

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO EM MÚSICA

O ENSINO APRENDIZAGEM DE MÚSICA NO MUSICAL *WICKED*

Uberlândia, novembro de 2018.

MARIANA FARIA SCANDAR

O ENSINO APRENDIZAGEM DE MÚSICA NO MUSICAL *WICKED*

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Música, Instituto de Artes, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Música.

Orientadora: Dra. Lilia Neves Gonçalves.

Linha de pesquisa: Práticas, processos e reflexões em pedagogias da música

Uberlândia, novembro de 2018.

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S283 Scandar, Mariana Faria, 1990-
2018 O ensino aprendizagem de música no Musical Wicked [recurso eletrônico] / Mariana Faria Scandar. - 2018.

Orientadora: Lilia Neves Gonçalves.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Pós-graduação em Música.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.2371>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Música. I. Gonçalves, Lilia Neves, 1967-, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Música. III.
Título.

CDU: 78

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA - MESTRADO**

O ENSINO APRENDIZAGEM DE MÚSICA NA MONTAGEM DO TEATRO MUSICAL
WICKED: um estudo no Colégio Cenecista Dr. José Ferreira, em Uberaba-MG

Dissertação defendida em 09 de novembro de 2018.

Lilia Neves Gonçalves

Profª. Dra. Lilia Neves Gonçalves (UFU) – Orientador

Cíntia Thais Morato

Profª. Dra. Cíntia Thais Morato (UFU)

Jusamara Souza

Profª. Dra. Jusamara Souza (UFRGS)

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus pais Luciano e Rose, pois nenhuma manifestação de amor será suficiente para demonstrar minha gratidão!

Agradecimentos

São muitas pessoas a quem devo agradecer!

Para chegar ao mestrado, percorri um caminho cheio de pessoas muito importantes, as quais deram contribuições para minha formação e fizeram com que este trabalho fosse possível.

Primeiramente, agradeço aos meus amados pais, que me proporcionaram a melhor educação e os melhores exemplos. Obrigada por tudo que são, pelo amor que não tenho como descrever. E obrigada pela companhia e apoio nas vindas de Uberaba para Uberlândia! Deve ter sido difícil arrumar uma desculpa ou um passeio por semana para virem até Uberlândia comigo! Vocês são demais!

Agradeço aos meus professores desde à época da escola até os da pós-graduação. Eles me ensinaram com carinho tantas coisas... ler, interpretar, questionar, ouvir e tocar um instrumento musical... Muito obrigada por todos os ensinamentos! Em especial à Lilia, minha orientadora desde a graduação, que sempre foi incansável no seu propósito de ensinar com tanta dedicação e paixão, e que sempre me inspirou muito no caminho da pesquisa. Além disso, agradeço à Lilia pelos momentos em que pudemos conversar sobre a vida e que tive a oportunidade de conhecê-la: sensível, solidária e humana. Obrigada pela amizade que cultivamos!

Agradeço ao Bruno, meu companheiro, pelo amor de sempre e por ter estado próximo durante o período em que trabalhei tanto e que estive dedicada a esta pesquisa. Obrigada por ouvir algumas queixas de cansaço e entender o mau humor em alguns momentos.

Aos meus irmãos Jorge e Lili, por torcerem por mim e por proporcionarem momentos de companheirismo e alegria.

À minha família inteira, por fazerem parte das minhas lembranças mais gostosas, principalmente a tia Preta e minha avó Silvia, grandes mulheres que representam carinho e união.

À família do Bruno, pelo carinho.

Aos bichinhos de estimação Belinha, Frida e Ciri, que me amolecem o coração.

Aos meus colegas de trabalho, pelo apoio.

Aos meus colegas da pós-graduação, por terem feito parte dessa etapa tão importante na minha vida.

Aos integrantes do grupo de pesquisa MUSEDUC, pelas reflexões e conversas que contribuíram para minha formação intelectual e, sobretudo, humana. Nesse momento de 2018, quando estávamos passando por problemas políticos em nosso país muito sérios, os quais me desnorream no decorrer desta pesquisa, foi um

alento perceber que, diante de tanto ódio, ainda existem pessoas que transbordam empatia e amor, e que estão do nosso lado, lutando pelo bem de todos, por isso #Elenão!

À banca avaliadora desta pesquisa, professora Jusamara Souza e professora Cíntia Morato, pela atenção e contribuições tão significativas para esta pesquisa.

Guardarei com carinho as lembranças do “Mundo esmeralda”. Agradeço aos participantes desta pesquisa, professora Miriam e professor Daniel, que foram solícitos e colaboraram tanto, também por serem ótimos profissionais que tive a honra de acompanhar. Um abraço e um beijo aos lindos alunos que atuaram no Musical *Wicked*, por quem cultivei muito carinho.

A todos, muita gratidão!

Resumo

A música na escola é um tema recorrente na área da educação musical, e, ainda hoje, configura um espaço em que o ensino de música não está efetivamente presente como componente curricular. Esta pesquisa se configura em um estudo de caso sobre o projeto de teatro musical realizado no/pelo Colégio Cenecista Dr. José Ferreira, em Uberaba-MG. O objetivo foi entender como se dá o ensino aprendizagem de música, que aconteceu no processo de montagem (preparação e apresentação) do *Wicked*, em 2017, entre os meses de fevereiro e agosto. Esta pesquisa tem como fundamentos teóricos a música como prática social, considerando a compreensão das complexidades das relações que envolvem o ensino aprendizagem de música, e mostrando que a aquisição de conhecimento musical está envolta por diversas questões sociais, afetivas e conjunturais. Além disso, percebeu-se por esta pesquisa as potencialidades do teatro musical como meio de ensinar aprender música.

Palavras-chave: Teatro musical, ensino aprendizagem de música, música na escola.

Abstract

Music in school is a recurring theme in the field of education and yet music education is not part of the curriculum. This research reflects a case study about a musical play performed at Colégio Cenecista Dr. José Ferreira, in Uberaba, state of Minas Gerais. The purpose of this study is to understand how the music teaching and learning took place through the process of the “Wicked” musical production (preparation and presentation), between February and August of 2017 in the above mentioned school. This research has at its core the fundamental theory that music teaching and learning is a social practice, and seeks to understand the complexities of the relationships involved in the practice, therefore showing that musical knowledge acquisition is connected to a plethora of social, environmental, and emotional issues. Furthermore, this research has led to the conclusion that musical theater can be a powerful tool in the teaching learning of music.

Keywords: musical theater, music teaching and learning, music in school

Lista de figuras

Figura 1 - Vista aérea da extensão espacial do Colégio	71
Figura 2 - Fachada principal do Colégio.....	73
Figura 3 - Fachada do Colégio.....	74
Figura 4 - Pátio da entrada principal.	75
Figura 5 - Caminho para chegar às salas de música.	76
Figura 6 - Esquina onde vira para chegar na sala de canto.	77
Figura 7 - Rua onde acontecem as aulas de música.	77
Figura 8 - Entrada da casa onde ficam as salas de canto e flauta.	78
Figura 9 - Corredor externo das salas de aula de canto e de flauta.....	79
Figura 10 - Fundo do corredor externo das salas de canto e flauta.	80
Figura 11 - Entrada da sala de aula de canto.....	81
Figura 12 - Interior da sala de aula de canto.....	82
Figura 13 - Sala de aula de canto.	83
Figura 14 - Cômodo onde são guardados os figurinos.....	84
Figura 15 - Cômodo onde são guardados objetos cênicos.	84
Figura 16 - Sala de aula de flauta.	85
Figura 17 - Janela da sala de flauta com vista para o corredor externo.....	85
Figura 18 - Vista de dentro da sala de flauta em direção à sala de aula de canto. ...	86
Figura 19 - Quadra esportiva coberta.....	87
Figura 20 - Sala de dança.	87
Figura 21 - Vista da porta do Centro cultural em direção ao fundo da escola.	88
Figura 22 - Fachada do Centro Cultural.....	89
Figura 23 - Hall de entrada do Centro Cultural.....	90
Figura 24 - Pátio do Centro cultural.....	90
Figura 25 - Rampa que dá acesso à plateia.....	91
Figura 26 - Porta que dá acesso aos camarins.....	91
Figura 27 - Porta que dá acesso aos camarins do Centro Cultural.....	92
Figura 28 - Camarim do Centro Cultural.	92
Figura 29 - Acesso ao palco do Centro Cultural.....	93
Figura 30 - Centro Cultural visto do fundo da plateia em direção ao palco.	93
Figura 31 - Aluna estudando em um dos cômodos da casa onde acontecia a aula de canto.	101
Figura 32 - Banca avaliadora.	111
Figura 33 - Aluno cantando no teste.	112
Figura 34 - Alunos dispostos em meia lua em volta do piano.	113
Figura 35 - Alunos confeccionando objetos cênicos.	115
Figura 36 - Funcionários analisando como construir os cenários.....	118
Figura 37 - Disposição de objetos cênicos no camarim.	120
Figura 38 - Imagem para divulgação do espetáculo.....	122
Figura 39 - Grupo de alunos divulgando o Musical no Shopping.	123
Figura 40 - Alunos se apresentando para divulgação no jornal local.	124
Figura 41 - Web banner de divulgação do espetáculo.	124

Figura 42 - Aluna sendo maquiada.	125
Figura 43 - Músicos no espetáculo.....	126
Figura 44 - Alunos confeccionando objetos cênicos.	131
Figura 45 - Funcionário do Colégio finalizando a construção de parte do cenário. .	132
Figura 46 - Funcionários finalizando a construção de cenários.....	133
Figura 47 - Primeiros cenários construídos com parte do acabamento.	133
Figura 48 - Ficha de inscrição para o teste.	135
Figura 49 - Aluna vestida com a camiseta do Wicked.....	139
Figura 50 - <i>Printscreen</i> do Facebook: postagem da professora com alunos que participaram do projeto em anos anteriores.	140
Figura 51 - <i>Printscreen</i> do Facebook: relato da mãe de uma aluna que participou do projeto em anos anteriores.....	141
Figura 52 - <i>Printscreen</i> do Facebook: Compartilhamento do vídeo de divulgação feito pelos alunos pela atriz Fabi Bang.	143
Figura 53 - Teste dos equipamentos no ensaio.	172
Figura 54 - Brincadeiras com os figurinos.	187
Figura 55 - Brincadeiras com figurinos.....	188
Figura 56 - Brincadeiras durante a aula.	189
Figura 57 - Alunos chorando com o fim do Musical.....	190
Figura 58 - Uma das páginas do programa do espetáculo.....	199
Figura 59 - Site do Colégio mostrando fotos dos alunos.....	201
Figura 60 - Pessoas que subiram ao palco para tirarem fotos com os alunos participantes.....	202
Figura 61 - Pessoas que subiram ao palco para tirarem fotos com os alunos participantes.....	202
Figura 62 - Pessoas o hall do teatro para tirarem fotos com os alunos participantes.	203
Figura 63 - Pessoas o hall do teatro para tirarem fotos com os alunos participantes.	204

Lista de siglas

CNEC - Campanha Nacional das Escolas da Comunidade

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FACEUB - Faculdade Cenecista de Educação de Uberaba

ISME - International Society for Music Education

PPP – Projeto Político Pedagógico

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNESP - Universidade Estadual de São Paulo

UNIRIO- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Sumário

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Objetivos e justificativa.....	15
1.2 Construção do objeto desta pesquisa	16
1.2.1 O teatro musical como um gênero artístico	21
1.2.2 O teatro musical como prática educativa	25
1.3 Fundamentos teóricos.....	27
1.3.1 Educação musical como prática social	27
1.3.2 Aprendizagens musicais no cotidiano.....	29
1.3.3 O conceito de socialização para se pensar ensino aprendizagem de música nos vários espaços sociais	35
1.4 Organização deste trabalho	39
2 METODOLOGIA	40
2.1 Tipo de pesquisa.....	40
2.2 O estudo de caso como método de pesquisa	42
2.3 Participantes da pesquisa	44
2.4 A coleta de dados	48
2.4.1 Documentos escritos	48
2.4.2 Diálogos no <i>WhatsApp</i>	49
2.4.3 Postagens no <i>Facebook</i>	50
2.4.4 A observação enquanto procedimento qualitativo de coleta de dados	51
2.4.4.1 As observações realizadas	54
2.4.4.2 Eu observadora	56
2.4.4.3 Registros das observações	62
2.4.4.4 Aspectos éticos da pesquisa	64
2.5 Análise dos dados.....	65
3 O COLÉGIO CENECISTA DR. JOSÉ FERREIRA E O PROJETO DE TEATRO MUSICAL	67
3.1 O projeto pedagógico do Colégio.....	67
3.2 Espaço físico do Colégio.....	69
3.2.1 Espaço das atividades escolares do Colégio.....	71
3.2.2 Salas de aula de canto e de dança.....	75
3.2.2.1 Sala de aula de canto	75
3.2.2.2 Sala de aula de dança	86
3.2.3 O Centro Cultural Cenecista Joubert de Carvalho	88
3.3 O projeto de teatro musical do Colégio	94
3.3.1 Alguns caminhos percorridos pelo teatro musical.....	94
3.3.2 O Musical <i>Wicked</i> e a relação com as demandas escolares	96
3.3.2.1 Etapas de preparação do Musical	102
3.3.2.1.1 Primeira etapa da montagem do Musical: preparando para o teste	105

3.3.2.1.2 O teste.....	110
3.3.2.1.3 Os ensaios	112
3.3.2.1.3.1 Coreografia e cena.....	116
3.3.2.1.3.2 Os cenários.....	117
3.3.2.1.3.3 Divulgação	121
3.3.2.2 A apresentação do espetáculo.....	124
4 ENSINO APRENDIZAGEM NO MUSICAL <i>WICKED</i>	128
4.1 A Broadway como um ideal a ser conquistado	128
4.2 O teatro musical como uma possibilidade de atuação	134
4.3 Apreciadores e consumidores de teatro musical.....	137
4.4 O que e como aprendem música na montagem do Musical	144
4.4.1 O que os alunos aprendem.....	144
4.4.2 Como os alunos aprendem música no projeto de teatro musical	151
4.4.2.1 Preparando para o teste	151
4.4.2.3 Aprendendo música no teste	157
4.4.2.3 Aprendendo música após o teste	159
4.4.2.4 Aprendendo música na apresentação do espetáculo.....	178
4.5. Relações que permeiam as aprendizagens dos alunos.....	182
4.5.1 Relações de proximidade/amizade	184
4.5.2 Relações de conflito e de afastamento	190
4.5.3 Relações de autovalorização e de evidenciação dos alunos.....	197
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	206
REFERÊNCIAS.....	215
APÊNDICES	221
APÊNDICE A	221
APÊNDICE B	222
APÊNDICE C	223
APÊNDICE D	224
APÊNDICE E	225
ANEXO	226

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como foco o ensino aprendizagem no projeto artístico denominado “Musical”¹, realizado no Colégio Cenecista Dr. José Ferreira, em Uberaba-MG (ANEXO), mais especificamente na montagem do Musical *Wicked*².

Essa escola de educação básica adota uma postura em prol da arte que a diferencia das demais da cidade de Uberaba-MG. É uma escola particular, que atende a todas as faixas etárias de estudantes: berçário, educação infantil, ensino fundamental, médio e superior. Além disso, conta com componentes curriculares que comumente não fazem parte do currículo de qualquer escola, como, por exemplo, música, teatro, circo, dança, artes plásticas etc. Nessa escola, a música não é só componente curricular com lugar no ensino da educação infantil até o 5º ano do ensino fundamental, mas também é oferecida em cursos livres de vários instrumentos e de canto no contraturno para os alunos de quaisquer idades e séries que se interessarem.

Os alunos podem participar desses cursos de música como atividades inclusas na mensalidade, tendo livre escolha dentre os vários instrumentos musicais oferecidos, como: acordeom, bateria, canto, clarinete, flauta doce, flauta transversal, guitarra, percussão, piano, saxofone, viola e violão. Esses

¹ “Musical”, redigido em letra maiúscula, refere-se ao projeto artístico do Colégio Cenecista Dr. José Ferreira, que foi estudado nesta pesquisa, o *Wicked*. Quando o texto se referir ao teatro musical de forma mais abrangente, a palavra musical, será redigida com letra minúscula. Segundo Santa Rosa (2012), teatro musical “é mais comumente chamado quando nos referimos ao gênero artístico, ou simplesmente ‘musical’, como tratado no universo midiático ou na linguagem popular quando nos referimos a uma obra específica” (p. 20).

² “*Wicked*, o Musical, em dois atos, é apresentado ao público mostrando outro lado não contado no conhecido clássico “O Mágico de Oz”, em uma época anterior à chegada de *Dorothy* a Oz. *Wicked* conta a história de duas amigas improváveis, Elphaba, a Bruxa Malvada do Oeste, nascida com a pele cor verde-esmeralda, que é esperta, ardente e incompreendida; e Glinda, a Bruxa Boa do Norte, que é belíssima, ambiciosa e muito popular. Elas acabam se tornando melhores amigas, mesmo com personalidades opostas e diferentes pontos de vista. Essa megaprodução, que faz rir e chorar, aborda questões como as diferenças físicas e comportamentais, como a rejeição, a aceitação, a amizade, a inveja, o amor e até mesmo a política. *Wicked*, com números e *performances* surpreendentes, mostra que toda história tem diversos pontos de vista e que ser diferente faz da pessoa alguém único e extraordinário”. É uma história complexa que trata de questões relacionadas ao *bullying*, à injustiça, ao preconceito, discriminação e a inclusão (Fonte: site do Colégio Cenecista Dr. José Ferreira). (<http://www.joseferreira.com.br/arte-e-cultura/agenda-de-eventos/2017/agosto/musical-wicked/>). Acesso em: 20 ago. 2018.

cursos contam com professores que possuem formação específica, espaços apropriados para as aulas, bem como dispõem de uma variedade de instrumentos para os alunos tocarem.

Além das aulas de música, curriculares e extracurriculares, a escola possui grupos musicais, como corais, orquestras, conjunto de flautas, entre outros, e promove apresentações, como os musicais e os recitais. Em resumo, pode-se dizer que há uma escola de música funcionando dentro do ambiente de uma escola de educação básica.

O ambiente musical e as apresentações do Colégio despertam nos estudantes o interesse pela música. As produções musicais realizadas na escola têm projeção social, já que atraem, além das famílias dos alunos, a população da cidade, o que dá visibilidade às atividades artísticas realizadas pelos estudantes no âmbito da escola. Esse aspecto contribui para a autovalorização desses alunos, fato que se constata no dia a dia a partir de pronunciamentos individuais e que foi visualizado com mais propriedade nesta pesquisa.

É possível afirmar que a mobilização da escola em torno da música consiste em uma ação importante do fomento cultural, da socialização e da sociabilidade dos vários segmentos da escola entre alunos, pais, professores e gestão escolar.

Sabe-se da importância da música na escola. Em defesa da música (*Music education advocacy*)³, a escola Paul Lehman (2006) publicou no site da *International Society for Music Education* (ISME) o seguinte: “Qualquer aluno que tenha permissão para sair da escola sem ter estudado música terá sido enganado como se tivesse permissão para sair da escola sem ter estudado matemática ou ciências” (LEHMAN, 2006)⁴. Existe grande esforço dos profissionais da área para firmar esse entendimento na sociedade. Considera-se que a música, tanto quanto as demais disciplinas que já estão mais

³ *Advocacy Standing Committee* é um grupo da ISME (International Society for Music Education) que tem como objetivo “advogar em defesa da inclusão da Música na educação e na vida de cada jovem” Disponível em: <<https://www.isme.org/our-work/standing-committee/advocacy-standing-committee-asc>>. Acesso em: 10 maio. 2017.

⁴ No original: “cualquier alumno al que se le permite dejar la escuela sin haber estudiado música, habrá sido engañado tal como si se le hubiera permitido dejar la escuela sin haber estudiado matemáticas o ciencia” (LEHMAN, 2006).

consolidadas no currículo, é uma área do conhecimento muito importante para a formação das pessoas por diversos motivos. Para Lopardo (2014):

A educação musical na escola vem a cumprir uma das tantas tarefas a serem feitas no ambiente escolar, visando garantir uma educação, sobre tudo, mais humana, sendo esse compromisso de todos, a fim de realizar ações concretas, significativas e duradouras (LOPARDO, 2014, p. 209).

Segundo Steve Kelly (2002), a música está presente na vida das pessoas e isso já justificaria a importância de sua presença na escola. Para ele, a música pode explicar diversas culturas e diferentes gerações, pois é um fenômeno que, ao mesmo tempo, é “universal na natureza, único e particular em cada cultura e aprendido individualmente” (KELLY, 2002, p. 45).

Kraemer (2000), citando Christoph Richter (1983, p. 205) acerca da experiência musical, diz que “é essencial que a pedagogia da música ofereça ao ser humano ajuda na sua tentativa de se relacionar com a música e ter experiências com ela” (KRAEMER, 2000, p. 66). Neste trabalho, acredita-se que proporcionar diversas experiências, entre elas as experiências artísticas, é uma das mais importantes funções da escola, pois amplia o entendimento de mundo dos alunos. Diante disso, é de grande relevância para a área de educação musical que se tenha em vista e considere o potencial da música na escola, externados em trabalhos como este, de modo que, cada vez mais, a música, como componente curricular, seja valorizada e respeitada por sua importância escolar.

1.1 Objetivos e justificativa

O objetivo desta pesquisa é entender como se dá o ensino aprendizagem de música que acontece no processo de montagem (preparação e apresentação) do Musical *Wicked*, realizado em 2017, entre os meses de fevereiro a agosto, no Colégio Cenecista Dr. José Ferreira, de Uberaba-MG.

Já os objetivos específicos são:

- Entender o Colégio Cenecista Dr. José Ferreira como espaço de ensino aprendizagem de música e, em especial, de um musical;

- Entender a estrutura e organização do processo de ensino aprendizagem do projeto de teatro musical do Colégio Cenecista Dr. José Ferreira;
- Discutir estratégias e conteúdos de ensino aprendizagem de música vividos pelos alunos na montagem desse Musical;
- Compreender relações estabelecidas pelos alunos nesse processo de ensino aprendizagem de música durante a preparação e apresentação do Musical *Wicked*, realizado no/pelo Colégio Cenecista Dr. José Ferreira.

Acredita-se que a importância desta pesquisa reside na necessidade de compreender uma proposta de ensino aprendizagem de música que se dá no contexto de uma escola de educação básica, atentando-se para o que envolve o aprendizado da música e para a estrutura desse contexto. Ademais, é necessário conceber e se propor a visualizar essa proposta de ensino aprendizagem de música sem perder de vista relações que são diversas nesse contexto. Segundo Guareschi (1996), “relação é alguma coisa que não pode ser, que não pode existir sem que haja outra coisa para completá-la. Mas essa outra coisa fica sendo parte essencial dela. Passa a pertencer à sua definição específica” (p. 82). E mais: “se aplica a uma realidade que não pode ser ela mesma sem que haja outra coisa” (p. 83). Ou seja, existem questões ligadas ao ensino aprendizagem nesse Musical que são indissociáveis desse contexto, como as interações que se tecem, suas características como grupo, a relação com o espaço escolar, entre outras.

Pensar nisso coloca em evidência que esse ensino aprendizagem não se limita à aquisição de habilidades musicais, mas está envolto em uma complexidade que deve ser analisada.

Diante disso, pretende-se entender como se efetiva o ensino aprendizagem de música desses alunos participantes do projeto de teatro musical promovido por esse Colégio, o contexto em que isso acontece e as relações que são estabelecidas a partir das experiências vividas nesse projeto.

1.2 Construção do objeto desta pesquisa

A música na escola é um tema muito relevante para a educação musical, pois faz parte de um interesse que compõe uma das mais significativas “instâncias socializadoras”, considerando que, para Setton (2018):

“compreende-se como matrizes de cultura, a família e a religião, como instâncias tradicionais da educação, e a escola e as mídias, como instâncias modernas da socialização” (p. 6).

A escola é um espaço que nem sempre a aula de música está presente, mas que, comprovadamente, deveria estar. Diante disso, trazer um caso em que a música está inserida como componente curricular e como atividade extraclasse permite perceber a existência de uma diversidade de possibilidades de inserção da música na escola e os resultados da sua presença. Segundo Lopardo (2014),

no que diz respeito à música e à educação musical dentro do contexto escolar, os mecanismos de troca e interação entre as experiências prévias dos alunos e os saberes construídos na escola são ainda mais intensos, pois as práticas musicais escolares abrem o espaço para que o aluno se expresse, comunique e crie, principalmente a partir do seu próprio conhecimento e dos seus modos de fazer e aprender música na escola (LOPARDO, 2014, p. 139).

O contexto escolar, portanto, constitui um profícuo espaço de ensino aprendizagem musical, ambiente de diversidade cultural, possibilitado pela abundância de pessoas com diferentes histórias e características, que partilham um espaço de convívio. Este por sua vez, estabelece e potencializa muitas interações.

Como já mencionado, existem várias atividades envolvendo a música no Colégio Cenecista Dr. José Ferreira, como aulas e grupos musicais. Dentre as muitas atividades musicais promovidas na/pela escola, uma delas é a montagem de teatros musicais.

Esta pesquisa, que tem como procedimento de coleta de dados a observação e que leva em consideração a rotina, os hábitos, os acontecimentos, os quais, muitas vezes, passam despercebidos, tem como objeto de estudo o ensino aprendizagem que acontece em momentos vinculados ao projeto de teatro musical, promovido pela escola já há alguns anos, mais especificamente na montagem de *Wicked*, realizada em 2017.

