



Universidade de Brasília
Instituto de Artes
Departamento de Artes Cênicas

A manifestação da poética pessoal do aluno a partir de uma abordagem de Teatro Musical brasileiro

Igor Ferreira Rodrigues

Brasília, julho de 2023

Igor Ferreira Rodrigues

A manifestação da poética pessoal do aluno a partir de uma abordagem de Teatro Musical brasileiro

Orientador: Prof. Dr. Tiago Mundim

Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Artes Cênicas apresentado ao Departamento de Artes Cênicas do Instituto de Artes da Universidade de Brasília.

Brasília, julho de 2023

Trabalho de conclusão de curso do estudante Igor Ferreira Rodrigues, apresentado à Universidade de Brasília - UnB, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Artes Cênicas.

Banca examinadora:

Professor Dr. Tiago Mundim - IdA/ CEN/ UnB

Orientador

Professor Dr. Andre Ferraz Sítonio De Assis - IdA/ CEN/ UnB

Examinador

Professora Dr.^a Nitza Tenenblat - IdA/ CEN/ UnB

Examinadora

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo refletir sobre as possibilidades do uso do Teatro Musical como ferramenta pedagógica para auxiliar os alunos em seus processos de construção e expressão de identidade e autonomia, desenvolvendo suas poéticas pessoais enquanto exercitam seu olhar crítico sobre as realidades em que estão inseridos. Para isto, propõe-se, inicialmente, um olhar para a linguagem do Teatro Musical a partir de seu panorama histórico no Brasil, a chegada e construção de estruturas que refletem as alterações sofridas a partir de influências brasileiras e, principalmente, seu uso enquanto ferramenta política e de crítica social. Em seguida, observa-se as contribuições de seu uso em ambiente educacional enquanto ferramenta pedagógica, não como objetivo, mas sim, como instrumento a ser usado pelos e para os alunos. A partir disso, incurso na minha trajetória enquanto aluno e educador, refletindo sobre o papel da Arte e minha relação com o Teatro Musical, terminando por propor plano de curso que auxilie a pôr em prática futuramente minhas propostas.

Palavras-chave: Ensino de Artes. Teatro Musical. Memória de experiência. Poética pessoal. Expressividade do aluno.

AGRADECIMENTOS

É difícil chegar nesta parte sem esboçar algumas lágrimas. Escrever um TCC é algo por vezes bastante solitário, e às vezes te faz perder a perspectiva do círculo de apoio que te cobre com amor, na torcida de poder celebrar e vibrar com você quando a última palavra for escrita. E eu sou muito grato pelo meu círculo de apoio.

Grato por cada mensagem me perguntando como estava indo a escrita. Por cada ouvido amigo me escutando falar numa mesa de bar sobre minhas ideias confusas. Por cada “você consegue”. Por cada abraço. Por cada pensamento de força e amor. Obrigado Tatiana, Newton, Otávio, Gabriela, Beatriz, Nicolás, Gabriel, Angélica, Petterson, Mateus, André, Fernanda, Arícia, Jorge, Isabelle, Matheus, Analu e Riccardo. Essas lágrimas são felizes e são todas para vocês.

Obrigado mãezinha querida, por todo o apoio. Por todo o carinho e a dedicação que a senhora tem em ser professora, em ter sido a minha professora e meu primeiro referencial no campo artístico. Obrigado por ter vindo me visitar e fazer companhia nos últimos momentos de escrita me dando aquele fôlego final que eu precisava. Eu te amo.

Obrigado Samuel, por estar do meu lado quando essa pesquisa era ainda menos que uma ideia. Pelas noites de escuta, pelos abraços, carinhos e conselhos quando escrever já não fazia mais sentido. Por ser meu companheiro e segurar minha mão em meio aos surtos.

Obrigado Tiago, por estar comigo novamente nessa jornada, sendo um farol em todos os momentos de dúvida e incerteza. Por proporcionar dentro da universidade um ambiente para se fazer Teatro Musical de uma forma tão saudável, tão ética e afetiva. Eu sou muito grato de aprender tanto com você e ter sua parceria e amizade.

Obrigado a todos os professores que passaram por mim e deixaram um pouco de si, seus ensinamentos pulsam para sempre em mim.

Obrigado a todos que fizeram e fazem, pesquisaram e pesquisam Teatro Musical e o fazem porque amam. Sigamos criando, fazendo, cantando e encenando as nossas dores e alegrias.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Em cena como o anjo Gabriel, dezembro de 1998.....	21
Figura 2 – Apresentação de dança no festival de Artes, 2001.....	22
Figura 3 – Dirigindo a montagem de “Saltimbancos”, 2011.....	24
Figura 4 – Entrada do CEF 07 da Asa Norte, na 912.....	25

SUMÁRIO

RESUMO	4
AGRADECIMENTOS	5
LISTA DE FIGURAS	6
SUMÁRIO	7
INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 01 – POSSIBILIDADES DO TEATRO MUSICAL	12
1.1 PANORAMA HISTÓRICO DO TEATRO MUSICAL NO BRASIL	12
1.2 FERRAMENTA PEDAGÓGICA: TEATRO MUSICAL NA ESCOLA.....	17
CAPÍTULO 02 – RELATOS EM SALA DE AULA	21
2.1 EXPERIÊNCIA DISCENTE	21
2.2 EXPERIÊNCIA DOCENTE	25
CAPÍTULO 03 – PROPOSTA DE METODOLOGIA	29
3.1 PROCESSO DE MONTAGEM DE MUSICAL	29
3.2 PLANO DE CURSO	32
CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS	42
APÊNDICE	44
APÊNDICE A – SINOPSE DE POEMAS NO CONCRETO.....	44

INTRODUÇÃO

Ao pensar no ensino das artes, uma reflexão que foi proposta ao longo de uma disciplina e que ressoou em mim, foi a de qual seria a compreensão de cultura para o ensino das artes. Vygotsky (1999) sugere a arte como uma técnica elaborada para permitir que os homens possam socializar seus sentimentos e ao mesmo tempo torná-los pessoais, enquanto Johannes Dousi (2001) a atrela à experiência da construção cultural, sendo a arte a forma que se encontrou para imprimir significado e celebrar a experiência humana.

Dessa forma, pode-se relacionar o ensino das artes com o papel de diálogo, resgate e preservação da cultura dos alunos, e, ao mesmo tempo, de suas expressões pessoais e a forma como esta última se utiliza da primeira para ser externalizada. Pode-se entender essa relação como uma espécie de simbiose, onde ambos os lados se beneficiam dessa troca. A cultura é perpetuada enquanto serve de material sensível à expressão artística de cada um no ensino da arte. Resultando no indivíduo expandindo a compreensão da sua realidade e de si mesmo.

Para esse processo, um primeiro passo me parece ser o de resgatar a **memória de experiência**. Isso porque, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (Bondía, 2002, p. 22). Antes de entender como o indivíduo enxerga e se insere na sociedade e como usará a arte para expressar a seu modo a cultura em que está inserido, é preciso compreender a forma que essa cultura se relacionou com o íntimo pessoal do indivíduo e os laços afetivos criados por ele nesse processo.

O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo (Bondía, 2002, p. 27).

Assim, estabelecemos o resgate da memória de experiência, como forma de iniciar a retomada desse processo de relação entre interior e exterior do indivíduo, buscando assim traçar caminhos para uma pesquisa no ensino das artes. Araújo (2019), comenta “ao buscar as origens do teatro em minha vida, percebo que as experiências de liberdade, autonomia e

inventividade, vividas na infância, trazem pistas para essa resposta. As descobertas criativas e o prazer por imaginar desdobraram-se em meu gosto pelo fazer artístico” (2019, p. 12).

Dessa forma, o primeiro resgate que proponho é o de minha própria memória de experiência, a fim de responder: qual a minha relação com a arte e, ainda mais, com o aprendizado da arte? A partir dessas perguntas (e as respectivas respostas) trilho os caminhos que me fazem construir e desenvolver essa pesquisa com o intuito de ter sempre a minha experiência como referencial afetivo nos objetivos traçados.

Eu venho de um contexto rural, no interior de Goiás. Morava num internato, convivendo com crianças de diferentes realidades familiares e, ali juntos, encontrávamos no jogo, no faz de conta, nas festas dançando e apresentando peças de teatro, formas de nos conectar uns com os outros, trocar e expressar o que vivíamos ali e o que cada um trazia de sua vivência particular. Lembro vividamente de construir cenas com meus colegas para apresentar nosso cotidiano no palco com a ajuda de expressões artísticas que nos rodeavam constantemente. Além disso, durante aulas de português, história e outras disciplinas, o Teatro fazia-se presente como ferramenta de apoio para que nos sentíssemos convidados a adentrar aqueles assuntos e tínhamos vontade de aprender.

Uma das lembranças mais marcantes aconteceu quando uma turma de alunos mais velhos encenou a captura de Lampião e seu bando. Aquela cena me cativou de tal forma que eu queria estudar aquilo, queria estar encenando aquele evento também. Ali, estava o Teatro, como nas palavras de Boal (1980), “apto a ser usado por qualquer pessoa, tenha atitudes artísticas ou não” (1980, p. 131), não queríamos mais ser apenas espectadores, mas também estar em cena e sermos nós a contar, encenar e debater.

Essa percepção do desejo pessoal refletiu-se na minha relação com a arte ao longo do meu crescimento, permitindo que eu desenvolvesse a capacidade de agenciamento em cima desse desejo, expressado no meu interesse por contar, escrever e promover experiências cênicas com meus colegas, externalizando o que vivia e sentia e usando aquele espaço para processar, refletir e compreender o que se passava comigo e ao meu redor.

Para isso, contava com elementos além da encenação teatral ou dos jogos, aliando estes principalmente à música, antes mesmo de interessar-me pelo Teatro Musical, a combinação de teatro e canção parecia ao garoto de 8 anos algo tão natural que ele não tinha

outra escolha a não ser cantar seus sentimentos em meio à cena. Sendo este, meu santuário de exploração, criação e descoberta de mim mesmo.

Resgatar essas memórias, encarando-as não como algo remoto e nostálgico sem relação com o presente, mas sim “como um vestígio permanente em nós, algo que coexiste no ser humano ao longo da existência” (Araújo, 2019, p. 18), me permite entendê-las como material de investigação artística, a partir do qual não apenas compreendo o meu processo de aprendizado com a arte, mas também, posso traçar estratégias para aplicar e promover a meus alunos um espaço para que igualmente possam desenvolver e expressar através da arte suas sensibilidades e visão de mundo.

