade* como articulação pedagógica importante dentro deste processo educativo.

4.5. NATURALIDADE – afetividade

Este tópico também ressaltado pelos alunos em suas entrevistas relaciona-se diretamente com um dos elementos do acróstico Pontes que corresponde à letra ‘n’ em ‘naturalidade’. Segundo a abordagem de Oliveira, esta postura compreende “naturalidade nas ações educativas e musicais; simplicidade nas relações com o aluno, com o conteúdo curricular e com a vida, com as instituições, contexto e participantes, tentando compreender o

que o aluno expressa ou quer saber e aprender” (OLIVEIRA, 2008, p. 22). De acordo com os depoimentos dos alunos, a postura dos professores foi caracterizada pela interação com o grupo, possibilitando uma maior aproximação que, ao dissolver os papéis hierárquicos entre professor e aluno, abria espaço para a construção da amizade e cumplicidade entre ambos e um ambiente fértil para a troca de ideias e a construção do conhecimento:

[...] eu acho legal essa forma que o Coral Juvenil trabalha..., que não tem uma grande distância entre o professor e o aluno. A gente tá ali trabalhando, mas meio que a professora é amiga da gente [...] E isso eu acho que possibilitou que o trabalho fosse melhor, porque a galera tava mais à vontade, não tava com aquela tensão de professor, aluno. Eu acho que isso vem sendo importante. Não acho que foi um dia só. Foi uma coisa que foi construída (LEANDRO, 2008).

As teorias de Paulo Freire (1987; 2011) apontam para a necessidade de uma relação interpessoal entre educador e educando para que o processo educativo alcance sua função libertadora. Para isto, o educador precisa favorecer a horizontalidade desta convivência, abrindo-se para as diversidades do seu mundo numa relação de companheirismo e afetividade.

Segundo Luckesi, a afetividade:

é o pano de fundo para qualquer ato significativo e vital de cada um de nós assim como de nossos educandos. A cognição é profundamente necessária; caso contrário, não teríamos a compreensão de nada, nem desenvolveríamos tecnologias que produzissem bens para suprir nossas necessidades, sejam elas quais forem. Mas, ela se assenta sobre o portal da afetividade, que nos permite fazer bem o que fazemos (LUCKESI, 2011, p. 2).

Neste processo, a minha vivência durante muitos anos como aluna do projeto fez com que a postura pedagógica da *naturalidade* fosse vivenciada com mais intensidade. Baseados nestas experiências foram-se aprofundando, ao longo de todo o processo criativo, o acolhimento e o diálogo aberto para com os alunos. Por ser este um trabalho criativo cujo desfecho, nenhum dos participantes, incluindo os professores, tinha conhecimento, as trocas aconteceram de forma mais intensa por meio do desafio coletivo. A consciência permanente

desse desafio contribuiu para que os professores não se colocassem na posição de detentores do saber, estando inteiramente envolvidos no processo de aprendizagem tanto quanto os educandos, como pode ser observado no depoimento de uma aluna quando questionada sobre o que mais chamou sua atenção na didática dos professores:

O companheirismo deles, a união com os alunos. Que eles sempre têm do seu lado ali dando força, apoio e que eles não são aquele tipo de professores que se afastam assim, se impõem. São mais do tipo assim, eles agem como se fossem alunos também. É como se eles fossem alunos e sempre vão aprendendo com você (MARIANA, 2008).

A prática da naturalidade e afetividade no processo pedagógico é condizente com diversos aspectos já citados de Tenti Fanfani (2011) na sua proposição do que seria uma escola ideal para os jovens, pois ele defende, entre outros aspectos que a escola deve atender “a todas as dimensões do desenvolvimento humano: física, afetiva e cognitiva” e se interessar “pelos adolescentes e jovens como pessoas totais que se desempenham em diversos campos sociais (a família, o bairro, o esporte, etc.) e não só pelos alunos aprendizes de determinadas disciplinas (a matemática, a língua, a geografia, etc.)”. (TENTI FANFANI, 2011, p. 14). Assim, quando foi perguntado a um dos alunos o que ele faria igual se também fosse um professor, ele respondeu:

Eu acho que o primeiro ponto que eu procuro fazer nas aulas hoje é isso aí [...]. Eu procuro tá muito próximo do aluno. De tá ali junto com ele nos trabalhos. Tem uma atividade, eu faço junto e procuro entender o aluno também. Muitas vezes a gente chega pra uma aula, mas o cara não tá pra a aula. Eu acho que o seu papel naquele dia ali não é dar aula de música. Isso não faz você não ser o professor de música. Você continua sendo o professor, mas talvez naquele dia, a sua função não seja aquela. No coral, muitas vezes, eu encontrei isso. Não de chegar lá e conversar..., mas de alguma forma eu buscar ali, eu acho que muito por causa dessa relação. Então, a relação com o aluno hoje, eu procuro me aproximar o máximo assim que é uma coisa que eu vi no coral, [dos professores]. (LEANDRO, 2011).

Após esta análise, pode-se observar que a articulação pedagógica da *naturalidade*, estimulou nos alunos uma maior aproximação e convivência em um ambiente fraterno de

cumplicidade e confiança mútua. A presença destes elementos propiciou um envolvimento afetivo dos participantes com o grupo e com a prática artística criativa e conseqüentemente, um maior interesse e abertura para a aquisição de novos conhecimentos e experiências por meio do diálogo.

4.6. POSITIVIDADE – estímulo, otimismo

Positividade, assim como a categoria anterior, é parte integrante do acróstico Pontes, sendo representado pela letra ‘p’. Segundo Oliveira, ela significa “positividade na relação educacional e pessoal entre o professor e o educando, entre o professor e a turma; perseverança, poder de articulação e habilidade de manter a motivação do aluno acreditando no potencial do aluno para aprender e se desenvolver” (OLIVEIRA, 2008, p. 22). Este aspecto foi bastante citado pelos alunos quando questionados a respeito dos pontos mais relevantes na didática dos professores.

Acreditar em nós, nos alunos. Porque eles não estariam em cena. Eles tinham que acreditar na gente, no nosso trabalho. Então, a gente tava querendo fazer e eles tavam querendo que a gente fizesse. Então, por isso que deu certo. Eles acreditaram no que a gente podia fazer. [...] o que mais me encanta é [os professores] acreditarem realmente no nosso trabalho. [...] eles são fantásticos e eles têm uma magia no que eles fazem [...], a gente vê que realmente eles tão fazendo por prazer e isso nos dá prazer. Nos dá força pra conseguir seguir o que eles tão fazendo (LUANA, 2008).

Acho que me ajudaram a ter mais confiança, acreditar mais que eu sou capaz de ir lá na frente e fazer. [...] Eu acho que por elas estarem ali na frente dizendo “você é capaz de fazer”. Elas passam essa... só de você olhar, você já sente que você consegue isso. [...] Se ela tá dizendo que tá certo e que você vai conseguir é porque vai. Não tem jeito. (Risos). Agora, se ela disser “calma, faça isso”, então você segue o conselho que dá certo. Pelo menos eu segui e deu (LARA, 2008).

Eles estimularam a gente pra caramba. Tudo bem que foi a gente que criou, mas a participação deles foi fundamental, porque se eles não tivessem ali, falando, colando com a gente, dando o caminho pra gente fazer a criação, não taria pronto. Não seria o que foi. Então, a

gente criou, mas a participação deles foi indispensável (RODRIGO, 2008).

O estímulo e o otimismo do professor têm sido cada vez mais apontados como fatores essenciais para promover a motivação e o interesse do aluno. Frequentemente, ouvimos dizer que a turma é o reflexo do professor. Por isto, além de acreditar no seu trabalho, o educador deve buscar extrair os melhores resultados dos seus alunos através da motivação e confiança de que são capazes. Piletti afirma que

o professor que tem entusiasmo, que é otimista, que acredita nas possibilidades do aluno, é capaz de exercer uma influência benéfica na classe como um todo e em cada aluno individualmente, pois sua atitude é estimulante e provocadora de comportamentos ajustados. O clima da classe torna-se saudável, a imaginação criadora emerge espontaneamente e atitudes construtivas tornam-se a tônica do comportamento da aula como grupo (PILETTI, 1989, p.19).

Alguns alunos, em seus relatos ressaltam a importância da positividade principalmente nos momentos de dificuldades que surgiram durante o processo. Naturalmente, houve diversos momentos de dúvida em relação ao aprendizado dos arranjos, coreografias e memorização do texto, gerando incerteza por parte de todos quanto à qualidade do espetáculo. Quando isto acontecia, era necessário manter o grupo concentrado no objetivo e evitar pensamentos derrotistas. Na visão dos alunos, esta postura foi essencial para manter a motivação do grupo mesmo quando o trabalho parecia não estar indo bem.

Uma coisa que eu achei bastante legal foi que [a diretora geral], nesse final, ela dá uma entusiasmada na galera. Ela era muito positiva, sabe? Às vezes as coisas não estavam prontas, mas ela “tá legal” e tal e eu acho que isso fez com que a galera tomasse aquele... visse que tava legal..., mesmo que não tivesse, mas tivesse feliz com aquilo que tava fazendo e começar a melhorar ainda mais. Eu acho que isso foi muito importante. Porque teve momentos que eu mesmo fiquei “pô, acho que não tá legal” e ela “não! Tá massa! A gente que tá daqui assistindo, tá legal” e tal. Eu acho que isso foi bastante legal (LEANDRO, 2008).

O papel dos professores foi, além de orientar, né, o obvio, foi tipo estimular a gente mesmo, que às vezes parecia que não ia andar. Às vezes parecia que a gente não ia conseguir fazer, não ia conseguir

terminar. E o estímulo foi muito importante, sabe? Chegar lá e [a regente] tava sempre “vai dar certo” e quando [a diretora teatral] veio pra cá, e isso também, o ânimo, passar o ânimo pra gente, algo que fazia a gente acreditar que ia sair tudo certo, entendeu? Nada ia dar errado na hora, vai sair tudo beleza, a gente teve ensaio durante anos, (risos) [sentido metafórico] (VITORIA, 2011).

Uma aluna abordou o tema da positividade sob outro aspecto, observando na postura pedagógica dos professores, a constante valorização dos avanços dos alunos. O elogio nem sempre é visto de forma positiva no ato educacional, pois pode provocar a autocobrança dos alunos através da necessidade de manter uma boa imagem. No entanto, quando realizado de maneira livre e sem exigências, o elogio pode contribuir para a elevação da autoestima dos alunos e para o desejo de sempre buscar novas conquistas. Desta forma, sempre se buscou enfatizar as qualidades e ideias positivas trazidas pelos alunos, incentivando também a valorização das individualidades de cada componente por todos os demais participantes do grupo, conforme observado pela aluna Ana:

[...] o professor sempre enfatizou muito as coisas boas que os alunos faziam, entendeu? Então, se se tinha uma ideia que era legal, o professor enfatizava aquilo e todo mundo transformava aquela ideia. Eu acho que essas pessoas que tinham essas ideias, elas se sentem grandiosas. Eu sempre me senti grandiosa quando uma pequena ideia minha era transformada. Eu sentia “pô, eu fiz parte dessa, essa coreografia tem um movimento que eu criei”. Então, eu acho que o fato de você valorizar o que é criado pelo aluno é muito importante e levanta muito a autoestima das pessoas (ANA, 2008).

Conforme um dos apontamentos de Tenti Fanfani (2011) citados anteriormente, a prática educativa com os jovens não deve se limitar a ensinar, mas se propor a motivar, interessar, mobilizar e desenvolver conhecimentos significativos na vida das pessoas. Após a análise dos depoimentos, consideramos que a *positividade* foi uma articulação pedagógica bastante presente na prática do processo colaborativo, tendo sido essencial para promover o interesse e a mobilização dos alunos em torno da realização do espetáculo e da busca pelo aprendizado.

4.7. ATITUDE DESAFIADORA

Na minha história, fiquei diversas vezes tocada ao assistir filmes que tratavam sobre a educação de jovens. Entre eles, chamaram a minha atenção as experiências narradas nos filmes *Mudança de Hábito 2* (1993), com a atriz Whoopi Goldberg, dirigido por Bill Duke, *Honey* (2003), com a atriz Jessica Alba, dirigido por Bille Woodruff e *Escritores da Liberdade* (2007), com a atriz Hilary Swank e dirigido por Richard LaGravenese. Esses filmes contam histórias em que, para desenvolver a motivação dos alunos, os professores recorrem à realização de projetos coletivos onde um objetivo deve ser alcançado. Neles, os jovens são levados a realizarem mutirões para conquistar algo em comum ao longo dos quais ocorrem diversos aprendizados significativos no sentido da sua construção enquanto sujeitos. As ações realizadas no processo colaborativo de construção do espetáculo “Com a perna no mundo” foram inspiradas na mesma força realizadora observada nestas histórias. A principal delas relaciona-se à *atitude desafiadora* e emergiu com bastante ênfase dos depoimentos dos alunos como articulação relevante em determinados momentos do processo criativo.

De acordo com o dicionário Houaiss (2001), a palavra ‘desafio’ possui diversos significados, entre eles, o ato de provocar, propor duelo, assim como o efeito de instigar, incitar, estimular, afrontar ou fazer face a. Bastante utilizada na área de gestão de empresas, neste contexto, ela pode ser entendida como um alvo estratégico, ou algo a conquistar (CARDOSO, 2000). De modo parecido, na prática pedagógica de criação do musical, a *atitude desafiadora* se caracterizou pela proposição de metas a serem cumpridas de forma eficiente em um curto espaço de tempo. Neste caso, os desafios apontados trataram-se da preparação e realização de apresentações em curto prazo, a intensa atividade de preparativos durante as semanas que antecederam a apresentação do espetáculo e, principalmente, a semana de trabalho com a diretora teatral, cujo objetivo era rever e recriar todo o espetáculo.

Todos estes momentos representaram situações de dificuldade e tensão, onde foi necessário desenvolver ações para transformar a realidade que se apresentava. Do mesmo modo, Cardoso afirma que:

Por um lado, desafio é algo de difícil consecução, que envolve um potencial de risco, que pode representar ameaça de fracasso, que põe à prova competências e capacidades e exige superar dificuldades, sejam externas ou internas, além de requerer consciência das próprias vulnerabilidades. Por outro, bancar um desafio significa mobilizar-se para a conquista e para a realização de ideias e de planos. Formular um desafio é projetar capacidades para além do presente, impulsionando a ação, o movimento de construir ou de ser algo diferente, de ocupar um outro espaço (CARDOSO, 2000).

Os alunos citaram estes episódios quando questionados sobre os momentos mais marcantes da experiência em sua opinião. Lembraram-se com clareza dos acontecimentos e ressaltaram a importância que eles tiveram para o avanço da construção do musical.

Poxa, que a gente aprontou a apresentação dentro de um dia. Um dia não, uma noite, né? Que a gente veio, na sexta-feira, [a diretora geral] chegou lá dizendo: “Olha, nós temos apresentação no domingo e a gente já confirmou e a gente vai ter que apresentar”. Aí, na sexta-feira a gente aprontou tudo, chegou no sábado, a gente teve ensaio aqui [residência da diretora geral] e a sorte, eu não sei se foi sorte ou se não foi sorte, que aí não teve. Foi adiada a apresentação, mas só que se fosse pra apresentar, a gente tava tudo pronto (ERICA, 2008).

Ah! Foi quando a gente tava na metade da construção do musical que [a diretora geral] chegou em cima da hora, na sexta, e aí ela disse que marcou uma apresentação no domingo. Aí foi o dia que a galera tomou um gás e aí que fluiu, fluiu, eu vi o trabalho fluir. Em uma noite, a gente conseguiu, praticamente, fechar o musical quase todo. Aí fazia música, fazia dança, a parte teatral a gente fez também nesse dia. Esse dia aí foi o que mais marcou pra mim. [...] Eu imaginei que ia ser um ensaio normal, produtivo como a gente tinha toda sexta e terça. Aí [a diretora geral] falou “domingo tem uma apresentação”. Foi a hora que deu aquele baque assim em todo mundo. Aí ela falou “agora a gente vai ter que produzir mesmo”. Aí foi a hora que Luana levantou, eu levantei, a gente levantou “vamos, vamos fazer isso, não sei o que... aquilo ali... essa parte aqui tá fraca...”. Aí a galera já foi começando a escrever roteiro. [...] Eu vi o trabalho sair a partir daquele dia (RODRIGO, 2008).

Como se pode observar, ao referirem-se ao momento da proposição do desafio, os alunos descrevem o impacto sentido com o recebimento da notícia, não como um problema, mas como um impulso para a tomada de iniciativas por parte de todo o grupo para a realização da proposta. Ambos afirmam que a partir deste movimento coletivo foi possível observar resultados velozes e significativos quanto à produção do espetáculo. O mesmo ocorreu durante as últimas semanas de ensaio antes da apresentação quando o grupo se mobilizou ativamente para promover o aperfeiçoamento do trabalho e para tomar as providências necessárias para a sua realização. Para alguns, estes foram os momentos mais marcantes do processo:

Não sei... eu diria mais o final do ano, que foi o processo mais intenso. Todo dia, toda semana tinha aula, foi mais intenso (TÚLIO, 2008).

[...] eu gostei muito da forma que se tomou do meio pro final. O grupo teve uma evolução muito grande dentro de dois meses. A gente praticamente construiu o musical todo de três meses pra cá. Quando intensificou as coisas [...] a gente tem que ver que “pô, chegou nesse ponto aqui, a gente tem que intensificar, tem que começar a dar mais, a se jogar mais” [...] e ver que se a gente der mais um pouquinho da gente, a gente pode construir algo melhor de uma forma mais rápida (LEANDRO, 2008).

Eu sempre lembro assim que... ultrapassar barreiras, né? Porque foi difícil, o tempo foi muito curto e tinha que criar tudo, não tinha nada pronto ainda. O texto a gente criou, música a gente que escolheu, a coreografia, tudo a gente. [...] É inacreditável como a gente fez tudo em tão pouco tempo. Foi realmente, ultrapassar nossos limites, nossas barreiras. A gente ensaiava aqui dia de domingo, dia de sábado e passou a ser a semana toda. É a primeira coisa assim que eu lembro (VITÓRIA, 2011).

Todos estes depoimentos se referem a uma aceleração que foi impressa na fase final de produção, onde os ensaios tornaram-se mais frequentes e um maior empenho foi exigido. Os alunos contam que doaram mais de si mesmos para superarem as dificuldades e atingirem o propósito do grupo. Quando questionados sobre o que fez mudar esta velocidade de produção, eles colocaram:

Eu acho que foi a pressão. A partir do momento que marcou uma data pra a apresentação e essa data ia chegando próximo e não tinha nada pronto ainda assim exatamente, eu acho que fez com que a galera tomasse aquele empurrão, né? E aí começou a fazer (LEANDRO, 2008).

[...] as pessoas só funcionam assim, quando diz assim “tem uma apresentação tal dia” e aí que o pessoal se empolga mesmo pra poder começar a fazer (ERICA, 2008).

A gente sempre tem que trabalhar sob pressão, né? Quando chega a data, a gente vem trabalhando o semestre todo, agora quando chega um mês antes da apresentação, a coisa fica mais tensa, né? A gente tem que preparar, tem que ficar pronto. Quando a gente vê que tem muita coisa ainda pra fazer, a gente fica mais nervoso ainda e aí acaba não faltando nenhum ensaio de qualquer forma e fazendo com mais vontade ainda e é isso que faz funcionar. Pra mim, é isso (LUANA, 2011).

[...] já é do grupo assim, dos trabalhos que o grupo fazia, que quando vai chegando perto, parece que a ficha das pessoas vai caindo e a coisa da responsabilidade de cada um fazer e eu acho que na reta final, cada um pegou o seu e resolveu “olhe, tem que acontecer, tem que fazer” e levar a sério, né [...] (LEANDRO, 2011).

Entendemos, com estes acontecimentos e também de acordo com os depoimentos dos alunos, que o motivo do seu bom rendimento especificamente nestes momentos era o fato de estarem sob “pressão”. O uso desta palavra, no entanto, não representa para eles uma espécie de opressão ou intimidação, mas sim, estímulo, incentivo, encorajamento. No dicionário (HOUAISS, 2001), a palavra ‘pressão’ tem como um de seus significados o ‘ato ou efeito de comprimir ou apertar’. Ao transpormos este conceito para o contexto em questão, podemos compará-lo ao encurtamento dos prazos para a preparação das apresentações, através do qual o grupo ganhava uma nova energia e se dedicava com um maior entusiasmo ao cumprimento das tarefas. Com o resultado positivo gerado a partir destes momentos de tensão, identificamos a articulação pedagógica da *atitude desafiadora*, assim como observa Oliveira (2008) quando afirma que as Pontes nascem principalmente em momentos de tensão educacional diante dos desafios que surgem na sala de aula.