O Musical é um espetáculo apresentado todos os anos na escola. Segundo o site do colégio:

Em 2003, aconteceu a primeira apresentação de um Musical organizada pela equipe do Colégio. O grupo era composto por jovens músicos, por solistas e pelo coral infantil sendo que toda a renda desse espetáculo foi destinada à Casa do Caminho. A releitura e a adaptação ganharam um toque especial em várias produções, entre elas: Fantasma da Ópera, A Bela e a Fera e Les Misérables, A Noviça Rebelde atingindo um público de, aproximadamente, 1 000 pessoas por apresentação. O Musical 2011 Cats conta com um elenco de aproximadamente 120 pessoas, entre eles jovens cantores, músicos, bailarinos e mais de 25 integrantes das Artes Cênicas e Circense (<http://www.joseferreira.com.br/arte-e-cultura/cursos/canto/>).

Nesse espetáculo, a professora de canto e o diretor do Colégio escolhem alguma história advinda do repertório dos teatros musicais já apresentados mundo afora, como, por exemplo, “Rei leão” (tema do musical de 2013) e “Alladin” (tema do musical de 2015). Portanto, adequam-se a produção e as músicas à realidade da escola, adaptando-se os cenários e figurinos à estrutura da escola, bem como aspectos relacionados com a coreografia, a parte musical e a teatral. A escolha do tema do musical é feita durante as férias, nos meses de dezembro e janeiro, sendo que a preparação do espetáculo acontece no primeiro semestre do ano e sua apresentação em agosto do ano seguinte.

O espetáculo pode impressionar pela complexidade da estrutura, em especial por tratar-se da realização de uma montagem, de certa forma complexa, no âmbito de uma escola de educação básica. Apesar das “adaptações” referidas anteriormente, a estrutura do projeto é grandiosa, com construção de cenários, figurino muito parecido com os originais, equipe de apoio nos bastidores, dentre outras características que, geralmente, não são comuns nas apresentações escolares.

Outro aspecto já mencionado é que a aula de música nem sempre está presente no currículo das escolas brasileiras, sendo mais inusitada ainda a prática de teatros musicais nesses espaços. Um dos fatores que colabora também para a escassez dessa prática musical nas escolas é o fato de ser uma tradição advinda dos Estados Unidos, e, ainda hoje, pouco frequente no Brasil.

Segundo Rubim (2010, p. 43), na década de 1960, os primeiros musicais da Broadway que começaram a ser montados no Brasil foram protagonizados pelas atrizes Bibi Ferreira e Marília Pêra. Posteriormente, na ditadura militar, alguns teatros musicais brasileiros, com caráter político, foram escritos por Chico Buarque, tais como: “Roda Viva”, “Calabar”, “Gota d’Água” e “Ópera do Malandro”.

Ainda, segundo Rubim (2010, p. 44), na década de 1980, a atriz Claudia Raia também trouxe de volta os musicais inspirados no estilo americano para os palcos, além de alguns com um “tempero brasileiro”. Na década de 1990, houve a eclosão dos musicais biográficos com o “Lamartine para inglês ver” (1989), seguido por diversas montagens, dentre as quais destacam-se: “Metralha” (1996), texto e direção de Stella Miranda, sobre a vida de Nelson Gonçalves, e “Somos Irmãs”, de Sandra Louzada (1998), sobre a vida das cantoras Linda e Dircinha Batista; “Ô Abre Alas” (1998), de Maria Adelaide Amaral, sobre Chiquinha Gonzaga; e “Chico Viola”(1998), de Luiz Arthur Nunes, sobre Francisco Alves, entre a montagem de outras obras, o que se estende aos dias de hoje. Também vem à tona a reprodução dos musicais internacionais no Brasil como “*Les Misérables*” (2001), “Chicago” (2004) e “Fantasma da Ópera” (2005), em São Paulo.

Rubim (2010), a partir de estudos nas bilheterias de teatros, percebeu que houve o crescimento do teatro musical no Brasil, sendo que em algumas capitais e cidades maiores houve o aumento da montagem de musicais (tanto as versões brasileiras de teatros musicais da Broadway quanto de teatros musicais escritos por brasileiros), ganhando cada vez mais adeptos. Essa autora salienta a abertura de cursos específicos para a formação de artistas que desejam trabalhar em teatros musicais. Apesar de perceber esse aumento do número de montagens e de fãs do gênero, a presença de musicais nas escolas é um caso particular da instituição abordada nesta pesquisa.

Este trabalho de pesquisa se propôs a acompanhar o processo de montagem do musical *Wicked*, que envolveu alunos do Colégio Cenecista Dr. José Ferreira, em Uberaba-MG, e que frequentavam aulas de canto. Os alunos passaram por testes para concorrerem aos personagens do Musical e, também, participaram de aulas e ensaios, da produção do cenário, do figurino, bem como da preparação teatral, do ensaio de coreografias etc.

Nesta pesquisa, com foco no ensino aprendizagem musical envolvido no processo de montagem do Musical, percebeu-se a presença de questões pertinentes à performance artística musical, que é um tema relevante na vida do músico. Para muitos, a “qualidade da apresentação” é o principal objetivo e, não raramente, avalia-se como “bom músico” aquele que tem um bom desempenho em público.

Não é o objetivo desta pesquisa abordar o tema com foco na performance, mas não se pode negar que o ensino aprendizagem da música carrega essa demanda, ou seja, estar no palco e se preparar para isso é considerado parte da formação do estudante de música. Essa demanda torna o Musical um espaço de ensino aprendizagem no qual há muitos aspectos a serem considerados, como o que aprendem e como aprendem nesse processo, rico de relações estabelecidas a partir de troca de experiências.

Por trás de uma apresentação artística há os bastidores, os ensaios, as aulas, as pessoas que fazem parte dela. Tudo isso permite envolvimento e experiências que fazem desse ambiente um espaço rico para ser estudado, já que é favorável à realização e ao fomento de intensas relações sociais e musicais que estimulam o processo de construção do conhecimento musical.

Outro aspecto sobre os musicais promovidos por esse Colégio e que chamaram atenção foi o envolvimento dos alunos com o projeto, fenômeno importante e interessante de ser estudado.

Antes mesmo de iniciar esta pesquisa, como professora de música nesse Colégio há nove anos, já havia percebido que os musicais eram projetos grandiosos, que deixavam marcas em quem participava. Então, por se tratar de um projeto que acontece onde eu trabalho⁵, podia ver de perto os comentários das pessoas, o envolvimento dos alunos, a presença da comunidade para prestigiar o trabalho, entre outros fatores que me deixaram curiosa acerca da atividade.

⁵ Algumas vezes, optou-se por utilizar a narrativa na primeira pessoa, sobretudo por se tratar de relatos pessoais da relação pesquisador-pesquisa. Algumas vezes, porém, adota-se a escrita no impessoal, quando se busca por um “certo distanciamento” na análise.

1.2.1 O teatro musical como um gênero artístico

Para entender o objeto desta pesquisa é importante pensar no teatro musical como um “gênero artístico” (SANTA ROSA, 2006, p. 23) e entender o que o envolve. Discutir um pouco sobre esse gênero é importante para compreendê-lo em suas características e potencialidades de formação dos alunos. Além disso, a partir de abordagens históricas, pode-se perceber suas origens e trajetórias no Brasil. Alguns pesquisadores brasileiros como Rubim (2010), Veneziano (2010a e 2010b), Steves (2015) e Ogando (2016) se dedicaram a estudar o teatro musical a partir de uma perspectiva mais panorâmica e histórica.

Esta pesquisa se dedica ao que os autores chamam de “teatro musical americano”, que é um teatro musical que tem suas origens no teatro da Broadway. Uma das características marcantes do gênero é que esse tipo de produção artística é um “fenômeno da indústria cultural no Brasil da contemporaneidade” (STEVES, 2015, p.13) e é um estilo que se propaga cada vez mais em decorrência da cultura globalizada. Segundo Steves (2015), “o chamado musical de Broadway cada vez mais presente em nossos palcos, na maioria das vezes gera um produto de *franchising* que em pouco ou quase nada dialoga com o teatro brasileiro” (p.12, grifo no original). Ou seja, é um tipo de espetáculo que tem um padrão, infraestrutura e características próprias já preestabelecidas pelas empresas que cedem às companhias brasileiras o direito de reprodução, e que tem um caráter mercadológico forte e muito presente.

Segundo Steves (2015), esses musicais “possuem um selo de qualidade internacional” (p.112), já que “seguem à risca as determinações dos detentores de direitos” (p. 112). Esse tipo de espetáculo demanda, além de qualidade e profissionalismo, o seguimento de moldes estabelecidos.

Em decorrência desse investimento, o musical cresce como mercado de trabalho e mercado de consumo, sendo que o gênero agrega cada dia mais apreciadores e profissionais atuantes, como discorre Veneziano (2010b) sobre o teatro musical atualmente no Brasil:

Esta nova fase atrai uma leva de novos atores preparados para interpretar, cantar e dançar, segundo as necessidades do novo musical. O conjunto das produções reflete a grandiosidade das obras e das novas casas de espetáculo, aparelhadas para as modernas produções. Teatros com fosso de orquestra voltaram à moda e novas salas estão sendo construídas. Orquestras com até 23 integrantes garantem a sonoridade única e o momento inesquecível. Quem antes precisava ir a Nova York, hoje assiste aqui a montagens exatamente iguais e bem feitas. São Paulo tornou-se a Broadway Brasileira (VENEZIANO, 2010b, p. 10).

Pode-se dizer que a proposta desse Colégio vai ao encontro dessa tendência artística atual, apesar de essa escola não possuir relação com esse mercado como consumidor direto, pois não adquiriu os direitos autorais e não possui o selo Broadway. Pode-se dizer que o Colégio se isenta desses fatores, pois trata-se, além de tudo, de um projeto sem fins lucrativos, escolar e beneficente. Entretanto, aderiu com seus próprios recursos a uma tendência artística que agrada e com popularidade e potencial para cativar o público. Tornou-se, portanto, um chamariz para alunos apreciadores desse gênero teatral. É um projeto que torna uma “propaganda” para o Colégio. Um fato relevante é que o Colégio se torna formador de conhecimento nesse segmento, ou seja, inicia os alunos nesse meio e, de certa forma, sem possuir esse objetivo, capacita aos alunos que assim desejam, a alçarem “caminhos profissionais” nessa direção.

Esteticamente, a principal característica do gênero teatro musical é a junção das três artes: música, dança e teatro. Steves (2015) divide essa forma de expressão artística em vários gêneros e subgêneros teatrais, os quais representam a mistura de teatro, música e dança, e considera o tipo de musical apresentado no projeto do Colégio Cenecista Dr. José Ferreira como “*american musical*”. Segundo o autor:

nesse gênero, que é um verdadeiro caldeirão de influências, é possível encontrar comédias e dramas – com muito pouco ou nenhum diálogo falado, embora todas obedeam a um tema e uma dramaturgia. O musical dependerá sempre de um plot (ponto de partida e sucessão de acontecimentos da história) e um libreto (STEVES, 2015, p. 28).

Ogando (2016) procura conceituar o teatro musical por meio de um estudo apresentando as falas de alguns entrevistados que descrevem o

gênero. Dentre as falas dos entrevistados a que mais me chamou atenção foi a fala do produtor, ator e cantor Marlos Silva, exposta no livro de Ogando:

Teatro musical é um gênero teatral que faz uso do suporte de outras artes (música e dança) para contar a história. A música e a dança contribuem não apenas na encenação levada ao palco, mas na construção da dramaturgia. Entretanto, há muito mais entre a ideia de um espetáculo e a estreia que podem definir o que é teatro musical. Acredito ser o gênero mais complexo de se levar aos palcos por conta da união das artes. É o que exige maior preparação dos performers que vão encená-lo. Teatro musical só pode ser feito por artistas que saibam trabalhar em conjunto (Marlos Silva, entrevista, s/d apud OGANDO, 2016, p.16).

A junção das artes (música, teatro e dança) deixa a produção complexa e o ator que se dedica a esse tipo de performance não pode se interessar apenas por uma dessas modalidades artísticas. De alguma maneira, os artistas transitam por essas modalidades e, mesmo quando um personagem exige mais habilidades em uma determinada modalidade do que em outra, existe a necessidade de ter habilidades em mais de uma delas.

Segundo Rubim (2010), o trabalho do ator de musical é muito amplo e, para ser eficaz, deve cumprir com diversos requisitos:

Um cantor-ator de musical, como diz Charles Moeller, é um atleta da voz. Ele precisa de preparo físico em todos os sentidos. Tônus muscular global que pode ser obtido por exercícios aeróbicos leves constantes (corrida, bike, natação), musculação de baixo peso (nada de bombas ou hipertrofias exageradas, isso se reflete na voz – ela soa tensa), os trabalhos de reeducação postural e consciência corporal são bem vindos, sempre com moderação (RPG, Pilates, Técnica de Alexander, Gyrotonic – é preciso cuidado apenas com excesso de tensão abdominal, o apoio pode ficar muito rígido). Indispensável ao ator-cantor de musical é a aula de dança (de preferência ballet clássico seguido das outras modalidades mais comuns ao musical – jazz, sapateado e dança contemporânea) (RUBIM, 2010, p. 46).

Quando se trata da preparação para atuação no teatro musical, destaca-se dois autores: Marshall (2016), que escreveu sobre a preparação do diretor de teatro musical, e Flom (2009), que focou no preparo dos artistas para as audições que acontecem nos musicais profissionais para escolha de personagens.

Flom (2009) faz uma abordagem mais voltada ao universo profissional dos musicais, o que o distancia um pouco do universo escolar no qual se enquadra o projeto de teatro musical estudado nesta pesquisa. Apesar disso, trouxe informações importantes para se pensar as diferenças entre os musicais profissionais e o Musical do Colégio.

Sobre as audições profissionais em musicais, de acordo com Flom (2016), a importância do preparo para a audição é tamanha que artistas experientes que não têm medo de subir ao palco se sentem inseguros e “congelam nesse momento” (p. viii)⁶. Ainda, segundo Flom (2009), o que se espera do ator profissional é a sua entrega pelo personagem. Em suas palavras, como diretor de teatro musical, Flom (2009) orienta os leitores que desejam participar de uma audição: “queremos ver você investir totalmente no personagem, você estará demonstrando isso por meio da história, falando através da dança, texto ou letras cantadas” (p. 2)⁷.

Resumidamente, o livro mostra que a dedicação do profissional para ser bem-sucedido nas audições é extrema. Os atores devem se preocupar com uma série de aspectos, como montar repertório, contratar *coachs* para prepará-los, investir na melhoria de suas habilidades. Tal fato externa a exigência e a competição presentes na vida profissional desses atores.

Algumas questões que envolvem a utilização e adaptação de recursos para a realização de um espetáculo de teatro musical são orientações dadas por Marshall (2009). Essas orientações destinam-se aos espetáculos que não possuem a estrutura dos musicais profissionais. A partir desse autor, pôde-se reparar que seus conselhos eram seguidos nessa escola intuitivamente e que foram questões primordiais para a realização do Musical no Colégio Cenecista Dr. José Ferreira.

Marshall (2016), a despeito de todas as exigências apontadas pelos autores citados anteriormente, os quais abordaram sobre o universo profissional do ator de teatro musical, defende que todas as pessoas têm algo

⁶ No original: “This lack of attention to the importance of auditioning could be the reason that auditioning is approached so fearfully by actors, young and old alike. People who have no fear on stage in productions often tend to shut down and freeze when they are auditioning. Why is this? Because they don’t rehearse for the audition the way they rehearse for a production” (FLOM, 2009, p. viii).

⁷ No original: “We want to see you invest fully in the character you are portraying whether the story you are telling is through dance, spoken word, or sung lyrics” (FLOM, 2009, p. 2).

para acrescentar em um musical, mesmo que não sejam preparadas tecnicamente para isso:

A não ser pessoas com uma condição médica, não há razão para que uma pessoa motivada a participar de um musical não possa contribuir. Isso inclui pessoas que não lêem música. Ler música não tem nada a ver com possuir habilidade musical; apesar disso, pode ser mais fácil e mais rápido ensinar quando os cantores conseguem ler a notação musical (MARSHALL, 2016, p. 4)⁸.

Marshall (2016) aconselha a utilização de todas as potencialidades dos participantes do musical, fato que é mais relevante ainda ao se pensar em um contexto escolar em que é interesse incluir o máximo de alunos possível.

1.2.2 O teatro musical como prática educativa

No meio acadêmico, as pesquisas em torno do tema “teatro musical” são poucas. Estudos voltados para a educação musical que abordam esse tema ainda são menos recorrentes. Santa Rosa (2006; 2012), com investigações na área da educação musical, tem como objeto de estudo dois musicais “Lamento sertanejo” e “Com a perna no mundo”, que foram realizados por jovens em um projeto de coral realizado na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Ambos são espetáculos com características bem distintas do espetáculo realizado no Colégio Cenecista Dr. José Ferreira.

Nos musicais “Lamento sertanejo” e “Com a perna no mundo” houve um trabalho de criação, por parte dos participantes, muito mais presente, fato que não aconteceu nos musicais realizados pelo Colégio Dr. José Ferreira, que são reproduções de espetáculos já existentes. Santa Rosa (2012) se propôs a:

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 (SANTA ROSA, 2012, p. 16).

⁸ No original: “Other than persons with a medical condition, there is no reason why a person who is motivated to participate in a musical cannot make a contribution. This includes people who do not read music. Reading music has nothing to do with musical ability; rather, it may be easier and faster to teach when the singers can read musical notation” (MARSHALL, 2016, p. 4).

A autora destaca a autonomia desenvolvida pelos alunos na/para a criação das cenas e na escolha do tema e do repertório. Independentemente das diferenças de objetivos entre os tipos de musicais promovidos pelo Colégio e os estudados por Santa Rosa (2006; 2012), o trabalho dessa autora é importante quando faz uma abordagem histórica sobre o teatro musical, bem como aponta as potencialidades amplas desse gênero como meio de ensino aprendizagem de música. Segundo Santa Rosa (2012), ao participar do teatro musical, os alunos desenvolvem:

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 (SANTA ROSA, 2012, p. 23).

A autora aponta vários aspectos observados na aprendizagem musical por meio do teatro musical e coloca essa prática 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, p. 23).

Outro aspecto importante destacado por Santa Rosa (2012) é a relação entre o teatro musical e as ideias consolidadas por educadores musicais, como 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). Segundo Santa Rosa (2012, p. 37), o teatro musical e essas ideias se relacionam por “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”.

Também com uma perspectiva pedagógica, o livro *The magic of middle school musicals*, de Victor Bobestsky (2009), é um dos poucos encontrados

que discorre sobre o tema “teatro musical na escola”. Esse livro é um passo a passo de como produzir um musical na escola e, apesar de ter como característica “ser uma receita de como agir”, foi escrito a partir das percepções de um professor que teve a experiência de realizar musicais no ambiente escolar.

Esse autor indica quais mecanismos e adaptações foram utilizadas para realizar o espetáculo, abordando questões como a escolha de uma obra adequada para se tornar um musical na escola: quais os conteúdos do canto e da música que podem ser desenvolvidos no processo, como utilizar os recursos encontrados na escola para a montagem do espetáculo, como trabalhar a dança e o teatro, entre várias outras questões que envolvem a realização de um musical na escola.

1.3 Fundamentos teóricos

1.3.1 Educação musical como prática social

Esta pesquisa tem como princípio a música e a educação musical como práticas sociais. Diante dessa perspectiva, trata-se de uma pesquisa na área da educação musical a partir de fundamentos sociológicos. Souza (2000), para conceber a educação musical como prática social, apoia-se em Anne-Marie Green, citando-a da seguinte forma:

Green considera a música como um objeto complexo por consistir em um fato social total que coloca em jogo e combina aspectos técnicos, sociais, culturais e econômicos. Considerando esse modelo, “que busca ter uma visão do conjunto das relações que se tecem, isto é, entendendo a música como uma realidade social com seus múltiplos aspectos”, a autora acredita que podemos ter uma compreensão mais aguda, mais sensível e mais larga dos fatos musicais (GREEN, 2000, p. 34 apud SOUZA, 2014, p. 15).

Para essa autora, a música se inter-relaciona com o contexto em que está inserida e não se pode separar o ensino aprendizagem musical das questões sociais que a envolvem. Segundo Souza (2014),

o conhecimento a respeito da rede de relações e da trama social efetiva nas diversas instituições, depreendendo-se não haver neutralidade nos espaços em que tais tramas são construídas, constitui-se outra importante contribuição da sociologia para o campo da educação musical. Isto apresenta-nos a necessidade de serem detectadas as dinâmicas tensões que estão presentes nessas redes de relações quando nos voltamos para as práticas pedagógico-culturais do fazer/aprender musical (SOUZA, 2014, p. 14).

Essas considerações reafirmam a importância de se pensar a realidade social e as relações que se tecem em torno disso, de modo a entender como a música está inserida nos espaços sociais. Esse tipo de abordagem pensa a música como pertencente ao contexto no qual está inserida, logo, ao dizer “não haver neutralidade”, a autora indica que os diferentes contextos promovem singularidades que definem as características de cada situação, visto que nunca a música aparecerá de maneira igual em diferentes contextos.

Segundo Kraemer (2000), a educação musical se preocupa com a “apropriação e transmissão da música [...] [e] trata-se dos efeitos educacionais da música, do desenvolvimento da personalidade através da relação com música, da participação cultural e das experiências sensitivas” (p. 62), sendo que a “sociologia da música examina as condições sociais e os efeitos da música, assim como relações sociais, que estejam relacionadas com a música” (p. 57).

O pensamento de Souza (2014) é oportuno para complementar o entendimento da relação entre este trabalho e a sociologia. Segundo essa autora, “a música faz parte de um processo de socialização, através do qual crianças jovens e adultos criam suas relações sociais, por essa razão, ela apresenta um forte potencial de mobilização e agregação” (SOUZA, 2014, p.16). Quando se trata de situações em que a música aparece, é importante atentar-se para os elos que são estabelecidos no contato das pessoas com a música e para o papel da música na socialização das pessoas.

Outro ponto destacado por Souza (2004) é a necessidade de se observar o entorno da vida das pessoas para entender suas vivências musicais:

A compreensão das práticas sociais dos alunos e suas interações com a cidade, o lugar como espaço do viver,

habitar, do uso, do consumo e do lazer, enquanto situações vividas, são importantes referências para analisar como vivenciam, experimentam e assimilam a música e a compreendem de algum modo. Pois é no lugar, em sua simultaneidade e multiplicidade de espaços sociais e culturais, que estabelecem práticas sociais e elaboram suas representações, tecem sua identidade como sujeitos socioculturais nas diferentes condições de ser social (SOUZA, 2004, p. 4).

Tendo em vista essas questões, Souza (2004, p. 10) discorre sobre a importância de se considerar as experiências vividas pelos alunos como meio de entender de que forma “vivenciam, experimentam e assimilam a música e a compreendem”. Tal fator não se desvincula do cerne desta pesquisa, que é compreender o ensino aprendizagem musical no contexto do projeto de teatro musical no Colégio Cenecista Dr. José Ferreira, relacionando-o com esse espaço tempo, com pessoas envolvidas e com suas culturas e características.

Considerando a importância das questões sociais na relação entre música e indivíduo, esta pesquisa se propõe a analisar esses aspectos no entorno do ensino aprendizagem, envolvido na montagem do Musical *Wicked* do Colégio Cenecista Dr. José Ferreira para entender as relações que envolveram essa aprendizagem, obtendo, a partir disso, uma compreensão mais ampla do ensino aprendizagem musical.

1.3.2 Aprendizagens musicais no cotidiano

As teorias sociológicas do cotidiano favorecem um olhar que está atento para as entrelinhas das situações. Como mencionado por Silva (2015), “pesquisar o cotidiano nada mais é do que revelar aquilo que permanece encoberto pela familiaridade sob uma camada tênue e tenaz de estranhamento” (p. 14). Logo, busca-se encontrar respostas observando não só o óbvio no comportamento de determinado grupo, como as condutas já consolidadas, as rotinas e suas rupturas, os procedimentos para chegarem aos objetivos, fatores que, muitas vezes, passam batido.

Para Berger (1976), existe uma excitação ao se fazer sociologia, que é ver a transformação do sentido daquilo que lhe parece familiar. Tal fato ocorreu diversas vezes, principalmente porque esta pesquisa se realizou no mesmo local em que trabalho, o que propiciava familiaridade com o contexto. Para o

autor e para mim, enxergar essas transformações é o grande fascínio da sociologia.

Segundo Souza (2000),

Os trabalhos fundamentados nas sociologias do cotidiano irão contemplar o domínio das ações individuais, rotineiras e não organizadas – como fatos sociais, situando-as em seu ambiente institucional simbólico. A prioridade está no efêmero, no contingente, no fragmento, no relato, no múltiplo, no sujeito e não no permanente, no coletivo ou conjunto (SOUZA, 2000, p. 36).

Esses autores buscam na observação cuidadosa das práticas e das relações estabelecidas em determinados contextos a sustentação de seus estudos e ideias, como aborda Pais (2003): “é nestas rotas – caminhos de encruzilhada entre a rotina e a ruptura – que se passeia a sociologia do cotidiano, passando a paisagem social a pente fino” (p. 28). Pode-se perceber fatos que fazem parte da rotina e se tornam inerentes ao espaço/tempo estudado e fatos que surpreendem o que já é esperado. Ambos são importantes para entender o que se passa na conjuntura investigada.