Para isto, quero propor, através de análise bibliográfica, um diálogo entre dois temas de extrema importância para mim enquanto pesquisador nas artes: Antropofagia, me munindo das suas possibilidades de alteridade, a devoração das diferentes influências e vivências que cada aluno pode ter em prol do surgimento de algo novo e único, pessoal; e o Teatro Musical, por um viés inspirado nas produções políticas no Brasil durante as décadas de 60 e 70, promovendo um contato integrado com as artes e munindo os alunos de repertório para suas expressões pessoais. “O objetivo do Musical é que, ao fim do processo, os alunos tenham se desenvolvido não só nas artes, como também nas conquistas psicossociais e cognitivas” (Santa Rosa, 2006, p. 29).

A partir disso, como podemos utilizar o Teatro Musical para que os alunos se expressem? E como fazer dessa linguagem algo acessível e convidativo para os alunos se expressarem através dela, mesmo aqueles que não tem familiaridade ou interesse?

Essas são algumas das perguntas que me proponho a investigar ao longo deste trabalho, tendo em mente que o intuito aqui não é formar atores, músicos, cantores, nem avaliar o desempenho e performance em cena. Mas sim, aproximar os alunos dessas linguagens para que se apropriem e se expressem artística e pessoalmente de forma equilibrada, mantendo um “olhar direcionado ao aluno, observando e considerando os seus desejos, anseios, capacidades e limitações não só dentro do trabalho artístico em si, como também na sua atuação como protagonista da sua história de vida pessoal” (Santa Rosa, 2006, p. 23).

Para isto, subdivido este trabalho ocupando-me, na primeira parte, a contextualizar o Teatro Musical enquanto linguagem artística e ferramenta pedagógica, fazendo uma revisão

bibliográfica dos autores escolhidos, para assim, construir uma reflexão crítica sobre o processo de educação tendo como ferramenta o ensino da Arte e direcionando-a para o uso do Teatro Musical nesse processo.

Na segunda parte, conduzo uma viagem pela minha trajetória pessoal na educação da Arte. Início este capítulo com relatos de infância enquanto aluno, meu contato com o canto, a dança, o teatro e o impacto desse contato em meu desenvolvimento. Em seguida, trago minha experiência do outro lado, enquanto educador, durante as disciplinas de *Estágio obrigatório 1 e Estágio obrigatório 2* e as observações surgidas a partir do contato com alunos e professores. Desta forma, amplio a reflexão crítica iniciada no capítulo anterior contextualizando-a na minha experiência enquanto discente e docente.

Tendo todo esse material teórico construído ao longo dos dois primeiros capítulos, na terceira parte proponho a formalização de uma proposta metodológica para ser aplicada futuramente durante a montagem de um espetáculo autoral que reflita e experimente tudo que foi levantado até então. Montando assim, um plano de curso e uma proposta de montagem com a qual se possa transpor os aspectos pesquisados para uma vivência prática.

Nas considerações finais, reflito sobre as questões centrais levantadas ao longo da pesquisa, pensando também nas possibilidades futuras que o projeto apresenta.

CAPÍTULO 01 – POSSIBILIDADES DO TEATRO MUSICAL

1.1 Panorama histórico do Teatro Musical no Brasil

Santa Rosa (2006) abre o primeiro capítulo de seu trabalho com a seguinte pergunta “por que Musical?” (p. 22), traçando, a partir das respostas, as contribuições pedagógicas que o Teatro Musical pode oferecer.

Durante minha graduação essa mesma pergunta me foi feita em diversas situações por diferentes pessoas, sendo o período do pré-projeto desta pesquisa um desses muitos momentos. Depois de muito refletir sobre como iniciar a defesa dessa linguagem teatral e da minha escolha, decido começar esse trabalho respondendo à pergunta da seguinte forma, por que não Musical? Esta me parece uma provocação mais interessante, pois ao invés de ter que me defender e convencê-los, posso convidá-los a conhecer os motivos que me levaram às escolhas que fiz, a partir de um lugar afetuoso e menos combativo. Então, por que não Musical?

Percebi ao longo da minha trajetória que algumas das críticas mais recorrentes ao Teatro Musical giram em torno da estranheza de ter personagens começando a cantar “do nada”, ou ainda, de visões estereotipadas e limitantes das possibilidades desta linguagem. Como aponta Santa Rosa:

[...] há muitas pessoas e/ou críticos de cinema e teatro que os consideram "escapistas", ou seja, argumentam que o gênero contribui para a alienação do público, desviando sua atenção dos problemas da realidade. Porém, esta visão parece ser equivocada, pois recrimina o Musical usando como argumento justamente o que ele talvez exiba de mais atraente: a capacidade de levar o público a uma dimensão governada pela fantasia (Santa Rosa, 2006, pp. 27-28).

Essas críticas parecem geralmente se apoiar em contatos esparsos e pouco aprofundados sobre a estética, e é importante notar que, embora o Teatro Musical possa apresentar essas características, elas não lhe são inerentes. Ainda mais quando voltamos nosso olhar para o cenário nacional, já que muitas das características apontadas estão ligadas a estruturas importadas. Para além, a relação entre dança, teatro e música sempre esteve presente em nosso cotidiano e diversas são as manifestações culturais brasileiras que utilizam do entrelaçamento entre essas três (e mais) áreas para contar, representar, criticar e celebrar, “possuímos um grupo numeroso de bailados, todos eles providos de maior ou menor entredo dramático, textos, músicas e danças próprias” (Andrade, 1982, p. 23).

A capacidade de levar o público à dimensão da fantasia, apontada por Santa Rosa (2006), permite que o Teatro Musical capture e sensibilize o público através das músicas enquanto lhe transmite mensagens politizadas, como explica Freitas Filho (2006), estratégia esta que seria utilizada por artistas brasileiros no período da Ditadura Militar (falaremos mais disso adiante), ao mesmo tempo em que possibilita para o atuante o contato, resgate e/ou consciência crítica das interrelações entre dança, teatro e música existentes na sua cultura tanto em níveis sociais quanto pessoais.

Desta forma, proponho como primeiro passo um resgate da memória de experiência do próprio Teatro Musical no Brasil para compreendermos seu processo de formalização enquanto linguagem estética brasileira, as influências que o permeiam e sua trajetória no país.

Segundo Veneziano (2010), o teatro musical como o conhecemos hoje chega ao Brasil no século XIX, sobretudo no ano de 1859, a partir de espetáculos de variedades que apresentavam números de canto, dança, ginástica “e um corpo de baile de lindas francesinhas que levantavam a saia e mostravam as pernas envoltas em justíssimas meias grossas” (Veneziano, 2010, p. 53), no formato de cabarés ou café-concerto, como ela se refere, prezando por números musicais alegres e divertidos “nada que desse muito trabalho ao cérebro, mas que trouxesse muita alegria e descontração” (Veneziano, 2010, p. 53). Essas características incomodavam críticos, intelectuais e conservadores, mas agradava o público masculino que se encantava com as moças de “meias tão justinhas que pareciam que as pernas estivessem nuas” (Veneziano, 2010, p. 53).

O teatro que abrigava esses espetáculos de variedades, o *Alcazar Lyrique* no centro do Rio de Janeiro, em 1865 se torna lar também das operetas francesas, outro estilo que viria a servir como influência ao teatro musical. Se tratava de uma versão mais leve, cômica e menor das óperas. Ao serem trazidas, mantinham todas as características originais, incluindo a língua francesa. Desta forma, as sátiras e denúncias sociais contidas em seu texto se perdiam, sobrando para plateia as imagens chocantes e obscenas que era o que lhes realmente chamava a atenção, para o bem ou para o mal. “A elite carioca aplaudia e se divertia elegantemente com o espetáculo francês. Mas a verdadeira sátira da opereta, [...] se perdia, pois era encenada em francês” (Veneziano, 2010, pp. 53-54).

Como resposta, surge em 1868 *Orfeu na roça*, paródia da francesa *Orfeu no inferno*, ambas recontando o mito de Orfeu que desce até o mundo dos mortos para pedir ao deus Hades que devolva a ele sua amada Eurídice. “A partir de Orfeu na Roça, a deusa Diana passou a se chamar Dona Ana e o inferno de Orfeu transformou-se num galinheiro do sítio de

Apolo, transformado em político brasileiro. [...] foi com Orfeu na Roça que se deu o longo casamento de música e texto na comédia brasileira” (Veneziano, 2010, p. 54).

O sucesso da opereta devorada¹ determina caminhos possíveis para o teatro musical no Brasil, adquirindo o que Veneziano (2010) vai sugerir como um jeito brasileiro ou ainda macunaímico de fazer teatro musical, com ar de quem ri de tudo inclusive de si mesmo.

Um dos caminhos suscitado pela devoração e a transformação na forma de trazer esses espetáculos e estruturas, é a chegada no Brasil do teatro de revista ainda no século XIX. Assim como a opereta também tem origem francesa, mas ao contrário da primeira, já chegou aqui em português, “não possuía uma linha narrativa e contava os acontecimentos sociais ocorridos no ano anterior com cenas curtas e que apresentavam diversos elementos satíricos” (Mundim, 2014, p. 67).

As primeiras tentativas desse novo modelo durante a década de 1870, no entanto, demoraram para cativar público e crítica com seu estilo não linear. Ao contrário das operetas, as revistas não contavam com um enredo contínuo. Com *O Mandarin*, de Arthur Veneziano e Moreira Sampaio em 1884, as revistas finalmente alcançam sucesso. O texto, aponta Veneziano (1991), formaliza o que viria a se tornar uma das tradições das revistas brasileiras, a caricatura social, contando com “vários personagens alegóricos, [...] representando diferentes estratos sociais do ano em questão” (Veneziano *apud* Mundim, 2014, p. 67).

As revistas desfrutaram de sucesso e relevância até a década de 1960. A decadência ao gênero vem com as transformações sociais da nova década, principalmente o surgimento da televisão como meio de comunicação mais rápido. Além disso, Freitas Filho aponta os custos das revistas feéricas² como outro grande fator na decadência do estilo. Para Veneziano, “desapareceram seus ingredientes” (1991, p. 52). Acho pertinente refletir sobre essa declaração, visto que uma das características da revista feérica consistia na imitação de modelos norte-americanos, perdendo assim o que fez as revistas e operetas se destacarem em primeiro lugar, a sua não sujeição a modelos estrangeiros.

Com o abandono das revistas, o interesse dos brasileiros pelos musicais parecia destinado a ficar esquecido no tempo ou, pelo menos, adormecido. Mas, após o golpe de 1964 e a instauração da ditadura militar, o Teatro Musical foi resgatado, sendo uma das ferramentas

¹ O conceito de devoração da antropofagia encontrado tanto no ritual indígena, como aponta Agnolin (2002), quanto na poética proposta por Oswald de Andrade (1970) e inspirada pelo ritual, consiste na devoração do outro e, a partir disso, a transformação em algo novo, único e seu.