A *atitude desafiadora* marcou também um outro momento de extrema importância para o trabalho, quando foi proposto uma maratona de ensaios com a presença da diretora teatral que viajou do Rio de Janeiro até Salvador para oferecer ao grupo a sua contribuição. Nesta semana, como narrado no capítulo anterior, foram realizados ensaios diários com o intuito de reelaborar toda a criação realizada até aquele momento. Durante este período, foi necessário muito empenho dos participantes para que as contribuições da diretora teatral pudessem ser mais bem aproveitadas o quanto possível. A resposta do grupo a este trabalho foi extremamente positiva, contribuindo para que ele se tornasse também um dos momentos mais marcantes do processo, segundo parte dos entrevistados:

[...] na semana, que [a diretora teatral] veio pra cá, que a gente ensaiou todos os dias da semana e eu acho que teve um resultado muito grande. Foi onde o musical cresceu. E depois, na próxima semana, a gente fez esse ritmo de ensaio de tá todo dia ali, de tá vivenciando o tempo todo. Eu acho que teve um crescimento muito grande (LEANDRO, 2008).

Pra mim, o momento que [a diretora teatral] chegou, [...] porque a gente ainda não tinha muita coisa pronta antes dela chegar e quando ela chegou, ela uniu uma coisa à outra e aí, lógico que o que fez, uniu com a base que já tinha, mas foi o que mudou totalmente e foi tudo muito rápido. [...] gravamos as cenas... foi uma coisa muito rápida mesmo e que funcionou (LUANA, 2008).

A *atitude desafiadora* também foi uma das características principais da metodologia utilizada pela diretora teatral. Conforme relatado no capítulo anterior, muitas etapas foram realizadas durante a sua semana de trabalho e para que fosse possível cumprir todas elas, foi necessário imprimir uma dinâmica intensiva de atividades durante todo o tempo de ensaio. Alguns destes momentos foram narrados pela própria diretora teatral:

a gente fez o roteiro em dois dias que foi muito bom porque no primeiro dia eu só assisti o que eles já tinham feito. Aí de noite a gente fez a primeira metade do roteiro e quando chegou no dia seguinte a gente já apresentou essa primeira metade. Aí eles fizeram uma leitura do que a gente fez e aí, baseado no que foi saindo dos personagens, da própria leitura, ficou mais fácil escrever a segunda

metade no dia seguinte. Quando chegou no terceiro dia, os meninos já sabiam tudo de cor! No quarto dia. Já tava tudo decorado. Aí a gente marcou, acho que a metade do espetáculo e no dia seguinte, a gente marcou a outra metade e já fez um passadão. (DIRETORA TEATRAL, 2011).

Os resultados deste trabalho foram citados diversas vezes pelos alunos e o empenho da turma, por sua vez, foi recíproco, tendo sido importante para retroalimentar a energia de trabalho da diretora teatral e o resultado da semana de ensaio, conforme podemos verificar nos relatos de ambos os lados:

Foi muito impressionante a determinação e a entrega dos meninos no musical, o que foi muito bom porque pra qualquer diretor, pra qualquer professor, se não tem entrega dos alunos, não funciona também, né. Eu poderia ter feito a minha parte, mas se eles não tivessem feito a parte deles, não ia ter acontecido do jeito que aconteceu. O espetáculo ficou praticamente pronto em uma semana (DIRETORA TEATRAL, 2011).

O resultado foi maravilhoso. E foi muito bom por causa deles mesmos, que correram atrás, estudaram, aprenderam muito rapidamente, se entregaram ao processo, abriram mão muitas vezes, abriram mão de uma ideia ou de uma concepção e se entregaram ao novo. Novo entre aspas, porque eles já tinham uma estrutura feita, mas eu acho que eles cresceram muito. Eu acho que essa experiência pra eles vai ser uma experiência que eles vão lembrar pra sempre. Pra mim também foi, porque não é todo dia que você chega numa turma e tá todo mundo com vontade de que dê certo e cada um fazendo mesmo a sua parte. Todos eles aprenderam as falas de um dia pro outro e correram atrás mesmo de preparar aquilo ali e de aceitar o desafio “a gente tem pouco tempo, mas a gente quer fazer, vamos fazer” e mergulhar (DIRETORA TEATRAL, 2011).

Observou-se, portanto, que o grupo se sentiu encorajado pelos desafios postos e, por isto, passamos a considerar a *atitude desafiadora* como uma importante articulação pedagógica, geradora de aprendizagem, principalmente por contemplar a natureza efusiva e enérgica dos jovens. Esta atitude foi responsável por promover o estímulo dos alunos em momentos importantes do processo criativo, onde foram necessárias mudanças drásticas para solucionar problemas.

O levantamento destas articulações pedagógicas permitiu uma série de reflexões acerca do papel do educador e suas atribuições na prática pedagógica do processo colaborativo. Foi visto que a *abertura para a expressão dos alunos*, a *mediação*, o *acolhimento*, a *objetividade*, a *naturalidade*, a *positividade* e a *atitude desafiadora* podem trazer diversas consequências para o resultado do trabalho e, principalmente, para o crescimento dos alunos, tais como o desenvolvimento do autoconhecimento, o exercício da liberdade de expressão, do respeito, do companheirismo, da amizade, da cumplicidade, da abertura para o diálogo, do senso de responsabilidade, da autonomia, do protagonismo, entre muitas outras coisas. Além disso, as articulações pedagógicas observadas contribuíram para a criação de um espaço fértil para a construção do conhecimento e o desenvolvimento de diversas habilidades não só musicais, mas também corporais e teatrais, que foram adquiridas de maneira prazerosa e bastante motivadora. Todos estes elementos, portanto, constituíram um processo educacional efetivo e enriquecedor para os jovens participantes do musical através da música e das práticas artísticas do teatro e da dança conduzidos por meio do processo colaborativo.

5

DESAFIOS E CONQUISTAS DOS JOVENS NO PROCESSO COLABORATIVO DE CRIAÇÃO DO MUSICAL "COM A PERNA NO MUNDO"

A prática educativa realizada no processo colaborativo de criação do musical possibilitou a identificação das diversas articulações pedagógicas realizadas para tornar possível a sua concretização, assim como possibilitou aos participantes diversos aprendizados ao longo do processo. Não objetivamos, contudo, a profissionalização musical e artística destes jovens, apesar de isto ser possível, pois acreditamos na importância desta prática não só para desenvolver habilidades, mas também promover o crescimento dos participantes enquanto seres humanos e sociais. Neste sentido, concordamos com o educador e músico Koellreutter quando defende:

aquele tipo de educação musical não orientando para a profissionalização de musicistas, mas aceitando a educação musical como meio que tem a função de desenvolver a personalidade do jovem como um todo; de despertar e desenvolver faculdades indispensáveis ao profissional de qualquer área de atividade como, por exemplo, as faculdades de percepção, as faculdades de comunicação, as faculdades de concentração (autodisciplina), de trabalho em equipe,

ou seja, a subordinação dos interesses pessoais aos do grupo, as faculdades de discernimento, análise e síntese, desembaraço e autoconfiança, a redução do medo e da inibição causadas por preconceitos, o desenvolvimento de criatividade, do senso crítico, do senso de responsabilidade, da sensibilidade de valores qualitativos e da memória, principalmente, o desenvolvimento do processo de conscientização do todo, base essencial do raciocínio e da reflexão. (KOELLREUTTER, 1998 *apud* BRITO, 2001, p.41).

Nesta fala, o autor, portanto, considera a educação musical como um veículo de construção dos sujeitos nos aspectos psicológicos, musicais, sociais, cognitivos, artísticos e éticos, respectivamente. Do mesmo modo, buscaremos apontar aqui as conquistas obtidas pelos jovens durante o processo colaborativo de criação do musical apontadas por eles mesmos durante as suas entrevistas. Elas estão dispostas em cinco diferentes categorias, sendo elas: a *coletividade e espírito de cooperação*, a *iniciativa para a construção da aprendizagem*, o *comprometimento e responsabilidade*, o *prazer de aprender* e a *validação do esforço através da apresentação*.

5.1. COLETIVIDADE E ESPÍRITO DE COOPERAÇÃO

A ideia de coletividade, expressa em vários depoimentos dos alunos, refere-se ao fato de eles, ao longo do tempo no processo colaborativo, terem estabelecido laços entre si de companheirismo, de amizade e de compromisso com o objetivo comum que assumiram. Georg Simmel (1983) observou que é justamente essa relação de aproximação, entendimento, de amizade e de comunhão de interesses, estabelecida entre os indivíduos, que constitui a sociedade. À forma social que resulta desse relacionamento ele denominou de sociabilidade. Assim, com a ideia de coletividade, os alunos estavam reconhecendo a nova sociabilidade que eles estabeleceram entre si através da vivência no processo colaborativo. Corroborando essa afirmativa, ao tratar sobre uma atividade musical coletiva Costa (2009) nos acrescenta que:

a atividade coral pode estimular a percepção do outro dentro do grupo, desenvolvendo no adolescente o senso de coletividade e da

preocupação com o todo. A necessidade de inter-relações e a consciência do crescimento pessoal através da relação com o outro faz da atividade coral um meio estratégico de grande alcance, mesmo para os jovens mais tímidos (COSTA, 2009, p. 65).

O ato da criação coletiva trouxe consigo diversos desafios para os participantes do grupo. Um deles foi aprender a conviver uns com os outros. A convivência, neste contexto, significou muito mais do que apenas saber lidar com as diferenças, mas aprender a estabelecer elos interativos a favor da construção do musical. Deste modo, foi necessário que os alunos adquirissem a habilidade de respeitar o espaço de cada um e principalmente de ouvirem-se uns aos outros para que a criação fosse realmente feita coletivamente e não apenas pelos poucos mais falantes e extrovertidos. Com o decorrer do processo, esta convivência foi se transformando em uma forte aliança, ou seja, constituíram entre si uma nova sociabilidade, que nas palavras deles, foi reconhecida como sendo o sentido de coletividade e espírito de cooperação. Durante as entrevistas, ao responderem sobre os aprendizados mais significativos da experiência, os alunos afirmaram que passaram a compreender, entre muitas outras coisas, a importância do trabalho em grupo e do respeito às diferenças de ideias e de opiniões:

Conviver com os outros, sabe? É muito difícil. As opiniões, quando uma opinião choca com a sua, é horrível e no coral, a gente tem que aprender a ouvir os outros, porque isso é importante, senão o musical não sai não (DANIELA, 2008).

[...] a questão do coletivo, porque ali você não tá fazendo... por exemplo, quando eu vou estudar violão, é o violão, eu e a peça, só. Ali não era eu. Eu tinha que pensar ali como um todo. Eu não podia pensar “eu vou cantar dessa forma porque eu acho que deve ser assim” não pode. Eu tenho que escutar o todo e perceber, foi a questão do coletivo mesmo, perceber como tá o todo e perceber como eu posso fazer pra melhorar ou chegar nesse nível pra ficar de uma forma agradável. Imagine, se eu não pensasse assim, o coral ia ficar todo mundo cantando piano e eu cantando forte. Mas não. Eu tinha de perceber “todo mundo tá assim, eu tenho que tá assim também” porque é o coletivo. A música não tá sendo cantada por um. Quando se percebe, parece que é um só, mas é por várias pessoas que formaram um só. Como se fosse uma orquestra também. Porque a orquestra são vários instrumentos tocando a mesma música que

parece que é um só, mas não é, são vários instrumentos. Então essa noção também foi muito importante pra mim (TÚLIO, 2008).

Trabalho em grupo. Teve um grande avanço. Que eu sou um cara assim, que eu sou muito individual. Eu penso mais em mim. E quando eu vi a galera, que a gente se uniu, pra mim foi tipo a gota d'água, tipo "eu não posso mais ser esse cara. Eu agora tenho que ser um cara que pensa em todo mundo. Parar de pensar só em mim." Foi, tipo assim... brilhante (RODRIGO, 2008).

É possível observar através dos relatos dos alunos, como foi significativa a compreensão do sentido de coletividade. Os depoimentos chamam a atenção para uma mudança de postura durante o processo, tendo substituído o comportamento individualista pela postura coletiva de pensar no outro e na necessidade de negociação para se ajustar os seus interesses. Esta mudança de postura foi relatada tanto em relação às etapas de criação e negociação de ideias para o espetáculo, quanto em relação à necessidade de equilíbrio na execução dos números musicais.

Em outro momento da entrevista, quando questionados a respeito das suas contribuições individuais para o musical, foi notória a dificuldade que eles tiveram para encontrar uma resposta. Apesar de ter sido uma criação feita por eles, os alunos frisaram o fato de a criação ter sido feita por todos, sem destacar a sua contribuição individual, revelando que nenhum deles considerava o resultado positivo do espetáculo como uma conquista particular, mas sim uma resposta ao esforço de todo o grupo:

Igual ao de todo mundo, o empenho, a vontade de tá fazendo. A vontade de sempre trazer mais, de querer que fique bonito, que ficasse bom (VITORIA, 2008).

Acho que de todo mundo foi uma contribuição muito importante de você mesmo fazer o personagem, de você se empenhar pra aquilo ali e também dar o máximo de si nos ensaios (MARIANA, 2008).

Tudo foi contribuição de todos, porque a gente trabalha muito coletivo (ERICA, 2008).

Acho que o companheirismo ali, coleguismo de todo mundo. Era muito coletivo. O coral não era de um só. Era de todo mundo (LARA 2011).

Pode-se compreender, através das respostas, que apesar da grande contribuição dada por cada aluno, a participação coletiva do grupo foi o elemento mais significativo para eles. Nenhum deles deu maior destaque às suas ações em relação às dos outros, mostrando compreender que sem a contribuição dos colegas, a deles não teria alcançado tal significado. Para eles, o grande trunfo do processo colaborativo está no fato de que nada é de ninguém e tudo é de todos.

A coletividade surgiu também sob o aspecto do companheirismo e o coleguismo ao tratarem sobre as dificuldades individuais de cada componente. Muitos revelaram que a união do grupo foi essencial para solucionar desafios pessoais como o medo, a timidez e a vergonha de se expressar. A ajuda dos colegas e a troca de experiências foram fatores decisivos para a superação destes obstáculos, contribuindo também para o fortalecimento dos laços de amizade e de confiança entre os participantes, conforme aparece nos seguintes depoimentos:

[...] Acho que tinha pessoas com várias dificuldades e todo mundo sabia as dificuldades de todo mundo e ninguém queria atrapalhar o trabalho de ninguém ali. Sempre dando força, ajudando também. Tinha ajuda, quem não sabia dançar direito, outro vinha, ajudava “não, é assim, assim...” [...] se você sabe alguma coisa mais, você ajuda. Se a pessoa sabe mais teatro e você não sabe, aquela pessoa te ajuda. É uma troca, né? Ninguém sabe tudo. Todo mundo tem uma dificuldade, todo mundo precisa de apoio (LUCIANA, 2011).

Se um empacava numa música, ficava todo mundo esperando aquele ali conseguir pra seguir em frente. A dificuldade de um, quando um errava muito uma coisa, no dia que ele acertava, todo mundo “êêê!!!” [...] Dava pra ver que todo o grupo ficava feliz em ver que aquele conseguiu. Então você via que tinha um companheirismo. Ajudava, ensaiava junto, chamava pra poder ensaiar, bater texto. Então, dava pra ver nessas atitudes diárias assim no cotidiano que realmente o pessoal tinha esse [companheirismo]. Obvio que tinha os conflitos às vezes, mas que era vencido pelo coletivo (LARA, 2011).

Estes depoimentos revelam atitudes de cooperação e solidariedade tomadas pelos participantes na direção de promover e facilitar o crescimento de colegas com maior dificuldade em algum tipo de aprendizagem. Estas atitudes também revelam o avanço que tiveram na conquista da coletividade.

Assim como em qualquer processo criativo, este também foi marcado por diversos momentos de adversidade, tais como a falta de assiduidade dos participantes, a dificuldade de cumprimento dos prazos estabelecidos, a falta de recursos financeiros para o custeio do espetáculo, a dificuldade de criação e elaboração de cenário e figurino, entre muito outros. Estes e outros problemas foram sendo solucionados com a iniciativa do próprio grupo que, juntos, foram aprendendo a trocar ideias e a criar estratégias coletivas em busca de sanar as dificuldades. Estes momentos não foram vistos como desanimadores para o grupo, mas sim como importantes ocasiões para um crescimento ainda maior, pois a cada nova conquista, o grupo se sentia mais fortalecido. Em suas entrevistas, os alunos apontaram para a importância do sentido de coletividade e união no processo de busca por soluções.

ENTREVISTADOR – Quais foram as dificuldades que vocês encontraram durante o trabalho?

Primeiro a dificuldade de patrocínio, né? Que a gente não tinha quem custeasse e então a gente tinha que, cada um levar sua roupa, levar seu figurino, emprestar roupa, arranjar o dinheiro pro teatro, pra tudo, a gente tinha que arrumar sozinho porque a gente não tinha nada disso. Então, um amigo nosso que fez a camiseta, todo mundo tava com a camisa igual e cada um colaborou pra comprar sua camiseta [...] cada um colaborou da forma que podia colaborar pra que o espetáculo saísse da forma que saiu e saiu bem feito (LUANA, 2011).

ENTREVISTADOR – Em que isto influenciou o grupo?

Quando a gente via aquela dificuldade, a gente via um ao outro e que a gente sabia como lidar com isso. A gente tinha “não, eu colaboro com isso, você colabora com aquilo, você trás a sua roupa, eu trago a grana pra comprar alguma coisa” e assim a gente se arrumou direito (LUANA, 2011).

Outro fato foi bastante importante para demonstrar o espírito de coletividade entre os alunos. Após o sucesso da primeira apresentação do espetáculo, o grupo se mostrou insatisfeito pelo fato de terem apresentado uma única vez. Assim, consideraram que uma apresentação única havia sido pouco para expressar todo o esforço que eles realizaram durante o ano. Apesar do cansaço dos professores após a longa maratona, o grupo insistiu na realização de uma segunda apresentação e se uniu para que todas as providências fossem tomadas. Entre elas, a procura por um novo teatro, a articulação de uma data possível para todos, a reserva da pauta, a divulgação, a distribuição de ingressos e, principalmente, a rememoração das suas partes no espetáculo, letras das músicas, arranjos, coreografias, texto, marcação, troca de figurino, de adereços e cenário. Uma grande quantidade de pessoas foi mobilizada para que esta apresentação fosse realizada, incluindo, além dos participantes, os músicos, professores, iluminador, cenógrafo, operador de som, fotógrafo e cinegrafista e, talvez por conta deste grande empenho, ela obteve um resultado ainda melhor do que o da estreia. Este acontecimento não pôde ser comentado pelos alunos na primeira fase das entrevistas por elas terem sido feitas antes da decisão de rerepresentar o espetáculo. Já na segunda fase de entrevistas, não foi possível obter este nível de detalhe no depoimento dos alunos devido ao tempo passado, relativamente longo entre as duas entrevistas.

Foi possível, no entanto, observar o destaque dado pelos alunos ao desenvolvimento do espírito de coletividade, pois ele surgiu inúmeras vezes nas entrevistas já citadas como sendo, para muitos, a experiência mais significativa de todo o processo.

A galera era muito companheira até pra fazer os trabalhos e fora dali, né, porque era todo mundo muito amigo fora do coral. Uma amizade que foi construída lá e continuava fora e lá dentro cada dia aumentava. Vendo que tava todo mundo ali pra fazer aquele trabalho ali e empolgado pra fazer, que, talvez tenha sido a parte mais importante das coisas que aconteceram, né, que a gente fazia com empolgação. A gente fazia querendo ver o resultado, querendo ver no que ia dar o espetáculo (LEANDRO, 2011).

A conquista do sentido de coletividade, conforme as declarações recolhidas, proporcionou aos alunos uma experiência comunitária pouco comum nos dias atuais, conforme vemos em Bauman (2003) quando comenta da importância da comunidade para a inserção social do ser humano nessa fase da modernidade onde a sociedade se torna sempre mais individualizada.

5.2. INICIATIVA PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTOAPRENDIZAGEM

Segundo observa Paulo Freire (2011, p. 28), “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado”. A partir das articulações pedagógicas postas em prática no processo colaborativo verificamos, durante o desenvolvimento da criação do musical, o avanço na conquista da autonomia dos alunos através de episódios em que eles demonstraram adquirir iniciativa para construir o seu próprio aprendizado.

Durante a busca por recursos para construir o espetáculo, os alunos realizaram diversas investigações e articulações entre as situações trabalhadas em sala de aula e as experiências vividas fora dela. Por se tratar de um tema comum à sua realidade, como é a Praça da Piedade, em Salvador, os alunos trouxeram diversas contribuições do seu cotidiano para o espetáculo, como o perfil de seus personagens, o contexto, os diálogos, as roupas, os acessórios e os elementos de cenografia. Assim, todos os personagens criados foram inspirados naquela realidade. Destacamos a seguir duas experiências que revelam a iniciativa dos alunos para a construção da autoaprendizagem.

A primeira foi a de um aluno que foi escolhido para fazer o papel do pregador – personagem que costumamos ver recitando fervorosamente passagens da Bíblia sagrada no meio das praças chamando a atenção dos pedestres. Este personagem, apesar de bastante familiar aos outros participantes da turma, era desconhecido para este aluno que nunca havia

testemunhado tal acontecimento. Fato que dificultava a sua interpretação do papel. Essa realidade mudou radicalmente ao defrontar-se com uma situação real onde um senhor pregava em plena praça pública, como vemos no relato a seguir:

O momento mais difícil pra mim foi quando me deram o papel de pregador. Primeiro foi entender o pregador, porque eu nunca tinha visto um pregador desse numa rua. A primeira vez que eu fui ver foi um dia antes da apresentação. Foi aí que eu me inspirei. Esse dia, [a diretora geral] tava até reclamando, falando do pregador “esse pregador tá com cara de padre” aí depois que eu vi, eu me inspirei nele e ela adorou o papel, porque eu mudei. Um dia antes, eu mudei o personagem totalmente. O mais difícil pra mim foi entender o personagem, porque até então eu não tinha entendido ao certo, porque eu nunca tinha visto (TÚLIO, 2008).