Sobre pesquisar o cotidiano na escola, Lopardo (2014) diz:

Pesquisando o cotidiano, no cotidiano, enxergamos além das regras gerais de organização sócia e curricular, percebendo as relações da vida cotidiana, dos acasos e situações que constituem a história de vida dos sujeitos em processos reais de interação (LOPARDO, 2014, p. 67).

Além de entender a conjuntura do espaço/tempo estudado por meio da constatação de características e rotinas dentro de um contexto, o cotidiano possibilita um olhar mais detalhista, o qual enxerga o resultado e a importância de cada acontecimento.

Com base nessa perspectiva sociológica, pode-se pensar que a aprendizagem musical acontece em qualquer situação, ou seja, mesmo em momentos impensados para essa finalidade. A experiência em si produz conhecimento e todo processo de aprendizagem deve ser considerado, como mencionado por Bastian (2000):

Mesmo quando os processos de aprendizagem, experiências, orientações e comportamentos observados estatisticamente por assim dizer são demonstrados e declarados como “insignificantes”, pode-se e deve-se ter continuamente o objetivo de entender esses processos (BASTIAN, 2000, p. 80).

Dessa maneira, ao observar um contexto em sua amplitude e com diligência, é possível entender o porquê de determinadas práticas ou de suas rupturas. O pensamento de Brougère (2012) colabora com essa ideia ao analisar a aprendizagem na vida cotidiana. Esse autor diz:

Aprender na vida cotidiana é constituir por via dos encontros atividades, observações, dificuldades e sucessos um repertório de práticas. Esse repertório pode continuar a se enriquecer de novas práticas (mas também a ver desaparecer outras) ao longo da vida, em razão de novos encontros, atividades, migrações e viagens, inovações geradas pela sociedade e seus objetivos (BROUGÈRE, 2012, p. 17).

Nessa linha de pensamento, é importante entender que:

não é só em espaços previstos para aprender ou em situações concebidas para serem educativas que as pessoas desenvolvem novas aprendizagens. Isso acontece em todas as situações em que elas podem estabelecer uma relação, construir sentido, desenvolver interesses novos. (BROUGÈRE, 2012, p. 6).

O ensino aprendizagem de música está envolto em uma complexidade que somente o olhar para a totalidade pode desvendar. O pesquisador necessita estar atento tanto à questão do contexto social, que desvenda o todo, quanto a cada acontecimento que vai surgindo e que vai modificando as relações que vão se construindo.

Ademais, é importante pensar no contexto de “papel social”, que é descrito por Heller (1929) da seguinte maneira:

A função “papel social” não nasce casualmente, nem do nada, mas resulta de numerosos fatores da vida cotidiana dadas já antes da existência dessa função e que continuarão a existir quando ela já se tiver esgotado. Ao estudar a categoria “papel social” de um modo “puro”, ou seja, abstrato, segundo sua forma clássica de manifestação, não pretendemos negar que numerosos indícios e numerosos componentes da atitude própria do papel social já estejam dados de modo geral na existência social do homem, e, pelo menos, passam a

reivindicar um passado bem mais longo que a existência do “papel social”. Ademais, não há nenhuma fronteira rígida entre os comportamentos destituídos do caráter de papel e aqueles que o possuem (HELLER, 1929, p.115).

Heller (1929) aponta que o papel social nada mais é do que o comportamento adquirido através da imitação, que é o hábito de se fazer algo. Tem a ver com o ensino aprendizagem das características e comportamentos que fazem parte da “função” a ser ensinada. Essas características e comportamentos se tornam inerentes a essa função e conferem um “perfil” aos indivíduos.

Por outro lado, Kelly (2002, p. 43) diz que a música pode “ensinar regras sociais, e valores que contribuem para continuação da identidade cultural”. Aprende-se com a experiência a exercer alguma função social, fazer parte de um círculo social e ser alguém.

Pode-se refletir a partir dessa linha de pensamento sobre os processos de familiarização com determinadas situações em cada contexto, ou seja, situações que antes não faziam parte da vida cotidiana e que, após se inserirem na rotina, se tornam algo comum. Como cita Brougère (2012),

De certo modo o cotidiano se instala quando o processo de aprendizagem terminou. Os exemplos são vários: Por que o computador se tornou um objeto do cotidiano senão porque já não me é estranho? [...] Qual esse processo senão (mas não apenas) um processo de aprendizagem que me permitiu ultrapassar e, doravante, esquecer o sentimento de estranheza dos primeiros tempos em face desse objeto? (BROUGÈRE, 2012, p. 12).

Esse processo pode ser consciente ou inconsciente. Muitas vezes, o simples contato com um comportamento ou situação “ensina” uma conduta sem que haja reflexão sobre isso. Simplesmente, o indivíduo repete o que observa naturalmente. Brougère (2012) discorre sobre a aprendizagem inconsciente no trecho: “Construo-me como ser social num contexto cotidiano específico que não percebo como tal. Aprendo a comer sem ter a impressão de aprender comer de um modo cultural e socialmente construído” (BROUGÈRE, 2012, p. 20).

Observar o cotidiano, segundo Gonçalves e Costa (2009, p. 1160), “tem fornecido ferramentas para ‘sensibilizar’ os olhares para as muitas

nuances da prática pedagógico-musical". As autoras destacam a importância do educador musical em ter capacidade de perceber nos comportamentos e nos hábitos o que leva um indivíduo a aprender e a não se fechar em métodos e táticas já preestabelecidos. Com efeito, percebe-se nas teorias do cotidiano uma forte ênfase no sujeito. Para essas teorias, cada pessoa é considerada como principal arquiteta de seus interesses e, conseqüentemente, principal responsável pelo próprio conhecimento.

Nesse sentido, fazendo uma relação entre as teorias do cotidiano e as práticas pedagógicas, pode-se afirmar que o professor deve reparar nas individualidades de cada aluno. Por isso, ao analisar o que circunda o cenário que é estudado nesta pesquisa, é essencial pensar em aspectos além do que está sendo observado, como: quem são esses alunos, quais meios utilizam para aprender dentro e fora da aula, entre outros, e considerar isso como parte dos fatores que formam sua identidade.

A educação musical, com base nas teorias do cotidiano, não se caracteriza por ser uma teoria pedagógica, entretanto, de certa forma, ampara um ideal de liberdade ao professor e ao aluno. Liberdade para encontrar os melhores meios de ensinar através do olhar constante e atento ao outro. Pertinente a essa qualidade do educador, Ponso (2011), com ênfase na observação do agir e do perceber, escreve um depoimento sobre sua conduta profissional:

Percebi ao longo dos anos de docência que a transformação da minha forma de lidar com as questões cotidianas da escola se dava mais por trocas dinamizadas com meus alunos do que pela própria teoria. Sendo assim, minha atenção frequentemente esteve voltada ao fazer do aluno em sala de aula. Sua forma de agir e perceber a música conduziu minha prática e meus questionamentos sobre a educação musical (PONSO, 2011, p. 17).

A afirmação de Ponso (2011) representa alguns dos meus princípios em relação à educação. Acredita-se que a melhor maneira de entender as práticas dos alunos no processo educativo-musical é refletir sobre os alunos em suas relações, características, bagagens e cultura. Brougère (2012) destaca a importância de se observar o contexto dos indivíduos e a aprendizagem que não pode ser estudada:

sem que se levem em conta as atividades dos indivíduos, da cultura e do contexto nos quais elas têm lugar. Mais ainda, pode-se afirmar que todo o conhecimento é construído socialmente e que a maioria das aprendizagens se faz em interações sociais (BROUGÉRE, 2012, p. 238).

Ao se atentar para o tema desta pesquisa, isto é, para o ensino aprendizagem de música na montagem do Musical *Wicked*, realizado no Colégio Cenecista Dr. José Ferreira, é possível afirmar que esse projeto só aconteceu da forma descrita neste trabalho porque cada um dos indivíduos possuía uma história arraigada de preceitos, tanto no caso dos professores quanto dos alunos participantes. As marcas pessoais estão presentes, mesmo que o Musical não seja um espetáculo inédito e criado pelo grupo. Nesse caso, os alunos se pautam em referências preestabelecidas e são marcados por novas experiências.

Larrosa (2002), ao falar sobre a “experiência e o saber de experiência”, diz que “é experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma” (p. 25). Essas experiências que transformam preparam os indivíduos para prováveis situações semelhantes, as quais, por sua vez, são novas experiências que formam um ciclo. Isso quer dizer que os indivíduos passam a estabelecer condutas específicas, criadas a partir de seus preceitos, e mudam essas condutas a cada nova experiência. Os alunos aumentam seu repertório de experiências, se familiarizam com determinadas situações ou mudam de ideia sobre algo. Isso é “dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21).

Para Souza (2014, p.15), o que está no centro da aula de música são as relações que os alunos constroem com a música, sejam elas quais forem. Em outras palavras, são os sentidos criados a partir dessas experiências. Nessa perspectiva, Didier (2012) discorre sobre o trabalho de um professor de música:

A relação que o professor tem com a música, com a educação musical e com os espaços culturais dedicados à arte dos sons em sua cidade se expressa na sua vida como cidadão e repercute no cotidiano de sua profissão. Ou seja, talvez alguns esquemas de ação e pensamento construídos ao longo de sua

história reverberem na vida adulta, comandando condutas no dia a dia das relações de trabalho (DIDIER, 2012, p. 107).

A citação acima aponta para a construção de referências que cada indivíduo adquire ao vivenciar determinadas situações e de que forma isso reverbera em sua vida. No caso acima, o autor enfatiza o comportamento profissional como algo impregnado do repertório de experiências que o indivíduo carrega. Associando esse pensamento às teorias do cotidiano, considera-se uma afirmação muito pertinente àquela que Souza (2000) faz sobre o que é se tornar alguém a partir de experiências vividas:

O cotidiano, do ponto de vista das ciências sociais, como um lugar social de processos, de crenças, de achar sentido comunicativo e interativo, nos quais os participantes da sociedade constroem suas identidades sociais e, em cujas molduras, estabelecem um entendimento sobre as normas sociais, realizam-se as interações sociais e reconhecem processos intersubjetivos como sua parte essencial (SOUZA, 2000, p. 24).

Nessa citação, Souza (2000) reafirma o poder de transformação que as experiências provocam nas pessoas. Acredita-se que considerar esses processos é importante para qualquer pesquisa que se preocupe com questões relacionadas à educação e à educação musical.

1.3.3 O conceito de socialização para se pensar ensino aprendizagem de música nos vários espaços sociais

Pensar sobre socialização também é importante nesta pesquisa, já que as relações que transformam esses alunos e os ensinam a “ser alguém” nos grupos dos quais fazem parte podem ser pensadas a partir desse conceito. Desse modo, é importante estudar o que envolve as questões de socialização para compreender o ensino aprendizagem de música nessa perspectiva. Coffey (2010) apresenta o termo da seguinte maneira:

Socialização é o conceito de aprender a tornar-se membro de uma sociedade, por meio do qual nos tornamos seres sociais. Tornar-se social é uma experiência que dura por toda a vida, e ocorre mediante a interação com os outros e participação nas rotinas diárias da vida cultural cotidiana. Socialização é um

conceito que reconhece que identidades sociais, papéis e biografias pessoais são construídas por meio de um processo contínuo de transmissão cultural (COFFEY, 2010, p. 194).

Para esse autor, as pessoas constroem suas identidades pessoais a partir das transmissões culturais a que são submetidas e que ocorrem ao longo de toda vida. É como se as interações que vivenciam fossem um guia para as transformações pessoais e formação da identidade.

Para Grigorowitschs (2008), socializar significa interagir e, de acordo com a autora, toda interação implica transformações que contribuem para a organização da sociedade. Com base em Simmel, essa autora afirma que “qualquer interação entre seres humanos deve ser considerada socialização” (GRIGOROWITSCHS, 2008, p. 4). Para Schütz,

quando os sociólogos falam de interação social, pensam em geral em um conjunto de ações interdependentes de vários seres humanos, relacionadas entre si pelo sentido que o indivíduo atribui a sua ação e que supõe ser compreendido pelo seu copartícipe (SCHÜTZ, 1964, p. 153)⁹.

Acredita-se que a socialização apresenta uma perspectiva que garante uma visão abrangente do contexto que está sendo estudado, pois vincula as relações sociais, os sentidos que os indivíduos atribuem às interações sociais, ao espaço e ao tempo com os fatos observados. Segundo Setton (2008),

a socialização [...] explora as relações indissociáveis entre indivíduo e sociedade; na sua dimensão produtora difusora e reprodutora, a socialização pode enfocar as instituições como matrizes de cultura, pode enfatizar as estratégias de transmissão e portanto de transformação dos grupos sociais bem como pode explorar as disposições de cultura incorporadas pelos indivíduos ao longo de suas experiências de vida. Nesse sentido a socialização deixa de ser apenas uma noção de integração explicitamente vinculada a uma tradição sociológica para ser vista de maneira mais ampla, como um processo construído coletiva e individualmente e capaz de dar conta das diferentes maneiras de ser e estar no mundo. (SETTON, 2008, p. 1)

⁹ No original: “Cuando los sociólogos hablan de interacción social, piensan por lo general em un conjunto de acciones interdependientes de varios seres humanos, relacionadas entre sí por el sentido que el actor asigna a su acción y que supone comprendido por su cómpartícipe” (SCHÜTZ, 1964, p. 153).

As relações sociais vividas pelos alunos no ensino aprendizagem de música transformam sua visão de mundo e interferem em como aprendem e se relacionam com a música. Tais relações são parte das preocupações que esta pesquisa se defronta.

A ligação da educação com a socialização está clara ao se considerar que a na vivência social se aprende e se ensina, mesmo não sendo de forma intencional. A percepção desse fato faz com que o educador amplie sua concepção acerca do que está envolto no ensino aprendizagem das pessoas. As práticas educativo-musicais não se limitam apenas ao que é alusivo às questões próprias dos meios educacionais. Elas acontecem em qualquer momento em que haja oportunidade de comunicação. Sobre isso, Setton (2008) afirma que:

O processo de socialização como tema de investigação passa a adquirir aos poucos uma força heurística mais ampla que a noção de educação ou processo educativo. Se estas últimas, na grande maioria das vezes, são consideradas como práticas intencionais, conscientes e sistemáticas, a noção de socialização, ou melhor o processo de socialização, tem a vantagem de agregar às noções anteriores a uma série de outras ações difusas, assistemáticas, não intencionais e inconscientes, adquiridas de maneira homeopática, na família, na escola, na religião, no trabalho ou em grupos de amigos que, queiramos ou não, acabam por participar na construção dos seres e das realidades sociais (SETTON, 2008, p. 2).

A socialização está diretamente ligada à formação de identidade, já que, através das interações, as quais são vivenciadas por cada pessoa, acontecem transformações sobre sua maneira de pensar, seu conhecimento acerca de algo, suas crenças, habilidades. Portanto, socializar provoca um processo contínuo de mudanças. Isso explica a relação da socialização no âmbito individual de cada um.

Para Grigorowitschs (2008, p. 8), “identidade individual e mundo social estabelecem uma relação de interdependência e referencialidade mútua”. As relações sociais transformam as pessoas. Ao refletir sobre essa questão, pode-se constatar que existem características comuns que os indivíduos adquirem ao participarem de um grupo. Entretanto, essas transformações possuem uma face particular em cada indivíduo, já que cada um relaciona essas experiências com outras bagagens.

Em suas dimensões mais amplas, Grigorowitschs (2008) menciona os processos de socialização:

envolvem um ser humano individual (todo um espectro de experiências, posicionamentos, saberes, estruturas emocionais, capacidades cognitivas); suas interações, comunicações e atividades no meio social em que vive (relações familiares, escolares, interações com outras crianças, meios de comunicação de massa, religião etc.); bem como as distinções sociais que podem se manifestar em todas essas relações (sua pertença racial, de gênero, de estratificação social etc.). Essas dimensões devem ser tratadas, em seu conjunto ou em suas particularidades, segundo uma perspectiva sociológica, de acordo com um modelo “reflexivo” de socialização, que permite analisar como os indivíduos desenvolvem necessidades, capacidades, competências do agir, interesses e qualidades pessoais em tensão com as regras, expectativas e costumes sociais. Nesses processos estão em jogo aspectos multidimensionais objetivos e subjetivos, isto é, os processos do desenvolvimento da identidade e as comunicações e interações com o outro (GRIGOROWITSCHS, 2008, p. 5).

É necessário entender essas duas dimensões (individual e coletiva), em que a socialização aparece para que se tenha uma visão mais adequada dos contextos observados. Deve-se entender, de fato, como isso está envolto no ensino aprendizagem da música.

Setton (2005) também aborda sobre novos modelos de socialização advindos das mudanças nas interações das pessoas. Estas, cada vez mais, se deparam com a pluralidade de espaços socializadores e com a diminuição das interações “face a face”, resultado da tecnologia e dos novos meios de comunicação. Para a autora, é “relevante repensar esse processo a partir da reconfiguração dos papéis das instâncias tradicionais da educação, bem como da emergência da mídia como importante agência socializadora ou educadora” (p. 337). Para isso, a autora traça mudanças na sociologia, que antes traziam, com base nas ideias de Durkheim, a “família e a escola” como os dois espaços tradicionais de socialização. Os sujeitos eram considerados passivos diante dos papéis propostos por essas instituições.

Posteriormente, a autora apresenta um avanço nesse modo de entender a socialização difundida nas ideias de Berger e Luckmann, passando a considerar as individualidades dos sujeitos como algo que interfere na

construção da identidade de cada um. Por fim, Setton apresenta a sociologia contemporânea, que entende o processo de socialização “identificando a presença de uma maior circularidade de experiências e referências identitárias” e “a heterogeneidade dos espaços em que se produz e se troca informações, saberes e competências” (p. 342). Assim, “à medida que uma pluralidade de opções e escolhas está ao alcance dos indivíduos, estes terão, conseqüentemente, cada vez mais oportunidades de deliberar” (p. 345) e construir suas identidades.

1.4 Organização deste trabalho

Este trabalho está organizado em cinco partes.

Na primeira parte, nesta introdução, consta os objetivos, a construção do objeto de pesquisa, bem como a revisão de literatura e os fundamentos teóricos.

A segunda parte traz a metodologia utilizada no trabalho: a opção pelo estudo de caso, os processos e as reflexões relacionadas ao processo de coleta e análise dos dados desta pesquisa.

A terceira parte apresenta as questões que se relacionam ao contexto (pedagógico e físico) do Colégio Cenecista Dr. José Ferreira, assim como destaca o projeto de teatro musical e o processo de montagem do Musical *Wicked*, realizado nesse Colégio.

A quarta parte tem como temática as questões referentes ao ensino aprendizagem da música: aspectos envolvidos na proposta pedagógica do teatro musical, a forma como os alunos aprendem, o que aprendem e as relações estabelecidas nesse processo de montagem de *Wicked*.

Por último, na quinta parte, são expostas as considerações finais, capítulo em que é feita uma análise geral da pesquisa, reunindo impressões acerca do que foi estudado e as principais reflexões realizadas.

2 METODOLOGIA

2.1 Tipo de pesquisa

Esta pesquisa pode ser classificada como qualitativa. Segundo Denzin e Lincoln (2006), “a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo”. Logo, ela apresenta o olhar do pesquisador de acordo com interpretações e significados que ele próprio confere ao seu objeto de estudo.

Levando em conta a relação desta pesquisa com as pesquisas sociais, já que, na perspectiva deste trabalho, a educação musical é considerada prática social, também é pertinente a seguinte afirmação de Santos (2010):

A ciência social será sempre uma ciência subjetiva e não objetiva como as ciências naturais. Têm de compreender os fenômenos sociais à partir das atitudes mentais e dos sentidos que os agentes conferem às suas ações, para o que é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências naturais, métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vista à obtenção de um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objetivo, explicativo e nomotético (SANTOS, 2010, p. 38).

Nessa perspectiva, as ciências sociais têm como característica o estudo de múltiplas situações que se diversificam de acordo com cada caso e, por isso, existe a necessidade de uma metodologia flexível nesse tipo de pesquisa. Segundo Berger (1976, p. 26), “o sociólogo deve se ocupar de questões metodológicas, mas isto não constitui sua meta”, sendo que a meta dos estudos sociológicos é compreender a sociedade e a metodologia ajuda a atingir essa meta.

No caso desta pesquisa, que estuda o ensino aprendizagem no processo de montagem do musical realizado no Colégio Cenecista Dr. José Ferreira, essa perspectiva se enquadra no interesse de entender um contexto bastante específico. Por isso, faz-se necessário que o pesquisador tenha um olhar liberto de preceitos e regras, de modo que possa captar esse cenário social e que se muna das informações que circundam esse contexto. Pires

(2014) relaciona algumas características da pesquisa qualitativa que, a meu ver, justificam esse tipo de abordagem neste trabalho:

Pode-se dizer que a pesquisa qualitativa se caracteriza em geral: a) Por sua flexibilidade e adaptação durante seu desenvolvimento, inclusive no que se refere à construção progressiva do próprio objeto da investigação; b) Por sua capacidade de se ocupar de objetos complexos, como as instituições sociais; os grupos estáveis; ou ainda, de objetos ocultos, furtivos, difíceis de apreender ou perdidos no passado; c) Por sua capacidade de englobar dados heterogêneos, ou, como sugeriram Denzin e Lincoln (1994: 2), de combinar diferentes técnicas de coletas dos dados; d) Por sua capacidade de descrever em profundidade vários aspectos importantes da vida social concernentemente à cultura e à experiência vivida, justamente devido sua capacidade de permitir ao pesquisador dar conta de (de um modo ou de outro) do ponto de vista do interior, ou de baixo; e) finalmente, por sua abertura para o mundo empírico, a qual se expressa, geralmente, por uma valorização da exploração indutiva do campo de observação, bem como por sua abertura para a descoberta de “fatos inconvenientes” (Weber), ou de “casos negativos”. Ela tende a valorizar a criatividade e a solução de problemas teóricos propostos pelos fatos inconvenientes (PIRES, 2014, p. 90).

A abordagem qualitativa sugere, então, uma relação crítica entre o pesquisador e a questão estudada, em que o pesquisador pode, a partir de seus pensamentos, fundamentos e interpretação, formar ideias e construir seu objeto ao longo da pesquisa. Os alunos, participantes da pesquisa, estabelecem vínculos afetivos, definem suas identidades culturais, seus gostos, se projetam socialmente, entre outras questões que extrapolam a prática musical. Esse tipo de pesquisa, em seus princípios teóricos, metodológicos e analíticos, mostra os caminhos que justificam esses acontecimentos.

Como se trata de uma pesquisa focada no ensino aprendizagem musical e nas relações sociais que esse processo engloba, Chizzotti (1995) ressalta que os pesquisadores que adotam esse tipo de pesquisa:

Se dedicam à análise dos significados que os indivíduos dão às suas ações, no meio [...] que constroem suas vidas e suas relações, à compreensão do sentido dos atos e decisões dos atores sociais ou, então, dos vínculos indissociáveis das ações particulares com o contexto social em que estas se dão (CHIZZOTTI, 1995, p. 78).

Diante disso, pelas características deste trabalho, o qual se preocupa com questões sociais associadas ao ensino aprendizagem de música e considera as relações estabelecidas nos contextos como fatores importantes para a educação musical, justifica-se a abordagem qualitativa.

2.2 O estudo de caso como método de pesquisa

Esta pesquisa tem como método o estudo de caso. Tem um caráter peculiar, já que se enquadra em um lugar específico, em um momento específico e envolve pessoas (alunos) inseridas nesse processo de ensino aprendizagem de música. Isso implica que o foco está em como acontece o ensino aprendizagem de música mediado por relações que os indivíduos construíram ao participarem do Musical *Wicked*. Essa perspectiva não perde de vista as dimensões individuais e coletivas dessas relações.

Sabe-se que essas características são próprias dos indivíduos, do espaço e do tipo de produção musical, bem como da prática do teatro musical e, por isso mesmo, podem ser um aspecto aberto à crítica em relação à sua singularidade e dificuldade em encontrar respostas generalizáveis. Entretanto, há de se analisar que não existe fato social que não seja dentro de um contexto específico. Ou seja, faz parte da pesquisa social não encontrar respostas permanentes ou generalizáveis, principalmente nos estudos de caso.

A importância desse tipo de método de pesquisa está justamente em mostrar as diferentes nuances do ensino aprendizagem da música, “observando as influências sociais, instituições e grupos” (KRAEMER, 2000, p. 56). Entretanto, não se pode afirmar que em outros casos aconteceria de forma semelhante. Segundo Stake (2011, p. 57), a pesquisa social deve ser uma “investigação empática”. Segundo esse autor, as pessoas, apesar de serem semelhantes umas às outras em muitas questões, também são singulares em suas personalidades e situação de vida.

Diante disso, acredita-se que o estudo de caso, como método de pesquisa, seja pertinente para compreender o ensino aprendizagem musical que acontece no projeto de teatro musical, no contexto específico da instituição analisada. Segundo Lopardo (2014), “a escola tem possibilidade de escolher qual caminho é o mais adequado para construir um espaço próprio da música a

partir das características institucionais e as necessidades de seu contexto” (LOPARDO, 2014, p. 106) Pensando nisso, é importante atentar para as particularidades de cada realidade em que a música está presente na escola.