² Segundo Freitas Filho (2006), as revistas tiveram três fases no Brasil. A Revista do ano, em que se encenava os acontecimentos ocorridos naquele ano; a carnavalesca, que divulgava ritmos brasileiros como maxixes, sambas e marchas; e a feérica, que emulava modelos norte-americanos e franceses, marcada pelo alto custo de suas produções.

mais utilizadas para criticar o regime repressor e a situação da sociedade brasileira durante o período. O teatro político via no musical a ferramenta necessária para sensibilizar e cativar o público ao mesmo tempo em que lhes destinava mensagens politizadas e incitava reflexão e resistência.

Dessa forma, a partir da década de 1960, vemos outra metamorfose acontecer ao Teatro Musical no Brasil, surgindo espetáculos que apresentam uma forma mais estruturada com personagens mais elaborados e conteúdos mais complexos, a autora determina esse período como “à procura de um enredo” (Veneziano, 2010, p. 57), visto que o enredo se torna essencial. Os artistas do teatro político buscavam transmitir uma mensagem, o que necessitava de uma estrutura fechada, completa, que não se encaixava com a volatilidade da estrutura em constante construção da revista. Esses espetáculos, como aponta Freitas Filho (2006), começam a diversificar em suas influências não se prendendo mais às revistas, mas encontrando referência em fontes populares, na estrutura dos enredos de samba, no teatro épico brechtiano ou, ainda, na comédia musical norte-americana.

Chico Buarque, nesse período, viria a se tornar nome importante no teatro musical brasileiro não apenas como compositor, mas dramaturgo também, com peças como *Roda-Viva* de 1967 (proibida pela censura depois de ataques de grupos extremistas contra os atores da peça), *Calabar, o elogio da traição* de 1972 (censurada pela ditadura no dia de sua estreia) e *Gota d'água* de 1975, escrito em parceria com o dramaturgo paraibano Paulo Pontes e estrelado por Bibi Ferreira.

Augusto Boal também teve sua incursão no teatro musical, sendo diretor e um dos dramaturgos do *Show Opinião* de 1964, bem como a série de musicais do Teatro de Arena, *Arena Conta Zumbi* de 1965, *Arena Conta Tiradentes* de 1967, ambas em parceria com Gianfrancesco Guarnieri, e *Arena conta Bolívar* de 1969 (esta, proibida no Brasil), assim como *O corsário do Rei* de 1985.

As revistas, no entanto, não ficam esquecidas, também reencontrando nesse período seu lugar. Grupos como o carioca Dzi Croquettes de 1972 e o pernambucano Vivencial Diversiones de 1974 resgatam sua estrutura, assim como a dos cabarés, construindo espetáculos musicais que permitiam e se utilizavam da estrutura em constante construção e mudança das revistas, e que abordavam questões de gênero e sexualidades marginais ao mesmo tempo em que teciam críticas à ditadura militar através da sátira e comédia.

A partir dos anos de 1960 também começam a ser encenados no Brasil musicais norte-americanos, “em pouca escala, pois a censura também se aplicava aos espetáculos vindos de outros países” (Mundim, 2014, p. 68), como *My Fair Lady* e *Hello Dolly!* estrelados por Bibi

Ferreira. Mas é somente em 1999 com a montagem de *RENT* que essa prática ganha forças, “criaram-se novas leis de incentivo que facilitaram a realização de superproduções” (Veneziano, 2010, p. 58).

Atualmente, o Teatro Musical no Brasil segue revitalizado e se reinventando, havendo espaço para ao mesmo tempo produções oriundas da Broadway (principalmente no eixo Rio-São Paulo), quanto para espetáculos nacionais inclusive aqueles que se originam em outras regiões do Brasil que não o sudeste. Exemplos disso são o *Empório Cultural* no Distrito Federal, cujo último espetáculo *Agreste* apresentado em 2023 conta a história de trabalhadores que migraram da região nordeste para a construção da capital Brasília; e a *Barca dos Corações Partidos*, de São Paulo, cujo último espetáculo *Museu Nacional – todas as vozes do fogo* estreado em 2022, através do incêndio no Museu Nacional em 2018, reflete e conta histórias sobre o país como se também fosse um museu.

É importante pontuar que, embora o Teatro Musical no Brasil como o conhecemos hoje comece a tomar forma a partir do século XIX, como aponta Mundim (2014), isso não implica na inexistência de formas precursoras que também se utilizam da união entre canto, dança e dramatização. Como já falado, muitas são as nossas manifestações que apresentam essa união antes e depois da formalização do Teatro Musical no Brasil, “os mundos e territórios da dança popular, da música e da pedagogia das artes cênicas, o repertório de Sambas, Cocos, batuques, toadas, rapsódias, narrativas e brinquedos da nossa tradição musical, oral e corporal” (Santos, 2016, p. 40).

Este é um aspecto do Teatro Musical no Brasil que, para mim, não deve nunca ser ignorado. Pelo contrário, faz parte do processo de apropriação e estruturação dessa linguagem. Embora possa ser entendido como um estilo importado, as transformações sofridas ao longo dos séculos ao ser introduzido no Brasil e as influências e referências que temos, faz com que esta seja uma linguagem que nos pertence e que deve ser feita à nossa maneira. Sempre devorada.

1.2 Ferramenta pedagógica: Teatro Musical na escola

Entendendo o processo evolutivo do Teatro Musical no Brasil e a relação que ele tem com a sociedade brasileira e suas transformações ao longo das décadas, gostaria de conduzir a reflexão sobre a linguagem para dentro da sala de aula.

Usando de referência a forma como os musicais serviram ao teatro político enquanto ferramenta de representação e denúncia social, se aproximando do público e o cativando através das canções para transmitir sua mensagem, meu intuito é, de forma similar, propor e descobrir formas de envolver os alunos nessa prática afim de desenvolver com eles uma relação de expressividade sensível e crítica, possibilitando que usem do Teatro Musical para expressar e comunicar a forma que veem e se relacionam com o mundo. Sendo ele uma ferramenta e nunca o objetivo.

Em minha experiência com o Teatro Musical enquanto aluno, passei por alguns processos intitulados acadêmicos, que pouco faziam jus ao título. Embora a proposta fosse formativa, na prática se esperava muito do aluno enquanto profissional e se oferecia poucos subsídios para que ele de fato se desenvolvesse enquanto aluno, indivíduo e, até mesmo, atuante no Teatro Musical.

Como afirma Santa Rosa (2006), um processo de construção de Musical com propósitos educativos será (ou ao menos se espera que seja) diferente de um processo realizado com objetivos profissionais. As demandas e metas não são as mesmas e não se deveria, num ambiente de ensino e aprendizagem, exigir que seus alunos já no início do processo apresentem as habilidades necessárias bem desenvolvidas ou que exibam um nível de profissionais da área. Muitos deles podem nem ter pretensão de trabalhar com isso.

Nos ambientes profissionais, além da composição do grupo ser realizada por meio de seleção do elenco, os Musicais são elaborados com produções, agentes financiadores e possuem fins lucrativos, sem objetivar o desenvolvimento pessoal do ator. Já em ambientes escolares tem-se buscado a participação de todos os alunos interessados e comprometidos. A elaboração do espetáculo, neste caso, é focada na educação musical, artística e, principalmente, no desenvolvimento humano dos participantes. O objetivo do Musical é que, ao fim do processo, os alunos tenham se desenvolvido não só na música e nas artes, como também nas conquistas psicossociais e cognitivas (Santa Rosa, 2006, p. 29).

Nesses processos já citados, sinto que o foco dos professores estava voltado exclusivamente para a montagem do musical, ignorando o processo educativo e as necessidades e dificuldades de seus alunos. E, como resultado, vários foram os colegas que ao final relataram terem perdido o encanto por musicais e até pelo teatro no geral. O espetáculo foi apresentado e cumprido, mas o aprendizado prometido ficou relegado.

Ao abordar essas experiências negativas não pensem que assim o faço para mostrar que todo meu contato de aprendizado com o teatro musical foi negativo, mas sim, para poder suscitar um debate sobre o que não deu certo e o porquê, como eu poderia fazer diferente, e tirar algum aprendizado disso.

Por menos ideais que tenham sido, essas experiências me serviram para adquirir consciência sobre aquilo que não funcionou para mim, que não concordo enquanto prática formadora não só ao trabalhar teatro musical, mas qualquer linguagem e que, principalmente, não gostaria de perpetuar em meus alunos dada a oportunidade de trabalhar com eles o universo dos musicais.

Por outro lado, meu primeiro contato com um curso de teatro musical, no ano de 2014 em Brasília, foi uma das experiências mais positivas na minha jornada formativa desta linguagem. Eu, ainda um rapaz tímido e retraído (não que hoje tenha deixado completamente de ser), recém-chegado em Brasília sem conhecer muitas pessoas nem lugares, encontrei nesse curso um espaço de troca e aprendizado que me propiciou um desenvolvimento não só enquanto artista cênico, mas enquanto indivíduo. Sem querer enviesar o debate crítico dessa experiência através de um olhar nostálgico, mas o rapaz que falava para dentro e tinha medo de olhar nos olhos das pessoas, tinha encontrado ali um espaço desafiador em que as demandas, as práticas propostas e a vivência com o grupo lhe impulsionaram para fora de suas amarras de forma saudável e sensível, enquanto sua inexperiência e dificuldades eram acolhidas e amparadas, dando subsídios para que estas não o impedissem de dar pequenos passos na construção de sua própria poética.

Santa Rosa enfatiza que “a prática do Musical pode colaborar de diversas maneiras para a superação de bloqueios emocionais, a conquista da autoestima e da autoafirmação” (2006, p. 38) por realizar de maneira integrada a prática artística, prática esta que “interfere na vida dos alunos modificando o seu comportamento e mesmo contribuindo para a formação de sua personalidade” (Santa Rosa, 2006, p. 38), enquanto Santos aponta a relação das três áreas como “territórios de criação e expressão que promovem as consciências do eu/indivíduo e do outro/coletivo e a consciência do entorno, do espaço, das coisas e das relações pessoais e interpessoais” (2016, p. 187).

Assim, ao longo da vivência nesse processo, eu enquanto aluno pude não apenas experienciar o aprendizado do canto, da interpretação e dança, mas também, ao ser incentivado a me expressar, compreender o quanto de minha personalidade estava reprimida e

encontrar ao longo das práticas formas de me afirmar não apenas como artista, mas também como pessoa.