[...] o que eu fazia era pegar o que me falavam. Me falavam “o pregador fica gritando,[...] e tal” então eu pensava “bom, meu personagem vai ter que ser um pouco maluco, um pouco disso, um pouco daquilo”. Eu fazia assim. Aos poucos eu ia fazendo, porque eu nunca tinha visto, aí eu não sabia como é que eu ia fazer o personagem. As informações que eles me davam, aí eu tentava, só que aí o personagem só foi feito mesmo quando eu vi o personagem no Comércio [Bairro central da Cidade Baixa de Salvador]. Aí foi inspiração total (TÚLIO, 2008).

ENTREVISTADOR – E a solução foi...

A solução não foi bem uma solução, porque eu vi por acaso. Eu podia não ter visto. Passei a manhã no trabalho de minha mãe porque fui pegar o banco que era utilizado na praça e quando a gente foi almoçar perto do Comércio, quando eu olho, tem um pregador em frente ao banco, com uma Bíblia na mão, gritando [gesticulando bastante]... Aí eu [aponta para a cabeça como quem tem uma ideia] parei pra olhar. Fiquei olhando assim “esse é o personagem que eu tenho que fazer” aí eu peguei e fiz. Foi do nada mesmo. Eu podia até nem ter visto o personagem (TÚLIO, 2008).

O aluno aproveitou a oportunidade para observar atentamente elementos como o gestual e a impostação da voz e incorporá-los na construção do seu personagem. Esse acontecimento foi marcante para o seu desenvolvimento. Esta iniciativa transportou a qualidade de sua performance de um estado de insegurança, para se tornar uma das

interpretações mais elogiadas do espetáculo consolidando, portanto, a importância da sua atuação como sujeito do seu próprio aprendizado .

O segundo episódio aconteceu com uma das alunas que fizeram o papel de *hippie*. Sua personagem vagava pelo mundo com sua parceira fazendo malabarismos e vendendo adereços e bijuterias produzidas por elas mesmas para sobreviverem. A aluna nos relatou que para conseguir os adereços que comporiam sua cena, pediu auxílio a um *hippie* que lhe ensinou a fazer os seus próprios colares. Para ela, este momento foi uma aventura marcante e de muito aprendizado.

ENTREVISTADOR – Como é que você construiu esse personagem?

Bom, eu já gosto muito do estilo de viver, assim. De aproveitar os momentos, os momentos bons da vida. Viver cada coisa na sua hora, de cada vez. Então, pra mim já foi mais fácil. Eu fiz com Angel e a gente produziu, eu produzi alguns colares e tal. Aprendi com um hippie. Sentei na rua e aprendi a fazer realmente aquele colar. Minha mãe não pode nem saber que eu sentei na rua pra aprender fazer colar com um hippie, senão ela me mata. (Risos). Enfim, e aí aprendi a fazer os colares, a gente fez um stand, botamos os colares, brincos e tal e a gente fez. Foi bem legal (LUANA, 2008).

ENTREVISTADOR – Como surgiu essa ideia de sentar com um *hippie* para aprender a fazer o material?

Eu passei na rua e eu tinha que fazer alguma coisa pra botar no meu personagem. Eu não tinha o que fazer. Se a gente colocasse só uns brinquinhos, não ia ficar legal e o colar era cinco, seis reais. Então, eu não tinha como pagar pra botar cinco colares, entendeu? Aí eu sentei e comecei. Todos os meus brincos que eu comprava, eu comprava com esse hippie. Aí eu sentei com ele, ele me ensinou e, enfim... (LUANA, 2008).

A experiência da aluna demonstra mais um exemplo de iniciativa para a construção da autoaprendizagem. É importante ressaltar que os materiais utilizados para a composição do personagem não foi uma exigência do grupo. Também foi iniciativa da aluna estudar os recursos necessários para compor o personagem e produzi-los, representando a conquista da

sua autonomia para a tomada de decisões e construção do seu conhecimento. Evidentemente que seu aprendizado na vida cotidiana enriqueceu o seu papel com muito mais realismo.

5.3. COMPROMETIMENTO E RESPONSABILIDADE

Ao serem questionados sobre as dificuldades encontradas durante a realização do musical, o grupo identificou que um dos principais problemas dentre os que atrapalhavam o desenvolvimento dos trabalhos se referia à assiduidade irregular dos participantes: “Dificuldades? Pra mim, [foi] a galera que tava faltando muito, e a gente ficou nervoso, ficou preocupado [...]” (LUANA, 2008). Os componentes refletiram que a ausência prejudicava não somente o grupo, como também o participante que deixava de compartilhar as experiências proporcionadas pelos ensaios:

[...] o pessoal falta, aí prejudica quem tá indo sempre. Aí é complicado, ainda mais a gente que sempre tem uma proposta de um musical e trabalhar com teatro, as pessoas faltando, é complicado. Porque música, às vezes nem faz muita falta porque dá pra cobrir o buraco, mas teatro é complicado (ERICA, 2008).

Se alguém falta, prejudica, então, existia dias que faltava gente, ou que o pessoal chegava atrasado e acontecia essa coisa da criação com aquele grupo que tava ali e quando chegava o outro de fora, tinha que se entrosar naquilo que tinha sido criado. Isso eu acho negativo, porque seria interessante que todos sempre participassem de tudo, mas a gente sabe que isso realmente não é possível. No final, como eu tava com o tempo meio corrido, eu acabei faltando bastante e isso me prejudicou. Eu sentia que eu precisava tá lá, mas eu não podia tá lá. E eu me sentia insegura também, quando eu tava lá eu tinha que ficar muito ligada pra eu não fazer nada errado, porque eu não podia estragar tudo que tinha sido criado (ANA, 2008).

Num trabalho de construção coletiva, a participação ativa dos componentes é necessária, uma vez que a criação depende da intervenção de cada um dos participantes. Além disso, o progresso dos ensaios ficava comprometido quando não se podia contar com a presença de todos os membros da equipe. Atentos a isso, o grupo criou meios para lidar com a dificuldade, encontrando coletivamente uma solução para o problema relatado.

Evidentemente, foi necessário tomar algumas medidas e estabelecer limites para que os alunos compreendessem a importância da sua presença e passassem a não faltar aos ensaios. A principal medida tomada foi o estabelecimento de um limite de três faltas justificadas para cada aluno, que sendo ultrapassado dava ao grupo o direito de rever a participação do componente na equipe como vemos no relato a seguir:

Bom, a gente fez uma lista de presença e aí quem tinha mais de três faltas, a gente já decidia se ia fazer só as músicas ou se ia ter um papel e aí a gente foi arrumando conforme dava. A gente via que tinha pessoas que realmente tavam querendo participar, só que não tavam podendo ir em todos os ensaios. Então, um dia antes, quando a gente chegava mais cedo, a gente passava o texto, fazia aquela coisa pra realmente aquela pessoa participar, quando a gente via que tava dando certo. Quando via que realmente não era, não tava encaixando, a gente falava “ó, você tá errando nisso, nisso e nisso, vamos tentar melhorar” ou então, “infelizmente você vai não poder participar” (LUANA, 2008).

Dois participantes ultrapassaram o limite de faltas permitido e, como era previsto, causaram desconforto para o grupo, pois aqueles que se esforçavam para não faltar aos ensaios esperavam o mesmo compromisso dos demais participantes. Em um dos casos, o aluno faltoso declarou que só poderia ir a um ensaio por semana, então o grupo concordou que ele permanecesse no espetáculo, porém, sem assumir papel de destaque individual como as cenas teatrais e solos musicais, entrando somente nos números coletivos. Já no segundo caso, uma aluna parou de frequentar as aulas por várias semanas, sem apresentar uma justificativa para o grupo, que entendeu que ela havia desistido de participar. Algumas semanas depois ela reapareceu surpreendendo a todos. Partiu dos próprios alunos a iniciativa de avaliar a situação da participante. Em um dos momentos do ensaio, o grupo, posicionado em roda, se pronunciou dando seu parecer. O grupo foi unânime em considerar que não seria possível que a aluna faltosa participasse do espetáculo enquanto membro do elenco. Foi indicado que ela participasse do projeto auxiliando na produção do espetáculo. Com a recusa

da aluna a essa proposta, o grupo optou por sua saída da equipe: [...] *pro pessoal que faltou muito, teve o exemplo de uma mulher que a gente escolheu que ela saísse, porque não é justo né com a gente. Poxa, quatorze faltas [...]* (DANIELA, 2008).

A tomada de decisão não foi fácil para o grupo. Eles criaram as próprias regras e se viram na responsabilidade de fazê-las valer:

[...] teve um dia que achei que foi marcante assim [...] que foi bem tenso, porque a gente vinha naquele grupo, amigos e tal, e teve um momento que a gente teve que tomar uma decisão meio pesada que foi tirar um componente do grupo. Pra mim ali na hora, foi estranho [...] (LEANDRO, 2008).

Compreendendo que sem a participação dos colegas o projeto seria inviável e que a decisão tomada naquele momento refletiria no comprometimento dos participantes, o grupo reforçou a necessidade do compromisso e, valorizando o laço de confiança que havia se construído entre eles, decidiu que não seria justa a permanência daquela participante no grupo. O grupo sentiu o peso da responsabilidade, mas assumiu o risco em prol do acordo estabelecido e da continuidade do trabalho:

Porque foi algo que já tinha sido acertado antes. A gente tinha um limite de faltas. Até mesmo para o grupo desenvolver e não ficar todo dia passando a mesma coisa e ela ultrapassou bastante isso. E realmente, se ela continuasse, a gente ia ter que ficar voltando. Foi importante sim, mas foi um dia complicado assim pra gente. Foi bastante tenso do grupo ter que tomar essa decisão de ela ficar ou não (LEANDRO, 2008).

Como salienta Paulo Freire (2011, p. 91), “o educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações”. A atitude do grupo revelou o desenvolvimento da sua autonomia e o amadurecimento de suas decisões com impacto direto na conquista da sua liberdade de expressão e da sua responsabilidade e compromisso com o trabalho.

Atuar no musical exigiu dos participantes difíceis escolhas entre este e outros afazeres que surgiam durante o ano. Os ensaios aconteciam nas terças e sextas-feiras à noite,

muitas vezes coincidindo com festas e outros eventos aos quais eles não podiam comparecer para estarem presentes nas aulas. Além disso, os ensaios, realizados sempre no fim do dia, faziam com que eles constantemente se sentissem divididos entre a vontade de se entregar ao cansaço de um dia cheio de atividades e terem que ir ao ensaio para preparar o espetáculo.

[...] quando a gente chegava do colégio cansado, dizia “poxa, eu queria dormir”, mas seis horas a gente tinha que tá lá ou sexta-feira, tinha alguma coisa pra fazer, uma festa, mas era o ensaio geral, a gente faltava aquela festa pra ir pro ensaio porque era uma coisa importante. Era uma coisa que a gente queria que ficasse pronto. [...] Então, pra mim, não era nenhum sacrifício. Era um prazer (LUANA, 2011).

[...] já teve dias de eu chegar lá e não tá mais com tanta vontade porque eu tinha as outras coisas pra fazer. Então eu chegava lá meio balançada, mas quando eu chegava lá que eu via a vontade dos professores, eu digo “não, se eles tão aqui por mim, eu também tenho que tá aqui por eles” (LARA, 2011).

Muitos ainda citaram a dificuldade pelo excesso de outros afazeres como trabalhos e oportunidades de emprego.

[...] Teve um dia até que eu pensei em sair, porque já tinha muita coisa na minha cabeça. Só que eu falei assim “não, eu vou continuar, eu vou terminar esse trabalho, porque eu comecei, eu vou terminar” pelo prazer mesmo de tá ali. [...] esse ano tinha muita coisa pra fazer, muita coisa mesmo e ainda tinha o coral... Eu ficava “Pô, velho! Não vai dar pra fazer tudo”, mas eu to aí e consegui fazer tudo. Inclusive teve um dia que eu falei assim “não vou poder fazer”, porque tinha uma matéria pra mim que tava pegando mesmo, eu disse “não, vou fazer” e fiz e acabou que eu consegui fazer o musical e passar na matéria direto. Eu falei “se eu saísse, talvez não teria dado tão certo assim” (LARA, 2008).

Apesar destes impedimentos, era notável o nível de comprometimento demonstrado pelos alunos durante o processo. A participação no musical não era obrigatória e por isso, eles tinham o poder de escolher se gostariam de permanecer ou não no trabalho. Ao optarem por assumir este compromisso, os alunos demonstraram amadurecimento no uso livre de suas escolhas o que revela, segundo Paulo Freire, a verdadeira conquista da autonomia.

Foi tipo um desafio pra a gente. Foi muito legal. Por isso que não era uma obrigação. A gente acordava e “ah, vai ter coral hoje, vambora”. Fazia o musical e chegava em casa, pensava em ideia pra fazer o texto, pensava em música, pensava em alguma coisa pra coreografia, ensaiava. [...] Tudo isso estimulou pra que continuasse, pra que fosse agradável (VITORIA, 2011).

Quando questionados sobre uma possível razão para o seu envolvimento com o trabalho, os alunos atribuíram à responsabilidade que eles tinham sobre a realização da criação e sobre os seus papéis teatrais. [...] *a gente acabava construindo a responsabilidade com aquele trabalho ali, e de fazer a coisa acontecer. [...] A gente levava a sério (LEANDRO, 2011).* O caráter coletivo do musical por si só exigia uma postura responsável dos participantes para que o projeto fosse alcançado, o que não garantia, no entanto, que isto aconteceria:

Eu acho que as pessoas se sentiam realmente responsáveis por aquilo, justamente por fazer parte, por saber que fazia parte do processo e saber que a sua presença ali era importante. Porque eu já vi muito, em coral tem isso, né, “ah, lá tem várias contraltos, eu não vou porque, ah, eu vou preferir ir na festa, não vou fazer diferença”, mas no musical não, você tem o seu papel, você sabe que se você faltar, você vai comprometer alguém que fazia, de repente a cena com você, ou até, muitas pessoas tinham solos, então, a música não ia rolar, ia ter que substituir, enfim, o negocio não ia fluir. Então, cada um tinha um papel importante, eu acho que isso contribui também (ANA, 2011).

Um dos principais aprendizados, portanto, esteve no reconhecimento da necessidade que havia de renunciar a outras coisas para participar do espetáculo, atitude imprescindível quando se está diante de qualquer escolha.

Porque no momento você se compromete com aquilo. Eu digo, não é só vim às aulas. É tipo “eu vim e vou me jogar naquilo dali”. Então, foi por isso que aconteceu, porque o pessoal tava muito empenhado. [...] O querer abrir mão também de algumas coisas, toda escolha traz uma renúncia, né? Então, se a gente escolheu fazer o musical, teve que abrir mão de outras, final de semana, de alguma coisa que quer fazer à noite, numa sexta, numa quinta. Isso foi importante pra que o conjunto fosse feito (VITORIA, 2011).

O ganho do comprometimento e da responsabilidade dos alunos foi um fator essencial para a realização do trabalho, tendo sido observado pelos professores como uma das conquistas mais relevantes da turma.

Compromisso. Abraçar a proposta durante um ano é uma coisa realmente admirável nesses meninos. [...] eles estavam sempre motivados a fazer a apresentação, a se dedicar, dar o melhor de si. [...] a turma tava sempre empolgada, sempre comparecendo. Às vezes tem uma falta ou outra, um atraso ou outro, mas eu acho que é coisa que a gente precisa administrar. [...] Mas o compromisso realmente é o mais significativo (PREPARADOR VOCAL, 2011).

O comprometimento dos alunos foi determinante para o sucesso do trabalho, que neste caso, foi um processo de mão dupla onde a atuação dos professores e o resultado do processo educativo dependia em grande parte da participação ativa dos alunos. Este, portanto, foi um elemento significativo do seu desenvolvimento e da conquista de sua autonomia.

5.4. PRAZER EM APRENDER

Apesar da relação de compromisso estabelecida pelo grupo para tornar possível a concretização do espetáculo, os alunos afirmaram que não era a obrigação que os motivava a comparecer aos ensaios, mas sim o prazer vivenciado durante as aulas:

Não era uma coisa “ah não, tenho que ir, senão eu vou prejudicar e tal”. Era uma coisa que era importante, mas era prazeroso de qualquer forma. Se eu tivesse que pensar numa palavra, eu pensaria logo em ‘prazer’, entende. Era bom estar lá, foi bom o resultado, e é uma coisa que eu queria realmente fazer de novo, sabe, porque eu trago de bom (ANA, 2011).

A gente não tava obrigado a estar ali. Não era uma disciplina que a gente tinha que cumprir. A gente tava ali porque a gente queria. A gente ia pra lá ensaiar sexta de noite, terça de noite, depois de ter passado o dia todo em aula, porque a gente queria, a gente gostava daquilo, por mais que fosse um sacrifício algumas vezes. A gente gostava e queria tá ali (LEANDRO, 2011).

Apesar de todo o estresse, o interessante era que apesar de tudo que tava ali, tudo em cima da hora, apesar de disso tudo, era bom, entendeu? Era muito legal tá ali. Eu não me sentia tipo por obrigação

“ai, eu fiz um compromisso com [a diretora geral] e agora eu tenho que tá aqui” [...]. Era bom. Tudo bem, tinha a parte do compromisso, a parte do... que eu não podia faltar, mas que tava sendo muito bom. Tudo corria muito bem. Era agradável, entendeu, tá ali (VITORIA, 2011).

Segundo Oliveira, “o prazer deve estar presente no cerne do processo de aprendizagem por tratar-se de um componente psíquico de vital importância na vida do ser humano, possibilitando-o assim, emergir como sujeito dentro do contexto sócio-histórico-cultural a que está submetido” (OLIVEIRA, 2002, p. 39). Acredita-se, portanto, que o uso das articulações pedagógicas que buscaram promover o exercício da autonomia e da capacidade de expressão, proporcionou aos educandos um ambiente fértil e agradável para a construção do saber durante as aulas, apontadas por eles como atrativas e prazerosas.

[...] eu acho que no processo mesmo das aulas e da gente gostar de ir pras aulas, de estar ali, de encontrar com os colegas e fazer algo que a gente gostava. Eu acho que tá muito no prazer de tá fazendo aquilo [...] Aquela aula ali a gente gostava (LEANDRO, 2011).

As aulas eram super descontraídas, eram rápidas, eram dinâmicas, [...] Tinham aquela questão, aquela coisa de cumprir o prazo, de cumprir a proposta, mas tinha também aquele lado descontraído da situação e era bem tranquilo as aulas. Eu adorava as aulas. Era um momento de relaxar. Não era só ter que fazer o trabalho pra apresentar. Era muito relaxante (LARA, 2011).

[...] no momento que eu tava fazendo musical, eu tava muito atribulada com outras coisas e uma coisa que me marcou assim foi que era um momento que eu não quis deixar de fazer aquilo pra fazer as outras coisas e que apesar de eu estar com o tempo minúsculo, eu fiz questão de fazer porque me fazia bem estar lá e porque eu gostava de estar lá, eu sentia prazer (ANA, 2011).

Com base nos relatos consideramos o prazer em aprender como uma conquista dos alunos, pois só foi possível alcançá-lo através da sua participação ativa constante no processo de aprendizagem. Conduzida por articulações pedagógicas que valorizaram as subjetividades de cada um, esta experiência lhes proporcionou o encontro consigo mesmos e com a sua individualidade. Sentindo-se parte integrante do processo criativo, os alunos desenvolveram

suas motivações pessoais para atuarem dentro do trabalho de maneira prazerosa, gerando para si um crescimento ainda mais significativo.

5.5. A VALIDAÇÃO DO ESFORÇO ATRAVÉS DA APRESENTAÇÃO

A apresentação pública no processo de educação musical, na opinião de Dias (1992), além de ser uma oportunidade para mostrar às pessoas o que foi trabalhado durante determinado período de estudos, pode funcionar como um estímulo, uma motivação para o aluno, um objetivo a ser alcançado. Assim, no trabalho de construção de musicais, começa-se o ano letivo lançando o desafio de construir um espetáculo para ser apresentado no final de cada ano. É este desafio que guia as atividades, dando sentido aos encontros semanais e às práticas desenvolvidas em sala de aula. O aprendizado, não destituído de seu papel como principal foco do processo de educação, acontece na rede de interações estabelecidas durante a construção do espetáculo, seja nos ensaios musicais, corporais e teatrais, nos processos de criação e produção artística, nas relações interpessoais ou nas próprias apresentações públicas.