Yin (2015) cita Scharamm (1971) para definir o que é, para ele, um estudo de caso:

A essência de um estudo de caso, a tendência central entre todos os tipos de estudo de caso, é que tenta iluminar uma *decisão* ou um conjunto de decisões: por que elas são tomadas, como elas são implementadas e com que resultados (SCHRAMM, 1971 apud YIN, 2015, p. 16).

Yin (2015) faz uma ressalva quanto ao termo “decisão” utilizado por Scharamm. Segundo ele, outras definições utilizam palavras diversas como cerne do estudo de caso, como, por exemplo, “indivíduos”, “organizações”, “instituições” e “eventos”. Contudo, apesar dessa palavra “problemática”, se se considerar todas as outras sugeridas pelo autor como relevantes nesse tipo de abordagem, pode-se deduzir a essência tratada por esse método.

Para Yin (2015, p. 4), “quanto mais suas questões procurarem explicar alguma circunstância presente (por exemplo, “como” e “por que” algum fenômeno social funciona) mais o método do estudo de caso será relevante”.

Nessa mesma direção, está a visão de Ponte (2006), para quem o estudo de caso visa:

conhecer uma entidade bem definida como uma pessoa, uma instituição, um curso, uma disciplina, um sistema educativo, uma política ou qualquer outra unidade social. O seu objetivo é compreender em profundidade o “como” e os “porquês” dessa entidade, evidenciando a sua identidade e características próprias, nomeadamente nos aspectos que interessam ao pesquisador. É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenômeno de interesse (PONTE, 2006, p. 2).

Este trabalho utilizou-se do estudo de caso, que, “enquanto método de pesquisa, envolve procedimentos de planejamento, coleta análise e interpretação de dados” (GIL, 2009, p. 4) para sua realização. No caso deste

estudo, o processo de planejamento se deu ao realizar o projeto de pesquisa, que organizou as primeiras informações relevantes para sua realização: questões como tema, problema de pesquisa e objetivos, que foram fundamentais para a sua orientação.

O processo de coleta de dados aconteceu a partir de diversas fontes. Segundo Gil (2009):

O estudo de caso requer a utilização de múltiplos procedimentos de coleta de dados. Para garantir a qualidade das informações obtidas no estudo de caso, requer-se a utilização de múltiplas fontes de evidência. Os dados obtidos com entrevistas, por exemplo, deverão ser contrastados com dados obtidos mediante observação ou análise de documentos (GIL, 2009, p. 7-8).

Seguindo esse princípio, este trabalho utilizou como procedimentos de coleta de dados os documentos, mas destaca-se a observação como o principal procedimento utilizado. Por último, tem-se a interpretação dos dados, que ocorreu depois da organização dos materiais que seriam fonte de dados da pesquisa. Na ocasião, foram categorizados os temas que ficaram em evidência e, a partir disso, foram escritas as análises da pesquisa.

De acordo com essas características, esta pesquisa se define por ser um estudo de caso, cujo foco é o ensino aprendizagem de música em um projeto de teatro musical em uma escola. Portanto, ressaltam-se suas particularidades e características, de modo que sirva como parâmetro para o entendimento da educação musical e de suas possibilidades.

2.3 Participantes da pesquisa

Esta pesquisa envolveu alunos e professores que participaram do projeto de teatro musical *Wicked* do Colégio Cenecista Dr. José Ferreira, no ano de 2017. Para realizar a coleta de dados foi observado o processo de preparo e apresentação desse Musical no período de fevereiro a agosto de 2017. O projeto de teatro musical contou com a participação de 19 alunos

como personagens protagonistas, 21 *ensembles*¹⁰ e a participação especial de 31 crianças¹¹.

Os alunos possuíam perfis diferentes. Eram meninos ou meninas com faixas etárias distintas e cursando séries escolares também distintas. São alunos que cursavam a aula de canto, alguns no período vespertino e outros no período matutino. Ou seja, um grupo com muitas semelhanças e diferenças. Guareschi (1996) conceitua grupo da seguinte forma:

O que constitui um grupo é a existência, ou não, de relações. [...] Se não há relação entre pessoas jamais se poderá falar em grupo: o que existe é como se fosse um “poste” ao lado do outro, sem ninguém ter “nada a ver” com outro. Agora, no momento em que se estabelece qualquer “relação” entre pessoas, começa aí um grupo. Elas têm de ter “algo em comum”, e esse “comum” é a relação, que perpassa por todas, está presente em todas, fazendo essa “amarração” conjunta (GUARESCHI, 1996, p. 85).

Por ser um projeto escolar, a principal característica que perpassa os participantes era o fato de frequentarem as aulas de canto e de pertencer ao grupo de estudantes do Colégio Cenecista Dr. José Ferreira. No entanto, o projeto contou com duas integrantes que eram ex-alunas do Colégio e que, mesmo após o desligamento da escola, pediram para fazer parte do projeto.

Pode-se dizer, então, que havia três grupos de participantes no projeto de teatro musical: os que faziam os papéis protagonistas, os que participavam do *ensemble* e as crianças que faziam uma “participação especial”.

A maioria das observações foi realizada no turno vespertino e, por isso, o meu contato com os alunos que estudavam canto nesse turno foi muito maior. Apesar disso, os alunos que participavam das aulas de canto no período matutino frequentavam, esporadicamente, os ensaios e aulas no período vespertino, de modo que todo o grupo ensaiasse junto. No entanto, pude

¹⁰ *Ensemble* traduz-se do inglês para o português como “conjunto”, mas no teatro musical esse termo tem um significado próprio, que é subentendido por quem está nesse meio. Define-se *ensemble* os participantes que não são protagonistas, mas que compõem as diversas cenas dos musicais. Eles são versáteis: cantam, dançam e atuam em várias cenas diferentes e, geralmente, vão mudando de papel conforme as demandas das cenas do espetáculo. O *ensemble* tem a função de compor o coro de vozes que é característico dos arranjos das canções dos musicais.

¹¹ Essas 31 crianças entre 6 e 10 anos frequentavam a aula de canto extraturno. Elas foram convidadas para uma participação especial, dançando em uma cena do Musical.

observar todo esse grupo na audição chamada de “teste”, quando aconteceu a escolha dos personagens e também durante a apresentação.

Os alunos que estudavam canto no período vespertino eram, em média, mais velhos, sendo que o mais novo deles possuía 13 anos e cursava o oitavo ano do ensino fundamental; a mais velha possuía 22 anos e não era mais aluna da escola. Dentre o grupo de alunos da escola, o mais velho possuía 17 anos e cursava o terceiro ano do ensino médio. Já no período matutino, a aluna mais nova possuía 10 anos e cursava o sexto ano do ensino fundamental, mas apenas os alunos do ensino fundamental podiam frequentar a aula de canto nesse horário, pois a escola só oferece aulas à tarde até o nono ano do ensino fundamental. Por esse motivo, a aluna mais velha desse período possuía 14 anos e cursava o nono ano do ensino fundamental.

Esses dois grupos que frequentavam a aula de canto contavam com alunos que atuavam no Musical ou como personagens protagonistas, ou que participavam do *ensemble*. Os alunos que faziam aulas de canto de manhã não tinham contato semanal com o pianista correpetidor e não conviviam muito com os outros alunos participantes do Musical. Era um grupo de alunos mais novos, com idade entre 10 e 14 anos.

Como pôde-se observar, a diferença de turnos criava uma separação entre o grupo “da manhã” e o grupo “da tarde”, inclusive com diferença de faixa etária. Entretanto, como já mencionado, havia momentos em que o grupo todo se reunia e era quando acontecia o convívio de alunos de diferentes idades e diferentes interesses.

Já as crianças de 6 a 10 anos, que foram convidadas a participar do Musical, não frequentavam a rotina dos ensaios. Elas somente tiveram contato com o grupo principal em dois ensaios próximos à apresentação do espetáculo e no espetáculo. A participação dessas crianças era considerada uma “participação especial”, com intuito de incluir essa faixa etária no projeto escolar.

A maioria dos alunos que fazia papéis dos protagonistas frequentava as aulas de canto no período vespertino. Alguns participantes do *ensemble* e uma das protagonistas frequentavam a aula de canto no período matutino:

Eram três alunos participando do teste que estão fora desse grupo que estive observando [alunos do período vespertino]. Os três estudam canto no período matutino já que cursam o ensino básico a tarde. Desse modo, muito do que o grupo de canto vespertino vivencia é diferente para esses meninos da aula matutina (Caderno de campo, observação dia 03 de abril de 2017, p. 33).

Além da diferença de idades, o grupo era formado por pessoas diferentes em outros aspectos. Cada um trazia uma bagagem heterogênea de princípios advindos das outras experiências, como distintas religiões, distintos gostos musicais e distintos poderes aquisitivos. Essas questões apareciam em alguns momentos, como no dia em que presenciei uma conversa entre duas alunas e elas me contaram que eram da mesma igreja. Apesar das duas conversarem sobre algo que possuíam em comum fora da escola, não reparei que fossem mais próximas por esse motivo. Muito pelo contrário, as alunas aparentavam ser mais próximas de outros participantes.

Também presenciei momentos em que apareceram músicas divulgadas na mídia entre eles. Houve uma cena de alunos dançando algumas coreografias de músicas que estavam tocando no rádio, como, por exemplo, “*Despacito*”¹². Percebi que alguns gostavam desse repertório e outros nem tanto, mas o que pude constatar foi que, esporadicamente, esses assuntos apareciam na aula. Dessa maneira, o que se conclui é que o grupo não possuía uniformidade nessas questões e, aparentemente, também parecia conviver bem com essas diferenças, ou, pelo menos, não foi observado nenhum conflito sobre esse assunto.

Como já mencionado anteriormente, a escola é particular. As mensalidades giram em torno de 1200,00 reais, excluindo as apostilas que são adotadas e vendidas pela instituição. Considerando essa informação, pode-se perceber que, apesar de ter diferenças entre as rendas familiares desses alunos, nenhum deles pode ser considerado, dentro do contexto socioeconômico brasileiro, como pobres na acepção da palavra.

Salienta-se, também, que o grupo era heterogêneo quanto ao conhecimento musical, sendo que alguns eram novatos e outros veteranos nas aulas de canto. Alguns já tinham participado de vários musicais realizados pelo

¹² *Despacito* é uma canção do cantor porto-riquenho Luis Fonsi e do seu compatriota o rapper Daddy Yankee.

Colégio, alguns participavam pela primeira vez, enquanto outros frequentavam aulas de instrumentos e participavam de outros projetos ou participavam apenas das aulas de canto. Em outras palavras, “os alunos novos se inseriam na mesma aula dos antigos. Era como se os mais adiantados puxassem os iniciantes que pegavam o jeito da coisa no dia a dia” (Caderno de campo, observação, dia 09 de março de 2017, p. 7).

Percebi, durante as observações, que esses alunos formavam um grupo “unido” pelo interesse em participar dos musicais que o Colégio oferece. Os motivos para isso eram muitos: admiração pelo gênero artístico, vontade de se apresentar em público, vínculo de amizade com outros participantes, vontade de aprender a cantar, entre outras questões.

2.4 A coleta de dados

O levantamento de dados para esta pesquisa incluiu documentos escritos, diálogos a partir de mensagens do *WhatsApp*, do *Facebook*, bem como os registros no caderno de campo, considerando as observações da montagem (preparação e apresentação) do Musical *Wicked*.

Como mencionado, as observações foram realizadas durante o primeiro semestre de 2017, de fevereiro a agosto, nas aulas de canto e ensaios promovidos pela escola até a apresentação do Musical.

2.4.1 Documentos escritos

A pesquisa em documentos escritos relacionados com a escola aconteceu desde o início do trabalho, a partir de levantamentos no site do Colégio, análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, artigos de jornais do acervo da professora Miriam Morel e planejamento de musicais anteriores.

Com esse tipo de fonte de dados, pude entender melhor o contexto da escola, visualizando-a em uma conjuntura mais ampla e tentando entender a presença da música na instituição. Também foi possível relacionar essas informações de modo a entender o motivo pelo qual a escola adota a arte como um componente curricular, compreendendo não só como ela se estrutura para

que a arte esteja presente, mas como se mobiliza para que aconteça o projeto de teatro musical.

2.4.2 Diálogos no *WhatsApp*

Um fenômeno interessante que percebi neste trabalho, sobretudo durante as observações, foi a inclusão de um recurso de comunicação no dia a dia entre os participantes do Musical (alunos e professores). Esse recurso trouxe outra relação de ensino aprendizagem: o uso do *WhatsApp* (aplicativo de celular). Segundo Retschitzki (2012), “o aparecimento de novos meios de comunicação modifica profundamente as maneiras de se comportar e utilizar certos aparelhos” (p. 144), o que acarreta também a mudança nas relações de espaço/tempo do ensino aprendizagem musical, inclusive na escola.

As mídias, a internet, as redes sociais, entre outros recursos, já estão inseridas no cotidiano das pessoas e, conseqüentemente, esses meios têm sido cada vez mais incluídos como auxiliares na troca de informações, na busca e no compartilhamento de conhecimento. Ao surgirem inovações nos meios de comunicação, novas relações vão se estabelecendo e proporcionando novos formatos de interação entre as pessoas, naturalizando-os de forma extremamente instantânea. Além disso, esses meios de comunicação modificam o espaço/tempo em que acontecem as interações sociais, fato importante de ser destacado.

No caso da montagem musical na escola, logo no início das observações, que aconteceram em fevereiro de 2017, percebi que o *WhatsApp* estava muito presente na rotina do grupo. Ao escutar conversas entre os alunos e professores, sempre surgia o comentário. “_Vou te mandar pelo *WhatsApp*”. Isso acontecia quando precisavam trocar alguma informação, já que o aplicativo confere a possibilidade de envio de textos, vídeos, áudios e fotos.

Na curiosidade de me inteirar sobre o que acontecia nesse meio de comunicação, pedi que me incluíssem no grupo de *WhatsApp* que haviam criado para os participantes do projeto, e obtive resposta afirmativa deles. Assim, tive a oportunidade de observar de perto como aconteciam as comunicações através desse aplicativo multiplataforma de mensagens

instantâneas e algumas das minhas reflexões foram registradas no caderno de campo:

Percebi que uma aluna estava gravando a melodia tocada ao piano. Depois que o professor terminou de gravar ela disse para a turma: “_Pronto, poste no grupo!” Cheguei perto dela em seguida e perguntei: “_Onde você postou a gravação, Viviane?” E, então, ela me explicou que tinham um grupo no *WhatsApp* (aplicativo de celular) para conversarem sobre o Musical. Perguntei para ela se eles poderiam me incluir no grupo e ela me respondeu que poderiam sim. A professora Miriam, que era administradora do grupo, ouvindo a conversa e meu pedido logo me acrescentou como integrante. Desde então, faço parte desse grupo e acompanho as conversas. Pretendo mais à frente escrever sobre a importância desse meio de comunicação, já que percebo que aprendem muito por lá também (Caderno de campo, observação dia 9 de março de 2017, p. 9).

As conversas no *WhatsApp* abrangiam muitos propósitos (dar recados, transmitir informações sobre o Musical, divulgar imagens, conversar sobre algo que os lembrasse do projeto, compartilhar áudios gravados nas aulas etc.). No entanto, havia uma regra no grupo: todo o material compartilhado no grupo deveria conter assuntos relacionados ao Musical. Essa “regra”, que foi sugerida pela professora, foi uma forma de organizar o grupo para que não desviassem o foco da sua proposta, que era estabelecer um meio de comunicação fácil e rápido para compartilhar informações com os alunos sobre o projeto.

O acesso a essas conversas proporcionou um arquivo contendo os diálogos, o que serviu também como material para análise desta pesquisa. É importante mencionar que os diálogos que aparecem no decorrer deste trabalho conservam a escrita idêntica à utilizada pelos participantes.

2.4.3 Postagens no *Facebook*

O *Facebook*, assim como o *WhatsApp*, é um recurso que amplia e modifica as relações das pessoas. A diferença entre o *WhatsApp* é que, por meio do *Facebook*, pode-se divulgar alguma informação para uma rede maior de pessoas, de forma direcionada ou não. É um sistema que facilita expor sua ideia, foto, vídeo, ou, “compartilhar” algo visto, “viralizando” um conteúdo e transmitindo uma informação.

Algumas vezes, utilizando o *Facebook*, deparava-me com publicações de amigos, de familiares dos participantes e/ou ex-participantes, pertinentes a esta pesquisa. Eram publicações que mostravam impressões acerca do projeto, envolvimento com o teatro musical, fotos de acontecimentos no decorrer da montagem de *Wicked*, ex-participantes relatando sobre o projeto etc. Assim, a rede social foi também um meio de coleta de dados e algumas das publicações foram utilizadas como fonte de análise neste trabalho.

2.4.4 A observação enquanto procedimento qualitativo de coleta de dados

Este estudo se baseia na observação de uma situação particular, que é a montagem (preparação e apresentação) do Musical promovido por uma escola de educação básica, o Colégio Cenecista Dr. José Ferreira. A observação se caracteriza por um olhar do pesquisador sobre o seu objeto de estudo, que elucida as características do que é observado. Com essas informações, o pesquisador busca por respostas para as suas perguntas de pesquisa.

No caso desta pesquisa, a observação foi o principal procedimento de levantamento de dados para entender o contexto da instituição pesquisada e do projeto de teatro musical estruturado no âmbito dessa escola. Ademais, a observação ofereceu subsídios para entender de que forma os alunos que participam do Musical ensinam aprendem música e constroem relações com a música a partir dessas experiências.

Algumas questões devem ser consideradas sobre essa ferramenta de coleta de dados. Segundo Stake (2011, p. 103), “o olho vê muito, (e também perde muito), observando simultaneamente quem, o quê, quando, onde e por que, e principalmente, relacionando-os com à história ou assertiva futuras, ou seja, à questão da pesquisa”. Ou seja, existe a dificuldade de encontrar “o que olhar” em uma pesquisa desse tipo. As simultaneidades dos acontecimentos podem confundir o pesquisador, que deve decidir para onde, o que olhar e ainda chegar a conclusões a partir desse olhar.

É fundamental entender o modo como o pesquisador que adota esse procedimento de pesquisa apresenta “sua verdade”, que é uma questão individual. Morato e Gonçalves (2014, p. 124) mencionam: “o que vemos é uma

possibilidade de certeza do que acontece, mas não a única, pois outras pessoas observando a mesma cena podem ver ‘uma realidade’ muito diferente da que vejo” (p. 124), e mais, “o que flui de dentro de nós depende de como fomos e somos instruídos social e culturalmente a enxergar” (MORATO; GONÇALVES, 2014, p. 125).

Essas questões foram vivenciadas no decorrer das observações, como mostra o trecho do caderno de campo:

Eu no meio de tantas falas me deparo com um problema metodológico. Para onde devo olhar? São tantas coisas para observar ao mesmo tempo. Sempre que olho para alguém sinto que estou perdendo algo importante em outro lugar. As conversas pessoais são muito presentes, e talvez mais significativas que os momentos coletivos. Me sinto inconveniente ao me aproximar para observar de perto as conversas. Percebo que estão falando sobre as músicas, as partituras ou o Musical porque, de longe, vejo gestos como se estivessem contracenando, ou os vejo apontando para as partituras, ou dançando. Ou seja, aparecem indícios de que esse seja o assunto, mas não consigo do lugar que observo escutar esses diálogos (Caderno de campo, observação dia 9 de março de 2017, p. 8).

Esse relato mostra dois problemas vivenciados na observação, que são: o fato de não conseguir observar tudo o que acontecia no ambiente ao mesmo tempo e, também, o fato de me sentir inconveniente ao me aproximar muito de um grupo que conversava. Para amenizar esses problemas, muitas vezes procurava modificar a minha forma de observar. Era importante tomar outras decisões, como mostra o seguinte trecho:

Mudei os lugares de observar, [...] o fato é que resolvi não ficar mais de frente para os alunos, e sim ao fundo, ao lado ou em pé na porta. Na verdade, preferi um lugar mais flexível em que eu tivesse liberdade para andar e procurar coisas para olhar. Levantava algumas vezes durante as observações e mudo de lugar procurando o melhor ângulo (Caderno de campo, observação dia 20 de março de 2017, p. 21).

Nas abordagens que pude ler acerca da observação como ferramenta de coleta de dados, percebi o foco das discussões no papel do observador. Muitas vezes, ao se falar da observação nas pesquisas qualitativas, se esquece de dissertar sobre quem é observado, já que a pesquisa mexe tanto

com o pesquisador quanto com o pesquisado. Segundo Somekh e Lewin (2015, p. 30), “o conhecimento confere poder e, ao coletarem dados, os pesquisadores devem atentar para os possíveis efeitos que a participação na pesquisa pode ter nos participantes”.

Na observação do Musical, sempre estive muito atenta às manifestações de quem eu observava acerca do meu papel. Preocupava-me se estava incomodando, agradando, interferindo, ajudando, em síntese, como eles se sentiam sendo observados, como me enxergavam. Por esse motivo, tentava interpretar qualquer sinal que mostrasse as repercussões da minha presença sobre aquelas pessoas. Essa postura empática em relação a quem está sendo observado foi relatada em trechos do caderno de campo, conforme a seguir:

Disfarçadamente tentei me aproximar, tomando cuidado para não desviá-los do que estavam fazendo. Mas, chegando mais perto percebi, que não estavam incomodados com minha presença e que continuaram conversando e agindo normalmente, mesmo comigo por perto (Caderno de campo, observação dia 20 de março de 2017, p. 20).

Sempre tentava interpretar as reações dos alunos e professores a fim de perceber como reagem à minha presença, de modo que minha observação não causasse transtornos ao grupo.

Da mesma forma, ao escrever sobre o que foi observado na análise e discussão dos dados, também foi necessário que essa preocupação estivesse presente, pois o que será tratado neste trabalho afeta aquelas pessoas, já que as expõe. Muitos fatos observados foram omitidos, considerando que existem preceitos éticos que devem ser obedecidos, como diz Bourdieu (1997, p. 9): “não deplorar, não rir, não detestar, mas compreender”.

Outra questão importante na observação é que ela não é puramente descritiva. Houve, ao longo das observações, reflexões sobre o que foi observado, de modo que se buscasse respostas para esta pesquisa. Segundo Morato e Gonçalves (2014), é necessário que o professor de música observe e reflita sobre o seu meio, de modo que isso interfira na sua prática: “a reflexão torna-se necessária para que, dialogando com a sua própria atuação, se possam construir soluções possíveis para os problemas que se apresentam no

seu dia a dia” (MORATO; GONÇALVES, 2014, p. 121). Ou seja, é necessário que o pesquisador extrapole a simples descrição e que pense sobre as situações com as quais se depara durante a observação.

2.4.4.1 As observações realizadas

Como dito anteriormente, as observações aconteceram desde fevereiro de 2017, quando as aulas de canto começaram. Essa etapa teve duração até agosto de 2017, quando foi apresentado o espetáculo. As observações foram feitas nos ensaios, nas aulas e no momento da apresentação.

Essas observações aconteciam, geralmente, nas aulas de canto, que eram realizadas todas as segundas-feiras e quintas-feiras à tarde. Essa aula tinha uma duração de cinco horários, ou seja, das 13:40 às 18:30, mas, como sou professora nessa instituição, em alguns horários em que as aulas aconteciam eu não podia observar por estar em sala de aula. Por esse motivo, as observações não tinham um horário muito fixo. Alguns dias conseguia observar no início da aula, em outros após às 15:30, como mostra um momento relatado no caderno de campo, quando não pude acompanhar o ensaio dos alunos que aconteceu no teatro: “Devido alguns afazeres eu não pude subir nesse momento. Precisava ficar próxima à minha sala de flauta, pois minha aluna estava estudando” (Caderno de campo, observação dia 10 de julho de 2017, p. 91).

Também não pude observar a turma que tinha aulas no período matutino, pois era um horário em que minha turma de alunos era numerosa e não podia abrir mão dessa atividade. Portanto, observei esses alunos apenas quando estavam junto com os alunos que estudavam no período vespertino, em ensaios organizados, momento em que os dois grupos estavam reunidos.

Essas aulas que observei geralmente aconteciam na sala de canto, que fica em uma casa anexa à escola (local que será descrito neste trabalho, item 3.2). As observações realizadas, o dia, o local, o tipo de observação e a duração estão expostas no quadro abaixo, perfazendo um total de 94 horas de duração:

Quadro 1 - Organização das observações realizadas na escola.