Outra experiência formativa extremamente positiva me ocorreu durante a graduação, em que pude participar por duas vezes da disciplina de *Laboratório de criação cênico-musical* ministrada por Tiago Mundim. A primeira vez em formato remoto por conta da pandemia do Coronavírus em 2020, e a segunda, de forma presencial. Coincidentemente, as duas experiências ocorreram enquanto escrevia meus trabalhos de conclusão de curso, sendo a segunda experiência durante a escrita deste trabalho em questão.

Considero as experiências no laboratório um ponto de virada na minha perspectiva sobre o Teatro Musical em processos educativos por poder ter tido essa vivência dentro da universidade, algo que até então eu não tinha tido, e por experienciar um processo que priorizou o desenvolvimento do aluno e não a montagem de um espetáculo, no qual todos puderam ter as mesmas possibilidades de vivenciar, experimentar e se expressar durante a disciplina, independente de suas habilidades ou familiaridade com o teatro musical.

A condução das aulas, o trato com os alunos e as práticas propostas ao longo do laboratório são um grande referencial para mim e serviram de inspiração na construção do plano de curso proposto na última parte deste trabalho, sobretudo o trabalho feito para a compreensão da música como texto e, principalmente, como parte da dramaturgia e da fala dos personagens.

Sei que essas contribuições não são exclusivas ao teatro musical, nem é meu intuito colocá-lo aqui acima de qualquer outra ferramenta pedagógica ou linguagem teatral. Mas creio que pela relação entre as áreas artísticas, sua utilização pode ser muito bem-vinda para atingir os resultados acima mencionados como também para trabalhar de forma integrada as artes, principalmente num ambiente de ensino regular.

A isso, inclusive, o documento da BNCC – Base Nacional Comum Curricular - (Brasil, 2018), discorre extensamente sobre as especificidades de cada linguagem artística, considerando seus impactos e os objetivos a serem alcançados durante as aulas do ensino regular, mas enfatiza que “as experiências e vivências dos sujeitos em sua relação com a Arte não acontecem de forma compartimentada ou estanque” (Brasil, 2018, p. 197), salientando a importância de que os alunos vivenciem o componente curricular artístico através do diálogo entre as linguagens artísticas Teatro, Música, Dança e Artes visuais (a que a BNCC vai chamar de unidades temáticas).

O documento, além disso, determina uma última unidade temática, Artes Integradas. Indo a fundo nas habilidades e objetos de conhecimentos propostos pelo documento a essa

unidade temática, por exemplo, “(EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas” (Brasil, 2018, p. 203), podemos perceber a aplicabilidade do teatro musical em sala de aula amparada. Por fim, a BNCC ainda propõe:

Atividades que facilitem um trânsito criativo, fluido e desfragmentado entre as linguagens artísticas podem construir uma rede de interlocução, inclusive, com a literatura e com outros componentes curriculares. Temas, assuntos ou habilidades afins de diferentes componentes podem compor projetos nos quais saberes se integrem, gerando experiências de aprendizagem amplas e complexas (Brasil, 2018, p. 196).

A partir dessa perspectiva, acredito que o teatro musical pode servir como agente ativo na compreensão e vivência dos alunos sobre as possibilidades de interação entre as artes não só pela teoria, mas principalmente através do fazer. Promovendo, a partir dessa prática, estímulos para que possam também descobrir e explorar seus próprios caminhos de interrelação entre as linguagens artísticas.

Acho necessário pontuar, no entanto, que cuidados são necessários ao propor a prática do musical aos alunos, principalmente no ensino regular, visto que é um ambiente em que os alunos não necessariamente estão buscando esse tipo de vivência. Percebo ao longo do meu contato com o teatro musical, uma certa tendência a hierarquização dentro dessa prática, primeiro dando mais importância ao canto do que às outras áreas e, conseqüentemente, aos alunos que melhor cantam. Assim, adentramos num universo de opressão e competição com os educandos em que aqueles que têm dificuldade para cantar se sentirão não pertencentes.

É importante ter em mente que o foco aqui não é o musical, e sim, os alunos e seu desenvolvimento. O musical é a ferramenta, não o objetivo. Desta forma, a integração dos alunos com a prática e com o grupo, e o reconhecimento de suas dificuldades não podem ser prejudicados em prol da manutenção de um sistema que não tem lugar numa sala de aula. Até porque, como aponta Freire (2013), esses alunos não são “seres de fora” que precisam se adaptar às exigências para fazerem parte, mas sim, são as exigências que precisam ser adaptadas às necessidades deles, “sua solução, pois, não está [...] em ‘incorporar-se’ a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se ‘seres para si’” (Freire, 2013, p. 84), permitindo assim que todos os alunos possam se apropriar do teatro musical em prol do objetivo de, com ele, se expressarem.

CAPÍTULO 02 – RELATOS EM SALA DE AULA

2.1 Experiência discente

*Há quanto tempo que eu não te vejo
Na outra vida tu parecia menor³*

O cenário é o interior do Estado de Goiás, numa fazenda-escola na zona rural de uma pequena cidade chamada Alto Paraíso de Goiás. Nosso personagem, um garoto de olhos grandes e curiosos, passa os dias brincando de faz de conta no meio do mato, inventa histórias em seu quarto e lê as peças de Maria Clara Machado. Desde pequeno, sua atividade preferida é a de criar mundos, personagens e aventuras. Por passar muito tempo sozinho, encontra na encenação dessas histórias com seus brinquedos uma forma de transpor as limitações de seu cotidiano, comportando-se “como um poeta que cria seu mundo próprio ou designa àquele em que vive uma nova ordem” (Freud *apud* Bontempo, 2003, p. 68).

Ao resgatar as origens do Teatro em minha vida, de forma concreta, posso dizer que tudo começou com um anjo no telhado. Minha primeira vez em cena, eu tinha três anos de idade e substituí um aluno de minha mãe⁴ que interpretaria o anjo Gabriel no espetáculo sobre o nascimento de Jesus.



Figura 1 – Em cena como o anjo Gabriel, dezembro de 1998.

³ Trecho da música *Dossiê*, de Júlia Zakarewicz, que compõe o musical *Poemas no concreto* de Igor Ferreira Rodrigues.

⁴ Adarci Ferreira de Sousa Biagi é professora do Ensino Fundamental e Médio da rede pública em Alto Paraíso de Goiás.

De última hora lá estava eu, vestindo a manta branca, colocando as asas feitas de papelão e papel picado e alças de elástico, que eu achava lindas e capazes de me tirar do chão, e subindo num balanço que ficava pendurado no teto até a minha cena. Aquele momento foi mágico, senti que queria fazer aquilo para o resto da minha vida e até hoje quando encontro alguém que estava naquele dia, essa pessoa também se lembra de mim como anjinho.

Então, de forma prática, essa seria a origem do Teatro em minha vida porque foi quando subi num palco e me apaixonei pelo fazer teatral. Mas, vasculhando mais a fundo, percebi que essa declaração estava errônea. Sim, esse foi meu primeiro momento numa peça de Teatro, num palco, mas não é a origem dele em minha vida. Reconheço-o então, como a origem da minha consciência do fazer teatral, a partir do qual pude desenvolver-me enquanto artista cênico. Mas como visto no parágrafo que abre esse capítulo, o fazer teatral vinha me acompanhando desde muito antes. Embora eu ainda não o entendesse dessa forma, já o experimentava e utilizava dele para me expressar e criar. Estava em mim, de forma orgânica.

Sentimo-nos como diante de um miniteatro, em que papéis e objetos são improvisados. [...] A ênfase é dada à “simulação” ou faz de conta, cuja importância é ressaltada por pesquisas que mostram sua eficácia para promover o desenvolvimento cognitivo e afetivo-social da criança. [...] Para Piaget (1971), quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui. É o que Piaget chama de jogo simbólico, o qual se apresenta inicialmente solitário, evoluindo para o estágio de jogo sociodramático, isto é, para a representação de papéis (Bontempo, 2003, pp. 68-70).



Figura 2 – Apresentação de dança no festival de Artes, 2001.

Em determinado momento da minha infância, o convívio com outras crianças tornou-se de certa forma escasso e pontual e, em meio à solidão do meu quarto, recorri ao faz de conta como companheiro e ferramenta de expressão, capaz de aplacar os momentos a sós e preencher todo o quarto vazio. Imerso nesse meu mundo inventado, o faz de conta estimulava minha curiosidade. Observava a tudo com olhos de quem devora em silêncio, sempre em

busca de material a ser explorado nas minhas brincadeiras. Sem perceber, eu assimilava o mundo ao meu redor, dando minha interpretação das coisas ao levá-lo para dentro do meu universo particular. Não me bastava criar histórias e brincadeiras, eu precisava reviver minhas vivências e observações com a liberdade criativa que o faz de conta me oferecia e, assim, preencher minhas brincadeiras com mais sentido e mais de mim. Nesse percurso, percebo o início do desenvolvimento do meu olhar crítico e de uma consciência da minha relação com o ambiente numa tentativa de me colocar enquanto indivíduo pertencente ali. Ou, ao menos, de ensaiar tal processo.

Mais além, essa relação com o faz de conta foi essencial para construir o artista que hoje sou e, tal quando criança, ainda observo presentes em mim essas características e a necessidade de contar e representar pela Arte o mundo através do meu olhar.

Durante meus anos iniciais do Ensino Fundamental, o Teatro fez-se bastante presente não apenas durante as aulas de Artes, mas de forma integrada às outras matérias, servindo de ferramenta para que trabalhássemos conteúdos e temas abordados nelas. Nesse período, ainda na zona rural, minha mãe era minha professora e a escola era multisseriada. Assim, acompanhávamos de forma passiva as aulas de outras turmas. Lembro-me de uma turma mais velha que, na aula de história desenvolveu uma peça sobre a vida de Lampião. A cena da execução e a forma que a turma encontrou para representar isso – bonés eram as cabeças decepadas – impressionou o garoto com olhos arregalados de 6 anos e ficou gravada em mim como um sinal das possibilidades infinitas do Teatro.

Desta forma, nos era trabalhado o Teatro não como fim, mas como meio, tirando-o de um lugar puramente espetacular, das apresentações nos dias comemorativos por exemplo, nos permitindo compreender e trabalhar o Teatro como linguagem da qual nós alunos podíamos nos utilizar para representar, comunicar e aprender. Exercícios e jogos teatrais eram propostos e trabalhados durante as aulas de história, geografia, literatura etc., me permitindo assimilar a linguagem teatral como algo que me pertencia, que eu poderia utilizar com ou sem a supervisão de um adulto, “eu fazedor das coisas, eu pensante, eu falante” (Freire, 1995, p. 25). De certa forma, enxergo nessa experiência o que Augusto Boal (1980) propunha do Teatro como linguagem apta para ser usada por qualquer pessoa, com ou sem atitudes artísticas. A partir dessas práticas me vi “transformador da ação dramática” (Boal, 1980, p. 126).