Dar ênfase à apresentação poderia sinalizar um aparente esvaziamento de sentido educativo do processo, pois ela consiste em um momento breve que envolve, mais do que o aprendizado em si, o nervosismo, a exposição ao público e uma execução efêmera de algo que demandou um longo tempo para ser preparado. No entanto, foi possível perceber através dos depoimentos dos próprios alunos, que a importância da apresentação não está no ato de subir ao palco e ser aplaudido, mas sim de sentir que todo o esforço dedicado à construção do espetáculo foi válido:

Eu achei super legal, assim, super emocionante. [...] eu tava muito tensa no dia, nervosa, com medo de errar alguma coisa e tal. Eu tinha muito medo da coreografia mesmo, da minha personagem, mas na hora eu acho que ocorreu tudo bem, assim. Quando eu olhava nos olhos das pessoas, todo mundo ria, todo mundo se divertindo ali, eu “Pô, tá legal. Nosso trabalho tá sendo bem valorizado, o nosso esforço” (MARIANA, 2008).

Até o momento da apresentação não era possível dimensionar a qualidade do trabalho, uma vez que ele até então só havia sido julgado pela própria equipe. Como esclarece a diretora teatral, *“a apresentação é a certeza. Antes só temos dúvidas, mas na hora da apresentação, passamos a ter certezas. Tanto se for bom, quanto se for ruim. Dependendo da reação da plateia, passamos a ter certeza da qualidade do trabalho”* (DIRETORA TEATRAL, 2011).

A reação positiva e o reconhecimento do público levou o grupo a perceber a importância e o valor de todo o trabalho. Por isso, passamos a considerar o resultado da apresentação como uma conquista importante para a validação de todo o trabalho desenvolvido, configurando-se como uma recompensa merecida pelo empenho e dedicação coletivos. Como relata a aluna, *“o resultado, o dia da apresentação foi o top que deu pra perceber o quanto valeu a pena ter feito esse trabalho”* (ANA, 2008).

Ao ver o resultado final, os alunos passaram a dar ainda mais valor a cada etapa percorrida e a cada dificuldade ultrapassada:

Tem um gosto de vitória. Um gosto de dizer “Poxa, valeu a pena!”
(ERICA, 2008)

Foi maravilhoso. Inicialmente, eu não sabia direito o que ia ser. [...] “não sei se vai ser legal” e tal, mas aí eu fui participando e fui gostando aos poucos, e aí adorei. O final foi perfeito. Nunca imaginei que seria assim, o final, mas foi maravilhoso (TÚLIO, 2008).

Muito legal. Muito, muito legal mesmo, porque todo mundo aprendeu de uma forma interessante e produtiva e todo mundo ali saiu com algo mais. Inclusive eu. Cada trabalho é uma experiência, cada apresentação, cada ensaio. E a apresentação foi muito legal. A sensação de dever cumprido mesmo. A gente conseguiu. Foi duro, mas a gente conseguiu (LARA, 2008).

No processo de busca pela autonomia, o sentimento de realização trazido pela apresentação é um elemento importante para o seu aprendizado, pois demonstra que através do esforço e da dedicação é possível alcançar os objetivos pretendidos.

Eu senti, assim, quando terminou, muita felicidade em ver aquilo tudo que a gente conseguiu fazer em tão pouco tempo. Eu senti que trabalhando coletivamente, a gente consegue chegar lá. Se todo mundo tiver o mesmo empenho que teve, sempre consegue. Porque no começo, dava aquela sensação de que não ia sair, [...] que o musical ia ficar pra outra vez. E a sensação foi felicidade quando eu vi que tudo tava prontinho, bonitinho, que conseguimos (VITORIA, 2008).

A audiência, nesse caso, aparece como testemunha que valida o empenho dos participantes. Nesse momento o sentimento de ter vencido o desafio pode ser compartilhado com o mundo externo ao universo de criação (a sala de aula, o momento do ensaio, as criações individuais que só são compartilhadas com o grupo). Esse compartilhar para fazer valer o esforço é um dos pontos relevantes para a satisfação do grupo como pode ser visto nos depoimentos a seguir:

Quando a gente subiu no palco pra apresentar pela primeira vez, eu acho que foi uma energia muito legal. [...] Foi o ápice de tudo que a gente fez, do trabalho, do esforço, dos ensaios. Tudo isso foi, agora é hora da gente apresentar, de fazer bonito, da gente mostrar que valeu a pena (LUANA, 2011).

Muito bom. Maravilhoso. Nunca vou esquecer desse musical. [...] Foi perfeito. Eu me esforcei muito pra sair daquela forma e... saiu da forma que eu queria, entendeu? Saiu bom. Eu digo que saiu um bom musical. Foi um bom ano, apesar de todos os problemas, nós fizemos tudo direitinho (DANIELA, 2008).

Ver o público aplaudindo, tudo isso. Eu acho que foi o momento mais marcante. [...] eu vi que todo aquele esforço que a gente teve, aquelas dificuldades valeram a pena, porque foi pro palco, foi bonito e o pessoal gostou (LARA, 2011).

Ao refletir sobre a apresentação do trabalho para o público, é possível notar que ela aparece como parte integrante do processo formativo dos alunos. Nesse sentido, as etapas de criação foram muito importantes, mas não excluíram o resultado final do trabalho como um dos pontos marcantes no processo de desenvolvimento dos alunos. A oportunidade para expor e compartilhar a sua criação com a comunidade marcou o fechamento daquele ciclo, consolidando a sua aprendizagem.

6

DESAFIOS DA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA NO PROCESSO COLABORATIVO DE CRIAÇÃO DO MUSICAL “COM A PERNA NO MUNDO”

Como já vem sendo observado, ao longo dos capítulos anteriores, o processo colaborativo é uma experiência ainda relativamente pouco utilizada na prática diária dos professores de quaisquer que sejam as disciplinas, pois se trata de um rompimento definitivo com os moldes tradicionais da postura pedagógica autoritária, vivenciada há séculos nas salas de aula, onde o professor apresenta-se como o detentor do saber e, ao aluno, cabe apenas ouvir e aprender. Neste sentido, apesar de buscar, nos vários anos de minha experiência com o teatro musical, um ensino dinâmico que falasse à alma dos educandos, visando à descoberta da sua subjetividade, a experiência do processo colaborativo vivenciada nesta pesquisa foi para mim ainda mais reveladora na medida em que pude voltar a minha atenção também para o aprendizado dos professores atuantes no processo investigativo.

Durante essa experiência educativa democrática, diversos foram os desafios que se nos apresentaram, como professores e pesquisadores, incentivando-nos constantemente à

reinvenção da nossa postura na busca por uma educação democrática e emancipadora. Os enfrentamentos desses desafios constituíram-se em importantes momentos de aprendizagem, contribuindo para a nossa formação e dando ao processo pedagógico um significado igualmente importante, tanto para o nosso crescimento como professores, quanto dos alunos, pois, como nos diz Paulo Freire, “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2011, p. 25).

Deste modo, versaremos, neste capítulo, sobre alguns dos desafios mais importantes vivenciados pelos professores que contribuíram para o seu crescimento e os levaram à reinvenção da sua postura enquanto educadores. Com estes apontamentos, buscamos identificar os principais momentos de transformação e superação dos desafios pelos professores durante a construção do musical “Com a perna no mundo” para tornar possível a realização de um processo de ensino participativo que visasse tanto o aprendizado efetivo dos alunos quanto lhes reforçasse a busca pela conquista da sua autonomia.

Todavia, como nos mostra Dias, durante o processo de pesquisa,

[...] precisamos estabelecer estratégias para lidar também com as nossas próprias identidades elaboradas ao longo de nossa história de vida. Portanto, a nossa subjetividade não se torna indiferente aos fenômenos concretos que estamos pesquisando, e, assim, somos colocados diante das nossas limitações. Comumente, não temos facilidade de lidar com elas, justamente porque atuam sobre nossos sentimentos, influenciando, de algum modo, sobre a ação que temos de realizar (DIAS, 2011, p. 174).

Sendo assim, serão abordados a seguir, principalmente, os momentos de dificuldade onde os professores tiveram que lidar com aspectos frágeis das suas subjetividades, como a insegurança e a rigidez para solucionar os problemas que foram surgindo na imprevisibilidade característica deste processo. Conforme nos aponta Oliveira (2008), é nos momentos de dificuldade que surgem as pontes educacionais. Estas se configuram como soluções didáticas para problemas surgidos durante o processo pedagógico. Através desta reflexão, será possível

compreender o desenvolvimento das posturas pedagógicas que culminaram na internalização de algumas das articulações pedagógicas sobre as quais também já foram desenvolvidas reflexões no capítulo quinto, apontadas pelos alunos como essenciais para a concretização do processo colaborativo.

6.1. MUDANÇA DE ATITUDE DIANTE DA RESISTÊNCIA DO PRIMEIRO MOMENTO

Tendo em vista que cada professor traz, com a sua natureza de ser humano, a sua própria subjetividade, entendemos que cada um naturalmente possui potencialidades e fragilidades de acordo com a forma como se constituiu como sujeito histórico. Em se tratando da minha experiência pessoal, trago características de uma personalidade perfeccionista e bastante metódica que são diretamente refletidas na minha prática pedagógica através da tentativa de planejar e prever cada etapa a ser realizada, evitando, o quanto possível, a ocorrência de imprevistos. O ato da criação coletiva representava, para mim, um grande desafio que preferiria evitar por não me sentir apta para lidar com elementos desconhecidos e com a interpelação dos outros, no caso, alunos e professores, levando-me a agir, preferencialmente, dentro de um limite seguro e sem riscos.

Na prática pedagógica do teatro musical, sempre tive preferência pela realização de espetáculos já existentes, onde o desafio maior estaria na transposição de roteiros, arranjos e coreografias do seu contexto original para o contexto do grupo com o qual o musical seria montado, tendo que lidar minimamente com o trabalho de criação em sala. Por este motivo, ao buscar inspirações para o trabalho do Coral Juvenil antes do início dos ensaios, escolhi levar como proposta, a montagem do musical *Across the Universe*. Imaginava, com esta escolha, que seria possível concentrar o trabalho do grupo na adaptação do roteiro e dos arranjos e, ao mesmo tempo, realizar um espetáculo que interessasse a todos.

No entanto, fui surpreendida com a reação do grupo diante da proposta, pois ao contrário do que eu esperava, eles não aceitaram a ideia e manifestaram o desejo de realizar um musical inédito. Naquele momento, vi-me numa situação difícil, pois, até então, não via a possibilidade de realizar uma criação. No entanto, por entender que o principal foco do processo de aprendizagem é o aluno e não o professor, aceitei a ideia dos alunos e busquei desvencilhar-me da expectativa que havia criado. Apesar do grande desafio que isto representava, dispus-me a buscar atender a expectativa da turma.

Evidentemente, o sentimento de insegurança veio-me à tona, pois surgiram-me dúvidas quanto à minha capacidade de fomentar a criação de ideias e, somado a isso, saber uni-las para fazer tudo dar certo ao final. No entanto, a partir do momento em que me vi naquela situação, percebendo a determinação dos alunos em lutar para terem suas expectativas atendidas, embora adversas às minhas, foi necessário repensar a minha rigidez e minha insegurança em lidar com o desconhecido e buscar superar o desafio da melhor forma possível. Assim, fui descobrindo aos poucos que o ato de abrir mão das próprias convicções é o primeiro passo para a realização do processo colaborativo de criação, pois, como nos mostra Silveira,

Fazer parte de um coletivo significa ao mesmo tempo deixar de ser você para dar voz ao grupo e potencializar as suas facilidades para acrescentar qualidades aos espetáculos. Ser um autor coletivo requer a destruição de muitos valores impostos pelo mundo e pelas escolas de teatro, que até hoje, parte delas, tem uma visão tradicionalista dos modos de se fazer arte (SILVEIRA, 2011, p. 9).

O fato de aceitar o desafio, no entanto, não me tornou instantaneamente apta a conduzir o trabalho de criação. Algumas tentativas e erros ocorreram até que fosse encontrado o caminho mais adequado para a condução do processo criativo. Conforme relatado no capítulo terceiro, a primeira tentativa começou com uma atividade de construção de personagens realizada em conjunto pela turma. Em seguida, pedi que traçassem cada um, o

perfil do seu personagem e o trouxessem na aula seguinte. Quando, na oportunidade, solicitei a entrega dos perfis traçados por eles, fui surpreendida novamente ao me dizerem que não haviam feito o que lhes pedi. Encontrei-me mais uma vez em uma situação inesperada e desafiadora.

Naquele momento, impossibilitada de dar seguimento ao planejamento da aula pela falta do material esperado e desprovida de novas ideias, decidi sentarmo-nos e conversarmos calmamente com o grupo para buscar entender o que estava acontecendo e o que era possível fazer para sairmos do impasse. Sem serem indelicados, os alunos colocaram que não se sentiram confortáveis com os personagens criados e que não estavam motivados a dar continuidade àquela ideia. Apesar de ouvir estas queixas, senti, pela segunda vez, a importância da atitude de perceber a energia do grupo e ouvir o que os alunos tinham para dizer. Através desta atitude, foi possível esclarecer os desconfortos e, a partir dali, realizar a primeira mudança de postura por meio da prática da articulação pedagógica de *abertura para a expressão dos alunos*.

Esta mudança de atitude ocorreu no momento da aula, quando em busca de atender à expectativa do grupo, decidi recomeçar o processo. Inspirada em experiências teatrais anteriores, conduzi um *brainstorm* ou ‘tempestade de ideias’ com os próprios alunos para realizar a escolha do tema. Em seguida, com a atividade de improvisação de cenas a partir de ideias criadas por eles mesmos, foi possível perceber o crescimento acentuado do envolvimento dos alunos com o trabalho que estava sendo realizado. A partir dessa atividade, finalmente foi escolhido um tema para o espetáculo que foi consentido por todo o grupo. Após esta experiência, senti-me aliviada e vitoriosa por ter encontrado um caminho possível de ser percorrido através do diálogo e da livre expressão de ideias. Assim, aquele sentimento de insegurança gerado pela interpelação dos alunos, em expressarem suas discordâncias

diante das tarefas propostas de criação dos seus personagens, transformou-se também numa ocasião de aprendizado para nós professores.

Estes momentos iniciais foram decisivos para que eu repensasse a minha postura enquanto educadora e desenvolvesse, durante todos os demais momentos de criação, a minha abertura para receber as opiniões dos alunos e mantivesse a disponibilidade para dialogar com eles a favor de um aprendizado efetivo. Além disso, percebi que era necessário ter flexibilidade para realizar a negociação dos encaminhamentos, assim como superar o medo da criação à medida que passei a contar mais diretamente com a participação dos alunos. Com o tempo, a criação coletiva de ideias e busca por soluções tornou-se uma prática prazerosa, à medida que aprendi a confiar na capacidade do grupo para encontrar as suas próprias respostas. Este aprendizado pôde ser observado por uma das alunas como podemos ver no seu depoimento:

O que me chama a atenção em especial, principalmente na atuação da [da diretora geral] é a capacidade que ela tem de transformar as coisas, de às vezes chegar, e por mais que ela tenha planejado, ela tá sempre aberta ao que chegar e ela tem a capacidade de transformar aquilo que chega (ANA, 2008).

Esta mudança de postura propiciou o aprendizado de outras articulações pedagógicas como a *mediação*, o *acolhimento* e a *naturalidade*, que, neste sentido, constituem-se como desdobramentos da *abertura para a expressão dos alunos*, pois todas envolvem o respeito às diferentes ideias e a abertura para o diálogo. Estas articulações também estão diretamente relacionadas com a “observação” e a “sensibilidade” destacadas na abordagem Pontes e que se relacionam com a capacidade do professor de observar o potencial dos alunos e desenvolver a própria sensibilidade para conduzir o processo pedagógico a partir do que os educandos têm para oferecer.

6.2. GANHO DE AUTONOMIA

Mesmo tendo iniciado com êxito o processo criativo do musical com a participação dos alunos, em determinado momento, eu e o preparador vocal sentimos que nos faltavam certos conhecimentos específicos da área teatral, necessários para dar continuidade ao trabalho. A escolha do tema e a seleção das primeiras canções não eram o suficiente para realizar a construção de um musical, uma vez que, além dos arranjos, o processo em curso demandava a criação de roteiro, personagens, cenas e texto, entre outros. Desta forma, foi necessário reconhecermos os nossos limites e buscarmos o auxílio de um profissional da área do teatro que pudesse agir de maneira mais consciente no processo de ensino e aprendizagem do teatro.

A partir deste momento, ampliou-se a nossa compreensão sobre o fato de que a atividade do teatro musical, como nos mostra White (1999), por si só já é colaborativa, pois necessita da atuação de profissionais em diversas áreas de conhecimento que se responsabilizem por trazer contribuições específicas da sua área e somar à construção do todo. Neste sentido, eu e o preparador vocal abrimos espaço para receber as contribuições de um professor de teatro, confiando no conhecimento trazido por ele sem questionarmos as suas estratégias e nos postamos abertos também para aprender com a sua experiência.

Apesar da inovação provocada com a chegada do novo professor, observamos que, depois de algumas aulas, a turma ficou um pouco frustrada com a interrupção do processo de criação que havíamos iniciado. Ao perceber o perfil e a capacidade do grupo, o professor sugeriu que montássemos um musical já existente a exemplo de *A Ópera do Malandro* de Chico Buarque. Apesar de já termos discutido isso com os alunos no início do semestre, com a proposta de montagem de *Across the Universe*, resolvemos fazer novamente a tentativa de partirmos de um musical já existente assistindo ao filme referido e ver qual seria a opinião do

grupo. Como já era esperado, os alunos não foram receptivos à ideia e insistiram em levarmos à diante a criação do nosso próprio espetáculo.

O professor compreendeu e se dispôs a pensar numa estratégia para atender à demanda do grupo. No entanto, apesar da realização de diversos direcionamentos indicados por ele, observei que a dinâmica que utilizava permanecia a mesma, sendo minuciosa na criação dos detalhes e pouco dinâmica na produção do todo. O processo de criação, apesar de muito rico, seguia em passos lentos gerando a perda de interesse por parte dos alunos. Instaurou-se, portanto, a necessidade de uma interferência no processo de direção teatral no sentido de flexibilizar o nível de exigência e assegurar a objetividade na criação das ideias, tornando possível a produção de resultados mais palpáveis de modo a motivar os alunos a cumprirem os prazos estabelecidos.

Ao refletir sobre a metodologia utilizada pelo professor, observamos que ele, apesar de o havermos convidado pelo reconhecimento de sua grande habilidade como ator, não havia desenvolvido articulações pedagógicas necessárias para dar andamento ao processo colaborativo naquele contexto educacional. Apesar de muito dedicado, apresentava pouca *abertura para a expressão dos alunos* ao sugerir a realização de um musical já existente, mesmo tendo sido convidado para conduzir um processo criativo coletivo já solicitado pelo grupo, demonstrou também a dificuldade para realizar a *mediação* das ideias dos alunos, ao gerar o acúmulo de informações para cada cena que era desenvolvida, o que demonstrava também reduzido grau de *objetividade* para dar seguimento às demais cenas. Talvez lhe tivesse faltado também a tomada de consciência de que se tratava de um trabalho didático, evidentemente, comprometido inclusive com os aspectos artísticos e estéticos, mas sem o rigor do profissionalismo teatral propriamente dito.

Além do mais a sua postura excessivamente exigente diante do desempenho dos alunos no momento de interpretação revelava uma atitude de não *acolhimento* para com as subjetividades dos alunos e, conseqüentemente, instaurava-se a impossibilidade da *naturalidade* no seu convívio. Por fim, demonstrou pouca *sensibilidade* ao não perceber a desmotivação do grupo diante das dinâmicas escolhidas para conduzir a aula.

O intuito destas observações não é o de apontar falhas no trabalho de um colega, até mesmo porque se trata de um excelente ator cujos trabalhos já alcançaram reconhecimento nacional, mas o de compreender a importância destas articulações pedagógicas para a realização e o sucesso do processo colaborativo de criação do teatro musical numa experiência educacional. Esse episódio serviu também para compreendermos a necessidade do exercício do diálogo também entre os professores. Naquele momento faltou-nos, de fato, essa consciência, o que nos levou a uma atitude de passividade diante do modo como o colega conduzia suas práticas pedagógicas.

Em um determinado momento, concluí que precisava participar mais ativamente das propostas trazidas pelo professor no intuito de dialogar com ele sobre a escolha e o funcionamento das práticas pedagógicas. No entanto, como ele foi convidado para atuar profissionalmente em outro espetáculo não lhe sobrava mais tempo de agenda para seguir trabalhando conosco. Assim, não pudemos aprofundar a discussão, talvez possibilitando a redefinição das suas estratégias e a absorção de articulações pedagógicas mais eficientes àquela proposta educacional.