Dia	Local	Tipo de observação	Duração
06/02/2017	Sala de canto	Aula	2h
16/02/2017	Sala de canto	Aula	1h
09/03/2017	Sala de canto	Aula	3h
13/03/2017	Sala de canto	Aula	2h
16/03/2017	Sala de canto	Aula	1h
20/03/2017	Sala de canto	Aula	1h
23/03/2017	Sala de canto	Aula	1h
27/03/2017	Sala de canto	Aula	2h
03/04/2017	Centro cultural	Audição	4h
06/04/2017	Sala de canto	Ensaio	2h
10/04/2017	Sala de canto	Ensaio	1h
17/04/2017	Sala de canto	Ensaio	1h
24/04/2017	Sala de dança	Ensaio	1h
11/05/2017	Sala de canto	Ensaio	2h30
15/05/2017	Sala de canto	Ensaio	1h30
18/05/2017	Sala de canto	Ensaio	1h
25/05/2017	Sala de canto	Ensaio	1h30
01/06/2017	Sala de canto	Ensaio	1h30
08/06/2017	Sala de canto	Ensaio	2h
12/06/2017	Sala de canto	Ensaio	2h30
22/06/2017	Sala de canto	Ensaio	2h30
26/06/2017	Centro Cultural	Ensaio	2h30
29/06/2017	Centro Cultural	Ensaio	2h30
06/07/2017	Sala de canto	Ensaio	1h30
10/07/2017	Sala de dança	Ensaio	30 min
13/07/2017	Sala de canto	Ensaio	1h
18/07/2017	Centro Cultural	Ensaio	4h30
19/07/2017	Centro Cultural	Ensaio	2h30
31/07/2017	Centro Cultural	Ensaio	6h
03/08/2017	Sala de canto	Ensaio	2h
10/08/2017	Sala de dança	Ensaio	2h
14/08/2017	Centro Cultural	Ensaio	30 min
15/08/2017	Centro Cultural	Pré-estreia	5h
17/08/2017	Centro Cultural	Ensaio geral	3h30
19/08/2017	Centro Cultural	Espectáculo	4h30
20/08/2017	Centro Cultural	Espectáculo	5h30
24/08/1990	Centro Cultural	Ensaio geral	4h
26/08/2017	Centro Cultural	Espectáculo	4h30
27/08/2017	Centro Cultural	Espectáculo	4h30
			Total: 94 horas

Fonte: quadro elaborado para este trabalho.

Como já mencionado, as observações aconteciam esporadicamente em locais diferentes da sala de canto, como na sala de dança ou no Centro Cultural Joubert de Carvalho. Também eram realizadas nos finais de semana quando eram marcados ensaios extras, dias da semana diferentes dos usuais nas férias de julho e véspera da estreia do espetáculo.

2.4.4.2 Eu observadora

A observação é um processo de coleta de dados considerado subjetivo. Como mencionado, depende muito do olhar de quem vê. Eu, na minha insegurança, sempre vi isso como um desafio. Diante das primeiras observações, sempre me vinha à cabeça: “Será que estou no caminho certo?”. Estava sempre procurando um caminho como se houvesse uma maneira “correta” de observar.

Nessa busca por aprimorar meu olhar, li outros trabalhos que utilizaram esse tipo de coleta de dados, que me ajudaram, mas, mesmo assim, não encontrei todas as respostas para as minhas inseguranças. No dia a dia da observação, sempre me deparei com dificuldades.

No meu caso, logo no começo das observações, percebi a pluralidade de acontecimentos no momento das aulas. Olhava para um lado e tinha uma roda de amigos conversando, no outro canto, a professora ensinava um aluno, outro grupo estava nos corredores e um aluno estava chegando. Tudo ao mesmo tempo, fazendo surgir a incógnita: “Para onde eu olho?”

Essa questão, no começo das observações, quando o Musical ainda estava no processo de preparação, era muito forte. Como ainda não estava definido o roteiro do espetáculo, o que os alunos apresentariam, as traduções das músicas, quem faria cada personagem, a aula se voltava para a preparação de todos esses requisitos do espetáculo. Cada aluno ajudava como podia, ou como queria, o que deixava a aula bem livre e me causava uma certa confusão, por conta da dificuldade de escolher algo para focar o olhar. Como consequência, receava perder algo importante que estava acontecendo em outro lugar, como destaquei no caderno de campo:

Eu tento observá-los em todos cantos da casa, mas, muitas vezes, fico sem graça de segui-los. Então, olho de longe como quem não quer nada. Também tenho que escolher onde ficar. Nesse dia fiquei alguns minutos olhando eles nos corredores, os gestos e as expressões (Caderno de campo, observação dia 16 de março de 2017, p.18).

Recordo-me de estar em um lugar e, de repente, ouvir risos ou manifestações mais eufóricas em outro. Eu ficava bastante curiosa. Pensava

que havia perdido algo importante. Também achava que era inconveniente chegar enquanto conversavam, por isso só ouvia as conversas quando era possível.

Com o passar do tempo, acostumei-me com essa situação e comecei a focar nos acontecimentos, confiando em minha intuição. A tática foi escolher. Ficava atenta a pequenos detalhes que me chamavam atenção, que guiavam o meu olhar para determinada direção. Assim, pouco a pouco, passei a entender melhor o contexto do projeto, sem precisar estar a par de tudo que ocorria em todos os momentos. Como em um “quebra-cabeças”, ia juntando as peças que recolhia para formar uma imagem.

Acrescenta-se a tudo isso o fato de que não me sentia tão à vontade. Sentia que estava invadindo aquele espaço. Sentia medo de ser inconveniente ou atrapalhar a aula. Mesmo sem interferir no andamento da aula, e mesmo tendo explicado na primeira aula o que eu estava fazendo ali, o caderno em que eu fazia anotações chamava atenção dos alunos. Eles me perguntavam: “_O que você está anotando? Por que tira tantas fotos?”. O olhar deles não era de incômodo, mas de curiosidade. Eu fiquei receosa no início e fiz uma tentativa de escrever em um caderno menor e escrever menos. Então, durante duas observações tive essa experiência. Além de escrever menos, o que me prejudicou no momento de escrever no caderno de campo, percebi que o olhar dos alunos para mim não mudou. Eles continuavam notando minha presença, como das outras vezes. Não tinha como eu disfarçar. A questão não era o caderno, era a minha presença como observadora.

No decorrer das observações, eles foram se acostumando com a minha presença. Perguntavam-me o que eu estava fazendo e a notícia se espalhava. Passei a ser acolhida e a me sentir “parte do grupo”. Logo passaram a me chamar de “nossa fotógrafa”, como relato no caderno de campo:

Enquanto observava a aluna me interrompeu no momento em que o professor, que também era o pianista correpetidor, estava passando uma das vozes: “_Você não vai tirar fotinhas hoje?” E eu respondi: “_Vou!” Ela continuou: “_A tia Miriam está tirando muitas fotos nossa e ela disse que vai te mandar”. Respondi com um agradecimento e ela voltou para perto das sopranos. Percebo que eles gostam de ser fotografados tanto

que me apelidaram de “a fotógrafa” (Caderno de campo, observação dia 11 de maio de 2017, p. 51).

O fato de gostarem de ser vistos foi confirmado em outras observações, como no dia em que dois alunos vieram conversar comigo:

No momento em que cheguei perto dos alunos para observar o que faziam a reação da Larissa foi dizer: “_Ou, tira foto de ‘nois’”. E Igor completou: “_Adoro paparazzo”. Eu tirei algumas fotos desse momento (Caderno de campo, observação dia 11 de maio de 2017, p. 45).

Ficava muito atenta à relação que eu construía com esses alunos e professores. Eu me preocupava muito com a forma como me viam e sempre tinha cuidado em descrever os diálogos que mantinham comigo durante as observações, inclusive com os professores, conforme relatado neste trecho do caderno de campo:

O professor sempre se mostrou muito interessado e curioso com o meu trabalho. Falei que estava preparada com o meu caderno para mais um dia de observação e ele me sugeriu. “_Grava tudo, é menos trabalhoso. Te poupa de escrever” (Caderno de campo, observação dia 17 de agosto de 2017, p. 117).

Como realizei minha pesquisa na instituição em que trabalhava, não dava para separar uma coisa da outra. Minhas funções eram difusas. No meio das observações passei por muitas situações. Fui interrompida por alunos de flauta me pedindo ajuda. Fui chamada para ajudar em eventos do Colégio. Tive que substituir algum professor que faltou, inclusive, no Musical eu era observadora, “fotógrafa”, mas também professora e, conseqüentemente, os professores e alunos do projeto, esporadicamente, me pediam ajuda profissional e eu, momentaneamente, saía do meu papel de observadora para ser professora, como no exemplo relatado no caderno de campo: “Nos momentos finais do teste o professor pianista me fez um pedido. “_Será que você não poderia passar as páginas para mim?” E eu atendi seu pedido, o que mudou um pouco meu olhar naquele momento” (Caderno de campo, observação dia 03 de abril de 2017, p. 35).

Tive que passar páginas das partituras do piano, dar alguma opinião sobre alguma música, buscar algum material, responder às perguntas que os alunos do projeto me faziam e, no dia do espetáculo, ajudar com objetos cênicos, trocas de roupa, entre outras questões. De alguma maneira, mesmo que sutil, participei do processo em alguns momentos, e isso interferia na minha observação. Registrei um desses momentos no caderno de campo:

Miriam [a professora de canto] me chamou e me pediu ajuda. Ela queria que eu fosse até a loja de tecido pegar alguns modelos de panos para distribuir o modelo dos figurinos das crianças que participariam do espetáculo. Foi um momento em que minha função de professora se sobressaiu à minha função de pesquisadora (Caderno de campo, observação dia 12 de junho de 2017, p. 72).

A professora me via como colega de trabalho, alguém que podia fazer algo pelo projeto quando fosse necessário. Não só a professora, mas os alunos também tinham esse entendimento, como aparece em algumas observações:

Enquanto eu observava na coxia, algumas vezes os alunos me pediam ajuda. Nesse dia Luísa precisava trocar de roupa às pressas e me chamou correndo para dentro dos camarins para que eu a ajudasse. Eu me envolvia no processo nesses momentos. Em todos os dias de espetáculo houve momentos em que tive que ajudar: ou em trocas de roupas, ou buscando alguma coisa, ou encontrando alguém, ligando ou desligando microfones etc (Caderno de campo, observação dia 26 de agosto de 2017, p. 148).

Ser professora naquela instituição foi vantajoso de certa forma, já que a minha familiaridade com as pessoas e o local facilitou o processo de observação. Além dessa questão, os alunos também demonstravam liberdade para conversar comigo em alguns momentos. Eles questionavam sobre o que eu faria no dia, o que eu estava escrevendo, ou se iria tirar fotos e filmá-los. Eles se dirigiam sempre de forma muito simpática e pareciam que gostavam do fato de eu realizar uma pesquisa sobre o projeto. Apesar disso, percebia que eles não entendiam direito o que eu estava fazendo. Algumas vezes, pude explicar para alguns que vinham me questionar, mas não era muito claro para todos o motivo da minha presença. Eles confundiam se a minha observação

era um trabalho acadêmico ou um trabalho para o Colégio Cenecista Dr. José Ferreira.

No dia do teste¹³, uma cena revelou a dúvida de uma das participantes quanto à minha função. Como relatei, no início do ano, durante a primeira observação, foi explicado que eu faria uma pesquisa sobre o Musical e que esta resultaria em uma dissertação de mestrado. Contudo, uma aluna não atentou para esse fato. Ela, que estava concorrendo a um papel de protagonista, achou que minhas anotações eram para avaliar os alunos, como mostra o seguinte trecho:

A aluna Aline reparou meu caderno de anotações me olhou e perguntou: “_Mari, esses aquecimentos não valeram ponto, né?” Eu respondi que não. Só ouvi um: “_Ufa!” Ela saiu de perto para os fundos onde ficam os camarins. Acredito que ela achou que eu estivesse a avaliando também, mas não tive oportunidade de me explicar e tranquilizá-la (Caderno de campo, observação dia 03 de abril de 2017, p. 27).

Outro diálogo com uma aluna mostra a dúvida dos alunos quanto ao que eu fazia nos ensaios:

Nesse intervalo Samanta veio conversar comigo. Essa aluna sempre conversava comigo e me perguntava sobre meu trabalho. Nesse momento, como estava escrevendo sobre um colega, eu tapei o caderno com as mãos. E ela disse: “_Você está escrevendo sobre mim?”, com um ar questionador. E eu respondi: “_Agora não, mas tem seu nome por aqui”. Ela riu e disse: “_Tô brincando, ‘sô! É seu TCC?” E eu expliquei que era uma dissertação de mestrado e que depois ela poderia ler tudo quando eu terminasse. E ela me respondeu: “_Que preguiça. Eu tenho preguiça de ler as instruções da redação do ENEM! Eu nunca vou fazer isso!” (Caderno de campo, observação dia 06 de julho de 2017, p. 90).

Nesse diálogo, a aluna mostrou interesse em saber o que eu escrevia e, ao mesmo tempo, demonstrou que não sabia ao certo o motivo da minha presença. No final do diálogo, percebe-se que a aluna pareceu não ter ficado incomodada com a ação de eu escrever sobre ela.

¹³ Momento do projeto que será apresentado nesta pesquisa no capítulo 3, no item 3.3.2.1.2.

O fato de os alunos me conhecerem também foi motivo para que, em muitos momentos, eles se dirigissem a mim com bastante liberdade, conforme esse diálogo com o aluno Leandro:

Leandro terminou sua cena e veio até mim. Ele faz o papel de um bode, e, por isso, me questionou: “_Por que meu “méééé” não sai certo na cena? Quando eu ensaio separado fica sempre legal! Na hora não sai!” E eu respondi: “Como é um “mééé” certo, Leandro?” E ele respondeu: “Assim ó: MÉÉÉÉÉ” e comeu um pedaço de papel de arroz como ele deveria fazer na cena. Eu ri e comentei: “_Você encarnou o personagem mesmo!” E ele disse rindo: “_É comestível! Na cena eu já tinha comido e faltava só esse pedacinho” (Caderno de campo, observação dia 17 de agosto de 2017, p. 121).

Essa conversa descontraída mostra como era a relação dos alunos comigo, se dirigiam a mim em conversas agradáveis e, algumas vezes, me tratavam como professora, pedindo alguma informação ou ajuda, assim como os professores.

Apesar de estar muito presente naquele ambiente e já ter presenciado cenas parecidas no meu dia a dia, a observação consciente me fez perceber o quão rico era aquele projeto, quantas coisas aconteciam, o quanto demandava trabalho e a complexidade das relações que ele proporciona. Eu, como colega de trabalho, antes de começar esta pesquisa, conseguia perceber vários aspectos do projeto, mas, com a atenção voltada para o Musical, pude enxergá-lo nas suas devidas proporções. Era algo muito mais significativo do que imaginei e, a partir disso, me fez valorizar ainda mais o que acontecia ali. Um exemplo do que quero dizer é que todo o trabalho que eu pensava que o Musical demandava, na prática, era muito maior. Outro exemplo: aparentemente, a importância do projeto na vida daquelas pessoas é muito maior do que eu imaginava.

Diante do exposto, a observação foi muito significativa, proporcionando à pesquisa grande parte dos dados e, também, me proporcionando, como ser humano, uma oportunidade muito gratificante de olhar com tanta diligência para o outro.

2.4.4.3 Registros das observações

Como já exposto anteriormente, as observações foram todas registradas em um caderno que eu carregava durante os momentos da observação. Nesse caderno fiz as minhas anotações, o que, posteriormente, me permitiu redigir meu caderno de campo.

A importância do “diário de campo”, para alguns autores, e “caderno de campo” para outros, vai além do registro dos acontecimentos observados. Ele também permite, no decorrer da pesquisa, que o pesquisador registre suas ideias, hipóteses e sensações que fluem. Segundo Holly e Altrichter (2015):

Os diários convidam à introdução de uma diversidade de elementos que poderiam se perder caso contrário: memorandos breves, observações ocasionais, ideias interpretativas e reflexões sobre problemas da pesquisa. Com esta continuidade, o diário pode se tornar o companheiro do pesquisador, documentando o desenvolvimento de percepções e visões ao longo das várias etapas da pesquisa (HOLLY; ALTRICHTER, 2015, p. 80).

As observações foram descritas primeiramente à mão, em um caderno de 96 folhas, que acabou no começo de agosto. Por esse motivo, tive que substituí-lo por outro, do qual utilizei outras 30 páginas. Ou seja, são 126 páginas de anotações no caderno. Esses relatos feitos à mão se transformaram no caderno de campo desta pesquisa e foi digitado posteriormente.

Um ponto negativo foi o fato de que, algumas vezes, era muito descritiva nas minhas observações. Ultrapassar o campo da descrição não foi fácil. Observar o que estava acontecendo e refletir sobre o que foi observado, concomitantemente, era um problema. Talvez isso tenha relação com a questão do “estranhamento”¹⁴. Tudo que estava vendo era muito presente no meu dia a dia e era muito difícil pensar naquilo como algo a ser analisado, já que tudo o que faz parte da nossa rotina se torna banal.

¹⁴ O conceito de estranhamento utilizado no texto faz referência ao texto de Silva (2015) no livro “O que pesquisar quer dizer, como fazer textos acadêmicos”. Para Silva (2015, p. 14), estranhamento é o “procedimento antropológico de saída de si por meio do qual o pesquisador tenta abstrair os seus valores, trocar de “lente” ou simplesmente colocar de lado os seus preconceitos”.

A impressão que tinha ao observar era que tudo parecia óbvio demais para ser apresentado, já que era óbvio aos meus olhos. Então, cheguei à conclusão que, descrevendo tudo que acontecia nas aulas, eu poderia, posteriormente, pensar sobre o que havia acontecido e, assim, analisar o quão relevante eram os relatos registrados. Em alguns momentos, relatei esse sentimento no caderno de campo:

Senti tédio nessa observação, como se não tivesse mais o que observar, já que eram os mesmos erros seguidos das repetições para corrigir. Mas, ao pensar sobre o assunto, logo vi que isso era uma questão importante de ser presenciada e relatada (Caderno de campo, observação dia 11 de maio de 2017, p. 52).

Conversas com outras pessoas fora do meu convívio de trabalho me mostraram o quanto o mundo do *Wicked* era diferente e o quanto eu estava errada ao banalizar alguns acontecimentos. Consequentemente, muitas reflexões que coloquei em meu caderno de campo foram feitas posteriormente, no momento em que passava tudo a limpo, retirando algumas informações e redigindo-as de forma mais elaborada e digitada.

A descrição minuciosa das aulas também foi importante para mim, pois eu vivenciei um problema referente ao tempo para escrever meu caderno de campo. Eu, professora em duas escolas, com uma carga horária semanal de 50 horas de trabalho, além das disciplinas do mestrado, que aconteciam em outra cidade que não a que eu moro, tive uma dificuldade muito grande em conseguir escrever o que via logo após o momento da observação. O pouco tempo que tinha não era suficiente para fazer isso. Então, procurava anotar bem o que acontecia nas aulas, de forma que aquilo fosse suficiente para me fazer lembrar do que havia acontecido. Algumas vezes, para reforçar minha memória, gravava áudios das minhas impressões, tirava fotos e gravava vídeos. Esse último material não foi considerado como fonte de pesquisa, era mais uma “ajuda à memória” para a escrita posterior do caderno de campo.

Os dados do caderno de campo não foram só descrições dos acontecimentos, anotações de ideias e sensações que iam surgindo no momento da observação, mas também reflexões que aconteciam no momento de digitar as informações vividas no campo. Esse texto reorganizado e,

geralmente, mais detalhado foi um texto mais elaborado. Segundo Holly e Altrichter (2015, p. 81), “pesquisar implica necessariamente fazer relações entre dados e compreendê-los. Quando se reflete sobre os dados várias ideias vêm à mente”.

A escrita das observações realizadas me permitia fazer as primeiras relações acerca do que tinha observado. Em seguida, esses relatos foram analisados neste trabalho.

2.4.4.4 Aspectos éticos da pesquisa

Para que a narrativa desta pesquisa fosse realizada respeitando as questões éticas, algumas medidas foram tomadas.

Primeiramente, foi enviada uma Carta de Intenção, assinada também pela orientadora, na qual eu me dirigia ao Colégio Cenecista Dr. José Ferreira, indicando a minha pretensão de pesquisar o projeto de teatro musical realizado na escola (APÊNDICE A).

Em um segundo momento, a escola foi consultada sobre a sua concordância com a realização deste estudo de caso. A pesquisa foi autorizada por meio de um Termo de Consentimento (APÊNDICE B), assinado pelo diretor da escola na época. Os professores foram avisados e, na primeira observação, também foi anunciado aos alunos que eu faria uma pesquisa no projeto e o porquê da minha presença nos ensaios.

Já no momento de finalização desta pesquisa, a professora e o professor-pianista também me concederam um Termo de Consentimento (APÊNDICE C), que autorizava o uso de suas falas, imagens e nomes reais neste trabalho.

Nesta dissertação foram utilizados os seguintes tipos de imagens: fotografias de minha autoria, imagens retiradas do *site* do Colégio, *printscreens* de imagens divulgadas nas redes sociais e do programa do espetáculo. A Figura 1 foi cedida pelo setor de propaganda do Colégio. O uso das fotografias de minha autoria foi consentido por meio da assinatura de um Termo de Autorização de Uso de Imagem (APÊNDICE D), que foi assinado pelos pais dos alunos menores de idade ou pelos próprios participantes, no caso de

serem maiores de idade. Quando se trata dos alunos, optou-se pela troca dos nomes “reais” por nomes fictícios.

O uso das conversas de *WhatsApp* na análise do trabalho foi divulgado durante o processo de observação. Um termo de autorização da utilização desses diálogos foi assinado pelos participantes da pesquisa (APÊNDICE E).

Ainda foram utilizadas tarjas pretas nas Figuras 48 e 52, de modo a impossibilitar a identificação dos nomes expostos tanto na ficha preenchida para participar do teste (com nomes dos alunos participantes) quanto no relato de uma pessoa no *Facebook*, já que ela não era participante do Musical e sim pessoa da comunidade.

2.5 Análise dos dados

Para a produção desta pesquisa foram analisados dados documentais, tais como o PPP da escola, informações contidas no site do Colégio, alguns arquivos de jornais, redes sociais e conversas de *WhatsApp*. Além disso, foi analisado o caderno de campo, que contém anotações sobre as observações já relatadas.

Muito discretamente, a análise teve início durante a observação, quando foram percebidas as primeiras relações e características do projeto de teatro musical realizado no Colégio Cenecista Dr. José Ferreira. O pensamento se clivou para o “encontro de algo”, não “algo novo”, mas aspectos que pudessem explicar o fenômeno de ensinar aprender música na montagem do Musical *Wicked*.

Posteriormente, ao passar à limpo o que fora anotado à mão, aconteceu mais um momento de “análise”. Logo, as ideias tornaram-se mais claras no papel.

No entanto, o momento que de fato foi reservado para a análise correspondeu à etapa da busca por temáticas recorrentes que apareciam nesse projeto. Com o caderno de campo em mãos e as ideias do que tinha sido observado em mente, foi feita uma leitura minuciosa dos materiais reunidos, a fim de encontrar quais eram os traços pertencentes ao projeto e quais aspectos se tornariam as categorias salientadas e descritas neste trabalho.

A partir dessas categorias foram escolhidos e separados trechos das observações que destacavam as impressões relatadas nesta pesquisa. Esses trechos foram o material de reflexão, que, além de permitir a reflexão sobre o que foi visto, também foi o conteúdo da narrativa nesta pesquisa.

Não foi um caminho simples para que tudo isso se tornasse a narrativa dos capítulos do trabalho. A análise é algo que vai se construindo aos poucos. A reflexão começou desde a observação, ou mesmo antes, no primeiro momento em que se decidiu realizar uma pesquisa. As informações foram construídas aos poucos, assim como uma casa em que os tijolos vão sendo empilhados até tomar forma.

Diante disso, foi feita uma escrita inicial, a qual contemplava cada item encontrado na categorização relatada acima. A partir desse material foram realizadas reflexões acerca do que foi escrito e encontradas relações entre os vários temas abordados, fazendo com que o trabalho passasse por uma reorganização. Além disso, outras conexões teóricas foram realizadas após a escrita inicial.

No início da pesquisa, muitas leituras foram feitas, mas, utilizando novamente o exemplo da casa, foi apenas uma preparação, o alicerce da construção. Somente depois de ter todo o material que precisava ser escrito e categorizado, pude juntar as informações e fazer da pesquisa algo mais sólido.

3 O COLÉGIO CENECISTA DR. JOSÉ FERREIRA E O PROJETO DE TEATRO MUSICAL

Neste capítulo, para situar o Colégio Cenecista Dr. José Ferreira, apresenta-se sucintamente alguns aspectos da sua criação, do seu projeto pedagógico e das características do seu espaço físico. Além disso, expõe-se alguns momentos da história do projeto, o qual realiza a montagem de musicais nesse Colégio, bem como são descritos caminhos e etapas adotados para a realização dessa montagem, dentro desse contexto escolar.

3.1 O projeto pedagógico do Colégio

O Colégio Cenecista Dr. José Ferreira é uma escola que faz parte da rede Campanha Nacional das Escolas da Comunidade (CNEC). Foi criado em 1954, na cidade de Uberaba-MG, com a proposta de ofertar um ensino que tornasse possível o ingresso de pessoas de renda inferior às universidades públicas, já que, conforme mencionado em sua proposta pedagógica,

à época, como cidade e regiões universitárias só preenchiam os bancos universitários os alunos oriundos dos grandes centros nos quais a permissão de um ensino secundário particular qualificado viabilizava o acesso à universidade, ou no caso isolado de um Colégio particular de Uberaba de alto custo, no qual só ingressavam alunos que bem podiam pagar e, em menor proporção do que aqueles oriundos de outras cidades, também ingressavam na universidade, tornando difícil, para não dizer impossível a continuidade do ensino superior de alunos de camadas populares (PROPOSTA PEDAGÓGICA, s.d, p. 2).

O Colégio Cenecista Dr. José Ferreira ofertava, naquele momento, apenas o curso noturno para alunos secundaristas que desejavam ingressar nas universidades. O caráter pré-vestibulando é uma marca do Colégio, que permanece até os dias de hoje, de modo que faz parte dos ideais da instituição. Além disso, prepara o aluno para enfrentar o vestibular, assim como para a “consecução das habilidades que a universidade requer de seus universitários” (PROPOSTA PEDAGÓGICA, s.d, p. 4).