Ele mesmo assume um papel protagônico, transforma a ação dramática inicialmente proposta, ensaia soluções possíveis, debate projetos modificadores: em resumo, o espectador ensaia, preparando-se para a ação real. Por isso, eu creio que o teatro não é revolucionário em si mesmo, mas certamente pode ser um excelente “ensaio” da revolução. O espectador liberado, um homem íntegro, se lança a uma ação. Não importa que seja fictícia: *importa que é uma ação* (Boal, 1980, pp. 126-127).

Araújo, em sua tese *Teatro é memória e infância: o menino que há no homem*, pontua, a partir de suas experiências pessoais, “percebo que as experiências de liberdade, autonomia e inventividade, vividas na infância, trazem pistas para essa resposta. As descobertas criativas e o prazer por imaginar desdobraram-se em meu gosto pelo fazer artístico” (2019, p. 12), sua afirmação vem de encontro com o que senti ao fazer esse resgate, elucidando as realizações que tive.



Figura 3 – Dirigindo a montagem de “Saltimbancos”, 2011.

Foi então que meu faz de conta tomou outras proporções. Eu passei a utilizar das regras e dos jogos aprendidos para dentro dos meus momentos de criar e inventar mundos, organizar minhas ideias e sentimentos, em busca de melhor representar aquilo que eu estava sentindo, aquilo que eu precisava falar e expressar e propor aos colegas de brincadeiras o espaço para fazer o mesmo. Logo, nossas brincadeiras tornavam-se momentos de experimentações e criação de cenas, resultando em encenações pensadas e executadas por nós sobre o mundo a partir da nossa ótica, utilizando a linguagem teatral de forma consciente e transpondo o universo da brincadeira para o espaço cênico.

A revisitação da minha jornada não apenas me faz ter melhor consciência da relação e do papel do Teatro na minha vida, como também me faz compreender a forma como isso foi construído, para que assim, eu possa dela me utilizar ao trabalhar com meus alunos. Penso ser fundamental não esquecer que um dia também fui aluno (nunca deixamos de ser) e trazer para meus alunos o que foi bom na minha experiência discente. “Este homem de hoje, vendo em si aquele menino de ontem, aprende por ver melhor o antes visto” (Freire, 1995, p. 24).

2.2 Experiência docente

“É sua chance de mostrar como é a aula que vocês querem”, disse a professora que me supervisionou em sala de aula aos alunos no meu primeiro dia com eles. Orientação que não só foi interessante para a observação da atividade ali proposta, como desencadeou reflexões importantes para o que viria a ser essa pesquisa. Assim, ao revisitar meu diário de bordo, achei significativo ter escutado essa frase logo no meu primeiro dia.

Embora ainda tímido, meu processo de adentrar a sala de aula e ganhar esse espaço tem sido de muita descoberta e reflexão. Desta forma, trago aqui as reflexões suscitadas por essas experiências distintas entre si, mas de extrema valia para o meu processo formativo.

Tive a oportunidade de acompanhar a mesma escola, o CEF 07 da Asa Norte, localizado na 912, com turmas de 8º e 9º anos em ambas as disciplinas de *ESAC 1*⁵ e *ESAC 2*⁶. O que me permitiu mais tempo com os alunos para melhor observá-los e compreender as situações enfrentadas, bem como ter uma sensação de continuidade e fluidez no meu processo de estágio.



Figura 4 – Entrada do CEF 07 da Asa Norte, na 912.

Durante todo o primeiro estágio, acompanhei os alunos num processo de autonomia que havia sido proposto pela professora. A cada aula, um grupo diferente de alunos assumiria a posição de professor, tendo que planejar a aula, conduzi-la e propor uma atividade avaliativa

⁵ Estágio supervisionado em Artes Cênicas 1

⁶ Estágio supervisionado em Artes Cênicas 2

ao final. Tudo isso, tendo em mente o direcionamento que citei no início deste capítulo: como seria a aula ideal para eles.

É importante lembrar, dentro da sala de aula, que normalmente tem por volta de 30 alunos, também encontraremos a mesma quantidade de realidades diferentes, cada uma com suas necessidades e vivências diversas, algo que não pode ser ignorado pelo professor. “Este ser possui habilidades e limitações diferenciadas: o que é bom para um indivíduo, pode não ser para o outro; o que é difícil para um, pode ser fácil para o outro” (Santa Rosa, 2006, p. 31).

Dessa dinâmica, que acompanhei durante todo o período que durou este primeiro estágio, pude observar que, embora a proposta fosse de extrema importância para os alunos, todos os grupos encararam a atividade como uma apresentação de trabalho e não como uma oportunidade de demonstrarem o tipo de aula que os cativa. Faço esses apontamentos não para colocar os alunos numa posição de acertos e erros, mas sim, para refletir sobre a necessidade de se trabalhar e debater melhor com os alunos os objetivos de uma proposta como essa, que, se bem apresentada, poderia ter gerado reflexões produtivas sobre o que está ou não está funcionando em seus processos de aprendizagem.

“Não é demais reforçar [...] que o educador procura [...] manter em seu pensamento cotidiano as perguntas: Que aluno eu tenho? Como eu quero e posso contribuir na formação deste aluno? Que sociedade eu tenho? Que sociedade eu quero ajudar a construir?” (Café, 2015, p. 4). Senti que essas perguntas deveriam ter sido trabalhadas com os alunos antes de se iniciar o ciclo de apresentações, porque eles criticaram as aulas por serem monótonas e repetitivas, mas tiveram dificuldades em apresentarem soluções diferentes. Talvez por não terem recebido incentivo a se questionarem isso.

Através dessa dinâmica e os resultados obtidos a observando, pude fazer algumas reflexões sobre o saldo das aulas de Artes nessa escola e perceber as rugas na relação entre alunos x professora x conteúdo. A isto, lembrei-me dos apontamentos de Ausubel (1982) sobre aprendizagem significativa, sendo necessária duas condições: a disposição do indivíduo para aprender e, o aprendizado tendo significância para o aluno lógica e psicologicamente. Para além disso, é importante que o aprendizado se relacione de alguma forma com o conhecimento prévio que o aluno tem, fazendo dele agente ativo do seu processo de aprendizagem, ampliando e atualizando essas informações anteriores enquanto atribui novos significado ao conhecimento que possui.

Observei assim, a falta desses processos na relação dos alunos com a atividade proposta, visto que eles mal sabiam o que tinham que passar para os colegas em suas aulas.

Não havia sido feito anteriormente um processo de assimilação e apropriação do conteúdo e os alunos, estavam apenas cumprindo metas externas, sem qualquer ligação afetiva e pessoal. Assim, como também, faltava um diálogo entre professora e alunos, para reconhecer as realidades de cada um e sua relação com os conteúdos, suas vontades e dificuldades, seus conhecimentos e potencialidades. Como afirma Freire (2013), cada educando carrega dentro de si uma experiência pessoal que configura conhecimento e cultura, aspectos aparentemente ignorados ao longo desse processo. Segundo Santa Rosa, “sem diálogo, não é possível estabelecer a comunicação, elemento indispensável para a aprendizagem. Através da comunicação, o professor adquire o conhecimento da realidade sociocultural do aluno para poder, a partir dela, continuar o processo de ensino-aprendizagem em busca da transformação” (2006, p. 33).

Era como se os indivíduos e suas necessidades não estivessem sendo reconhecidos e, assim, os alunos perdiam o interesse e a disposição pela aula e os conteúdos. Estavam completamente alheios, porque não se sentiam convidados a pertencer enquanto indivíduos com poder de reflexão crítica e criação, e sim, como meros reagentes a provocações externas.

A atividade dramática está centrada na interação com contexto e circunstâncias diversas, em que os participantes assumem papéis e vivem personagens como se fizessem parte daquele contexto naquelas circunstâncias. Para o participante isto significa "assumir o controle da situação", ser o responsável pelos fatos ocorridos. Envolvimento emocional e responsabilidade pelo desenvolvimento da atividade [...] - o aluno é o autor da sua criação (Cabral, 2006, p. 33).

Quando retornei a essa escola para o segundo estágio, algumas mudanças fundamentais haviam ocorrido. A professora anterior havia saído de licença e uma nova ocupava seu lugar. As aulas de Artes agora dispunham de uma sala ambiente própria. E mais importante ainda, os alunos tinham ficado quase quatro meses sem aulas de Artes. Havia muito conteúdo para ser recuperado e pouco tempo para isso.

“Como trabalhar com uma turma que ficou sem ter aula por dois bimestres?”. Essa pergunta me foi exposta – e não perguntada - no meu primeiro dia de volta à escola, quando soube de toda a situação das aulas de Artes. Não para que eu respondesse, mas para que refletisse sobre. Esta pergunta conduziu todo o trabalho realizado com os alunos pela professora que me supervisionava e, conseqüentemente, por mim.

Pelo curto prazo, queria se evitar de ficar preso nas explicações e não avançar com os conteúdos. Assim, a forma encontrada para otimizar o tempo e potencializar a experiência criativa e a absorção dos conteúdos foi inverter a lógica entre teoria e prática. O assunto do dia era introduzido, a atividade explicada e, então, tomávamos o tempo para fazer a atividade, observando cada aluno para identificar dúvidas, dificuldades e saná-las. Ensaída e

apresentada a atividade, juntávamos e, então, iniciava-se o debate, ouvindo primeiramente os atravessamentos sentidos pelos alunos. Com isso, evitava-se criar nos alunos a expectativa de alcançar um objetivo imposto pela professora e uma relação de certo e errado, de “eu acertei, você errou”, ao mesmo tempo em que se proporcionava aos alunos a possibilidade de desenvolver uma consciência crítica e reflexiva sobre a prática através de suas experiências e próprias palavras, sem a influência externa.

Como o drama está essencialmente voltado à diversidade da experiência humana, ele tende a provocar novos níveis de questionamento em vez de promover respostas. Os níveis de questionamento abertos farão a ponte com as demais áreas do currículo; o aluno ao investigar as respostas o fará de acordo com suas necessidades e interesse, caracterizando-se assim como produtor dos conhecimentos adquiridos em vez de mero reprodutor do que lhe é passado pelo professor (Cabral, 2006, pp. 33-34).