O episódio vivido com o professor de teatro foi bastante lembrado durante as entrevistas, tendo marcado de diversas maneiras o processo de construção do musical. Em busca de uma melhor compreensão sobre o fato, solicitamos a opinião da diretora teatral que convidamos em outro momento posterior para que não chegássemos ao final do processo sem

o aval do conhecimento de um profissional da área de teatro, sobre o que poderia ter sido a causa do insucesso do trabalho do professor de teatro. O relato dela chamou a atenção para as diferentes ênfases que devem ser dadas ao trabalho teatral, se profissional ou pedagógico. Segundo ela, quando se trata de um contexto profissional, de fato, é recomendável que se busque o aperfeiçoamento das cenas e da interpretação dos atores. No entanto, em um contexto educacional, a ênfase deve ser dada ao desenvolvimento das pessoas e não à busca pela perfeição na qualidade da interpretação embora isso também esteja sendo buscado:

às vezes, a pessoa se forma em interpretação na faculdade [...] e depois começa a dar aula. É a mesma coisa de um músico que se forma em violão e depois vai dar aula pra turma, sabe. Ele não tem o aparato técnico pra fazer aquilo [o domínio pedagógico]. Então, muitas vezes, ele não sabe fazer uma dinâmica de grupo, ele não sabe lidar com as subjetividades de cada aluno, ele não sabe olhar pra cada um de maneira diferenciada. E o ator, ele tem uma questão com o virtuosismo e às vezes ele fica querendo que todos os seus alunos também tenham. E no trabalho de educação, você não pode exigir isso de todos os alunos, porque dali, provavelmente, só um ou dois vão ter esse virtuosismo e realmente vão seguir a carreira de ator, etc. Então, você não pode exigir num trabalho educativo a postura de um ator profissional, porque não vai ser a mesma coisa (DIRETORA TEATRAL, 2011).

A saída do professor de teatro devolveu para nós a responsabilidade pela condução do trabalho teatral desafiando-nos a encontrar novamente uma forma de seguir em frente com a criação sem a ajuda de um profissional de teatro e apenas com a estrutura básica do roteiro preliminar em mãos. Apesar de não me sentir preparada para realizar esta tarefa, foi preciso confiar na minha experiência pedagógica para encontrar a saída. Assim, através da consciência da necessidade de contemplar o desejo dos alunos, respeitar o ritmo de cada um e do grupo como um todo e perceber-lhes as inquietações e desejos para a realização deste trabalho, decidi contar de forma mais intensiva com a participação dos alunos, conduzindo as dinâmicas de maneira democrática, o que se revelou novamente como solução para o novo desafio encontrado.

De posse da estrutura do roteiro preliminar, fui dividindo as cenas e delegando responsabilidades aos alunos de maneira que foi possível desenvolvermos toda a criação do musical, envolvendo a preparação das cenas, a definição dos personagens, a composição dos arranjos e a elaboração das coreografias. Com exceção da elaboração dos arranjos vocais, todos os outros procedimentos foram sendo realizados a partir de reflexões e discussões sobre as intuições que foram emergindo e que serviram também para conduzir as escolhas a serem feitas. Desse modo, as dificuldades surgidas foram sendo solucionadas por meio do diálogo e da troca de ideias, o que foi, simultaneamente auxiliando cada vez mais na construção da autonomia, tanto dos alunos quanto dos professores, que iam ganhando experiência e confiança a cada nova tomada de decisão.

6.3. NOVOS APRENDIZADOS NO PROCESSO DE FINALIZAÇÃO DO ESPETÁCULO

Após a conclusão das etapas pré-determinadas pela construção da estrutura do roteiro, eu e o preparador vocal sentimos que, embora tivéssemos cumprido tudo aquilo que havia sido projetado na estrutura do roteiro para a construção do espetáculo, o trabalho ainda não estava pronto para ser apresentado. Contudo, não tínhamos uma consciência mais precisa do que estava faltando e do que poderíamos fazer para melhorá-lo. Estávamos, naquele momento, a três semanas da estreia do musical e era necessário que uma providência enérgica fosse tomada para que ele fosse melhorado. A solução que nos pareceu mais interessante foi solicitar o auxílio da diretora teatral. E assim o fizemos, tendo, para isto, o inteiro apoio do grupo.

A visita da diretora teatral trouxe novas e significativas contribuições ao trabalho, pois ao unir a sua experiência à postura de abertura para ouvir as necessidades do grupo, ela pôde transformar aquilo que havia sido criado até então em um espetáculo atrativo e de

grande expressividade. Observamos, na postura da diretora teatral, a presença de diversas das articulações pedagógicas apontadas anteriormente como eficientes na realização do processo colaborativo. Primeiramente, ela demonstrou *abertura para a expressão dos alunos*, pois conforme ela mesma afirma,

eu fui pra lá sem perspectiva nenhuma. Eu não sabia o que ia ser direito. [A diretora geral] tinha me falado pelo telefone mais ou menos o que tava acontecendo, o que eles estavam fazendo, mas eu fui assim com a cabeça aberta, sem ideias preconcebidas pra poder chegar e fazer alguma coisa que fosse do gosto deles (DIRETORA TEATRAL, 2011).

Essa postura, quando aliada à *sensibilidade* para perceber o movimento do grupo, possibilitou a prática da *mediação* caracterizada pela reunião das informações oferecidas pelo grupo para a realização da escrita do roteiro definitivo que esteve inteiramente de acordo com o que lhe foi oferecido. Durante a semana em que esteve presente, a diretora teatral revelou grande capacidade para o exercício das articulações pedagógicas da *objetividade* e da *atitude desafiadora* tendo conseguido trazer contribuições em todos os aspectos do musical, passando e desafiando os alunos a passarem pela escrita, pela leitura e pela memorização do roteiro até a marcação das cenas e inserção dos figurinos e objetos cenográficos.

Ela exercitou também as articulações pedagógicas do acolhimento, da naturalidade e da positividade, pois buscou envolver-se com o trabalho dos alunos, respeitando os seus limites e acreditando na sua capacidade de concretizar aquilo a que estavam se propondo. Neste processo, a diretora teatral demonstrou também *técnica competente* na sua área de conhecimento e *expressividade*, articulações pedagógicas destacadas no acróstico Pontes (OLIVEIRA, 2001), ao mobilizar com habilidade os seus conhecimentos teatrais tanto para o trabalho desenvolvido pelos alunos, como para a construção e o aprimoramento do espetáculo de modo geral.

Enfim, a participação da diretora teatral, com sua experiência em processos colaborativos, foi importante não somente para a evolução e a realização do espetáculo, como também para o desenvolvimento dos alunos enquanto participantes do musical e enquanto seres em busca da sua autonomia, como expressaram através de suas entrevistas. A contribuição da diretora teatral no desenvolvimento da criação do musical não destituiu os alunos do seu papel de autores do trabalho, mas, conforme já previsto pelas características do processo colaborativo destacadas por Abreu (2003), foi essencial para organização das ideias e formação de uma unidade, trabalho este que não poderia ter sido feito por todo o grupo, mas por um dramaturgo capaz de contemplar as mais diversas criações e organizá-las em forma de um texto teatral. Quando questionada sobre o seu papel na finalização do musical, a diretora teatral afirmou:

Eu acho que a principal palavra é 'perceber'. Perceber o que tava todo mundo querendo, perceber o caminho que o musical já estava tomando e não tentar criar demais, assim, criar uma outra coisa que já não tava acontecendo. E através dessa percepção, eu acho que eu pude entrar na cabeça de cada um ali e fazer o que eles estavam querendo e precisando, que era só mesmo organizar a casa, entendeu? Organizar o texto, organizar as cenas, mas os personagens já estavam basicamente construídos [...]. A gente não chegou impondo uma ideia, a gente construiu através do que a gente percebeu deles. Então, eu acho que a minha principal contribuição foi perceber o que eles já estavam fazendo e organizar o pensamento deles (DIRETORA TEATRAL, 2011).

Ao se referir ao ato de 'perceber', a diretora teatral reafirma a condição essencial da *sensibilidade* de captar o movimento do grupo para a realização de tal processo. Como ela mesma aponta, foi necessário identificar o caminho que as coisas já estavam tomando para poder movimentar-se na mesma direção, sem desviar-se do objetivo do grupo, apenas organizando o material de forma específica para conduzir o seu aprimoramento, como reconheceu a aluna Vitoria:

[a diretora teatral] *foi quem sistematizou o musical. Ela pegou as ideias que tinha, pegou tudo que tava meio desorganizado, tudo solto e uniu aquilo, fez tudo bonitinho. Então ela foi o grande empurrão pra a gente chegar a onde chegou* (VITORIA, 2008).

A presença da diretora convidada foi importante também para o meu aprendizado, pois através da semana intensiva de ensaios, pude observar diversas estratégias eficientes de condução dos ensaios, elaboração de texto e marcação de cenas que enriqueceram a minha experiência ampliando a minha visão acerca das diversas possibilidades de estratégias para realizar a direção do espetáculo. Mesmo já tendo, ampliei ainda mais a consciência de que para realizar o trabalho de direção do teatro musical seria necessário mobilizar uma gama de conhecimentos específicos, tanto da área da educação musical, como teatral. Após a saída da diretora teatral, senti um ganho significativo de autonomia para solucionar os diversos desafios surgidos a partir daquele momento até a apresentação final do espetáculo.

6.4. O APRENDIZADO DA PESQUISA ALIADO À DOCÊNCIA

O desenvolvimento dessa pesquisa simultaneamente ao processo de ensino significou uma oportunidade ímpar de aprendizagem docente. Ao ensinar, estamos automaticamente buscando soluções e, por isso, entendemos que o próprio ato de ensinar implica pesquisar, pois como bem aponta Paulo Freire (2011, p. 30): “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro”. Ele lembra que “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador” (FREIRE, 2011, p. 30).

Deste modo, os procedimentos realizados durante esta investigação contribuíram de diversas maneiras para o meu aprendizado proporcionando reflexões sobre os erros e acertos praticados no processo de busca por estratégias educativas eficientes. Concordando com

Bogdan e Biklen (1994, p. 283) que acreditam que “todos os educadores podem ser mais eficazes se utilizarem a investigação qualitativa para o seu trabalho”, observamos que a reflexão acerca do diálogo com os alunos juntamente com as anotações de campo realizadas durante o processo de construção do musical possibilitaram ricos momentos de reflexão que contribuíram para o desenvolvimento da minha prática.

Da mesma maneira, as diversas leituras realizadas para fundamentar os temas abordados na pesquisa ampliaram a minha visão acerca de assuntos como juventude, teatro musical, processo colaborativo, educação dialógica e articulações pedagógicas, possibilitando uma maior compreensão das escolhas feitas durante o processo pedagógico e da importância que elas tiveram para a formação e o crescimento dos alunos. Estas leituras contribuíram para o amadurecimento da minha postura pedagógica na busca por uma educação musical significativa também nas experiências que se seguiram a este acontecimento.

As entrevistas que serviram de base para a análise das articulações pedagógicas realizadas durante a construção do musical me proporcionaram uma visão diferenciada acerca da minha atuação docente. Os depoimentos dados pelos sujeitos da pesquisa funcionaram como um espelho que refletiu características da minha prática e este retorno foi importante para que eu pudesse avaliar e delinear o futuro das minhas atitudes profissionais.

Portanto, desenvolver um trabalho de pesquisa aliado à experiência didática num processo colaborativo, trouxe inúmeros aprendizados que, ao serem incorporados na minha prática pedagógica, me fizeram crescer enquanto docente e pesquisadora abrindo horizontes para a prática de uma educação musical transformadora e integrada com as demandas reais dos sujeitos em formação.

CONCLUSÃO

Entendendo que existem diversas maneiras de abordar a prática pedagógica do teatro musical, apresentamos, neste estudo, as articulações pedagógicas realizadas no desenvolvimento do processo colaborativo de criação do musical “Com a perna no mundo”, com vistas à conquista da autonomia dos jovens participantes do Coral Juvenil da UFBA, no ano de 2008.

A reflexão teórica que abordou os diferentes tópicos concernentes à pesquisa, indicou que existe uma grande carência de estudos sobre teatro musical. Diante disso, esse trabalho assume também a função de tentar reduzir esta lacuna. A observação sequente do aumento do número de espetáculos do gênero e das matérias publicadas em cadernos e editoriais culturais de jornais e revistas de circulação nacional e internacional é indicativa de que o teatro musical vem ganhando cada vez mais espaço na vida das pessoas no Brasil e no mundo, e, por envolver uma considerável quantidade de funções artísticas e culturais além de

mobilizar profissionais com diversas habilidades, merece ser ainda mais pesquisado em diferentes áreas.

Com a proposta de trazer esta prática para a educação musical com jovens, buscamos compreender a relação atual entre a juventude e a educação, concluindo que estas duas realidades encontram-se cada vez mais distantes e mutuamente incompreendidas, pois ao não encontrar espaço para se expressar, boa parte dos jovens não se sente integrada ao ambiente de ensino, gerando um comportamento recíproco de sua não aceitação pelas instituições formadoras. Neste contexto, identificamos a necessidade de práticas pedagógicas que promovam o diálogo aberto entre estas duas realidades na busca de uma educação mais significativa. Tenti Fanfani (2011) sugere que através da possibilidade de se expressarem, os jovens podem encontrar um maior sentido na prática educativa e participar ativamente da construção de uma realidade educacional que tenha maior afinidade com as suas demandas. Desta maneira, conforme destaca Paulo Freire, estaremos construindo sujeitos ativos e autônomos, que ao participarem das decisões e direcionamentos do seu processo educativo, estarão se preparando para enfrentar de maneira eficaz as questões da vida adulta, conforme apontado pelas propostas da aprendizagem colaborativa.

A prática artística revela-se como um importante recurso para a educação dos jovens, pois eles encontram, nela, a possibilidade constante de se expressarem. Neste sentido, reconhecemos na prática do teatro musical uma importante manifestação, pois, por envolver simultaneamente as linguagens artísticas da música, da dança e do teatro, possibilita uma quantidade maior de canais de expressão. No entanto, mobilizar as linguagens artísticas somente não garante que a expressão a ser realizada irá partir da subjetividade dos participantes, podendo partir somente do diretor ou dramaturgo. Por este motivo, encontramos no processo colaborativo de criação teatral, meios para promover a expressão artística

partindo da subjetividade dos alunos, desenvolvendo um processo educativo através da criação coletiva por onde é possível estimular a participação ativa dos educandos e a busca pela sua autonomia.

Para realizar o estudo desta proposta pedagógica com o intuito de torná-la acessível a outros educadores, foi importante compreender a abordagem Pontes e as suas proposições de contribuição para a formação de educadores musicais. Através deste estudo, concluímos que a atuação competente de um educador não depende somente dos conhecimentos técnicos da música, mas também de articulações pedagógicas que tornem possível a aproximação entre o aluno e a construção do conhecimento.

Dessa forma, para compreender as articulações pedagógicas presentes no processo colaborativo, não poderíamos ter escolhido outro método investigativo que não a pesquisa-ação, uma vez que, para a efetivação deste processo, contamos inteiramente com a participação ativa dos sujeitos da pesquisa em busca da sua transformação. O papel do educador musical, nesse caso, além de promover as atividades de preparação do espetáculo (aquecimentos, ensaios de repertório, de coreografia e de teatro, entre outros) foi o de intermediar a criação dos alunos para uma produção conjunta do musical.

Ainda buscando promover este diálogo, requisitamos uma reflexão dos próprios alunos para pontuar as articulações pedagógicas realizadas ao longo do processo que foram mais significativas para o seu aprendizado. Esta estratégia revelou-se coerente com a proposta da pesquisa, porque possibilitou identificarmos, que tipo de atitudes pedagógicas chamaram positivamente a atenção dos jovens e de que maneira podemos realizar um processo educativo eficaz para promover o seu crescimento, aliado ao prazer de aprender e consequentemente assegurando a sua aproximação com o espaço de aprendizagem.

A reflexão sobre os dados levantados no processo de construção do musical “Com a perna no mundo” nos permitiu identificar as práticas pedagógicas utilizadas no processo colaborativo de criação e compreender que elas se dividiram em três tipos. O primeiro deles é o conhecimento e aplicação das diversas técnicas de ensaio, envolvendo as áreas da música, do teatro e da dança. Para a realização dessas técnicas, concluímos que é necessário não somente que o educador conheça bem a sua linguagem específica, mas que também possa dialogar com as outras linguagens, às vezes requisitando a participação de outros profissionais.

O segundo tipo de ação pedagógica trata-se do estímulo à criação dos participantes, conduzindo atividades desencadeadoras e trabalhando para a construção de um ambiente acolhedor e fértil para a troca de conhecimentos. Nesta ação, o professor ou diretor põe-se aberto para receber as diversas criações ao mesmo tempo em que estimula os integrantes do grupo a não julgarem as ideias uns dos outros. É neste momento que os alunos exercem a sua liberdade de expressão, produzindo ideias de acordo com o que eles são, com o que sentem e o que gostariam de imprimir na sua criação, o que condiz com a proposição inicial de possibilitar o diálogo e a compreensão do mundo do jovem.

O terceiro tipo de ação ocorre paralelamente a estes dois primeiros e trata-se do momento em que o educador recolhe as criações e busca trabalhá-las para que possam ser inseridas no produto final. Desta forma, ele estabelece os limites da produção de ideias definindo um tema para que elas possam caminhar em uma direção única e estabelecendo novas metas a partir das ideias colhidas. Assim, este terceiro tipo de ação pedagógica exige que o diretor possua a habilidade de receber e organizar as ideias para a criação de uma história, o que se assemelha, em parte, ao papel de um dramaturgo embora realize a

construção do roteiro baseado nas criações coletivas, organizando-as e sistematizando-as dentro da linguagem teatral.

A análise das entrevistas realizadas com os participantes mostra que eles dão destaque a articulações pedagógicas, como a *abertura para a expressão dos alunos* e a *mediação*, que se referem aos dois últimos tipos de ação pedagógica, já pontuados. Eles também destacam algumas articulações presentes no acróstico Pontes, como a *naturalidade* e a *positividade*, que se referem às atitudes de aproximação com o aluno e o desenvolvimento da sua autoconfiança. Além destas, os alunos chamam a atenção para outras três articulações cuja relevância para o seu processo educacional ainda não tínhamos conhecimento.

A primeira delas se refere ao *acolhimento* que expressa a postura de aceitação aos limites de cada aluno, lidando pacientemente com suas dificuldades e que se afina com a necessidade que o jovem possui de ser aceito como ele é. A segunda refere-se à *objetividade*, embasada na postura pedagógica que busca evitar rodeios e ir direto ao objetivo que se quer alcançar, o que também coincide com a especificidade da natureza juvenil movida em um tempo acelerado de raciocínio e desejo de alcançar rapidamente os seus objetivos. A *atitude desafiadora*, por sua vez, trata-se da terceira articulação pedagógica que busca exigir dos alunos o melhor de si, não no sentido de reprimi-los, mas de encorajá-los a se superarem, realizando mutirões e ações coletivas para alcançar metas determinadas. Esta articulação foi uma das mais referidas pelos alunos, mostrando-se como uma estratégia importante para desenvolver a sua motivação ao possibilitar a utilização da sua energia para realizar tarefas coletivamente.

Os resultados proporcionados por esta variedade de ações pedagógicas percebidos nas falas dos alunos indicam a efetividade deste processo colaborativo para promover o desenvolvimento da autonomia dos jovens, trazendo-lhes ganhos na conquista do *sentido de*

coletividade e espírito cooperativo, através do qual eles aprenderam a pensar e agir em grupo, valorizando a participação de cada membro da equipe e compreendendo a sua importância para a constituição do produto final.

Também foram realçados nessas falas a conquista de outros aspectos como a *iniciativa para a construção da autoaprendizagem*, tornando-os ativos na busca pelo conhecimento; o *comprometimento e responsabilidade*, aprendendo a fazer renúncias diante das escolhas ao assumir o compromisso com o grupo e a responsabilidade sobre sua própria criação; o *prazer de aprender*, proporcionado pela sua participação ativa no ambiente de aprendizagem e consequente motivação; e a *validação do esforço através da apresentação*, quando vivenciaram o sentimento de realização e aprenderam que vale a pena lutar pelos seus objetivos.

A experiência do processo colaborativo no teatro musical foi igualmente importante no que diz respeito ao crescimento dos professores que enfrentaram suas próprias limitações ao conduzir suas ações educativas de um modo diferenciado, rompendo com os moldes tradicionais de ensino onde o professor é o único ser ativo na relação ensino-aprendizagem, assegurando, desse modo, a voz aos jovens educandos estimulando a busca pela sua autonomia. Diante dos desafios que se apresentaram, foi necessário realizarmos uma mudança de postura pedagógica aprendendo a dialogar não somente com os alunos para conduzir o processo colaborativo de acordo com a nova demanda, como também com outros profissionais compartilhando experiências e ampliando os nossos conhecimentos para tornar possível a construção do espetáculo sem perder de vista o processo educativo.

Ao confrontar estes dados com as reflexões teóricas realizadas no início do trabalho, observamos que as ações e articulações pedagógicas postas em prática para o desenvolvimento do processo colaborativo do teatro musical entram em acordo com as

propostas mais atuais para a educação de jovens, pois contribuem para a sua formação enquanto sujeitos ativos e protagonistas do próprio crescimento. Verificamos que, através desta experiência, foi possível realizar uma prática educativa democrática, dialógica e voltada para os interesses dos educandos, pois contemplou os aspectos destacados por Tenti Fanfani (2011) como adequadas à educação dos jovens, a exemplo da abertura para ouvir as suas demandas, a busca pelo desenvolvimento da autonomia, o espaço para a livre expressão, o envolvimento através da motivação e mobilização, o interesse pelo mundo do jovem, flexibilidade nas suas propostas e a abordagem de conhecimentos significativos e que geram prazer de aprender, compromisso, reciprocidade e sentimento de pertença por parte dos alunos.