Atualmente, a escola atende desde o berçário até o terceiro ano do ensino médio. Com efeito, tornou-se um dos melhores Colégios de Uberaba,

cumprindo com a proposta assumida de preparar os alunos para o ingresso às universidades. Há pouco tempo foram implementados alguns cursos superiores nas dependências do Colégio, sendo que, em 2018, a Faculdade Cenecista de Educação de Uberaba (FACEUB) começou a ofertar cursos de Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Matemática e Tecnologia em Produção Multimídia.

Quando se trata do currículo dessa escola, percebe-se que a filosofia tem um papel primordial na sua proposta pedagógica, sendo bastante enfatizada como indispensável à formação do aluno. Nos anos iniciais, com a abordagem axiológica, visa à formação de valores nos alunos a partir do entendimento do indivíduo como “autor de sua própria história”, buscando seu desenvolvimento emocional e também o seu relacionamento com a alteridade, ou seja, “as relações interpessoais, intersubjetivas, da convivência e da troca” (PROPOSTA PEDAGÓGICA, s.d, p. 6).

A partir do 8º ano, a filosofia “é ofertada como abordagem de interpretações do mundo”. É considerada imprescindível para a formação crítica e compreensão dos problemas contemporâneos, além de possibilitar discussões de assuntos com “argumentos lógicos, respeitando a coesão, a coerência e a consistência de seus argumentos” (PROPOSTA PEDAGÓGICA, s.d, p. 5).

A partir do projeto pedagógico e dos vários componentes curriculares, pode-se ver a adequação do seu ensino às exigências que serão apresentadas no ensino superior, como a interpretação de texto, o conhecimento da norma culta da língua, a produção de textos, o pensamento crítico, a criatividade etc.

A arte aparece no PPP da escola como “elemento curricular importante”. Fala-se da inclusão de espaços específicos para o seu ensino, aquisição de equipamentos e recursos humanos para possibilitar a sua inserção no seu currículo.

Uma questão importante exposta na proposta curricular, a qual, de certa forma, justifica o interesse e esforço do Colégio em oferecer o ensino da arte e preparar uma estrutura adequada para isso, é o fato de valorizar a “presença cada vez mais contínua e integral do aluno nos dois turnos das atividades letivas do colégio” (PROPOSTA PEDAGÓGICA, s.d, p. 11). Segundo Lopardo (2014, p. 138), o “aspecto problemático do funcionamento

das atividades extraescolares ou curriculares da música na escola, se baseia no seu nível de engajamento no projeto pedagógico da instituição”.

Posto isso, percebe-se a relação do plano pedagógico do Colégio ao notar que as aulas extras são ofertadas gratuitamente para todos os alunos que se interessarem, tendo como opção as aulas de reforço escolar, algumas modalidades esportivas, como futebol, ginástica e natação, além de modalidades artísticas, como dança, pintura, desenho, biscuit, teatro, circo e música, com todas as características que foram mencionadas.

Ao observar as atividades escolares, percebe-se que os alunos frequentavam bastante as diversas dependências da escola nos momentos extraturno, ora para encontrar os amigos, ora para estudar na biblioteca, ora para participar das aulas extracurriculares oferecidas, entre outras atividades possíveis.

Um fato a se destacar é que as mensalidades, que antes eram acessíveis, se tornaram um pouco “mais salgadas”, tendo em vista o caráter inicial da proposta do Colégio de ofertar um ensino de qualidade para alunos de baixa renda. A grande maioria dos alunos dessa escola tem boas condições econômicas, com exceção dos alunos que fazem parte dos programas de bolsa oferecidos pelo Colégio.

O Colégio conta com uma grande instalação. Possui gráfica própria, que produz material didático para toda a rede Campanha Nacional das Escolas da Comunidade (CNEC) e para o teatro nomeado “Centro Cultural Joubert de Carvalho”. Este, segundo o site do Colégio, “tem capacidade para 1400 pessoas sentadas, palco com 312 metros quadrados (26x12 metros), camarins, ar condicionado automático e infraestrutura para eventos com equipamento de som e iluminação de alta qualidade” (ver: <http://www.joseferreira.com.br/institucional/ambientes/>).

3.2 Espaço físico do Colégio

Esta pesquisa parte do princípio que espaço físico, lugar, é diferente de espaço social, sendo que um autor que ajuda nessa compreensão é Bourdieu (1997, p. 160). Para esse autor, “*lugar* pode ser definido absolutamente como o

ponto do *espaço físico* onde um agente ou uma coisa se encontra situado, tem lugar, existe” (BOURDIEU, 1997, p. 160, grifos no original).

Já o espaço social,

se retraduz no espaço físico, mas sempre de maneira mais ou menos *confusa*: o poder sobre o espaço que a posse do capital proporciona [...] se manifesta no espaço físico apropriado sob a forma de uma certa relação entre a estrutura espacial da distribuição de bens e serviços (BOURDIEU, 1997, p. 160, grifo no original).

Nesse sentido, ainda na concepção de Bourdieu (1997), a estrutura do espaço social se manifesta:

nos contextos mais diversos, sob a forma de oposições espaciais, o espaço habitado (ou apropriado) funcionando como uma espécie de simbolização espontânea do espaço social. Não há espaço, em uma sociedade hierarquizada, que não seja hierarquizado e que não exprima as hierarquias e as distâncias sociais, sob uma forma (mais ou menos) deformada e, sobretudo, dissimulada pelo *efeito de naturalização* que a inscrição durável das realidades sociais no mundo natural acarreta: diferenças produzidas pela lógica histórica podem, assim, parecer surgidas da natureza das coisas (basta pensar na ideia de “fronteira natural”). É o caso, por exemplo, de todas as projeções espaciais da diferença social entre os sexos (na igreja, na escola, nos lugares públicos e até em casa) (BOURDIEU, 1997, p. 160, grifos no original).

Portanto, quando se trata do Colégio Cenecista Dr. José Ferreira, percebe-se que o espaço físico é um “símbolo” de suas propostas pedagógicas, sendo que o uso que os alunos fazem desse espaço físico tem a ver com a forma como a instituição se propõe a desenvolver ambientes, ensino aprendizagem para a realização de aulas extras, de modo que os alunos queiram e possam estar na escola em momentos fora dos exigidos pelo currículo da educação básica. Portanto, compreender esse espaço social é importante para entender não só esse contexto escolar típico, mas também como ele se constitui, considerando as relações de ensino aprendizagem musical que são estabelecidas.

3.2.1 Espaço das atividades escolares do Colégio

Diante do exposto, além de pensar nas propostas que o Colégio formaliza no seu PPP e das informações retiradas do site, essa escola, como espaço social que também é físico, permite entender de que maneira esse lugar é apropriado e vivido enquanto espaço de práticas pedagógico-musicais. Sua estrutura é parte do contexto necessário para compreender como se efetiva a vivência musical desses alunos no espaço escolar.

O Colégio está localizado em uma região central da cidade e possui uma grande área construída (Figura 1). A partir dessa Figura, pode-se enxergar com mais clareza a extensão dos espaços que a escola possui: uma área que acomoda o maior espaço da escola, que é o prédio principal; uma área para educação infantil; uma área para a EDIGRAF (gráfica que produz o material didático distribuído pela rede CNEC para todas as escolas do Brasil que adotam seu material); áreas de estacionamento; salas “externas” de aula de música e artes plásticas; e o Centro Cultural Cenecista Joubert de Carvalho.

Figura 1 - Vista aérea da extensão espacial do Colégio



Fonte: fotografia cedida pela escola.

Na Figura 1, as marcas coloridas delimitam os espaços pertencentes ao Colégio. As cores distintas representam as diferentes funções de cada espaço. O espaço marcado de vermelho se trata do local destinado às aulas do

ensino fundamental e médio, agora da FACEUBE. O espaço contornado de azul é onde funciona a educação infantil e o espaço de amarelo representa a EDIGRAF. Bem pequeno e sutil, no canto esquerdo da fotografia, um contorno bege mostra uma pequena parte do Centro Cultural Cenecista Joubert de Carvalho, que tem grande extensão, mas que não apareceu na foto; as linhas verdes mostram os espaços de estacionamento e a cor laranja representa as salas de música e artes plásticas, cujo acesso é independente das entradas do Colégio.

A fachada do Colégio fica na Rua Felipe dos Santos, no Bairro Abadia, em Uberaba (Figura 2). Pode-se perceber, a partir da arquitetura externa do prédio, que ele possui três andares na parte da direita e dois andares na parte da esquerda. A maioria das janelas visualizadas a partir dessa foto pertence às salas de aula da escola. Nessa parte da escola funciona o ensino fundamental e o ensino médio.

A portaria principal dá acesso ao complexo no qual funciona as salas de aula, três quadras esportivas, sala de circo, sala de dança, laboratórios, duas salas de computação, salas de vídeo, salas com lousa interativa, sala dos professores, biblioteca, salas de confecção de material didático, gráfica interna (responsável pelas fotocópias e materiais específicos da escola), diretoria, secretaria, administração, cozinha, “parquinho” eletrônico, assistência social, setor de digitação e correção ortográfica.

Figura 2 - Fachada principal do Colégio.



Fonte: fotografia retirada do site do Colégio.

Na Figura 3 pode-se ver mais de perto o brasão da escola, que foi confeccionado com pastilhas coloridas na técnica de mosaico. No canto direito da foto, observa-se outro mosaico que estampa a imagem de pássaros e plantas. O Colégio possui muitos mosaicos em sua extensão.

Figura 3 - Fachada do Colégio



Fonte: fotografia retirada do site do Colégio.

O prédio do Colégio é composto por diferentes blocos, espalhados entre os quatro quarteirões vizinhos. Seu ambiente interno é composto por uma arquitetura alegre e colorida, com réplicas de obras de artes, bustos de personagens ilustres, jardins, vasos de flores, animais como patos e jabutis soltos pela escola, poemas e mandalas estampando as paredes.

A Figura 4, exposta a seguir, mostra a entrada principal, vista de dentro do Colégio. O portão está fechado por ser horário de aula. Esse corredor fica bastante movimentado nos horários de entrada e saída dos alunos, e é onde está o acesso às salas de aula e às quadras esportivas.

Figura 4 - Pátio da entrada principal



Fonte: fotografia retirada do site da escola.

Segundo o site do Colégio e o seu PPP, a arquitetura foi pensada para tornar o ambiente mais agradável e, com isso, fazer com que o aluno queira passar mais tempo na escola. Essa preocupação também é um dos cerne para implementação de aulas extras, como os jardins e a pequena cascata no corredor.

3.2.2 Salas de aula de canto e de dança

3.2.2.1 Sala de aula de canto

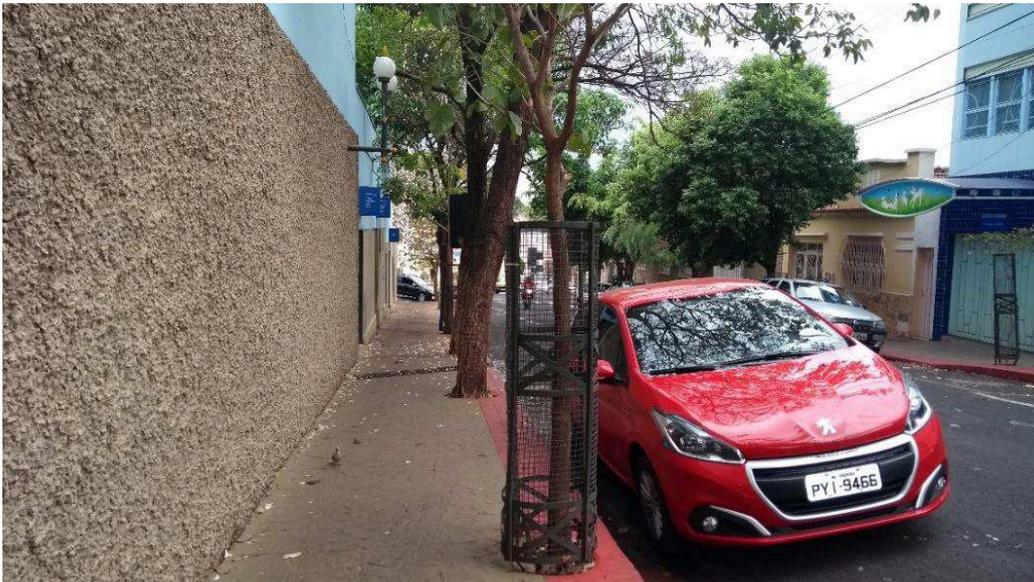
Como o foco desta pesquisa está no ensino aprendizagem de música no projeto de teatro musical, detive-me neste item a descrever os espaços utilizados para a realização deste projeto.

As aulas de música extracurriculares ficam fora dos espaços do Colégio já expostos. São salas e casas dispostas no mesmo quarteirão, onde funciona o ensino fundamental, mas com entradas independentes. São próximas da estrutura principal para que os professores de música e os alunos possam transitar entre as salas de música e a escola facilmente. Além disso,

com essa disposição, eles podem usufruir dos recursos que a escola oferece, como a gráfica para tirar fotocópias, sala dos professores, biblioteca etc.

A Figura 5 mostra a rua que sai da portaria da entrada principal do Colégio em direção às salas de música. Ao observar a calçada à esquerda, é possível visualizar pequenas placas azuis que indicam que as aulas extracurriculares acontecem nesses locais. No caso, artes visuais, bateria e percussão, saxofone, trompete e piano.

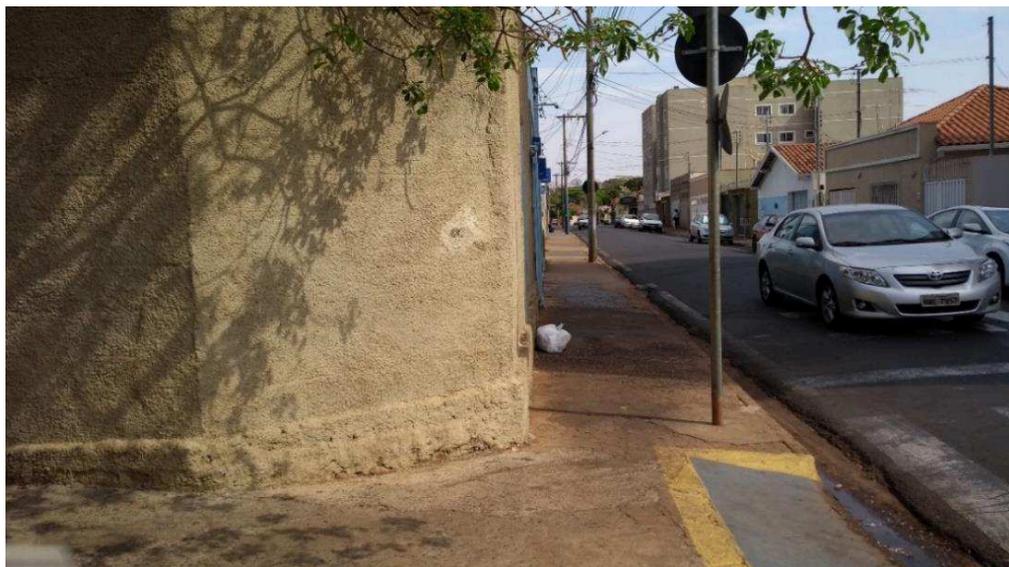
Figura 5 - Caminho para chegar às salas de música



Fonte: fotografia de Mariana Scandar.

Ao descer essa rua (Figura 5) e dobrar à esquerda, chega-se à sala de canto. A Figura 6 mostra esse percurso.

Figura 6 - Esquina onde vira para chegar à sala de canto



Fonte: fotografia de Mariana Scandar.

Já na Figura 7, quando se dobra a esquina, visualizam-se as casas ou os locais nos quais acontecem outras aulas de música. A primeira placa azul indica onde acontece a aula de viola caipira; a segunda indica a sala de canto, flautas doce e transversal; e a terceira as salas de aulas de acordeom, violão e guitarra.

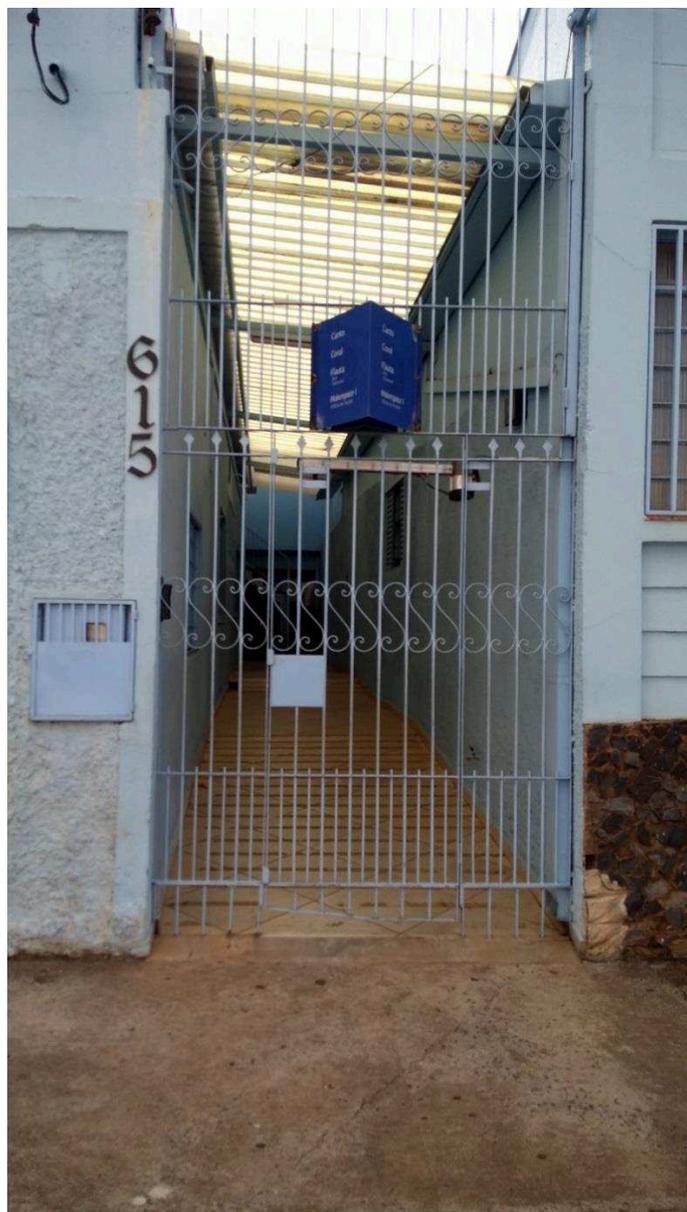
Figura 7 - Rua onde acontecem as aulas de música



Fonte: fotografia de Mariana Scandar.

A “casa” onde fica a sala de aula de canto, cuja entrada se localiza embaixo da segunda placa que aparece na Figura 7, é um local no qual foram realizadas grande parte das observações deste trabalho (Figura 8).

Figura 8 - Entrada da casa onde ficam as salas de canto e flauta



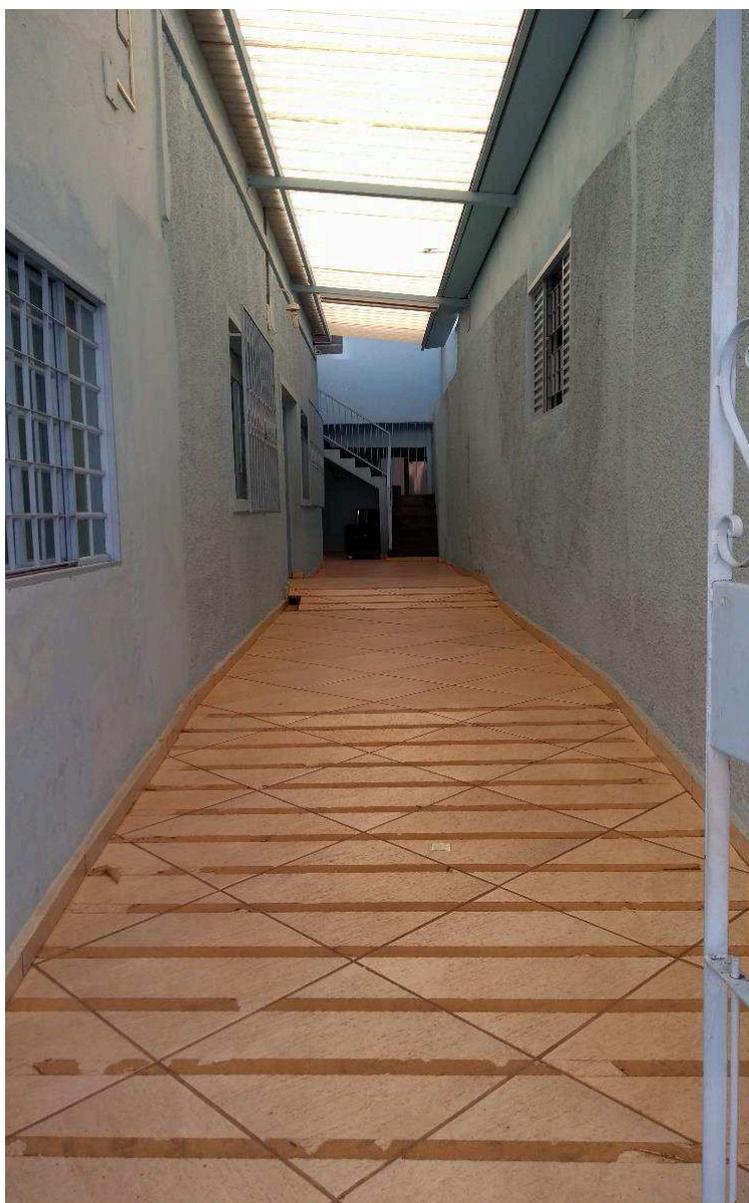
Fonte: fotografia de Mariana Scandar.

Essa estrutura é uma residência que fica no mesmo quarteirão da escola e que foi adquirida pela instituição e adaptada para se transformar em salas de aulas destinadas ao ensino de música. Essa casa possui vários ambientes e esse espaço físico aparecerá muitas vezes nas observações realizadas para o levantamento de dados desta pesquisa.

Enquanto espaço social, essa “casa”, que contém cômodos e área externa, era utilizada prioritariamente para realização das aulas de música, mas, tendo em vista a presença de vários alunos para as aulas e ensaios, os espaços também eram utilizados para outros fins, como ponto de encontro para conversar e, até mesmo, para estudarem os outros conteúdos curriculares da educação básica.

A Figura 9 mostra o espaço que se tem ao adentrar o portão da casa onde acontece a aula de canto, exposto na figura anterior.

Figura 9 - Corredor externo das salas de aula de canto e de flauta



Fonte: fotografia de Mariana Scandar.

O fundo visto mais de perto na Figura 10 foi um espaço importante nas observações. Essa parte externa da casa, na qual fica a sala de canto, era um local no qual os alunos passavam muito tempo e foi palco de muitos relatos registrados no caderno de campo.

Figura 10 - Fundo do corredor externo das salas de canto e flauta



Fonte: fotografia de Mariana Scandar.

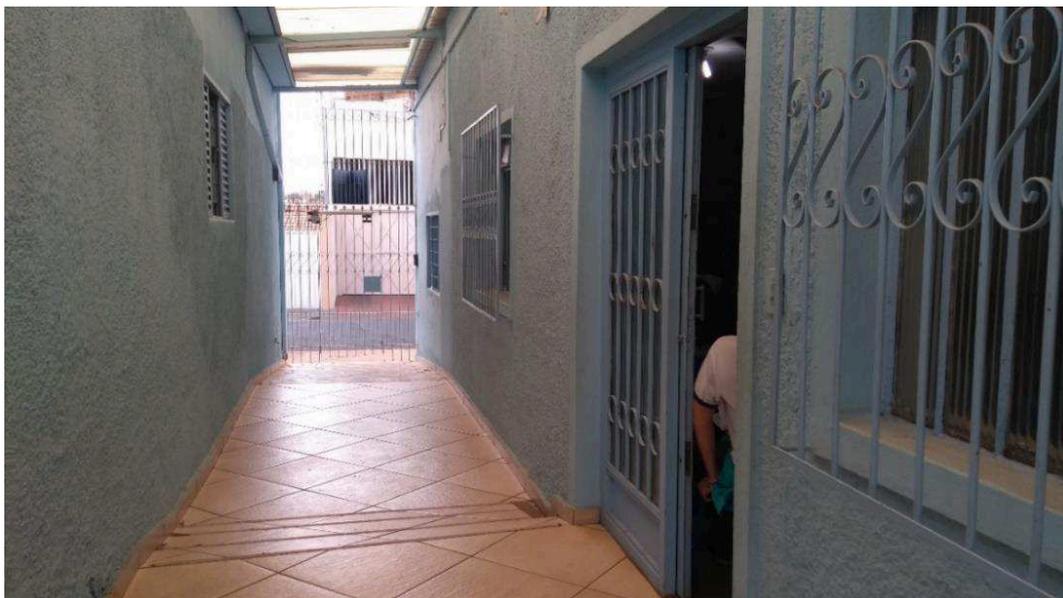
Durante o período das observações, os alunos utilizaram muito esse espaço para sair do ambiente da aula e conversar, ensaiar, comer, dançar, estudar etc. Era um local de refúgio, principalmente em momentos em que eles queriam interagir sem atrapalhar o que estava acontecendo na sala de aula, ou quando queriam, como o aluno que aparece na foto, estar presente na aula de música, mas, ao mesmo tempo, estudar os outros conteúdos da escola básica. Essa imagem reafirma esse espaço como um “refúgio”. Esse espaço foi o principal cenário que os alunos manifestavam interesses que extrapolavam o que estava acontecendo na aula. Esse local, nas observações, é mencionado como “corredor”.