Através desse modelo de trabalho, pude observar que os alunos compreendiam os objetivos dos exercícios muito antes dele ser finalizado e por conta própria, debatiam com os colegas ainda durante a prática e eram capazes, em graus diferentes, claro, de colocar-se nos debates finais com certo grau de consciência crítica e compreensão, muito mais donos do seu aprendizado porque não estavam repetindo algo dito pela professora. Haviam chegado naquela conclusão por conta própria, através de sua experiência.

Esse processo foi responsável por mostrar que a falta das aulas de Artes suscitara nos alunos uma necessidade de se expressar e serem ouvidos que, com a retomada das aulas, permitia a eles que a sanassem. Como aponta a BNCC, “a prática investigativa constitui o modo de produção e organização dos conhecimentos em Arte. É no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal” (BRASIL, 2018, p. 193).

Trabalhamos muito com produção de cenas, intervenções, Teatro Fórum e Teatro Imagem, contação de histórias, e sempre que era dado aos alunos o momento de colocarem sua própria visão das coisas, novamente, em diferentes níveis, era possível perceber uma vontade de falar, de mostrar e criar, identificando naqueles momentos, a “experiência estética como vivência transformadora de um sujeito que, no contato com a obra de arte, aumenta a sua compreensão da realidade e de si mesmo” (Siega; Melo; Araújo, 2020, p. 87).

Embora tenha tido que abdicar do meu planejamento inicial na atuação no estágio, percebo que ainda assim pude ter uma experiência que rendeu muitos resultados positivos na qual os objetivos que buscava não se perderam por completo. Com tudo que acompanhei, vi e vivenciei durante meu curto tempo com eles, pude observar o espaço das aulas de Arte servindo como uma ferramenta para o desenvolvimento sensível dos alunos e os impactos negativos que sua exclusão teve em suas rotinas.

CAPÍTULO 03 – PROPOSTA DE METODOLOGIA

3.1 Processo de montagem de Musical

*Chegou a hora, desfaz a mala
Vai e explora a sua história
Sem medo de errar⁷*

Quando iniciei essa pesquisa, minha ideia era ao final, aplicar as propostas discutidas ao longo deste trabalho na montagem do musical *Poemas no concreto* de minha autoria, cuja dramaturgia vem sendo desenvolvida há algum tempo e é inspirada nas minhas experiências e reflexões enquanto jovem egresso da minha cidade natal que veio a Brasília, e os conflitos em encontrar seu espaço ao mesmo tempo em que desenvolve sua identidade e navega os percalços da vida adulta.

Desta forma, como ainda não levei essa pesquisa para a aplicação prática, teria algo real em que projetar as experimentações, encontrando possíveis caminhos.

No entanto, no decorrer do processo de escrita, percebi que estaria por me contradizer se seguisse por esse caminho. Afinal, embora os temas que trabalho nessa peça sejam de extrema relevância e expressem muito da minha jornada pessoal e possivelmente de outras pessoas que passaram/passam/passarão por experiências similares, sendo a peça algo já pronto e escrito por uma única pessoa, se desviaria da proposta deste trabalho e não contemplaria os objetivos de investigação e descoberta dos alunos de suas poéticas e experiências pessoais, os temas e situações a serem representadas e criticadas. Eu, ao intervir com uma temática e texto delimitados, estaria retirando a possibilidade dos alunos de agenciarem seus desejos e experiências.

Esse musical é o resultado da minha poética pessoal e reflete o processo de resgate da minha memória de experiência. Ele serve como referencial para os objetivos a serem alcançados em outros trabalhos e, por isso, o cito aqui. Para que possam ver os efeitos que proponho ao longo desta pesquisa reverberando em mim, para que assim possam compreender melhor minha proposta e onde pretendo chegar.

⁷ Trecho da música *Chegada*, de Lucas Reis Nobre de Miranda, que compõe o musical *Poemas no concreto* de Igor Ferreira Rodrigues.

No entanto, caso fosse de interesse do grupo, *Poemas no concreto*, assim como outros textos prontos, poderiam ser utilizados, desde que fossem adaptados de acordo com suas necessidades e vontades e se encaixassem nos temas e desejos propostos pelo grupo.

Outro ponto de reflexão desta pesquisa, foi sobre qual seria seu público-alvo. A aplicação do trabalho seria voltada para o ensino regular, ou para um curso livre ou, ainda, pensando em alunos universitários? Bom, a verdade é que eu gostaria de pensar na minha pesquisa sendo capaz de atingir qualquer um desses públicos e eu tendo a possibilidade de trabalhar com cada um deles num futuro não muito distante. Desta forma, o que busco aqui não é delimitar um público de trabalho, visto que não estou ainda aplicando esta pesquisa, mas peço que não encarem isso como uma falta de foco de minha parte. Apenas gostaria de não excluir possibilidades, e poder pensar nas formas de adaptação para cada uma delas.

O processo de montagem que penso ser interessante de se explorar deve partir do princípio de integração que já tanto comentamos ao longo dessa pesquisa. No entanto, a relação intrínseca que se visa construir entre as linguagens artísticas deve acontecer não apenas na sua apreciação pelos alunos, mas, principalmente, na prática delas.

Cintra (2020) aponta como um grande problema das práticas de teatro musical a segregação no treinamento, ou seja, embora o teatro musical proponha essa interrelação entre interpretação, dança e canto, pensa-se, para o atuante, em cada área separadamente, principalmente separando o treinamento do corpo, do treinamento da voz e criando uma fenda entre o cantar e o atuar. A isso, Cintra (2020) ainda cita David Roesner, salientando a importância de não se separar as artes, mas sim incorporá-las de tal modo que a linha que as separa se torne quase que imperceptível. Tanto, acredito eu, para quem assiste quanto para quem o faz.

Desta forma, a partir de uma abordagem qualitativa, buscaríamos mapear entre os alunos as manifestações culturais e saberes que conhecem e fazem parte de seu cotidiano, trabalhando a relação que cada um tem com a comunidade em que estão inseridos, abrindo debates críticos sobre os processos de valorização desses saberes e manifestações pelos alunos. Para isso, trabalharíamos a relação com o jogo dramático, as rodas e as cantigas, os brinquedos cantados, visando integrar a prática teatral e musical das possibilidades reunidas pela turma, de forma a trabalhar as potências artística e educativa.

Os jogos servirão como forma de aproximar os alunos das práticas, abrindo espaço para que se expressem e troquem as referências distintas que podem vir a trazer, e os resultados, anotados e observados como forma de mapear os interesses e potências de cada aluno, instigando debates críticos ao final da experiência. Assim, mesmo aqueles alunos que

nunca tiveram contato com uma prática de Teatro Musical, poderão criar um afeto à prática de forma orgânica a partir daquilo que eles próprios trazem e vivenciam.

Conforme forem ganhando experiência com os jogos, a proposta é que os alunos ganhem cada vez mais protagonismo, como propõe Boal (1980), no fazer e criação das cenas. Estas, surgirão a partir dos debates realizados recolhendo todo o material já vivenciado e agregando a ele, discussões acerca de temas a serem utilizados como material poético e dramático para a repetição dessas práticas, dessa vez com foco na produção cênica.

A esses temas trazidos pelos alunos, se agregaria provocações do professor a partir das discussões feitas, buscando assim um diálogo entre professor e alunos, relacionando as questões pessoais de cada um e aquelas que podem ser pertinentes a todos. Como aponta Santa Rosa, “é importante também, que o professor não só trabalhe a realidade do aluno, mas que também possa contribuir para a sua formação trazendo novas informações sobre as quais ele ainda não possui conhecimento” (2006, p. 34).

Esse espaço é importante não apenas para que o aluno se expresse, mas para que possa também criar um vínculo com o objeto de trabalho, neste caso, o teatro musical. Assim como proponho o movimento de que conheçam e naveguem por esse universo, intenta-se que o teatro musical também navegue pelos universos dos alunos, estabelecendo uma relação dialógica (assim como o professor também deve estabelecer com eles) para que assim, se cativem e, uma vez cativados, tenham interesse em se apropriar da linguagem e sua prática.

3.2 Plano de curso

Nesse subcapítulo, pretendo demonstrar como seria a organização do trabalho, ou, pelo menos, uma proposta visto que, como falado acima, as possibilidades de aplicação são diferentes e requerem alterações e adaptações. Apresento primeiramente os módulos que serão trabalhados ao longo do curso, e pontuo de antemão que essa divisão não acarreta numa separação da prática, sendo mais um guia temático.

Módulos:

- 1. Cultura a partir de jogos dramáticos, rodas e cantigas:** propostas de jogos dramáticos, brinquedos cantados, rodas e cantigas trazidas pelo professor para convidar os alunos ao universo de práticas cênico-musicais. Conversa sobre as manifestações culturais e saberes que eles conhecem e que fazem parte de seu cotidiano, a relação que cada um tem com a comunidade em que estão inseridos, os processos de valorização desses saberes e manifestações. Além das propostas do professor, os alunos serão incentivados a demonstrarem e proporem o que sabem e ensinar a turma e o professor.
- 2. Corpo expressivo:** trabalho de reconhecimento e reconfiguração das lógicas corporais. Através de exercícios individuais e em grupo os alunos trabalharão a corporeidade, explorando novas possibilidades corporais e potencialidades de criação com seus corpos, desenvolvendo assim um corpo expressivo como propõe Boal (1980).
- 3. Mapeamento de temas:** mapeamento de situações e problemas sociais que os alunos gostariam de denunciar num âmbito geral da sociedade e quais soluções eles propõem. A partir disso, afunilar para experiências mais pessoais, situações que estejam mais próximas de sua realidade, criando assim, um repertório de situações e temas que podem ser abordados na construção do musical seja como a trama principal ou como conflito dos personagens.
- 4. Panorama do Teatro Musical no Brasil:** promover aos alunos contato com a história e evolução do Teatro Musical no Brasil, através de palestra, slides e material audiovisual (filmes, documentários, entrevistas e gravações de espetáculos), bem como textuais (artigos, textos das peças, entrevistas e matérias de jornais e revistas), incentivando o contato com trabalhos e aumentando o repertório e referências, incentivando debate e relatórios

escritos, permitindo que descubram, construam e expressem aquilo que gostam ou não gostam.