A realização desta pesquisa sugere a possibilidade de desdobramentos diversos da prática do processo colaborativo de criação do teatro musical com jovens. Evidentemente, não tivemos a intenção de esgotar este assunto, haja vista que inúmeras outras investigações poderão ser realizadas dentro deste mesmo tema, a exemplo do desenvolvimento de conhecimentos técnicos e artísticos necessários ao educador para a prática pedagógica do teatro musical; a identificação e análise de articulações pedagógicas no desenvolvimento das diferentes linguagens artísticas em sala de aula e o desenvolvimento de propostas de adaptação deste trabalho para o contexto da Educação Básica, mais especificamente no Ensino Médio.

Acreditamos, no entanto, que este estudo buscou contribuir para ampliar o conhecimento na área da educação musical não somente em termos bibliográficos, mas também oferecendo novas possibilidades pedagógicas para formação de jovens através da prática pedagógica do teatro musical e do processo colaborativo. Acreditamos ainda que a compreensão destas articulações pedagógicas vem somar aos conhecimentos já produzidos

nesta PPGMUS/UFBA acerca da abordagem Pontes e contribuir para o campo da formação continuada de professores de música. Acreditamos, por fim, que este estudo apresenta-se como uma proposição de prática pedagógico-musical que poderá ser utilizada em variados contextos, proporcionando uma educação musical capaz de responder às demandas educacionais do universo jovem, através de uma atividade artística, colaborativa e transformadora.

REFERÊNCIAS

ABREU, Luís Alberto de. Processo colaborativo: relato e reflexões sobre uma experiência de criação. *Cadernos da escola livre de teatro de Santo André*, Santo André, n. 0, p. 33-41, 2003. Disponível em: <<http://escolalivredeteatro.blogspot.com/2006/01/processo-colaborativo-relato-e-reflexo.html>>. Acessado em: 18 de out. 2011.

ANA. Entrevista concedida a Jean Joubert Freitas Mendes em 08 de dez. de 2008. Gravação de áudio e vídeo em Mini-Dv.

ANA. Entrevista concedida a Jean Joubert Freitas Mendes em 15 de jan. de 2011. Gravação de áudio em DVD.

APPLE, M.; BEANE, J. *Escolas democráticas*. São Paulo: Cortez. 1997.

ARROYO, Margarete. Escola, juventude e música: tensões, possibilidades e paradoxos. *Em pauta: Revista do Programa de Pós Graduação em Música – UFRGS*, Porto Alegre, v. 18, p. 5-39, 2007.

_____. Juventudes, músicas e escolas: análise de pesquisas e indicações para a área da educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 21 p. 53-65, 2009.

ARROYO, Margarete; JANZEN, T. B. O estado do conhecimento do campo temático juventude, música e escola: resultados iniciais. In: XVII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM). *Anais...* São Paulo, 2007. p. 01-12.

AZEVEDO, Joana Christina Brito de. *Coro cênico: estudo de um processo criador*. 300f. Dissertação (Mestrado em Música), Escola de Música e Artes Cênicas, UFG, Goiânia, 2003.

BASTIÃO, Zuraída Abud. *A abordagem AME – Apreciação Musical Expressiva – como elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música*. 292 f. Tese (Doutorado em Música) — Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

BATTAGLIA, Maria do Céu Lamarão. *Mediação: qual a sua importância?* Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas/entrevista.asp?entrID=97>>. Acessado em: 06 de out., 2011.

BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BLACKING, John. *How musical is man?* 6. ed. Seattle: University of Washington Press, 2000.

BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não-atores*. 5. ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter educador: o homem como objetivo da educação musical*. São Paulo: Petrópolis, 2001.

BROOCK, Angelita Maria Vander. *A abordagem PONTES na musicalização para crianças entre 0 e 2 anos de idade*. 166 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música/ Educação Musical, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

CALVENTE, Ana Lúcia de Alcantara. *(Re)Criando vozes: um estudo sobre a composição vocal nos Musicais Biográficos*. 2010. 200f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

CARDOSO, Carmen. Desafio: risco e atratividade. *Desafio 21: gestão e competitividade*, n. 100, Recife, mai. 2000. Disponível em: <<http://www.redegestao.com.br/desafio21/gec100.html>>. Acessado em 18 de jan. de 2012.

COMPARATO, Doc. *Da criação ao roteiro: o mais completo guia da arte e técnica de escrever para televisão e cinema*. 5. ed. Rio de Janeiro: Artemídia Rocco, 2000.

CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. *Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores*. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

COSTA, Márcia Regina da; SILVA, Elizabeth Murilho da (Org.). *Sociabilidade juvenil e cultura urbana*. São Paulo: Editora da PUC, 2006.

COSTA, Márcia Regina da. Culturas juvenis, globalização e localidades. In: COSTA, Márcia Regina da; SILVA, Elizabeth Murilho da (Org.). *Sociabilidade juvenil e cultura urbana*. São Paulo: Editora da PUC, 2006.

COSTA, Patrícia. A expressão cênica como elemento facilitador da performance no coro juvenil. *Per Musi*. Belo Horizonte, n.19, p. 63-71, 2009.

DANIELA. Entrevista concedida a Jean Joubert Freitas Mendes em 08 de dez. de 2008. Gravação de áudio e vídeo em Mini-Dv.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>>. Acessado em: 12 de jun., 2011.

_____. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

_____. *O rap e o funk na socialização da juventude*. Educação e pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 117-136, jan/jun., 2002.

DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

DAYRELL, Juarez. Escola e culturas juvenis. In: FREITAS, Maria Virginia; PAPA, Fernanda de C. (Org.). *Políticas públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez; Ação Educativa: Fundação F. Elbert, 2003. p. 173-189.

DENORA, Tia. *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

DEWEY, John. *Democracia e educação: capítulos essenciais*. São Paulo: Ática, 2007.

DIAS, Leila Miralva Martins. *Interações nos processos pedagógicos da prática coral: dois estudos de caso*. 222f. 2011. Tese (Doutorado em Música) — Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

_____. *Developments in piano pedagogy*. A Thesis Submitted to The University of Manchester for the Degree of Master of Philosophy in Musical Education in the Faculty of Education. September. 1992.

DIRETORA TEATRAL. Entrevista concedida a Jean Joubert Freitas Mendes em 05 de abr. de 2011. Gravação de áudio em DVD.

DOURADO, Paulo; MILET, Maria Eugênia Viveiros. *Manual de criatividade*. 2. ed. Salvador, Secretaria de Educação e Cultura da Bahia, 1985.

EHRENZWEIG, Anton. *A ordem oculta da arte*. Tradução de Luís Corção. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

ERICA. Entrevista concedida a Jean Joubert Freitas Mendes em 08 de dez. de 2008. Gravação de áudio e vídeo em Mini-Dv.

FEITOSA, Douglas de Lima; COSTA, Fábio Paraguaçu Duarte da. *Aprendizagem colaborativa e aplicações*. Disponível em: <<http://www.cesmac.com.br/erbase2010/papers/weibase/65448.pdf>>. Acessado em 24 de mar. de 2012.

FOGAÇA, Vilma de Oliveira Silva. *Criatividade musical: abordagem pontes no desenvolvimento das competências articulatórias na formação do professor de música*. 259 f. 2010. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música/Educação Musical, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: UNESP, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra S/A, 1987.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Vanda Bellard; CAVAZOTTI, André. *Música e pesquisa: novas abordagens*. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2007.

FREITAS FILHO, José Fernando Marques de. *Com os séculos nos olhos: teatro musical e expressão política no Brasil (1964-1979)*. 2006. 374f. Tese (Doutorado em Literatura) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GHISLERI, Janice. *Como entender a importância do figurino no espetáculo?* Disponível em: < <http://artes.com/sys/sections.php?op=view&artid=15&npage=3>>. Acessado em: 04 de fev. de 2012.

GREEN, Lucy. Music in society and education. In: PHILPOTT, C.; PLUMMERIDGE, C. (Ed.). *Issues in music teaching*. London: Routledge, 2001. p. 47-60.

HARDER, Rejane. *A abordagem PONTES no ensino de instrumento: três estudos de caso*. 313 f. 2008. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música/Educação Musical, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

HARGREAVES, David. Within you without you: music, learning and identity. In: 1º Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais. *Anais...* Curitiba: Dearts – UFPR, 2005. p. 17-27.

HOLLINGSWORTH, Sandra (Ed.). *International action research: a casebook for educational reform*. London: Falmer Press, 1997.

HOUAISS (Instituto Antônio Houaiss). *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Editora Objetiva Ltda, 2001.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da Educação Musical em projetos de ação musical. *Revista da ABEM*, n. 10, p. 43-51, 2004.

KISLAN, Richard. *The musical: a look at the American musical theater*. Rev. Exp. London: Applause Books, 1995.

KLEBER, Magali. *A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro*. 355f. Tese (Doutorado em Música) – Programa e Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

KLEBER, Magali; et al. Identidades e Culturas Juvenis: práticas musicais agregando a escola e a comunidade na busca da transformação social. XVIII Congresso Anual da ABEM. *Anais...* Londrina, 2009. p. 704-711.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. Educação Musical hoje e, quiçá, amanhã. In: LIMA, Sonia Albano (Org.). *Educadores musicais de São Paulo: Encontro e Reflexões*. São Paulo: Nacional, 1998. pp. 39-45.

LAGE, Nilson. *Ideologia e técnica da notícia*. Petrópolis, Vozes, 1979.

LANDIS, Beth; CARDER, Polly. *The eclectic curriculum in American Music Education: the contributions of Dalcroze, Kodaly, and Orff*. Music Educators National Conference. USA, 1972.

LARA. Entrevista concedida a Jean Joubert Freitas Mendes em 08 de dez. de 2008. Gravação de áudio e vídeo em Mini-Dv.

LARA. Entrevista concedida a Jean Joubert Freitas Mendes em 15 de jan. de 2011. Gravação de áudio em DVD.

LEANDRO. Entrevista concedida a Jean Joubert Freitas Mendes em 08 de dez. de 2008. Gravação de áudio e vídeo em Mini-Dv.

LEANDRO. Entrevista concedida a Jean Joubert Freitas Mendes em 15 de jan. de 2011. Gravação de áudio em DVD.

LOURENÇO, Marise Gândara. *Gota d'água de Chico Buarque e Paulo Pontes: o trágico-musical, criação e historicidade*. 2010. 253f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

LUANA. Entrevista concedida a Jean Joubert Freitas Mendes em 08 de dez. de 2008. Gravação de áudio e vídeo em Mini-Dv.

LUANA. Entrevista concedida a Jean Joubert Freitas Mendes em 15 de jan. de 2011. Gravação de áudio em DVD.

LUCIANA. Entrevista concedida a Jean Joubert Freitas Mendes em 15 de jan. de 2011. Gravação de áudio em DVD.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *A questão afetiva e cognitiva na prática educativa*. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/artigos_mes.htm>. Acessado em 24 de out. 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U. 1986.

MANUSCRITO DO ROTEIRO. *Primeira versão do roteiro do musical Com a Perna no Mundo*. Salvador, 2008. Não publicado.

MARIANA. Entrevista concedida a Jean Joubert Freitas Mendes em 08 de dez. de 2008. Gravação de áudio e vídeo em Mini-Dv.

MATHIAS, Nelson. *Coral: um canto apaixonante*. Musimed. Brasília, 1986. (Série Musicologia 9).

MEDEIROS, Ione de. *O universo feminino e o processo criativo*. Disponível em: <<http://www.oficcinamultimedia.com.br/antigo/textosatualidades8.htm>> Acessado em: 18 de out. 2010.

MENCARELLI, Fernando Antonio. *A voz e a partitura: teatro musical, indústria e diversidade cultural no Rio de Janeiro (1868-1908)*. 2003. 305f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

MENEZES, Mara Pinheiro. *Avaliação em música: um estudo das práticas avaliativas de professores em quatro contextos de ensino em Salvador – Bahia*. 257 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música/Educação Musical, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

MOÇO, Carlos Maurício Gomes de Souza. *Belting: definição e estudo de caso dentro de uma visão videolaringoscópica*. 2010. 80f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

MOGILKA, Maurício. *O que é educação democrática? Contribuições para uma questão sempre atual*. Curitiba: UFPR, 2003.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NASCIMENTO, Antônio Dias; SOUZA, Jusamara. *Música, escola e sociabilidade juvenis em situação de risco social: a experiência de investigação no estágio pós-doutoral*. XVIII Congresso Anual da ABEM. *Anais...* ABEM, Londrina, 2009. p. 800-806.

OLIVEIRA, Alda. *Educação musical e diversidade: pontes de articulação*. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 14, p. 25-34, 2006.

_____. *La enseñanza de la música: América Latina y el Caribe*. In: Fajardo, Verónica & Wagner, Tereza (Orgs). *Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América Latina y el Caribe*. Paris: Organización das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2001, p. 27-30.

_____. *Pontes educacionais em música*. Apostila divulgada durante o XVII Encontro Anual da ABEM, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://aldadejesusoliveira.blogspot.com.br/2010/10/pontes-educacionais-em-musica-apostila.html>>. Acessado em: 30 de nov. 2010.

OLIVEIRA, Alda de Jesus; et al. *Construindo pontes significativas no ensino de música*. Ictus: periódico do PPGMUS/UFBA, Salvador, v.8, n.2, pp.21-34, 2007.

OLIVEIRA, Carla Mendes. *O prazer de aprender: proposta educativa para o desenvolvimento da consciência estética e ética através da vivência teatral*. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

OLIVEIRA, Sergio A. *Coro Cênico: uma renovação da linguagem coral no Brasil*. 1999. 163f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1999.

PAIS, José Machado. *Bandas de garagem e identidades juvenis*. In: COSTA, Márcia Regina da; SILVA, Elizabeth Murilho da. *Sociabilidade juvenil e cultura urbana*. São Paulo: Editora da PUC, 2006.

PAIS, José Machado. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1993.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PENNA, Maura. Palestra proferida no Fórum da ABEM Nordeste em Recife 04 de jun. 2011.

PEREIRA, Evandro H. D; XAVIER, Claudia M. A. *Coral Carcará: relações e perspectivas de um coro cênico na cidade de Mossoró-RN* In: VIII Encontro Regional da ABEM Nordeste. *Anais...* ABEM, Mossoró, 2009.

PEREZ, Luz Maria. *A experiência chilena*. In: FREITAS, Maria Virginia e PAPA, Fernanda. (Org.). *Políticas Públicas: Juventude em Pauta*. São Paulo: Cortez: Ação Educativa: Fundação Friedrich Ebert, 2003. p.173-179.

PILETTI, Cláudio. *Didática geral*. 10. ed. São Paulo: Editora Ática, 1989.

PREPARADOR VOCAL. Entrevista concedida a Jean Joubert Freitas Mendes em 15 de jan. de 2011. Gravação de áudio em DVD.

REIS, Liège Pinheiro dos; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de. *Música na escola: a arte em silêncio?* XVIII Congresso Anual da ABEM. *Anais...* Londrina, 2009. p. 762-768.

RODRIGO. Entrevista concedida a Jean Joubert Freitas Mendes em 08 de dez. de 2008. Gravação de áudio e vídeo em Mini-Dv.

SANTA ROSA, Amélia Martins Dias. *A construção do musical como prática artística interdisciplinar na educação musical*. 184 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música/ Educação Musical, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

SANTOS, Ana Maria Souza dos. *A expressão corporal no desenvolvimento musical de coralistas: um estudo de caso*. In: IX Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical-ABEM. *Anais...* Belém, 2000.

SANTOS, Cristina Bertoni dos. *Aula de música e escola: concepções e expectativas de alunos do Ensino Médio*. 125f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SCHAFER, Murray. *A afinação do mundo*. Tradução de Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

SILVEIRA, Eduardo Cesar. Quando tudo pode virar texto: a influência da criação coletiva e do processo colaborativo na dramaturgia contemporânea. *Revista Anagrama* (Revista Científica Interdisciplinar da Graduação ECA/USP), v. 5, n. 1, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.usp.br/anagrama/Silveira_texto.pdf>. Acessado em: 18 de out. 2011.

SIMMEL, Georg. Sociabilidade: um exemplo de sociologia pura ou formal. In: MORAES FILHO, E. (Org.). *Sociologia*. Tradução de Carlos Alberto Pavanelli. São Paulo: Ática, 1983, p. 165-181.

SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.

SOUZA, Jusamara (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008. (Coleção Músicas)

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

SPOLIN, Viola. *O jogo teatral no livro do diretor*. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo Amos. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

SPOSITO, Marília Pontes. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. *Tempo Social*. São Paulo, Departamento de Sociologia, FFCLH/USP, v. 5, n. 1-2, p. 161-178, 1994.

SPOSITO, Marília Pontes. Juventude: crise, identidade e escola. In: DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

SWANWICK, Keith. *A basis for music education*. Published by NFER – Nelson Publishing Company Ltda. Berdshire – England, 1979.

_____. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TENTI FANFANI, Emilio. *Culturas jovens e cultura escolar*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CultJoEsc.pdf>>. Acessado em: 12 de jun., 2011.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TORRES, Patrícia Lupion; ALCANTARA, Paulo R.; IRALA, Esrom Adriano Freitas. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. *Revista Diálogo Educacional*, Paraná, v. 4, n. 13, p. 1-17, 2004. Disponível

em: < <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1891/189117791011.pdf>>. Acessado em: 28 de fev., 2012.

TÚLIO. Entrevista concedida a Jean Joubert Freitas Mendes em 08 de dez. de 2008. Gravação de áudio e vídeo em Mini-Dv.

VENEZIANO, Neyde. É brasileiro, já passou de americano. *Revista Poiésis*, (Revista do Programa de Estudos Contemporâneos das Artes - Universidade Federal Fluminense), n. 16, p. 52-61, Rio de Janeiro, Dez. de 2010a.

VENEZIANO, Neyde. Teatro Musical: da tradição ao contemporâneo. *Revista Poiésis*, (Revista do Programa de Estudos Contemporâneos das Artes - Universidade Federal Fluminense), n. 16, p. 09-11, Rio de Janeiro, Dez. de 2010b.

VITORIA. Entrevista concedida a Jean Joubert Freitas Mendes em 08 de dez. de 2008. Gravação de áudio e vídeo em Mini-Dv.

VITORIA. Entrevista concedida a Jean Joubert Freitas Mendes em 15 de jan. de 2011. Gravação de áudio em DVD.

WHITE, Matthew. *Staging a Musical*. London: A & C Black, 1999.

WILLEMS, Edgard. *As bases psicológicas da educação musical*. Bienne, Suíça: Edições Pró-music, 1970.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS (1ª FASE)

- 1 – Pode me informar o seu nome e idade?
- 2 – Há quanto tempo você está no coral?
- 3 – Como foi para você, participar desta experiência?
- 4 – O que você achou da didática realizada pelos professores?
- 5 – Você já viveu isto em outros lugares?
- 6 – Como foi a experiência?
- 7 – Qual foi o momento mais significativo para você durante o ano? Por que?
- 8 – Vocês encontraram dificuldades?
- 9 – Quais foram as soluções encontradas?
- 10 – O que você criou dentro do musical?
- 11 – O que mais você fez para ajudar na sua concretização?
- 12 – Como você se sentiu ao fazer isto?
- 13 – O que você achou do resultado?
- 14 – O que você aprendeu?
- 15 – O que você vai guardar desta experiência?

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS (2ª FASE)

- 1 – Qual o seu nome? E sua idade?
- 2 – Quando você se lembra de “Com a Perna no Mundo”, quais são as coisas que vem à sua memória?
- 3 – Durante o processo, qual foi o momento ou acontecimento mais importante em sua opinião?
- 4 – Como eram as aulas?
- 5 – E qual foi o papel dos professores nesse trabalho?
- 6 – Quais atitudes dos colegas ou dos professores você considerou importantes durante este trabalho?
- 7 – Isso afetou a sua atitude de alguma maneira?
- 8 – O que mais você aprendeu?
- 9 – Como se deu esse aprendizado? Como ele aconteceu?
- 10 – Quais foram as dificuldades que vocês encontraram durante o trabalho?
- 11 – Como conseguiram solucionar?
- 12 – Se você fosse um professor, o que você faria igual?
- 13 – E o que você faria diferente?
- 14 – O que um professor precisa ter, ou fazer para atrair a atenção dos jovens?
- 15 – O que destes elementos, você conseguiu identificar na prática do Coral Juvenil em 2008?
- 16 – O que ficou pra você depois desses dois anos?

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PREPARADOR VOCAL

- 1 – Pra você, como foi participar desse trabalho?
- 2 – No trabalho no dia-a-dia de produção, quais foram as dificuldades que você teve pessoalmente na sua docência no trabalho com o coral?
- 3 – Você saberia apontar algumas coisas importantes que você fez que ajudaram no crescimento dos meninos, contribuiu com o musical, com a atuação deles.
- 4 – Como é que foi pra você, desenvolver um trabalho coletivo onde as pessoas opinam e tem liberdade pra criar, como eu percebi nas entrevistas?
- 5 – Qual foi o momento mais importante pra você nesse trabalho?
- 6 – Você saberia dizer sobre os outros professores, pontuar momentos importantes ou um momento importante na prática deles que você sentiu que ajudou o coral?