Sobre essa escada, que aparece na Figura 10, fica o *makerspace*, que é um espaço para aulas de robótica que não estava em funcionamento. Ao fundo dessa pequena área externa existe apenas um banheiro à esquerda e o baú preto, que aparece ao fundo, locais onde são guardados alguns figurinos e

acessórios. Esse objeto é utilizado pelos alunos para sentar e conversar. Esse local era a área de serviço e quintal da antiga residência.

Ao entrar na casa, já se tem acesso à sala de aula de canto. Ou seja, para chegar até à sala onde ministro aulas de flauta transversal é necessário passar pela sala de canto, pela porta que aparece na Figura 11, vista a seguir:

Figura 11 - Entrada da sala de aula de canto



Fonte: fotografia de Mariana Scandar.

Já a Figura 12 mostra o interior da sala de aula de canto.

Figura 12 - Interior da sala de aula de canto



Fonte: fotografia de Mariana Scandar.

Pode-se dizer que a sala de canto é espaçosa. Possui um piano, armários, algumas mesinhas, microfones, caixa de som e uma arara para guardar figurinos antigos (ver Figura 13) que foram doados por alunos que participaram dos musicais ao longo dos anos, ou que foram adquiridos pela professora ou pela escola para alguma finalidade. Também conta com algumas cadeiras de plástico, as quais facilmente são empilhadas ou mudam de lugar. Essas cadeiras são fundamentais para o tipo de trabalho realizado nessa sala, considerando a flexibilidade para organização e uso do espaço: ora os alunos estão sentados, ora é necessário espaço livre para dançar. Assim, a disposição das cadeiras mudava conforme a necessidade das aulas.

Figura 13 - Sala de aula de canto



Fonte: fotografia de Mariana Scandar.

Dentro da casa ainda existem três cômodos, sendo que dois deles são utilizados para guardar figurinos e objetos cênicos. Em um deles (ver Figura 14) fica a maioria dos figurinos que a escola possui. Esse cômodo é o menos frequentado da casa, sendo utilizado quando os alunos precisam buscar algo para suas performances. Já o segundo cômodo, mostrado na Figura 15, é o lugar onde são guardados alguns figurinos e é onde fica o banheiro feminino. Nesse cômodo, que não possui araras por conter mais espaço, os alunos acomodavam seus pertences durante a aula, como as mochilas, livros e bolsas. Também era utilizado para conversas mais particulares.

Figura 14 - Cômodo onde são guardados os figurinos



Fonte: fotografia de Mariana Scandar.

Figura 15 - Cômodo onde são guardados objetos cênicos



Fonte: fotografia de Mariana Scandar.

O último cômodo é o local onde funciona a sala de flauta transversal e flauta doce, que é também onde ministro aulas. Como já relatado, para entrar na sala de flauta é necessário passar pelo interior da sala de canto e, por esse motivo, na grande maioria das vezes, eu estava presente mesmo antes de começar esta pesquisa. A sala de flauta conta com algumas mesas, armários e um piano (ver Figura 16).

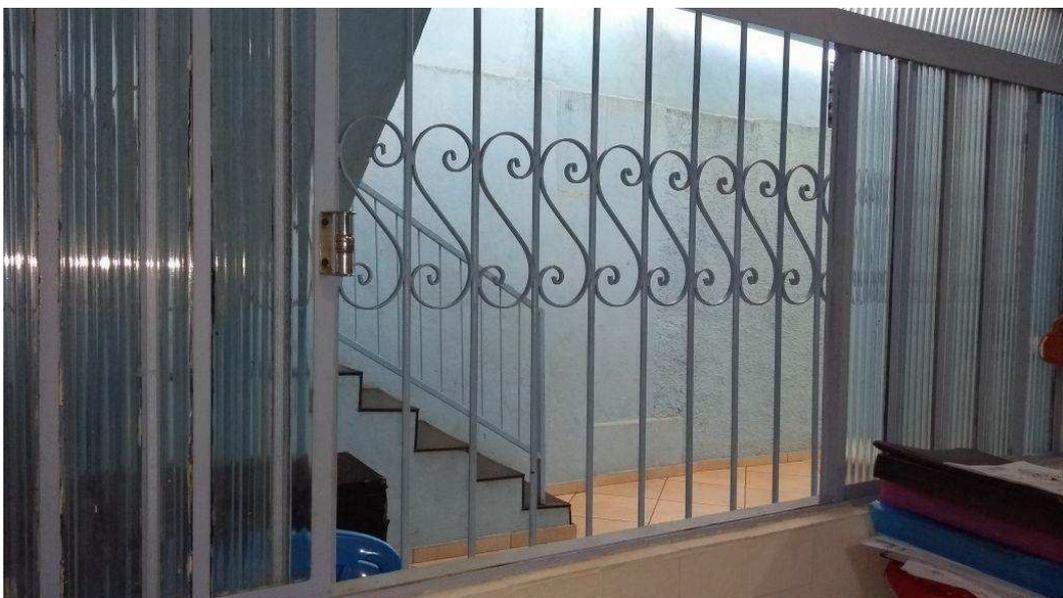
Figura 16 - Sala de aula de flauta



Fonte: fotografia de Mariana Scandar.

Da janela da sala de flauta visualiza-se o corredor do fundo mencionado na Figura 10 e, por meio desse espaço, eu podia observar da minha sala as movimentações que aconteciam do lado de fora.

Figura 17 - Janela da sala de flauta com vista para o corredor externo



Fonte: fotografia de Mariana Scandar.

Também era possível ficar dentro da sala de flauta com a porta aberta e observar de longe a sala de canto e os acontecimentos das aulas (ver Figura 18).

Figura 18 - Vista de dentro da sala de flauta em direção à sala de aula de canto



Fonte: fotografia de Mariana Scandar.

Pode-se mencionar que há um espaço na escola para as aulas de música e que, apesar de serem espaços que não foram construídos especificamente para isso, eles atendem às necessidades das aulas e possibilitam que haja estrutura para a sua realização.

3.2.2.2 Sala de aula de dança

Dentro da escola, mais especificamente na quadra do Colégio, na porta escura, destacada de azul ao fundo da Figura 19, localiza-se a sala de dança.

Figura 19 - Quadra esportiva coberta



Fonte: fotografia retirada do site da escola.

Essa sala é espaçosa e possui recursos como caixas de som, espelhos, barras de alongamento e armários que ficam à disposição dos alunos para guardarem mochilas e materiais (ver Figura 20).

Figura 20 - Sala de dança



Fonte: fotografia de Mariana Scandar.

Os momentos em que os alunos aprendiam e ensaiavam as coreografias do Musical aconteciam nesse espaço. Além disso, quando a apresentação do espetáculo se aproximou, o tamanho da sala de canto não

comportava mais os ensaios, já que necessitavam dançar e encenar. Desse modo, alguns ensaios foram realizados na sala de dança.

3.2.3 O Centro Cultural Cenecista Joubert de Carvalho

Durante muitos anos, a escola ocupava outros espaços da cidade para que os grupos artísticos do Colégio se apresentassem. Entretanto, o Centro Cultural Cenecista Joubert de Carvalho foi construído em 2009 para atender às demandas de apresentações que a escola possuía. A partir daí, os grupos artísticos pertencentes ao Colégio possuem esse espaço para realizar suas apresentações. É um teatro que pertence à CNEC Uberaba e é praticamente acoplado à escola.

Segundo o site do colégio, “o Centro Cultural Cenecista Joubert de Carvalho tem capacidade para 1400 pessoas sentadas, palco com 312 metros quadrados (26x12 metros), camarins, ar condicionado automático e infraestrutura para eventos com equipamento de som e iluminação de alta qualidade”. Esse Centro Cultural fica localizado no quarteirão vizinho à escola principal. Na Figura 21 pode-se ver a parte de trás da escola, a partir da porta do Centro Cultural.

Figura 21 - Vista da porta do Centro cultural em direção ao fundo da escola



Fonte: fotografia de Mariana Scandar.

O local onde é o Centro Cultural funcionava uma fábrica de calçados. Isso explica a amplitude do espaço nas várias figuras a seguir (Figuras 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29 e 30). A entrada do Centro Cultural (Figura 22) leva a um *hall* de entrada (Figura 23).

Figura 22 - Fachada do Centro Cultural



Fonte: fotografia de Mariana Scandar.

Nesse *hall*, geralmente ficam pessoas recolhendo ingressos, já que o teatro não possui bilheteria (ver Figura 23).

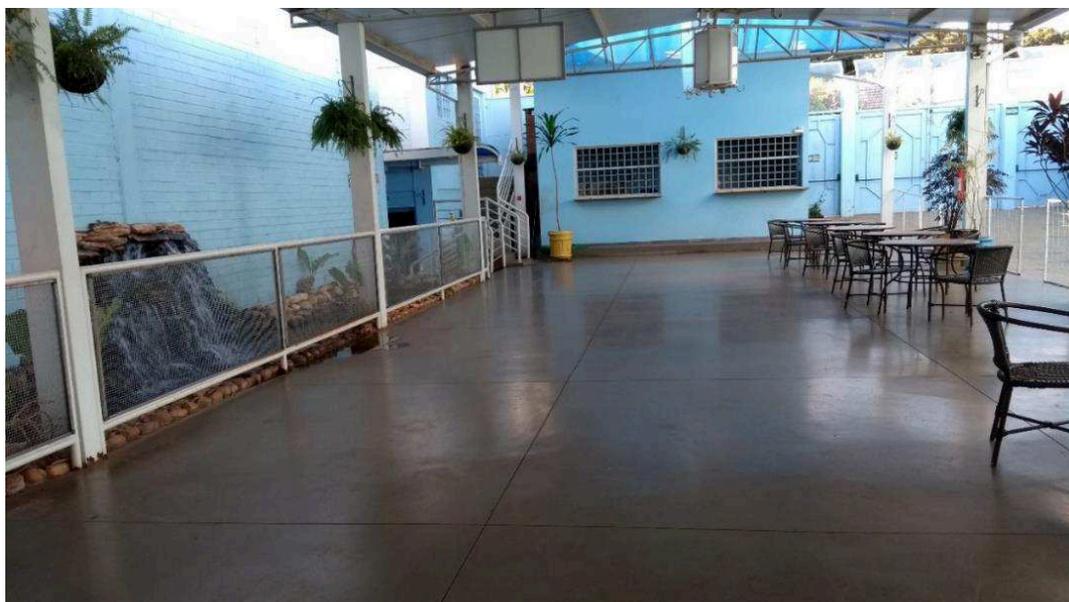
Figura 23 - Hall de entrada do Centro Cultural



Fonte: fotografia de Mariana Scandar.

Caminhando mais à frente, fica um pátio com uma área verde, cascata e cadeiras (ver Figura 24).

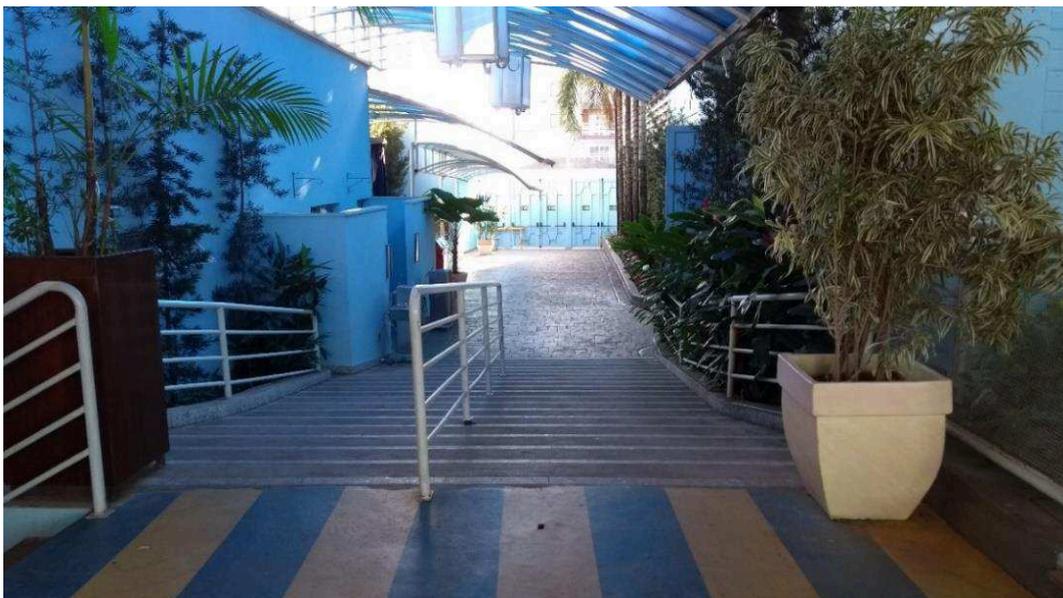
Figura 24 - Pátio do Centro cultural



Fonte: fotografia de Mariana Scandar.

Esse pátio leva a uma rampa que dá acesso à plateia, à esquerda, e um estúdio localizado à direita (ver Figura 25).

Figura 25 - Rampa que dá acesso à plateia



Fonte: fotografia de Mariana Scandar.

Passando pelo pátio (ver Figura 24), também se localiza a entrada dos camarins e do palco, exposta na Figura 26.

Figura 26 - Porta que dá acesso aos camarins



Fonte: fotografia de Mariana Scandar.

Ao adentrar a porta, estão, logo acima, quatro camarins e o corredor que dá acesso ao palco (ver Figura 27).

Figura 27 - Porta que dá acesso aos camarins do Centro Cultural



Fonte: fotografia de Mariana Scandar.

Os camarins contam com banheiros e espelhos (ver Figura 28).

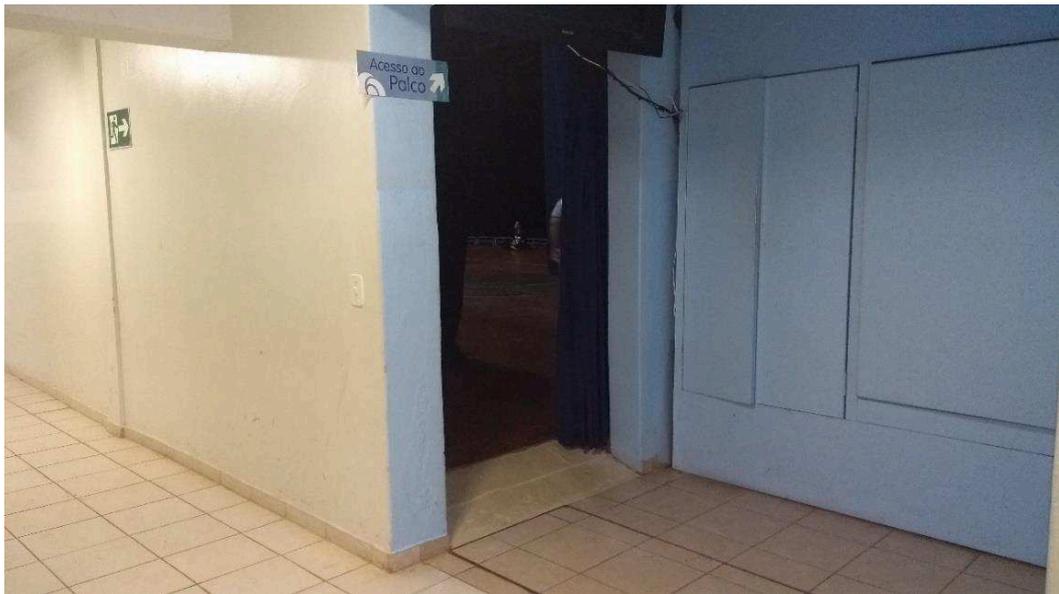
Figura 28 - Camarim do Centro Cultural



Fonte: fotografia de Mariana Scandar.

A entrada que dá acesso ao palco fica à frente (ver Figura 29).

Figura 29 - Acesso ao palco do Centro Cultural



Fonte: fotografia de Mariana Scandar.

Quando se trata do Musical, o Centro Cultural é um espaço que possibilita que o espetáculo aconteça com mais facilidade, já que é um teatro com uma estrutura boa à disposição das necessidades que o projeto demanda (ver Figura 30).

Figura 30 - Centro Cultural visto do fundo da plateia em direção ao palco



Fonte: fotografia retirada do site da escola.

O teatro foi o espaço utilizado para o teste, para alguns ensaios e para o espetáculo. Com o acesso a esse teatro, muitas experiências são possibilitadas aos alunos, como o contato com um ambiente artístico, aparelhagens que o teatro possui, espaço físico amplo tanto para o ensaio quanto para abrigar o público que o aluno deseja que esteja presente nas suas apresentações.

Ter o Centro Cultural como um dos espaços disponíveis para desenvolver o projeto é muito significativo e permite ampliar as relações estabelecidas por esses alunos participantes nas atividades artísticas realizadas pela escola. Além desse espaço proporcionar a estrutura necessária para a realização do Musical, ele se configura como um lugar de interações sociais, um local utilizado em momentos marcantes, como o teste e o espetáculo. Estes, por sua vez, de certa maneira, legitimam a experiência artística. O palco, o público e os camarins são espaços que estão ligados diretamente à prática do “ator/músico/dançarino”.

3.3 O projeto de teatro musical do Colégio

3.3.1 Alguns caminhos percorridos pelo teatro musical

O teatro musical tem sido tema da aula de canto há quinze anos no Colégio Cenecista Dr. José Ferreira, desde quando foi montado o primeiro “Musical”, chamado “Música e fantasia”, em 2003. A ideia inicial partiu da professora de canto Miriam Morel que, ao assistir pela primeira vez a um teatro musical em São Paulo, “A Bela e a Fera”, decidiu que gostaria de fazer na escola algo inspirado no que havia assistido. A partir daí, escreveu um projeto que contemplava várias músicas de diferentes clássicos da Disney, como “Cinderela” e “Pinóquio”; e da Broadway, como o “Fantasma da Ópera”.

No início das apresentações dos musicais no Colégio, eles não eram montados na íntegra, com uma única história, nem coreografias. Eram apresentações realizadas pela professora com uma seleção de canções de diversos musicais, sendo que essas músicas faziam parte do conteúdo trabalhado na aula de canto da época. Também eram realizados arranjos para que a orquestra de alunos do Colégio acompanhasse os cantores.

Na apresentação não eram encenadas as histórias dos musicais, havia um narrador que apresentava uma sinopse do musical sobre o qual cada canção fazia parte. As canções eram executadas com a utilização de alguns elementos cênicos, como figurinos, marcação do espaço no palco ou alguma coreografia.

Segundo o projeto escrito pela professora Miriam, no ano de 2003, as estratégias e as etapas para a realização do projeto no Colégio seriam:

- Apresentação do projeto aos alunos
- Sinopse dos Musicais
- Distribuição do repertório para solistas e regente
- Análise das músicas e dos personagens através de vídeos
- Seleção dos músicos
- Ensaios do repertório
- Teste para selecionar os “Solistas” do Musical
- Distribuição dos figurinos aos alunos selecionados, de acordo com os personagens
- Aula de interpretação para o Coral e os Solistas
- Escolha dos cenários e acessórios para o espetáculo (MOREL, 2003, p. 1).

Muito do que a professora apresentou na época como estratégia para realização do projeto permaneceu, inclusive durante a montagem do Musical *Wicked*, como, por exemplo, a realização do “teste” para escolha de personagens, a utilização de vídeos como referência e as “aulas de interpretação”, que, atualmente, acontecem nos ensaios. Mas, nesse Colégio, os contextos da aula de música e do projeto em sua extensão, as pessoas envolvidas, entre outras muitas questões, foram se modificando com o passar dos anos, até se transformar no projeto que é hoje.

Essas mudanças se deram devido às alterações no quadro de funcionários envolvidos com as artes, no espaço físico onde as aulas de música acontecem, na dinâmica dos oferecimentos ou não de aulas de determinados instrumentos e, também, pela construção do Centro Cultural, aquisição de equipamentos, além de questões envolvendo o amadurecimento do projeto. Com o passar dos anos, outros diversos fatores interferiram na trajetória dessa proposta de ensino de canto no Colégio.

Acredita-se que a grande repercussão da primeira montagem em 2003 foi um fator importante para que esse projeto tenha perdurado. No Jornal de

Uberaba, a colunista e cantora Arahilda Gomes escreveu: “O que presenciamos nos dois dias da semana passada, em um belíssimo evento, no grande anfiteatro da Faculdade de Medicina, com superlotação, merece entrar não só para os anais da história de modelar educandário, mas para a memória de toda Uberaba Cultural” (GOMES, Jornal de Uberaba, 13 de julho de 2003, p. A2).

Juntamente com as mudanças, o projeto foi adquirindo projeção e, cada vez mais, os musicais apresentados pela Broadway se tornaram um ideal a ser conquistado pelas apresentações desse gênero no Colégio. A maior modificação no formato do projeto foi que, a partir do ano de 2008, passou-se a realizar um musical na íntegra, contando toda a história, executando as várias cenas e coreografias da obra. Iniciou-se com a apresentação do Musical “A Bela e a Fera” e, a partir daí, em todos os outros anos foi escolhido um musical completo para ser produzido no Colégio.

Um aspecto importante nesse processo aconteceu em 2009, quando o Colégio inaugurou o Centro Cultural Joubert de Carvalho. Dessa forma, esse projeto passou a disponibilizar um espaço próprio para a realização e ensaios das suas apresentações artísticas.

Falar sucintamente da história do projeto é uma forma de entender essa proposta de teatro musical, como foi seu início e alguns acontecimentos marcantes, permitindo compreender as dimensões que tal projeto tomou na escola e as mobilizações da instituição em torno disso.

3.3.2 O Musical *Wicked* e a relação com as demandas escolares

É importante destacar que o projeto de teatro musical é realizado em uma escola de educação básica, promovido em uma aula de canto facultativa, com um objetivo bem definido, que é o de ensinar o canto por meio da montagem de um musical. Acontece no contraturno, ou seja, trata-se de um curso livre em que apenas alguns alunos se interessam. Mas, a despeito disso, destaca-se uma proposta que acontece no ambiente escolar, imerso em “relações e interações ocorridas nesse atuar/fazer sociomusical” (SOUZA, 2014). Isso traz à tona questões muito interessantes, as quais indicam que o ambiente é essencial para/nos acontecimentos do projeto. Logo, o

funcionamento do projeto se relaciona com a escola e existe uma cooperação mútua entre as demandas escolares e as demandas do projeto, já que, de certa forma, a escola se adapta ao projeto e vice-versa.

Sobre isso, segundo Lopardo (2014),

a ação isolada do professor de música não poderá sustentar por si só a presença da música no contexto escolar e sim um trabalho em equipe, envolvendo a comunidade educativa por completo, percebendo quais são as necessidades, demandas, ideais de cada uma das dimensões que formam o universo escolar (LOPARDO, 2014, p. 27).

Essa escola, em suas dimensões administrativas, físicas e pedagógicas, tem uma rotina bastante complexa, desde as provas, que para muitos alunos aconteciam semanalmente, até as tarefas e trabalhos escolares, que eram constantes e também exigiam muito desses alunos. Tudo isso acrescido das expectativas dos pais em relação à dedicação aos estudos, já que para a maioria deles a realização do vestibular se aproximava.

Existia, portanto, uma carga de afazeres escolares a serem cumpridos pelos alunos e o tempo deveria ser organizado para que eles conseguissem se adaptar a todas essas exigências. Diante disso, é interessante ter em vista a disponibilidade e o envolvimento desses alunos nesse projeto artístico.

Pôde-se perceber que os alunos se adaptavam às suas responsabilidades de forma a conciliar os seus afazeres. Mas, para isso, era necessário uma preocupação e adaptação mútua entre escola, projeto, família e os próprios alunos, como registrado:

Venho observando que conciliar a escola com a participação no projeto é uma preocupação desse grupo. Eles se mostram estudiosos, e pelo que reparei apresentam boas notas. Além disso, mexem nas apostilas escolares, conversam sobre os conteúdos curriculares e sobre os professores, ou seja, tudo que circunda o ambiente escolar está presente. Todos os ensaios observei fatos que me lembravam essa questão: “_Estou dentro de uma escola!” (Caderno de campo, observação dia 16 de março de 2017, p. 18).

Pensando nisso, para que o projeto se sustentasse, era necessário que os professores também tivessem certa tolerância quando os alunos não se dedicavam ao Musical como era esperado, sobretudo por conta das demandas

da escola nas quais eles estavam envolvidos. Um dos momentos em que presenciei esse fato foi quando observei que o aluno Vitor participava dos ensaios poucas vezes e, mesmo assim, não permanecia durante todo o tempo. Isso se justificava por conta de ele cursar o último ano do ensino médio, às vésperas do vestibular.

Esse fato [a tolerância perante a ausência do aluno] é interessante para perceber que existe uma “compreensão” por parte do grupo sobre o contexto em que o aluno está, e uma adaptação a essa realidade. Nesse caso, um aluno que precisa estudar para o vestibular, mas que também não quer abrir mão de estar envolvido com o projeto. Então, o ensaio, que tem intuito de prepará-los para o Musical, segue essas demandas. O fato de ser um projeto dentro de uma escola interfere na rotina da aula em vários momentos. E, talvez por permitir essa flexibilidade, claro que dentro de alguns limites, muitos alunos consigam estar ali (Caderno de campo, observação dia 16 de março de 2017, p. 16).