5. **A música conta uma história⁸:** os alunos escolhem uma música do seu cotidiano e têm que trabalhar com ela, a retirando do seu sentido original e dando a ela um novo sentido, criando um monólogo para apresentar para a turma. Depois apresentam a música, refletindo o sentido por trás dessa canção e os motivos de sua escolha. A partir disso, delimita-se o eu-lírico da música escolhida, buscando compreender por que e para quem ele está cantando, qual a situação, e construindo uma cena em volta das respostas encontradas. A ideia é que essas respostas venham a partir da compreensão do aluno e não de estímulos externos causados pelo que este pensa que o artista original tinha em mente com a música. O personagem e a cena criados são guardados para continuar sendo trabalhados e, possivelmente, agregados na peça.
6. **Dramaturgia, expressão e autonomia:** retomada dos debates e temas surgidos, assim como o trabalho das músicas. A partir disso, decide-se em conjunto um tema que abarque ao máximo o grupo, selecionando dentro das criações e debates, os resultados que se encaixam no tema escolhido. Divisão de grupos para começar um trabalho de dramaturgia prática, em que os alunos experimentarão em cena tudo que pretendem propor para a dramaturgia da peça, que deve evoluir e se desenvolver sempre através da experimentação no corpo e em cena, e nunca só na discussão e no papel.
7. **Levantamento do espetáculo:** trabalho de definir com a turma os aspectos de cenário, figurino, maquiagem, instrumentalização, direção, distribuindo as funções entre os alunos, já que (quando estiver trabalhando no ensino regular) não será obrigatório que todos os alunos participem atuando. Com os trabalhos em grupo em andamento, o professor passa a sugerir e auxiliar na costura dessas cenas, buscando construir com os alunos, coesão e sentido a partir da proposta acordada em grupo.
8. **Ensaios:** os ensaios ocorrem ao longo de todo processo, nas experimentações e criações que movimentam e geram material cênico. Conforme a peça toma forma, os ensaios se tornam mais direcionados para o polimento do espetáculo,

⁸ Inspirado pelas práticas vivenciadas ao longo do Laboratório de Criação Cênico-Musical propostas por Tiago Mundim.

sempre tendo como principal objetivo o desenvolvimento do aluno e a compreensão de todos os processos que ocorrem a ele durante o ensaio.

Estrutura do Plano de Curso

Objetivo: Proporcionar aos alunos um contato com o Teatro Musical visando despertar consciência crítica e autônoma sobre a prática dessa linguagem e, assim, usá-la na expressão e construção de suas identidades artísticas e pessoais.

Objetivos Específicos:

- Desenvolver a expressividade dos alunos por meio do teatro musical;
- Estimular a autonomia no processo criativo, permitindo que os alunos se apropriem das decisões que envolvem a criação do espetáculo;
- Promover a reflexão crítica e representação de suas realidades, incentivando os alunos a debaterem sobre questões sociais, culturais e pessoais que lhes são relevantes.

Avaliação: Para a avaliação, será observado a contribuição dos alunos durante todo o curso. Não será avaliada a atuação dos alunos, mas sim o comprometimento e a disponibilidade com o processo.

Cronograma: A ser realizado no período de um semestre letivo.

Aula dupla de 50 minutos (ensino básico) / disciplina de 4 créditos (ensino superior) / aula de 2h (curso livre)

1. Semanas 1-2

- Recepção dos alunos com a música *Chegada*, ensinando-a a eles e propondo uma dinâmica de roda com a música. Imersão no universo de rodas, cantigas e jogos dramáticos, conversando sobre as manifestações culturais que eles conhecem e fazem parte do seu cotidiano e de sua comunidade, mapeando assim os conhecimentos dos alunos e propondo que ensinem à turma as danças, canções e jogos que conhecem. Conversa sobre cultura, a relação com a sociedade e a arte e os seus processos de valorização. (Módulo 1)
- Discussão sobre a importância da expressividade e como ela se manifesta nas diferentes linguagens artísticas. Trabalhar dinâmicas sozinhos, para

integração individual com o espaço e a prática, e em grupos para integração com toda a turma, iniciando o processo de construção de um corpo extra cotidiano. (Módulo 2)

- Conversa sobre as propostas realizadas, momento de escuta das sensações e percepções vivenciadas durante a aula. Apresentação da proposta de trabalho, iniciando o debate sobre o que cada um conhece sobre o Teatro Musical, agregando a isso uma contextualização desta vertente no Brasil. (Módulo 4)

2. Semanas 3-4

- Recepção dos alunos com a música *Chegada*, propondo outra dinâmica de roda. Todas as aulas serão iniciadas dessa forma, para convidar o aluno do dia a mostrar e ensinar para a turma a manifestação cultural que trouxe. Ao fim, discute-se sobre as impressões da turma. (Módulo 1)
- Dá-se continuidade ao trabalho teórico de contextualização do Teatro Musical com palestras, apresentação de material audiovisual, leitura de trechos de peças e artigos sobre as influências, origens e estruturas, bem como o contexto histórico, visando debate. (Módulo 4)
- A partir do que foi mostrado do módulo 4, inicia-se a discussão sobre o Teatro Musical como ferramenta de expressão pessoal e social, tendo em vista os grupos e trabalhos mostrados. Assim, damos início ao trabalho de mapeamento de situações e problemas sociais que eles observam e querem discutir, denunciar e propor soluções. Propor a prática, deixar que se reúnam em grupos, discutam, criem e mostrem à turma para que estes também possam debater e propor modificações quando não concordarem, deixando que a explicação da proposta venha ao final, para refletir sobre o que fizeram e como isso chegou neles. Mapeamento e coleta de dados sobre realidades, temas e vontades. (Módulo 3)
- Momento de descompressão para finalizar o trabalho com propostas que atuem na expansão e expressão do corpo. (Módulo 2)

3. Semanas 5-6

- Recepção dos alunos com a música *Chegada*, propondo outra dinâmica de roda. Todas as aulas serão iniciadas dessa forma, para convidar o aluno do

dia a mostrar e ensinar para a turma a manifestação cultural que trouxe. Ao fim, discute-se sobre as impressões da turma. (Módulo 1)

- Retomada do trabalho de expansão e expressão corporal. A partir do trabalho individual para o aluno se conectar com seu corpo e com o espaço e seguir para a prática em grupo, agregando vocalidade e jogo dramático. Integração das linguagens durante a prática e debate ao final. (Módulo 2)
- Continuidade do trabalho de mapeamento de situações e problemas, dessa vez, o professor pode ter um papel maior na condução dessas situações, propondo que explorem experiências mais pessoais. Mesma dinâmica, é explicado as regras do jogo, mas os objetivos serão discutidos após todos terem feito e debatido sobre as impressões. Criação de repertório de temas, retomando e discutindo novamente aqueles que a turma definir como mais pungentes, propondo esboços iniciais de cenas e roteiro a partir disso. (Módulo 3)

4. Semanas 7-8

- Recepção dos alunos com a música *Chegada*, propondo outra dinâmica de roda. Todas as aulas serão iniciadas dessa forma, para convidar o aluno do dia a mostrar e ensinar para a turma a manifestação cultural que trouxe. Ao fim, discute-se sobre as impressões da turma. (Módulo 1)
- Retomada do trabalho de expansão e expressão corporal. A partir do trabalho individual para o aluno se conectar com seu corpo e com o espaço e seguir para a prática em grupo, agregando vocalidade e jogo dramático. Integração das linguagens durante a prática e debate ao final. (Módulo 2)
- Início dos trabalhos de exploração dramática. Os alunos terão escolhido previamente uma música brasileira em português que se identifiquem para trabalhar com ela, decupando e buscando entender sua letra e seu significado. Explorar a letra como se fosse um monólogo. Depois exploração cantando. Apresentam as duas versões para a turma. Refletindo sobre o sentido da canção e os motivos da sua escolha. A partir disso, delimita-se o eu-lírico, buscando compreender por que e para quem ele está cantando e construindo uma cena em volta das respostas encontradas. A ideia é que essas respostas venham a partir da compreensão do aluno e não de estímulos externos causados pelo que este pensa que o artista original

tinha em mente com a música. O personagem e a cena criados são apresentados para a turma e guardados para continuar sendo trabalhados e, possivelmente, agregados na peça. (Módulo 5)

5. Semanas 9-10

- Recepção dos alunos com a música *Chegada*, propondo outra dinâmica de roda. Todas as aulas serão iniciadas dessa forma, para convidar o aluno do dia a mostrar e ensinar para a turma a manifestação cultural que trouxe. Ao fim, discute-se sobre as impressões da turma. (Módulo 1)
- Retomando o que já foi trabalhado dos módulos 3 e 5, debate sobre quais temas eles têm vontade de trabalhar na peça, explicando os motivos e qual a relação que eles têm com esses temas. A justificativa não pode ser “porque eu acho legal”, propor realmente debate e compreensão da escolha de cada um. Com isso feito, retoma-se as cenas criadas a partir das músicas vendo como as músicas escolhidas e as cenas construídas se relacionam com os temas definidos. Proposta de roteiro. (Módulo 6)
- Divisão dos alunos em grupos para trabalhar em cenas que abordem diferentes aspectos do tema escolhido. Pensando nos temas individuais trazidos por cada um, propor grupos que dialoguem. Elaboração assim, do roteiro das cenas, relações de personagens e situações, contando com a colaboração e intervenção do professor. (Módulo 7)
- Divisão de tarefas, criar núcleos de figurino, direção, cenário, elucidando aos alunos a importância de cada área, e pontuando a não obrigatoriedade de todo mundo estar em cena. (Módulo 7)

6. Semanas 11-12

- Recepção dos alunos com a música *Chegada*, propondo outra dinâmica de roda. Todas as aulas serão iniciadas dessa forma, para convidar o aluno do dia a mostrar e ensinar para a turma a manifestação cultural que trouxe. Ao fim, discute-se sobre as impressões da turma. (Módulo 1)
- Apresentação da proposta de dramaturgia feita pelo professor a partir do trabalho feito pelos alunos. Leitura e discussão sobre suas impressões, o que concordam e discordam, o que gostariam de modificar e por que, se a turma concorda. Finalização do roteiro. (Módulo 7)
- Retomar o trabalho corporal, agora guiado pelo roteiro pronto. (Módulo 2)

- Primeiro ensaio, conduzido pelo professor, mas com a colaboração dos alunos para definição de cenas e de revezamento de papéis com curingamento. (Módulo 8)

7. Semanas 13-14

- Recepção dos alunos com a música *Chegada*, propondo outra dinâmica de roda. Todas as aulas serão iniciadas dessa forma, para convidar o aluno do dia a mostrar e ensinar para a turma a manifestação cultural que trouxe. Ao fim, discute-se sobre as impressões da turma. (Módulo 1)
- Prática corporal envolvendo todos os alunos. (Módulo 2)
- Ensaios conduzidos pelos alunos com supervisão do professor. Enquanto os alunos que não quiserem atuar se concentram no trabalho dos outros núcleos, também supervisionados pelo professor. Articulação dos alunos acerca da apresentação. (Módulo 8)

8. Semanas 15-16

- Recepção dos alunos com a música *Chegada*, propondo outra dinâmica de roda. Todas as aulas serão iniciadas dessa forma, para convidar o aluno do dia a mostrar e ensinar para a turma a manifestação cultural que trouxe. Ao fim, discute-se sobre as impressões da turma. (Módulo 1)
- Ensaios conduzidos pelos alunos com supervisão do professor. (Módulo 8)
- Momento de integração e contribuição dos alunos em todos os núcleos. (Módulo 7)
- Fechamento de todos os elementos do espetáculo com discussão conduzida pelo professor sobre aspectos envolvendo sua relação com o espetáculo e com suas expressividades. O espetáculo está contemplando e representando vocês? Se sentem criadores, atuantes, apropriados? Há algum elemento que vocês sentem falta?