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DIRETORA TEATRAL

- 1 – Como foi pra você, trabalhar no Com a Perna no mundo?
- 2 – De que momentos você mais se lembra?
- 3 – Em sua opinião, quais foram as suas contribuições?
- 4 – Quais foram as estratégias que você utilizou?
- 5 – O que poderia falar sobre o resultado?

APÊNDICE D

ROTEIRO DO MUSICAL “COM A PERNA NO MUNDO”

CENA 1

Luis Felipe entra puxando um carrinho. Senta no centro baixo e brinca sozinho. Tem ar de tristeza. Entra Juninho, seu irmão:

Juninho- Ô Luis, num fica assim não. Tenho certeza que mainha não falou aquilo por mal. Ela tava era chateada que brigou com painho de novo.

Luis Felipe- Eu sei. Mas precisava ela brigar com a gente todo dia? Hoje ela disse que tem vergonha de ser minha mãe.

Juninho- É mesmo, ela não devia ter dito isso. Depois passa a raiva e ela pede desculpa.

Luis Felipe- Eu sei, mas eu não agüento mais isso. Queria era morar com minha vó, que ela dá atenção e carinho pra gente. E lá tem aqueles camaleões na praça perto da casa dela pra gente ver.

Entram outras crianças brincando

Criança 1- Ih, eles tão ali de novo é?

Criança 2- É! Esses dois só vivem tristes pelos cantos.

Criança 3- Será que foi o pai deles que brigou com eles?

Criança 4- Se foi ou não, não é da nossa conta.

Criança 5- Vamos chamar eles pra brincar com a gente?

Criança 6- É! A gente pode ficar amigo!

Se aproximam dos irmãos

Criança 2- Ô menino, como é seu nome?

Criança 3- Porque você ta chorando?

Luis Felipe- *(Não responde)*

Juninho- O nome dele é Luis Felipe e o meu é Juninho. Mas não é nada não.

Criança 4- É Não é nada não, deixe de ser enxerida.

Criança 1- Vocês não querem brincar com a gente?

Criança 6- É! Brincar é mais legal do que ficar ai triste.

Juninho e Luis Felipe não respondem

Criança 4 – Ah! Então ta! Fica aí!

Crianças saem e começam a brincar e cantar. Aos poucos, os irmãos vão sendo seduzidos pelas brincadeiras.

Música:

Menino Maluquinho

Vida de moleque é vida boa
Vida de menino é maluquina
É bente-altas, rouba bandeira
Tudo que é bom, é brincadeira

O menino é dono do mundo
E o mundo não é mais que uma bola
O menino não conhece perigo
Tem anjo da guarda na sua cola

Vida de moleque é vida boa
Vida de menino é maluquina
É bente-altas, rouba bandeira
Tudo que é bom, é brincadeira

O tempo do menino maluquinho
É um tempo que existe só na infância
Mas ele é eterno em todos nós
Ele gruda em nós feito esperança

Vida de moleque é vida boa
Vida de menino é maluquina
É bente-altas, rouba bandeira
Tudo que é bom, é brincadeira

CENA 2

Ao final da música, as crianças todas alegres começam a conversar:

Luis Felipe- Poxa, eu queria que meus pais brincassem assim com a gente.

Criança 5- Meus pais são super legais. Brincam muito comigo. Meu pai joga bola e minha mãe joga play station.

Criança 1- Ah, minha mãe me ensina a brincar de boneca, fazer comidinha e tudo.

Criança 4- Meu pai todo dia me ensina um capítulo novo de história mundial.

Criança 2- Minha mãe não faz isso não, mas estuda comigo toda vez que tenho prova.

Luis Felipe- Nossos pais não fazem nada disso.

Juninho- Só fazem brigar, nunca nos dão atenção.

Luis Felipe- Só lembram da gente na hora da bronca.

Dôra- *(Da coxia)* Luis Felipe e Alfredo Júnior! Já pra dentro!

Juninho- Já vamos mãe!

Dôra- Não mandei vocês saírem de casa!

Luis Felipe- Ta bom, mainha. *(para os outros)* A gente tem que ir.

Criança 3- Vocês querem brincar de novo amanhã?

Juninho- Se mainha deixar, a gente vem.

Criança 6- Ta bom. Amanhã a gente se vê

(Todos saem)

CENA 3

Mãe e Pai arrumam mesa de jantar, enquanto isso, vão discutindo:

Dôra- Você passou no banco pra pagar as contas, Alfredo?

Alfredo- Você acha que sou o que?? Um desocupado?

Dôra- Mas Alfredo, a conta de luz vencia hoje!

Alfredo- Mas hoje não deu, mulher! Eu tava ocupado no trabalho!

Dôra- Trabalho, trabalho! Eu sei que trabalho é esse! E esses meninos que não vem jantar? Luis Felipe! Alfredo Júnior! A comida ta esfriando!

Alfredo- Ai mulher que grita! Um dia ainda estoura meu ouvido!

(Meninos entram desanimados)

Dôra- Tomaram banho direito? Fizeram dever de casa?

Luis Felipe- Eu fiz, mainha, mas fiquei com dúvida em uma questão, será que você ou painho podiam me ajudar?

Alfredo- Eu to ocupado, tenho que trabalhar ainda hoje.

Dôra- Que negócio de dúvida, menino! Deixa de ser burro!

Juninho- Pode deixar, Luis, eu te ajudo depois. Ô painho, lembra do passeio que vai ter amanhã na escola pro zoológico?

Alfredo- Sim, o que é que tem?

Juninho- É que o senhor prometeu dar o dinheiro pra eu poder ir. E o senhor esqueceu. Se o senhor não der, a escola não vai deixar eu ir.

Dôra- Alfredo! Eu não acredito que você não pagou as contas e não deu o dinheiro da porcaria do passeio do menino! Ta fazendo o que com esse dinheiro?

Alfredo- Ô mulher! Você ta achando que sou uma máquina de fazer dinheiro é?

(Continuam a discussão e a música se inicia)

Música:**Família**

Família, família
 Papai, mamãe, titia
 Família, família
 Almoça junto todo dia
 Nunca perde essa mania

Mas quando a filha quer fugir de casa
 Precisa descolar um ganha pão
 Filho de família se não casa
 Papai, mamãe, não dá nenhum tostão

Família ê
 Família á bis
 Família

Família, Família
 Vovô, vovó, sobrinha
 Família, Família
 Janta junto todo dia
 Nunca perde essa mania

Mas quando o nenê fica doente
 Procura uma farmácia de plantão
 O choro do nenê é estridente
 Assim não dá pra ver televisão

Refrão

Família, família
 Cachorro, gato, galinha
 Família, família
 Vive junto todo dia
 Nunca perde essa mania

A mãe morre de medo de barata
 O pai vive com medo de ladrão
 Jogar inseticida pela casa
 Botar um cadeado no portão

Refrão

Durante a música os meninos colocam pijamas.

CENA 4

Luis entra no quarto de Júnior que está no computador

Luis Felipe- Juninho, o que é que você ta fazendo no computador até agora?

Juninho- Tô olhando os camaleões. Não vou poder ver no passeio da escola amanhã...

Luis Felipe- Painho não deu o dinheiro não, foi?

Juninho- Não. Disse que passeio na escola é perda de tempo.

Luis Felipe- Ô Juninho! Vamo fugir!! Vamo ver os camaleões lá perto da casa de minha vó!

Juninho- Que nada, Luis! Minha mãe depois pega a gente na surra!

Luis Felipe- Ela num vai nem perceber. Ela num liga pra gente! Vai achar que a gente ta na escola!

Juninho- É uma boa idéia. A gente sai de manhã cedinho e volta antes de escurecer.

Luis Felipe- Eu sei onde tem dinheiro escondido.

Juninho- Aonde é, Luis?

Luis Felipe- Mainha tem uma caixinha debaixo do armário da cozinha. A gente pega emprestado.

Juninho- Combinado então! Camaleões! Ai vamos nós!!

Música:**Com a perna no Mundo**

Acreditava na vida Na alegria de ser
 Nas coisas do coração Nas mãos um muito fazer
 Sentava bem lĩ no alto Pivete olhando a cidade
 Sentindo o cheiro do asfalto Desceu por necessidade

Õ Dina Teu menino desceu o São Carlos
 Pegou um sonho e partiu
 Pensava que era um guerreiro
 Com terras e gentes a conquistar
 Havia um fogo em seus olhos
 Um fogo de não se apagar

Diz lĩ pra Dina que eu volto
 Que seu guri não fugiu
 Só quis saber como é ...Qual é
 Perna no mundo sumiu

E hoje Depois de tantas batalhas
 A lama dos sapatos É a medalha
 Que ele tem pra mostrar
 Passado é um pé no chão e um Sabij Presente
 É a porta aberta e futuro é o que virij Mas, e daç,

ô ô ê ê ah!
 O moleque acabou de chegar, hei mãe..

õ õ õ e ah!...
 Nessa cama é que eu quero Sonhar,

ô ô ê ê ah!
 Amanhã bato a perna no mundo...

õ õ õ e ah!...
 É que o mundo é que é meu lugar...

Durante a música os meninos falam:

Juninho- Ô cobrador! Esse ônibus passa no camaleão?

Cobrador- Oxe menino, que camaleão?

Luis Felipe- Aqueles que tem na praça

Cobrador- Esse ônibus vai pra piedade, e lá tem camaleão.

Luis Felipe- Ah! Então esse serve.

CENA 5

No chão, no centro esquerdo do palco, ao fim da música, quando o ônibus sai, luz de amanhecer, a mendiga canta, sofrida:

Mendiga- “Olha aí, Olha aí, Olha aí, ai o meu guri, olha aí, Olha aí, é o meu guri”.

Enquanto ela canta, entra Creide, a vendedora de DVDs e arruma seu barraco. Entram as duas hippies/malabaristas:

Lua- Bom dia, senhora.

Creide- (*despachada*) Bom dia

Estrela- Oi, sabe o que é? É que a gente queria vender uns artesanatos, fazer uns malabarismos aqui na praça hoje. Será que num tem um lugar onde a gente possa ficar?

Creide- Artesanato é?

Lua- É

Creide- E malabarismo é?

Lua- É, senhora, só por hoje, amanhã mesmo a gente vai embora.

Creide- Hum... sei não.

Estrela- Então ta bom, a gente não quer causar problemas não. (*Começam a sair*)

Creide- Tem o espaço do Creitu hoje que num vem. É bem ali na saída do shopi. Mas ele só não vem hoje.

Lua- Poxa, obrigada, dona...

Creide- Creide, pode chamar de Creide mermu, num precisa do dona não.

Entra Davi, o profeta

Davi- Bom dia, Dona Cleide, paz de Cristo.

Creide- Já falei que é Creide, só Creide e Cristo num passo por aqui hoje não.

Davi- Receba a Palavra de Deus, Cleide. É ela que dá vida a todos: irmãos, e irmãs..

Ameaça continuar, mas Creide para repentinamente o que estava fazendo e ameaça começar uma discussão. O profeta rapidamente percebe e resume o discurso, com medo:

Davi- Tenha um bom dia, Don., é, Creide. (*sai*)

Entram os dois malandrinhos, Roque e Luca

Roque- E ai, tia Creide, tudo beleza?

Creide- Tudo, meu filho, fora esse Davi, que já veio me encher a paciência com Cristo e tudo hoje, tudo bem.

Luca- Ói tia, já vendi as bala que tu me deu tudinho hoje cedo no busão. Aqui sua parte ó.

Creide- Aquele pacote era presente, Luca, mas num vai se acostumando não heim? E vê se vocês ficam mais pra lá hoje. Num to afim de perder freguesia com vocês pedindo dinheiro por aqui.

Roque- Ih! Qual é! A tia ta estressada hoje.

Luca- É! Vamo nessa, os otário já tão começando a chegar. (*Saem*)

CENA 6

Entram os transeuntes, entre eles, os irmãos:

Creide- Olha o DVD! Tudo pra vender! Um é cinco, três é dez! DVD! Olha o DVD!

Juninho- Olha ali, ó Luis! Vamos ver se ela tem aquele jogo pra gente comprar.

Luis Felipe- E será que a gente pode?

Juninho- Num custa nada perguntar. Vem (*puxa o irmão*) Pergunta aí Luis

Luis Felipe- Ô moça, você tem o jogo do Dragon Balls aí?

Creide- Tenho, é seis reais

Juninho- Mas você acabou de dizer que era cinco!

Creide- Mas acabou de subir. Se tem dinheiro, paga, se não tem, vaza.

São interrompidos ao ouvirem a fala do profeta.

Davi- Ouvi, meus filhos, os conselhos de vosso pai, segui-os de tal modo que sejais salvos. Pois Deus quis honrar os pais pelos filhos, e cuidadosamente fortaleceu a autoridade da mãe sobre eles. Quem honra seu pai gozará de vida longa; quem lhe obedece dará consolo à sua mãe. Quem teme ao Senhor honra pai e mãe.

Juninho- Você viu o que ele falou?

Luis Felipe- Vi, disse que é pra seguir pai e mãe pro resto da vida, mas eu num quero ser igual a eles não. Já pensou? Ficar brigando todo dia, o dia todo?

Juninho- Ele disse que é pra obedecer. Será que a gente vai pro inferno porque veio passear escondido hoje?

Luis Felipe- Vai nada, Juninho, oxe, ta maluco, é? Criança num vai pro inferno não.

Davi- Vocês aí! Querem mudar suas vidas hoje?

Juninho- Não moço, a gente só veio aqui ver os camaleões.

Davi- Camaleões? Parentes do coisa ruim! Ta amarrado! Vejo que o pior está para acontecer! Eu vi!!

Música:

Eu nasci há dez mil anos atrás

Eu nasci há dez mil anos atrás
E não tem nada nesse mundo que eu não saiba demais

Eu vi Cristo ser crucificado
O amor nascer e ser assassinado
Eu vi as bruxas pegando fogo
Prá pagarem seus pecados, eu vi

Eu vi Moisés cruzar o Mar Vermelho
Vi Maomé cair na terra de joelhos
Eu vi Pedro negar Cristo por três vezes
Diante do espelho, eu vi

Eu nasci há dez mil anos atrás
E não tem nada nesse mundo que eu não saiba demais

Eu vi as velas se acenderem para o Papa
Vi Babilônia ser riscada do mapa
Vi Conde Drácula sugando sangue novo
E se escondendo atrás da capa, eu vi

Eu vi a arca de Noé cruzar os mares
Vi Salomão cantar seus salmos pelos ares
Vi Zumbi fugir com os negros prá floresta
Pro Quilombo dos Palmares, eu vi

Eu nasci há dez mil anos atrás
E não tem nada nesse mundo que eu não saiba demais

CENA 7

Ao final da música, os irmãos sentam desesperançosos no banco da praça. Os dois malandrinhos entram conversando:

Roque- E aí, já conseguiu alguma coisa?

Luca- Rapaz... Não consegui muita coisa não... A gente vai ter que dar um jeito de arrumar mais dinheiro, senão eu to frito quando chegar em casa...

Roque- Ih, rapaz, ta ruim de fingimento hoje, heim? Aposto que levo mais que você.

Luca- Qual é, véi? Ta duvidano é? Então vumbora ali que ta vindo um bocado de gente rica passando.

Os malandros começam a pedir dinheiro tanto para os transeuntes quanto para as pessoas da praça. Entram as patricinhas:

Roque- Ô moça, me arranja um trocado pra eu tomar um café.

Clara- Ô moço, eu to sem trocado agora, mas na volta, quando a gente sair do shopping eu te dou um troc..

Patrícia- Cala a boca, pirralha, a gente não fala com esse tipo de gente.

Gabriele- É, Clara, a gente não fala com esse tipo de gente.

Clara- Mas eu só tava...

Patrícia- Ai, pirralha, sua voz ta me incomodando, vamos entrar. *(saem)*

Luca- *(rindo de Roque)* Ih! Roque! Acho que você vai se dar bem hoje. Aprende com o mestre. Saca só. *(se aproxima de Davi)* Paz de Cristo, Sr. Pastor.

Davi- Paz de Cristo, Luca.

Luca- Sabe o que é, Sr. Pastor, é que eu tava querendo me converter.

Davi- Aleluia irmão! Dai graças ao Senhor porque ele é bom!

Luca- Aleluia!

Davi- Eterna é a sua misericórdia!

Luca- Misericórdia, Senhor!

Davi- A Mao direita do Senhor faz maravilhas. Amém!

Luca- Amém, Senhor! Senhor! E nessa mão direita, será que tem um dinheirinho para seu filho hoje comer, senhor?

Davi- *(Percebendo a falcatrua)* Ah! Cai fora daqui seu moleque! Não brinque com as palavras do Senhor!

Luca- Ah seu otário!

Roque- *(rindo)* Aprender com o mestre né? Oh! Ta vindo uma ali. Você aborda de lá e eu de cá. Vamo ver quem leva!

Entra Camila, uma estudante

Roque- Moça, moça, me dá um trocadinho aí! Eu to sem comer há três dias! Dá uma ajudinha ai, vai!

Camila- Eu não dou esmola não, moço, com licença.

Luca- *(se fingindo de deficiente)* Moça, será que você podia me ajudar? Eu não tenho como trabalhar, dependo de esmola, moça, me da um dinheirinho pra eu comer?

Camila- Já disse que não dou esmola.

Luca- Mas eu não tenho como trabalhar, sou aleijado.

Camila- Todo deficiente tem direito a trabalho. É lei. Chama-se inclusão social, agora licença.

Luca- Mas me dá então uma ajudinha só hoje!

Camila- AHHHH! Eu não agüento mais isso! Por que as pessoas não conseguem seu próprio dinheiro, meu Deus? Que pais é esse?.....

Música:

Uma esmola pelo amor de Deus
 Uma esmola dê por caridade
 Uma esmola pro ceguinho pro menino
 Em toda esquina tem gente só pedindo

Uma esmola pro desempregado
 Uma esmolinha pro preto pobre e doente
 Uma esmola pro que resta do Brasil
 Pro mendigo, pro indigente

Ele que pede, eu que dou
 Ele só pede
 O ano é 1990 e tal
 Eu to cansado de dar esmola
 Qualquer lugar que eu passo é isso agora
 Eu to cansado meu bom de dar esmola

Esmola

Essa praga miserável da avareza
 Se o país não for pra cada um
 Pode estar certo não vai ser pra nenhum

Não vai não, Não vai não, Não vai não,
 Não vai não, Não vai não, Não vai não, Não vai
 não
 No hospital, no restaurante, no sinal, no
 Iguatemi,
 Na Piedade no Barradão

Menino me vê já começa a pedir
 Me dá me dá me dá um dinheiro aí
 Mas menino me vê já começa a pedir
 Me dá me dá me dá um dinheiro aí

CENA 8

Ao final da música, ouve-se música de circo na sanfona. Lua e Estrela apresentam número malabarista e chamam:

Estrela- Respeitável Público! Apresentamos hoje o melhor artesanato vindo dos pampas gaúchos, pra ver e apreciar!

Lua- Melhor que apreciar é também comprar.

Estrela- Tem arte, tem jinga, tem alegria no ar.

Lua- Venha comprar para nos ajudar

Alguns transeuntes olham e compram, depois vão embora. As meninas conversam entre si, enquanto preparam suas marmitas para almoçar:

Lua- O movimento ta sendo bom hoje.

Estrela- Tomara que seja assim o dia todo. Temos que arranjar uma graninha pra chegar em Natal essa semana!

Enquanto as meninas conversam, os irmãos que já haviam se aproximado para ver os artesanatos, fascinados pelas meninas, agora só tem olhos para a comida das duas:

Lua- (Já percebendo os olhares) E quem sabe também dinheiro para todas as refeições. (Virando-se para Luis Felipe) Que foi, menino? Ta perdido?

Juninho- (Disfarçando) Não, moça, desculpe, a gente só veio ver o artesanato.

Estrela- Não tem problema não, meninos. Nos vivemos nas ruas, conhecemos um olhar de fome.

Lua- Sentem aqui com a gente.

Estrela- Vem! Não preocupa não! Onde comem duas, comem quatro.

(Os meninos avançam na comida)

Lua- Quanta fome! O que vocês estão fazendo por aqui?

Estrela- É, com certeza não são meninos de rua, eu conheço logo.

Luis Felipe- Agente fugiu de casa.

Lua- Fugiram de casa?

Juninho- É. Mas só por hoje. A gente queria ver os camaleões.

Estrela- Que legal! Vocês são super corajosos. Mas como fica a mãe de vocês?

Luis Felipe- Ah! Ela nem liga pra gente!

Juninho- É. Ela e meu pai só fazem brigar.

Luis Felipe- Mas e vocês? Por que estão aqui?

Lua- A gente ta se aventurando também, cara! Vivemos por ai, procurando coisas novas pra ver

e conhecer, acabamos parando aqui hoje.

Estrela- Chegamos ontem. Viemos de BH! Conseguimos um carona maneira e não podíamos perder essa chance, né?

Lua- O cara foi tão legal que trouxe a gente até aqui! Vocês acreditam??

Juninho: E vocês não trabalham?

Luiz Henrique: Como vocês fazem pra comer?

Lua- E arte não é trabalho não é?