9. Semanas 17-18

- Recepção dos alunos com a música *Chegada*, propondo outra dinâmica de roda. Todas as aulas serão iniciadas dessa forma, para convidar o aluno do dia a mostrar e ensinar para a turma a manifestação cultural que trouxe. Ao fim, discute-se sobre as impressões da turma. (Módulo 1)
- Apresentação do espetáculo propondo debate com o público.

- Discussão final sobre os atravessamentos de cada aluno, reflexão e feedback sobre o processo e os desafios enfrentados durante o curso, com proposta de atividade discursiva para que possam ampliar o processo de análise sobre tudo que foi vivenciado.

Assim proponho meu trabalho, tendo em mente que adaptações serão sempre necessárias e são muito bem-vindas, sobretudo aquelas surgidas por meio da intervenção e contribuição dos alunos. Finalizo esse capítulo com a música que escolhi para ser usada como convite aos alunos no início de cada aula, como forma de agradecimento a vocês que se propuseram a ler e conhecer minha proposta.

Chegada⁹ (Lucas R. N. de Miranda)

De onde você vem?

Pretende ficar?

Faço um bolo e um café?

Arrumo a sala de estar?

Ou tá só de passagem?

Vendo se vai encontrar

As promessas que você

Prometeu realizar

Chegou a hora, desfaz a mala

Vai e explora a sua história

Sem medo de errar

Você vai encontrar num botequim

Um encanto qualquer

Que vai te transformar

Um dia a gente cresce

Só não se esquece de chorar

⁹ *Chegada*, de Lucas Reis Nobre de Miranda compõe o musical *Poemas no concreto* de Igor Ferreira Rodrigues.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os caminhos são infinitos e a busca e pesquisa, constantes. Assim como busquei olhar para o menino que fui em busca de respostas e atravessamentos, deixo para o homem que a cada dia mais me torno possibilidades. Possibilidades de seguir trilhando sempre voltando, conferindo e redescobrimo. A memória é nosso patrimônio, como diz Santos (2016).

Essa é a minha poética pessoal, e dela me faço utilizar como forma de contribuição aos alunos que vou encontrar, da mesma forma que eu enquanto aluno tive e tenho professores que me proporcionaram esses encontros comigo mesmo.

Busquei neste trabalho não só apresentar, mas também refletir sobre os caminhos e contribuições da Arte e da prática integrada de música-dança-interpretação na minha trajetória pessoal, social e de aprendizado. A arte não é terapia, mas pode ser terapêutica, como ouvi de muitos professores na graduação, não porque ela vai te transformar numa nova pessoa e curar todos os seus traumas e bloqueios, eu continuo extremamente tímido e introvertido. Mas porque te permite conhecer a fundo a si mesmo e expressar aquilo que é seu e só você é capaz de criar.

Acredito que o Teatro Musical é uma excelente ferramenta nesse processo porque, em sua essência, ele é completamente extracotidiano. Como os críticos adoram dizer, ninguém sai cantando na vida real e, justamente por isso que não estamos buscando imitar a vida real, mas sim extrapolá-la. É através do exagero que há o espaço de ser mais, de sentir mais, mostrar mais e encontrar aquilo que é seu e, aos poucos, ir dosando. No devaneio de interpretar seus sentimentos cantando e dançando, encontramos referências nas nossas realidades, na brincadeira, no lúdico, nas tradições, sem ter que ir tão longe na *Broadway* para isso (mas podendo também).

Não tenho pretensões aqui de ser pioneiro ou reinventar algo. Apenas busco descobrir a minha forma de trabalhar em sala de aula com algo que muito me apetece e me apropriar dessa linguagem enquanto educador, ao mesmo tempo em que proponho aos alunos uma forma de também se apropriarem dela enquanto indivíduos e artistas.

Ofereço aqui minhas contribuições para a pesquisa dessa linguagem que tanto me fascina e a qual eu quero continuar desvendando e descobrindo novas formas de trabalhar, me relacionar e pertencer, e, ao mesmo tempo, proporcionar aos meus futuros alunos e, quem

sabe, a quem se interessar pela leitura desse trabalho, algum direcionamento e reflexão sobre as infinitas possibilidades existentes na prática do teatro musical, sobretudo, os nossos jeitos brasileiros de fazê-lo.

Ao longo dessa jornada, pude revisitar e redescobrir momentos que me estavam adormecidos, compreender melhor minha relação com a arte e, por fim, utilizar disso como subsídio para me fortalecer enquanto educador em formação.

Finalizo esse trabalho com a certeza de que é apenas o começo e espero poder me debruçar cada vez mais daqui para frente, levando essa pesquisa adiante e podendo, num futuro muito próximo, eu espero, aplicar na prática tudo que aqui pesquisei, escrevi e planejei.

REFERÊNCIAS

AGNOLIN, Adone. **Antropofagia ritual e identidade cultural entre os Tupinambá.** Revista de antropologia, São Paulo, USP, V. 45 n° 1, 2002.

ANDRADE, Mario de. **Danças dramáticas do Brasil.** Edição organizada por Oneida Alvarenga. - 2. edição. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; Brasília: INL, Fundação Nacional Pró-memória, 1982.

ANDRADE, Oswald de. **Obras completas de Oswald de Andrade do Pau-Brasil à antropofagia e às utopias.** Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 1970

ARAÚJO, Charles Valadares Tomas de. **Teatro é infância e memória: o menino que há no homem.** Dissertação de mestrado, Escola de Belas Artes da UFMG, 2019.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel.** São Paulo: Moraes, 1982.

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

BOMTEMPO, E. **A brincadeira de faz-de-conta: lugar de simbolismo, da representação, do imaginário.** In: KISHIMOTO, T. M. (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2003.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** In Revista Brasileira de Educação; número 19. Rio de Janeiro. ANPEd. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.** Brasília: MEC, 2018.

CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino.** São Paulo: Hucitec: Edições Mandacaru, 2006.

CAFÉ, Ângela Barcellos. **Pensando a educação no mundo e na escola.** Universidade de Brasília, 2015.

CINTRA, Larissa Felipe de Melo. **O afastamento entre cena e música, corpo e voz no teatro musical: o diluir através dos Viewpoints.** Dissertação de mestrado, Universidade Nova de Lisboa, 2020.

DEER, Joe.; DAL VERA, Rocco. **A atuação em Teatro Musical: curso completo.** Tradução de Ivan Chagas - 1ª edição. Brasília: Editora Dulcina. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

- FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 2.ed. São Paulo: Olho d'Água, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREITAS FILHO, José Fernando Marques de. **Com os séculos nos olhos**. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, 2006.
- GEORGE, David. **Teatro e antropofagia**. São Paulo: Editora Global, 1985.
- MARQUES, Fernando. **Por um teatro político e popular: manifestos do musical brasileiro, 1966-1983**. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, v. 25, p. 11-22, 2005.
- MUNDIM, Tiago Elias. **Contextualização do teatro musical na contemporaneidade: conceitos, treinamento do ator e inteligências múltiplas**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, 2014.
- PELIZZARI, A.; KRIEGL, M. L.; BARON, M. P.; FINCK, N. T. L.; DOROCINSKI, S. I. **Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel**. *Rev. PEC*, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 37-42, jul. 2001-jul.2002.
- SANTA ROSA, Amélia Martins Dias. **A construção do musical como prática artística interdisciplinar na educação musical**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Bahia, 2006.
- SANTOS, Luís Carlos Ribeiro dos. **Jogos rapsódicos: a música e a dança popular na aprendizagem das artes cênicas**. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, 2016.
- SIEGA, P. R.; MELO, C. D.; ARAÚJO, G. S. **Da antropofagia à gambiarra: discussões sobre produção e partilha do conhecimento estético na periferia do capitalismo**. *IPOTESI*, Juiz de Fora, v. 24, n. 1, p. 85-95, dez. 2020.
- SOUSA, Raimundo Expedito dos Santos; SILVEIRA, Éderson Luís; TOLENTINO, Magda Veloso Fernandes de. **Do teatro de revista às incorporações da Broadway em palcos tupiniquins: singularidades, inspirações e desafios na história do teatro musical brasileiro**. *Revista Letras Raras*, v. 7, n. 1, 2018.
- VENEZIANO, N. **O teatro de revista no Brasil: dramaturgia e convenções**. Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1991.
- VENEZIANO, N. **É brasileiro, já passou de americano**. *REVISTA POIÉSIS*, n 16, p. 52-61, 2010.
- VYGOTSKY, Lev S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

APÊNDICE

Apêndice A – Sinopse de Poemas no concreto

Um abraço de despedida, um adeus choroso à distância, um último olhar pela janela do ônibus ao deixar para trás a vida que conhecia rumo à uma nova paisagem. Elias se sente inseguro, mas embarca na jornada com a promessa de se encontrar e realizar os sonhos que ele já nem tem certeza se foi mesmo ele quem os sonhou para si. Na contramão, Iasmin está indo embora sem ninguém para lhe dizer adeus. Segue viagem certa de que o seu caminho está adiante e que para trás não há nem nunca houve nada para ela. Já Cléo, mais uma vez pula de um lugar para outro sem rumo, evitando decorar os rostos e nomes, fugindo de fantasmas ou de si mesma.

Em meio ao fluxo gigantesco de pessoas que embarcam, desembarcam, atravessam e passam pela rodoviária do Plano, seus caminhos desaguam na capital do cerrado recebidos pela pergunta: de onde você vem, pretende ficar? Embora de origens diferentes, Elias não sabe o que quer do futuro, Iasmin tenta escapar de seu passado e Cléo não dá tempo ao presente, compartilham do sentimento de não-pertencimento e da busca por sua identidade em meio às frestas dos cobogós, as curvas das tesourinhas e o clima seco da cidade. Suas lutas, sonhos, conquistas e fracassos se transformam em poemas, florescendo como ipês por entre as rachaduras do asfalto.