Estrela- É! Se querem saber, a gente trabalha muito mais que muito engomadinho aí.

Lua- Só porque a gente se diverte com o que faz, não quer dizer que não é trabalho. Só vivemos intensamente.

Estrela- Sabe de uma coisa! Esses anos vivendo na rua fizeram a gente perceber que os momentos são únicos e que devem ser vividos com intensidade, como se fossem sempre o último.

Lua- Percebemos que a felicidade está do nosso lado e nas pequenas coisas da vida! Basta quisermos ver!

Música:

Balada de um Louco

Arnaldo Baptista / Rita Lee

Dizem que sou louco por pensar assim
Se eu sou muito louco por eu ser feliz
Mas louco é quem me diz
E não é feliz, não é feliz

Se eles são bonitos, sou Alain Delon
Se eles são famosos, sou Napoleão

Mas louco é quem me diz
E não é feliz, não é feliz
Eu juro que é melhor
Não ser o normal
Se eu posso pensar que Deus sou eu

Se eles têm três carros, eu posso voar
Se eles rezam muito, eu já estou no céu

Mas louco é quem me diz
E não é feliz, não é feliz
Eu juro que é melhor
Não ser o normal
Se eu posso pensar que Deus sou eu

Sim sou muito louco, não vou me curar
Já não sou o único que encontrou a paz

Mas louco é quem me diz
E não é feliz, eu sou feliz

CENA 9

Ao final da música, os irmãos se despedem das meninas e saem. Da platéia, entra a mãe:

Dôra- (*Agressiva*) Ô pessoa, você viu dois meninos passando por aqui hoje? Não? Ta bom. E você aí! Você viu meus meninos? Olhe num esconda nada de mim não, pelo amor de Deus. Eu tô de luto, num ta vendo que eu tô de luto? Olha quando eu achar Luis Felipe e Alfredo Júnior, eles vão cair numa surra tão grande, mas tão grande, que vão se arrepender do dia que nasceram. Onde já se viu? Fugir da escola? Aí a idiota aqui ainda recebe um telefonema da diretora perguntando se eu não sei cuidar direito dos meus próprios filhos. Disse que estranhou os dois terem faltado a escola no mesmo dia. Ah, mas eu pego esses dois. (*sai*)

CENA 10

Entram na praça, Roque abraçando Juninho e Luca abraçando Luis Felipe:

Luca- Cara, como te falei, é só vocês colarem na gente que vão aprender tudo que precisa pra sobreviver nas ruas.

Roque- Pra começar, parar com esse papinho que vieram ver os camaleões perto da casa da vovó.

Luca- Vocês agora tão no mundo real. Saca só. *(Se aproxima de Creide)* E aí tia Creide, já almoçou?

Creide- Já.

Roque- Num sobrou uma balinha pra gente ai não, tia Creide?

Creide- Não.

Luca- Ô tia Creide, num é pra gente não. É pros meninos aqui ó, eles são novos na praça.

Creide- E eu com isso? Não quero conversa agora na. Ta chegando cliente, vaza.

Roque- *(para os irmãos)* A tia ta estressada hoje. Deixe pra la. Vamos ao que interessa. Agora é a vez de vocês.

Luca- Pra começar, vocês tem que aprender a pedir. Saca só, tão saindo umas patricinhas ali do shopping, chega junto e pede um dinheiro. Se o segurança aparecer, cai fora.

As patricinhas, saindo do shopping:

Patrícia- Ai, Gabriele! Que shopping horrível foi esse que você me trouxe?

Gabriele- Eu não! Seu namorado que trouxe a gente aqui.

Clara- Devia ta enjoado de ouvir você reclamando o tempo todo.

Patrícia- É o que pirralha?

Gabriele- É, é o que Clara?

Clara- Nada não. Só não achei o lugar tão ruim assim. É apenas simples.

Gabriele- Ai, Deus me livre, nunca mais venho aqui.

Patrícia- Gabriele! EU que nunca mais venho aqui. E você já chamou o taxi? Tenho horário no salão daqui a pouco.

Gabriele- Já chamei. Ai, ta demorando né? Mas você gostou do vestido que a gente comprou pra você usar na festa de hoje?

Patrícia- Adorei! Vai ficar podre! Vou matar todo mundo de inveja!

Os irmãos se aproximam:

Luis Felipe- Ô moça, com licença, será que a senhora podia me dar 1 real?

Juninho- É, a gente precisa de 1 real. *(Roque e Luca fazem gestos, de longe)* Quer dizer, 2 reais, um pra mim, um pra meu irmão?

Clara- Aqui, ó menino *(dando o dinheiro)*

Patrícia- Ai pirralha, mas você é burra mesmo. Não ta vendo que com isso vão cheirar cola??

Gabriele- É, não ta vendo que com isso vão cheirar cola?

Luis Felipe- Cola?

Juninho- Fazer o que?

Luis Felipe- Olha moça, a gente não faz isso não...

Gabriele- Ó! Chegou o taxi!! Corre! Vamos antes que ele vá embora!!

Patrícia- *(tropeça)* Aaaaaai! Quebrei meu salto!!!

(Juninho vai para ajudar a moça a se levantar)

Patrícia- Ei seu trombadinha! Me larga! Não quero você me pegando!!

Luiz Felipe- Calma, moça... Ele só ta tentando ajudar. *(Faz gesto de ir pegar no braço dela).*

Patrícia- Sai pra lá! Não pegue em mim não, seu menino sujo!

Gabriele- É, não pega em mim, seu menino sujo!

Juninho- Pode deixar, não vamos pegar não. Fique ai no chão, com seu sapato quebrado.

Luis Felipe- A gente só queria ajudar.

Clara- *(Ajudando a irmã a se levantar)* Desculpa, menino, ela não falou por mal. Mas um dia ela aprende que não é melhor que ninguém.

Música:**A Banca do Distinto**

Não fala com pobre, não dá mão a preto
 Não carrega embrulho
 Pra que tanta pose, doutor
 Pra que esse orgulho
 A bruxa que é cega esbarra na gente
 E a vida estanca
 O enfarte lhe pega, doutor
 E acaba essa banca

A vaidade é assim, põe o bobo no alto
 E retira a escada
 Mas fica por perto esperando sentada
 Mais cedo ou mais tarde ele acaba no chão
 Mais alto o coqueiro, maior é o tombo do
 coco afinal
 Todo mundo é igual quando a vida termina
 Com terra em cima e na horizontal

CENA 11

Luis Felipe- Poxa, Juninho, aquelas meninas ficaram com medo da gente

Juninho- É, e ainda chamaram a gente de sujo.

Luis Felipe- Nunca vi ninguém tratar a gente tão mal. Nem mainha, que vive brigando com a gente.

Juninho- Ô Luis, vamo pra casa?

Luis Felipe- Vamo. Mas como é que a gente vai? Já ta até escurecendo.

Juninho- Eu também não sei. Não sei nem como chega na casa de minha vó. A gente sempre vinha com ela!

Luis Felipe- Vamo andar, Juninho. Quem sabe a gente num chega lá? Vamo por ali ó.

Os irmãos começam a caminhar. Mais adiante encontram uma mulher deitada na calçada:

Luis Felipe- Ih, Juninho, ó pralí. O que será que ela tem?

Juninho- Será que fugiu de casa e também não sabe voltar? *(se aproximam)*

Luis Felipe- Moça

Juninho- Mooçoaa. *(A mulher acorda assustada)*

Mendiga- Meu menino... você voltou?

Luis Felipe- Que é que você ta fazendo aí deitada no chão da rua??

Mendiga- Tô esperando meu moleque..

Juninho- Por que tá esperando aí no chão, moça? A gente pode te ajudar?

Mendiga- Vocês viram meu guri? Ele disse que tá voltando?

Luis Felipe- Num vi não, mas que eu queria saber por que a senhora veio parar aqui, isso eu queria.

Mendiga- Que é que vocês tão fazendo na rua, meninos? Cadê a mãe de vocês?

Juninho- A gente só queria ver os camaleões da praça, aí a gente teve que fugir porque mainha num da atenção à gente e nem ia deixar a gente vim. Só que agora a gente não sabe mais voltar pra casa.

Mendiga- Ô meus filhos, voltem pra casa.. Sua mãe deve tá preocupada. Deve tá sofrendo do mesmo jeito que eu tô com o sumiço de meu menino.

Luis Felipe- Que nada, ela num deve nem ta ligando. E seu filho também ta procurando o camaleão é moça? Porque a gente passou o dia todo andando e ainda num conseguiu ver.

Mendiga- *(sorriso cansado)* Deve tá.. *(ar de sonhadora)* Deve tá..

Luis Felipe - Então, moça! Quando ele achar ele vai voltar, fica assim não..

Mendiga- Ô menino, como eu sonho com aquele moleque levado voltando pra me consolar

Juninho- Ai, Luis, eu já tô com saudade de casa e até da minha mãe. Pelo menos lá, eu tenho o que comer e onde dormir. Olha pra essa mulher aqui. Não tem nada disso. A vida dela é sofrer...

Música:**O Meu Guri**

Quando, seu moço, nasceu meu rebento
 Não era o momento dele rebentar
 Já foi nascendo com cara de fome
 E eu não tinha nem nome pra lhe dar
 Como fui levando, não sei lhe explicar
 Fui assim levando ele a me levar
 E na sua meninice ele um dia me disse
 Que chegava lá
 Olha aí
 Olha aí
 Olha aí, aí o meu guri, olha aí
 Olha aí, é o meu guri
 E ele chega

Chega suado e veloz do batente
 E traz sempre um presente pra me encabular
 Tanta corrente de ouro, seu moço
 Que haja pescoço pra enfiar
 Me trouxe uma bolsa já com tudo dentro
 Chave, caderneta, terço e patuá
 Um lenço e uma penca de documentos
 Pra finalmente eu me identificar, olha aí
 Olha aí, aí o meu guri, olha aí
 Olha aí, é o meu guri

E ele chega
 Chega no morro com o carregamento
 Pulseira, cimento, relógio, pneu, gravador
 Rezo até ele chegar cá no alto
 Essa onda de assaltos tá um horror
 Eu consolo ele, ele me consola
 Boto ele no colo pra ele me ninar
 De repente acordo, olho pro lado
 E o danado já foi trabalhar, olha aí
 Olha aí, aí o meu guri, olha aí
 Olha aí, é o meu guri
 E ele chega

Chega estampado, manchete, retrato
 Com venda nos olhos, legenda e as iniciais
 Eu não entendo essa gente, seu moço
 Fazendo alvoroço demais
 O guri no mato, acho que tá rindo
 Acho que tá lindo de papo pro ar
 Desde o começo, eu não disse, seu moço
 Ele disse que chegava lá
 Olha aí, olha aí
 Olha aí, aí o meu guri, olha aí
 Olha aí, é o meu guri

Os meninos acabam adormecendo na rua com a mulher.

CENA 12

Ainda de noite, a mãe dos meninos continua a procurar, perguntando às pessoas da praça:

Dôra- *(Mais calma e com ar triste, dirigindo-se a Creide, que está desarmando o barraco)* Moça, por favor, você viu por aí dois meninos, perdidos?

Creide- To com cara de perdidos e achados?

Dôra- Não, senhora, mas eu já estou desesperada. No começo eu tava até com raiva porque eles fugiram, mas agora to com medo de não ver meus meninos nunca mais.

Creide- Ahhh sei não, minha senhora. Muitos meninos vem aqui todos os dias.

Dôra- Mas eles tavam de uniformes, andam sempre juntos. Por favor. A senhora deve ser mãe, deve saber como é ruim não saber dos filhos.

Creide- Sei não, senhora. Tiveram dois meninos aqui hoje assim, mas não sei se são seus filhos. Tavam com Roque e Luca, dois moleques aqui da praça. Uma altura dessa já devem ter se perdido pelo mundo. Se fosse a senhora, perdia as esperanças. Vai pra casa que é melhor. Agora me dá licença que trabalhei muito hoje, to cansada e quero ir pra casa. *(sai)*

Dôra- *(Chorosa)* Mas e meus meninos? Ai meu Senhor! O que será dos meus filhos a uma hora dessas? O que está acontecendo com eles? Quem vai olhar por eles? Por favor me ajude, meu Deus!

Música:**Quem vai te embalar**

Nessa rua mora um anjo que se veste de luar
 Que se cobre de estrelas, e que não sabe cantar
 Nessa rua mora um anjo que não tem onde morar
 Se eu pudesse, eu inventava uma canção pra lhe alegrar
 Se eu pudesse, eu inventava uma canção pra lhe alegrar

Quem vai te ninar, ô menino, quem vai te ninar?
 Quem vai te ninar, ô menino, quem vai te ninar?

Um banco de rua, um beco sem lua,
 a brisa da beira do mar
 Um banco de rua, um beco sem lua, a brisa da beira do mar

Quem vai te embalar, ô menino, quem vai te embalar?
 Quem vai te embalar, ô menino, quem vai te embalar?
 O canto perdido de alguma sereia, o colo de algum orixá
 O canto perdido de alguma sereia, o colo de algum orixá

CENA 13

O dia amanhece e os garotos acordam com um movimento perto deles. (Camaleão amarrado num fio de nylon. Alguém puxa da coxa e ele passa por cima dos meninos) Quando eles se dão conta do que estão vendo dizem:

Juninho- Luis! Você ta vendo o que eu to vendo??

Luis Felipe- (*Sonolento*) Tô, Juninho! Eu to sonhando ainda é?

Juninho- Não, Luis, acorda! São os camaleões! Agora eu lembrei que minha vó trazia a gente sempre cedinho pra ver os camaleões! É por isso! Eles só aparecem cedinho! Quando não tem muita gente!

Os meninos gritam e pulam de alegria, brincando com os camaleões. Música instrumental de brincadeira. Enquanto brincam, as pessoas voltam a circular na praça.

Davi- (*Passando*) Bom dia, meus filhos, a paz de Cristo. Estão prontos para se renderem à palavra do senhor hoje?

Juninho- Acho que não, pastor Davi. Fica pra outro dia.

Roque- Ihh Vocês tão aqui ainda é?

Luca- Num venham querer tirar nosso ponto não, heim?

Roque- Se bem que não ia adiantar, num sabem nem pedir esmola direito!

Luca- (*imitando*) Com licença, será que podia me dar um real, ops, dois real? (*ambos riem*) Ahh vamo embora.

Os meninos se aproximam de Creide

Juninho- Ô moça, você sabe como é que a gente faz pra voltar pra casa?

Creide- Voltar pra casa, é?

Juninho- É, moça.

Creide- E onde é que vocês moram?

Luis Felipe- É numa casa azul, perto da rua grande.

Creide- E como é que vocês saíram de casa e não sabem como voltar?

Juninho- É que a gente só queria ver os camaleões, moça. Agora a gente já viu e quer ir pra casa.

Creide- Ó, eu não sei como vocês vão pra casa não, mas hoje tem aquele negócio da televisão lá do outro lado da praça. É só chegar lá, pegar a fila e falar com o cara que ta filmando. Fala que quer achar tua casa.

Os meninos saem por um lado do palco, e as pessoas do quadro “Desaparecidos” entram pelo outro, se arrumando para começar.

Repórter- Bom dia, estamos aqui falando diretamente da praça da Piedade, onde começamos mais um quadro dos “Desaparecidos”. Bom dia, minha senhora, quem você está procurando?

Pessoa 1- To procurando José Augusto, meu filho desaparecido há 8 anos, desapareceu em Santo Antônio de Jesus.

Repórter- E a senhora, quem procura?

Pessoa 2- Procuo Predo, meu marido, saiu pra trabalhar e não voltou há uma semana

Repórter- Temos aqui uma senhora bem emocionada. Quem a senhora está procurando?

Dôra- (*Chorosa*) Eu to procurando meus dois filhos, Luis Felipe e Alfredo Júnior. Saíram de casa ontem, pra ir pra escola e não foram. Também não voltaram pra casa de noite. Meus filhos, se por acaso estiverem vendo isso, por favor, voltem pra casa. Prometo não brigar mais com vocês, ser uma mãe mais atenciosa, mais carinhosa, meus filhos. Tudo que quero agora é ter vocês de volta. Por favor! Voltem! (*sai chorando muito*)...

(Todos saem e entram os dois meninos correndo)

Luis Felipe- Ah não! Juninho! Não tem mais ninguém aqui!!

Juninho- Já deve ter acabado!

Luis Felipe- E agora? Como a gente vai voltar pra casa? (*Juninho fica pensativo...*) Juninho!! E agora??? Como a gente vai voltar pra casa??

Juninho- Eu não sei, Luis! Calma! Eu tenho que pensar!

Luis Felipe- (*Esperneando*) Eu quero ir pra casa! Quero minha mãe de volta!!

Juninho- Ah! Agora você quer minha mãe, né? Ontem você tava com raiva dela e agora que ela não tá aqui, você tá chorando!

Luis Felipe- Eu fiquei triste porque ela brigou comigo, mas agora eu já sei por que ela fez isso!

Juninho- Ah é? E por que você acha que ela fez isso?

Luis Felipe- Pra proteger a gente. Tem muita coisa ruim acontecendo aqui fora e ela não queria que a gente visse.

Juninho- É verdade. Já parou pra pensar no tanto de coisas que a gente aprendeu com isso? Pra começar, o pastor Davi nos ensinou que pra seguir a vontade de Deus, a gente tem que obedecer aos nossos pais.

Luis Felipe- É. E depois a gente viu com aqueles dois meninos que tem muita injustiça no mundo. Um pessoas têm muito e outras não têm quase nada e têm que ficar pedindo na rua pra conseguir.

Juninho- E aquela patricinha que achava que era melhor do que a gente? Tomou na cara, porque viu que não é melhor do que ninguém.

Luis Felipe- Eu gostei daquelas duas moças que fazem aquelas coisas de circo!

Juninho- Elas nos mostraram como é importante dar valor às pequenas coisas e aos bons momentos da vida. Mas eu fiquei pensando naquela senhora que a gente viu dormindo na rua! Coitada! Sofre tanto porque perdeu o filho...

Luis Felipe- E a gente não podia nem ajudar...

Juninho- Luis, imagine como nossa mãe deve tá sofrendo com o nosso sumiço também...

Luis Felipe- É. Eu queria muito ver minha mãe de novo e dizer a ela o quanto eu a amo! Agora que estamos aqui, percebo que a família é o melhor presente que Deus nos deu! *(Baixa a cabeça)*

(Entra a mãe chorando de cabeça baixa)

Juninho- *(ouve o barulho da mãe chorando e olha pra ver o que é).* Mãe! É a senhora, mãe?

Luis Felipe- *(olha animado)* Mãe! Você veio buscar a gente!!

Dôra- Meus filhos! Graças a Deus! Onde vocês estavam? Porque fizeram isso comigo?

Juninho- Mainha! Desculpa, mainha, a gente só queria ver os camaleões, mas aí a gente não sabia mais como voltar pra casa.

Luis Felipe- A gente já tava chateado porque a senhora só vivia reclamando, brigando! Aí a gente quis vim ver como era o mundo aqui fora.

Juninho- Mas agora a gente não tá mais chateado não. Agora a gente quer voltar pra casa.

Luis Felipe- É mainha. A gente ficou com muita saudade.

Juninho- A gente ficou com medo de nunca mais você achar a gente.

Dôra- Meus filhos... Eu que peço desculpas! Eu e seu pai perdemos o juízo. Ficávamos brigando e não vimos que vocês estavam precisando de nós. Que bom que eu encontrei vocês!! Agora podemos voltar pra casa e fazer tudo de um jeito diferente!

(Entra a repórter correndo)

Repórter- E como vocês podem ver, ao vivo, mais uma história emocionante de uma família que se reencontra. Tudo graças ao nosso programa, ao nosso trabalho! Continuem acompanhando, faremos, a qualquer momento, mais uma transmissão dos meninos que resolveram colocar a Perna no Mundo e agora retornarão ao conforto do lar. Uma boa tarde.

O menino volta pra casa e brinca com as crianças (parecido com a primeira cena.)

Música: **Bola de Meia, Bola de Gude**

Há um menino, há um moleque, morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança ele vem pra me dar a mão
Há um passado no meu presente, o sol bem quente lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assombra o menino me dá a mão

Ele fala de coisas bonitas que eu acredito que não deixarão de existir
Amizade, palavra, respeito, caráter, bondade, alegria e amor
Pois não posso, não devo, não quero viver como toda essa gente insiste em viver
Não posso aceitar sossegado qualquer sacanagem ser coisa normal

Bola de meia, bola de gude, o solidário não quer solidão
Toda vez que a tristeza me alcança o menino me dá a mão
Há um menino, há um moleque, morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto fraqueja ele vem pra me dar a mão

FIM

APÊNDICE E

CARTAZ DO MUSICAL “COM A PERNA NO MUNDO”

Com a perna no mundo

Um musical do coral juvenil da UFBA

"A história de dois meninos que ao fugirem de casa, descobrem um mundo cheio de aventuras na praça da Piedade!"



Direção Geral: Amélia Dias

Local: Teatro SESC/SENAC Pelourinho

Data: 03 de Dezembro de 2008

Horário: 19h

Ingressos: R\$ 10,00-Inteira R\$ 5,00-Meia

ANEXO A

DVD DO MUSICAL “COM A PERNA NO MUNDO”