Pôde-se perceber que, mesmo o aluno não estando presente em todos os momentos das aulas de canto e dos ensaios do projeto, ele foi escolhido como protagonista e continuou até o fim. Igualmente, é necessário levar em consideração que o aluno conseguia acompanhar as demandas do projeto, pois já era aluno de canto há vários anos e já havia participado de vários musicais antes do *Wicked*. Ademais, salienta-se que nos ensaios mais próximos da data do espetáculo, a prioridade do aluno foi participar dos ensaios. Ou seja, houve a organização por parte do aluno e compreensão por parte dos professores para que ambos os interesses, escolares e do projeto, fossem supridos.

Em vários momentos, outros aspectos, como datas, prazos e outras exigências do Musical, foram adaptados por conta de questões escolares, como em uma ocasião em que foi cogitado o ensaio às sextas feiras. Os alunos argumentaram que isso não seria possível, já que “o primeiro e segundo colegial teriam provas no período vespertino, todas as sextas feiras” (Caderno de campo, observação, dia 24 de abril de 2017, p. 49). Diante disso, esses ensaios não aconteceram no horário sugerido.

Também houve momentos em que não só o projeto se adaptava à escola, mas a escola se adaptava ao projeto. Algumas obrigações escolares não eram cobradas dos alunos que participavam do Musical, de modo que

pudessem se dedicar, naquele momento, a algo relacionado com a apresentação do espetáculo, como quando uma aluna deixou de realizar uma avaliação para participar de um ensaio:

Perguntei para a Luísa sobre a “prova”, já que, como ela estuda a tarde, deveria estar fazendo “prova” naquele momento. Ela me contou que chegou a conclusão, juntamente com seus pais, que seria melhor que ela fizesse a prova depois. Ela disse que não conseguiria se concentrar e ficaria pensando no ensaio. A família concordou (Caderno de campo, observação dia 17 de agosto de 2017, p. 116).

Para que a aluna fizesse a avaliação depois era necessário que ela tivesse chance de fazer uma segunda chamada, algo que só era concedido aos alunos que tinham um motivo justo. Era importante para a aluna saber que sua avaliação poderia ser feita em outro momento, já que sua participação no projeto era aceita como justificativa. Em outro momento, aconteceu outro episódio com essa mesma aluna: a professora de canto “interrompeu o coro para pedir que alguém chamasse a Luísa para ensaiar. Luísa estava em aula na escola e, com autorização dos pais, iria se juntar aos outros alunos no ensaio no teatro” (Caderno de campo, observação dia 29 de junho de 2017, p. 83).

Nessas duas menções pôde-se observar que a família da aluna valorizava sua participação no projeto e entendia que era aceitável perder a prova ou a aula naquele momento. Diferentemente desses pais, outros não aceitavam que seus filhos deixassem de cumprir com nenhuma atividade escolar, como foi o caso de um aluno:

Perguntei para a professora porque José não tinha sido liberado, e ela respondeu que a mãe dele não deixa “nem morta”. Mais um exemplo de que existe hierarquia entre as disciplinas, fato que está muito presente na vida do “aluno artista”, e que, talvez, sem perceber, a família e os outros professores, e o próprio aluno colocam a música como algo menos importante. Um único dia de aula não pôde ser trocado por um dia de ensaio (Caderno de campo, observação dia 15 de maio de 2017, p. 58).

Como exposto, algumas famílias e professores de outros componentes curriculares não aceitavam que o aluno se dedicasse mais ao projeto do que à

escola. Isso prejudicava o projeto, que necessitava do empenho e da assiduidade dos alunos, principalmente quando a data da apresentação está próxima. Esses casos não predominavam entre os alunos, o que tornava possível a realização do Musical, mas é importante observar a presença da hierarquia escolar. É sabido que as disciplinas escolares não são igualmente valorizadas. Disciplinas como Artes e Educação Física são, muitas vezes, colocadas como menos importantes para a formação dos alunos. Segundo um estudo feito na área da educação física:

Disciplinas como Português e Matemática detêm uma maior valorização que outras como Artes e Educação Física, é dada uma ênfase maior na dimensão cognitiva da aprendizagem em detrimento da dimensão corporal, o que torna mais complicado o reconhecimento dos saberes dessas disciplinas no currículo escolar. Portanto, com o modelo de escola que temos hoje centrada na transmissão de conhecimentos abstratos, que visa apenas a entrada do indivíduo no mercado de trabalho e um bom resultado no vestibular a Educação Física é vista como uma disciplina irrelevante e na hierarquia dos saberes escolares ocupa um lugar marginal (SOUZA e LUNA; 2010, s/p).

Para as autoras, na escola e, em geral, na sociedade prepondera a preocupação em formar mão de obra em detrimento da formação humana. Desconsidera-se a possibilidade da escolha do aluno em seguir sua formação profissional em algumas áreas do conhecimento. Apesar disso, a questão da interdisciplinaridade tem aparecido como forma de diminuir o distanciamento entre esses segmentos escolares, relacionar e equipar o que é ensinado na escola. Souza e Luna (2010) apontam que “todos os saberes necessitam ser considerados com a mesma relevância, sem hierarquizações, já que cada componente curricular é imprescindível para a obtenção dos objetivos da educação escolar” (Não paginado), fato que ainda está distante da realidade vivida nas escolas brasileiras.

Sobre a conciliação entre escola e ensaio, acontecia também dos alunos, durante o ensaio, se mostrarem divididos entre os afazeres escolares e o projeto. Muitas vezes, percebeu-se que, enquanto ensaiavam, eles tinham em mãos as apostilas de outros componentes curriculares e, em alguns intervalos, voltavam a atenção para esses materiais.

Na Figura 31, a aluna aproveita um momento em que não estava cantando para estudar. Ela se deslocou para um dos cômodos da casa (ver Figura 15), de modo que, quando fosse necessária sua presença na sala de canto, onde acontecia o ensaio, ela pudesse participar.

Figura 31 - Aluna estudando em um dos cômodos da casa onde acontecia a aula de canto



Fonte: fotografia de Mariana Scandar.

Os alunos ficavam no “mesmo ambiente” do ensaio estudando o conteúdo de outros componentes curriculares, como mostra outra menção no caderno de campo:

Duas alunas que perceberam que eu observava o ensaio na sala de canto e que a sala em que ministro aulas estava livre, me perguntaram se poderiam ocupar minha sala¹⁵. Eu perguntei o motivo e a resposta foi que precisavam estudar “biologia”. Disse que tudo bem e elas foram (Caderno de campo, observação dia 16 de março de 2017, p. 17).

Portanto, percebe-se que cenas como as mencionadas e a descrita a seguir faziam parte da rotina do grupo:

O professor chegou e se sentou ao piano para fazer alguns testes com as músicas do repertório. Leandro se sentou perto

¹⁵ Como mencionado, a sala de aula onde trabalho fica na mesma casa em que aconteciam as aulas de canto.

com sua apostila da escola nas mãos e ficou folheando-a, lendo algumas coisas, e, então, a colega interrompeu: “_Leandro, você está em que série?” “_Nono ano”, ele respondeu. “_Que saudade do meu nono ano”, disse Luciana (Caderno de campo, observação dia 22 de junho de 2017, p. 73).

Além de estudarem nos momentos da aula de canto, era comum ter a escola como tema de suas conversas, como nos relatos seguintes: “Vitor e Viviane conversavam sobre o reforço de literatura que acontecia na escola. Eles comentavam que deveriam frequentá-lo” (Caderno de campo, observação dia 17 de agosto de 2017, p. 118). Essa questão também aparece no seguinte trecho:

Eles falavam sobre coisas corriqueiras da escola. O assunto principal era sobre a conduta de alguns professores. Ouvi frases como: “_Você estudou para a prova do *Fulano*?” e “_Eu gosto da aula do *Beltrano*, ele é muito bom professor”. Esse tipo de conversa acontece sempre. Além de reafirmá-los como um grupo pertencente a uma escola e que, possuem muito em comum em suas rotinas, também mostra que isso faz parte de um convívio entre amigos que conversam sobre o seu dia a dia (Caderno de campo, observação dia 20 de março de 2017, p. 20).

Pode-se perceber, então, que essa escola, com suas características específicas, é um espaço em que essas várias questões se inter-relacionam. Tanto a escola quanto o Musical convivem e se modificam mutuamente.

3.3.2.1 Etapas de preparação do Musical

A escolha pela montagem do Musical *Wicked* foi feita pela professora de canto, que recebeu o aval da direção do Colégio, como já mencionado. No início do ano letivo (2017), os alunos foram informados sobre qual Musical seria montado, como exposto no caderno de campo:

Dia 06 de fevereiro de 2017 aconteceu a primeira aula de canto do ano. Como de praxe, a professora de canto já havia conversado com o diretor do Colégio para decidirem qual seria o Musical que a escola iria produzir nesse ano, e já na primeira aula os alunos foram informados que, nesse ano, o Musical seria *Wicked* (Caderno de campo, observação, dia 06 de fevereiro de 2017, p. 2).

Logo no início do ano de 2017, a professora informou os objetivos das aulas de canto. No caderno de campo, dia seis de fevereiro, foi registrado:

Além de dar a notícia sobre qual seria o musical do ano, assunto que causou bastante empolgação nos alunos, a professora também explicou como seria o funcionamento das aulas. Segundo ela, essas aulas seriam voltadas para a preparação do musical até o meio do ano, quando as apresentações acontecem e que os alunos poderiam frequentar as aulas às segundas e quintas, nos horários vespertinos das 13:40h às 17:10h (Caderno de campo, observação, 06 de fevereiro de 2017, p. 2).

Wicked, apresentado por esse Colégio, foi um espetáculo dividido em dois atos, contendo dez cenas no primeiro ato e sete cenas no segundo.

O processo de montagem do Musical passou por quatro etapas. Compreender essas etapas é importante, porque existem particularidades relacionadas aos processos de organização pedagógica e de aprendizagem que serão destacados em cada uma delas.

De modo geral, pode-se pensar que a montagem do Musical passa por um processo que tem início com a escolha da obra até a apresentação do espetáculo.

Na primeira etapa foi feita a escolha do musical que seria montado. Aconteceu a apresentação da obra para os alunos, reconhecimento da obra pelos alunos e elaboração de um roteiro pela professora com ajuda dos alunos. Concomitantemente, aconteceu a entrega das partituras e a aprendizagem das primeiras canções que seriam as “canções confronto” no teste.

A segunda etapa foi constituída pelo teste. Foi o primeiro momento em que os alunos subiram ao palco e se apresentaram, sendo que, nesse caso, para uma banca avaliadora.

Posterior ao teste, iniciou-se a próxima etapa do projeto, quando os alunos protagonistas e os participantes do *ensemble* ficaram sabendo quais eram os seus papéis no Musical. A partir daí, o caráter da preparação mudou, pois o foco estava em dispor cada um na sua devida função, além de preparar todos para o que era coletivo, ou seja, para a parte do *ensemble*. Nessa etapa, os alunos ensaiaram as questões musicais, teatrais, coreografias, bem como

prepararam os figurinos e objetos cênicos. Foi nessa etapa em que os ensaios se realizaram e a obra tomou forma.

A última etapa consistiu no momento da apresentação do espetáculo propriamente dito. Foram quatro dias de espetáculo, período em que a comunidade da escola e da cidade puderam ver e ouvir no palco do teatro do Centro Cultural a encenação do Musical *Wicked*.

Em cada etapa do projeto, a estrutura e a organização do ensino aprendizagem da música foram bastante específicas. Pode-se dizer que, na primeira etapa, a preparação se caracterizava mais pelo “formato de aula”. Até abril de 2017, os alunos, ainda sem saber quais papéis fariam, exploravam a temática relacionada ao Musical, aprendiam melodias, cantavam individualmente e pesquisavam sobre a obra. Depois dessa etapa, quando houve teste e os papéis foram revelados, a dinâmica mudou e tudo ficou mais parecido com um ensaio voltado para um resultado performático. Essa comparação entre o que aconteceu na primeira etapa e a terceira etapa indicou que o primeiro momento se pareceu com o que se chama de “aula”, sendo que, na terceira etapa, os encontros estavam mais próximos do que poderia ser chamado de “ensaio”.

O que está sendo considerado aula não se trata somente de um momento de exposição de conteúdos, mas, também, de um momento em que cada participante pode aprender o que faz sentido para si. Gilles Deleuze (s/d), em uma entrevista, disse: “Numa aula cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém. Uma aula ruim é a que não convém a ninguém”¹⁶. Ou seja, a aula apresenta possibilidades que são consideradas ou não. Segundo Moraes (2006, p. 26), na aula, “o pensamento passa a ser uma estratégia de resistência para a invenção de novas possibilidades de ação e de vida”.

Quanto ao ensaio, Moraes (2012, p. 20) descreve como “o momento em que algo é feito, testado, repetido e modificado quando for necessário”. Esse é um processo criativo, em que os indivíduos se relacionam a fim de chegar a um objetivo artístico. Este, no caso do projeto realizado no Colégio, consiste na preparação do espetáculo *Wicked*.

¹⁶ Disponível em: <<https://www.facebook.com/FiloeLiteratu/videos/gilles-deleuze-o-que-%C3%A9-uma-aula/1708469589202288/>> Acesso em: 18 set. 2018.

Diante disso, percebe-se a variedade de formatos e dinâmicas nos quais acontecem o ensino aprendizagem musical nesse contexto, cada um com suas particularidades, entre elas: objetivos diferentes, aprofundamento em algum conteúdo, habilidades almejadas, utilização de espaços e estruturas distintas, entre outras questões importantes. Essas particularidades estão relacionadas com as diferentes nuances que envolvem o ensino aprendizagem dos alunos participantes desse projeto artístico.

3.3.2.1.1 Primeira etapa da montagem do Musical: preparando para o teste

É importante destacar que o teatro musical é um projeto de ensino da área de canto e é nessas aulas que prioritariamente acontece o preparo do Musical. Essas aulas eram realizadas na “sala de canto¹⁷”, às segundas e quartas de manhã, para alunos que cursavam a educação básica à tarde, e às segundas e quintas, no período vespertino, para os alunos que cursavam a educação básica de manhã.

É oportuno salientar que os horários semanais, fixos e dedicados à preparação do Musical eram considerados pelos alunos e pelo Colégio como “aula de canto”. Esse fato é interessante, pois, apesar de nesta dissertação, em muitos momentos, aparecerem esses encontros denominados como ensaio, mesmo na terceira fase, esses momentos eram chamados pelos alunos, professora e Colégio de “aula de canto”. Esse detalhe é importante, pois pressupõe que o principal objetivo daqueles encontros era ensinar canto aos alunos. No entanto, os alunos desenvolveram muitas outras aprendizagens, não só musicais, mas, também, aquelas relacionadas ao teatro musical. Pode-se considerar que o principal objetivo dessa aula já era a realização do espetáculo e, por conta disso, os alunos deveriam aprender o que fosse necessário para que acontecesse a apresentação do *Wicked*.

Já no primeiro semestre de 2017, o foco da aula de canto estava no Musical escolhido e na preparação dos alunos para o teste, cujo objetivo era escolher os alunos e seus respectivos personagens.

Nesse processo de preparação, o Musical contou com a presença de dois professores de música: Miriam Morel e Daniel Lopes. Daniel foi contratado

¹⁷ Ver item: 3.2 (Espaço físico).

como pianista correpetidor do projeto, mas trabalhava como professor, sendo que os dois atendiam os alunos para “ensiná-los a cantar”. A professora também se dedicava à preparação do material (roteiro, traduções) e às questões relacionadas com a produção (cenário, figurino, objetos cênicos) do espetáculo, enquanto o foco do professor Daniel estava na preparação musical dos alunos. As aulas em que os alunos cantavam eram, na maioria das vezes, acompanhadas pelo professor/pianista, que exerceu, ao longo do projeto, a preparação vocal dos alunos. O relato mostra a presença dele no projeto:

A professora de canto não toca piano de forma que pudesse tocar as canções do Musical e esse profissional foi contratado pelo Colégio, exclusivamente, para trabalhar nos ensaios e nas apresentações do projeto. É um exímio músico de Uberaba. Chama-se Daniel Lopes (Caderno de campo, observação, 09 de março de 2017, p.7).

O papel dos professores, antes do teste, era de ensinar as músicas que seriam avaliadas e auxiliar os alunos em como cantar. Daniel também acompanhava os alunos ao piano na aula. Apesar de esse professor não estar presente todos os dias, naqueles em que ele estava, a aula era dedicada ao preparo das músicas que cada aluno cantaria. Quando ele não estava presente, a professora Miriam orientava os alunos com a ajuda de um *playback*.

Nos primeiros encontros foram apresentadas aos alunos as canções da obra, os vídeos de referência das várias montagens de *Wicked* pelo mundo, encontrados na internet, e entregues as partituras das canções. Nesses encontros também foram discutidos a história do musical escolhido e os seus personagens. Esse período foi registrado no caderno de campo:

Pude ver o que estava acontecendo nessas semanas. Foram semanas em que os alunos se debruçaram sobre as partituras, áudios, vídeos do *Youtube*, e tudo que pudesse ajudá-los a aprender as músicas que seriam “cobradas” no teste. Também era o momento de decidirem sobre quais personagens gostariam de concorrer no teste (Caderno de campo, observação dia 06 de fevereiro de 2017, p. 4).

Apesar dos alunos terem vivido momentos em que falavam sobre as características dos personagens, pensavam sobre o roteiro, traduções de falas,

entre outras questões sobre o enredo da obra, durante as observações não aconteceram momentos em que a narrativa de *Wicked* tivesse sido discutida entre eles de forma mais aprofundada, ou que tivessem feito reflexões sobre pontos críticos e sociais que aparecessem na história. Esse é um ponto relevante, já que muitas questões políticas, morais e sociais polêmicas são abordadas nesse Musical, como a infidelidade no casamento, mentira, a busca por poder, corrupção, *bullying* e preconceito, vaidade em excesso, entre outros.

A partir do entendimento da aula de canto como espaço para a montagem do Musical, um aspecto importante que aparece nesse momento, e que vale a pena lançar um olhar um pouco mais aguçado, é a maneira como acontecia a escolha dos personagens. Para a seleção dos alunos que fariam cada personagem existia uma avaliação a partir de uma audição, chamada pelos alunos e pela professora de “teste”, processo semelhante às audições dos musicais profissionais. Para que o teste acontecesse, as aulas se destinavam à preparação dos alunos para esse momento.

Canções que faziam parte do Musical *Wicked* foram selecionadas pela professora como repertório que seria preparado durante as aulas e seria cantado pelos alunos no teste. Para cada personagem foi determinada uma canção e, conforme o personagem pretendido pelo aluno - que fazia a escolha por meio da descrição do personagem exposta na aula e, a partir disso, decidia qual papel estava interessado -, este era inteirado nas primeiras semanas sobre o que precisava aprender.

Os alunos, que podiam ser novatos na aula de canto ou não, preenchiam uma ficha com características pessoais e informações sobre qual personagem pretendiam. Essa ficha serviu como inscrição para os alunos participarem do teste.

Conforme a determinação da professora, eles estudavam somente a canção selecionada para o personagem pretendido. Essa preparação aconteceu no período de 06 de fevereiro de 2017 até o dia da audição, no dia 03 de abril de 2017. Vale ressaltar que os alunos poderiam passar ou não no teste, conforme a avaliação dos jurados, e poderiam ser escolhidos para realizar personagens que não eram os pretendidos.

Os *ensembles* e as crianças que faziam participação especial poderiam participar do Musical sem a necessidade de passar pelo teste, bastava que

frequentassem as aulas de canto. O *ensemble* deveria participar de todos os ensaios, já as crianças eram preparadas para a apresentação em ensaios separados do restante do grupo.

Em um primeiro momento, o professor ensinava coletivamente as músicas escolhidas para o teste, tocando as notas das melodias ao piano para o grupo. Algumas vezes, ele, juntamente com a professora, ajudava os alunos individualmente, ouvindo-os cantar e orientando-os sobre o que precisavam melhorar. Isso fazia com que os alunos que tinham interesse por determinado personagem tivessem que aprender determinada canção. Os outros que não pretendiam concorrer a um personagem específico ficavam na sala como ouvintes, ou exploravam outros ambientes para ajudar com outras atividades do Musical, ou conversavam, ou utilizavam o celular, ou estudavam outros conteúdos escolares etc. Isso tornava a aula no início da preparação bastante diversificada, com vários acontecimentos concomitantes.

Quando o professor não estava, além dos alunos continuarem ajudando a professora com as questões relacionadas ao espetáculo, como, por exemplo, preparar o roteiro, eles também podiam explorar mais o repertório a partir da apreciação de vídeos e áudios do Musical, já produzidos e divulgados na internet. Nos momentos reservados para cantar, a fim de que não ficassem sem um acompanhamento instrumental, cantavam utilizando o *playback*, facilitando a orientação da professora, como no relato:

Os alunos passavam as músicas individualmente. Nesse dia estavam sem a presença do professor e por isso utilizavam o *playback*. Como sempre o aluno que estava ensaiando estava à frente de todos enquanto os outros alunos estavam fazendo o que mais fizesse sentido para eles no momento (Caderno de campo, observação dia 27 de março de 2017, p. 23).

Percebe-se, então, que as aulas antes do teste tinham como característica o preparo das músicas que seriam cantadas nessa audição, bem como a organização do material para a montagem do espetáculo. Além disso, é uma característica desse momento o fato de que cada aluno tenha a liberdade de optar pelos seus interesses durante a aula e, diante disso, se deslocar na sala, fazendo atividades diferentes da proposta dos professores, ou seja, adequando-se ao que é seu objetivo naquele momento.

A estrutura da aula nos primeiros meses tinha como atividade inicial o aquecimento vocal. Essa atividade aparecia sempre nas aulas, como foi registrado no caderno de campo:

Nesse dia, como sempre, seguiram a rotina do começo da aula fazendo um aquecimento vocal. Percebi, até essa observação, que essa é uma característica dessa aula. Podem passar a aula toda traduzindo falas, o que não envolve o ato de cantar propriamente, mas no início sempre acontece o aquecimento vocal (Caderno de campo, observação dia 9 de março de 2017, p. 10).

No aquecimento vocal, os alunos ficavam sentados ao redor do piano e a professora sugeria alguns vocalizes. Posteriormente, a aula seguia rumos distintos de acordo com as necessidades do projeto em cada momento. Por exemplo, se era preciso traduzir do inglês para o português alguma cena do Musical, alguns alunos que sabiam a língua se debruçavam sobre essa tarefa. Ao mesmo tempo, alguns podiam fazer outras atividades, como: ouvir os áudios da gravação do Musical original, conversar nos corredores sobre questões do Musical, ou apenas falar sobre assuntos variados. Essas necessidades, até então, estavam relacionadas com a organização dos materiais para que o espetáculo fosse realizado. Portanto, nessa primeira etapa, todos se empenhavam em estabelecer cronogramas, conhecer a obra e confeccionar o roteiro. Os alunos se debruçavam sobre questões que organizavam e davam suporte ao processo de montagem do Musical.

Para que isso acontecesse era necessário um formato de aula em que os alunos se movimentassem de acordo com as necessidades do que fosse aparecendo. Os alunos nem sempre ficavam em volta do piano como no momento do aquecimento vocal. Eles utilizavam os vários espaços e recursos da sala para realizar as tarefas que gostariam ou que eram solicitadas pela professora. Um desses recursos era o computador, que possibilitava o acesso aos vídeos, fotos e outras informações sobre o *Wicked* original.

Adicionalmente, alunos que assistiram à peça em São Paulo traziam sinopses e panfletos que serviam de modelo para o projeto. Também tinham acesso ao piano e às partituras das canções, utilizavam os celulares particulares, através da internet, para levantar informações sobre o Musical, sendo que as cadeiras de plástico, fáceis de manusear, que ficavam

empilhadas dentro da sala, permitiam várias configurações de organização dos alunos nesse espaço. Também utilizavam o espaço externo, onde eles aproveitavam para sentar nas escadas ou no baú, destinado para guardar figurinos. O baú ficava no corredor fora da sala, onde estudavam e conversavam sobre o Musical.

Como o Musical, que acontece em agosto, é realizado por alunos que se dispõem a frequentar as aulas de canto, o ano já se inicia com foco na montagem do novo Musical. Dessa maneira, a professora não tem a oportunidade de trabalhar o canto separadamente das atividades relacionadas ao Musical escolhido, como demonstra o seguinte relato:

Uma aluna me chama atenção ao chegar para a aula de canto com um “xup-xup”¹⁸ na boca. Ela se chama Viviane e foi uma das protagonistas do musical de 2016. Mesmo com todas as conversas sobre cantores não poderem tomar gelado, ou sobre boa alimentação do cantor, a aluna não importava. Mas um fato relevante era que ainda estava no começo do ano [2017], e não tinha dado tempo da professora passar nenhuma dessas informações durante as aulas (Caderno de campo, observação dia 09 de março de 2017, p. 9).

Como visto nesse relato, os conteúdos pertinentes ao canto eram desenvolvidos no decorrer do processo de montagem do Musical. Esse fato faz com que as questões técnicas do canto sejam trabalhadas durante todo o processo de montagem do espetáculo.

3.3.2.1.2 O teste

O teste, além de avaliar os alunos musicalmente, também avaliava os alunos em suas habilidades teatrais e de dança. Para isso foram realizadas aulas preparatórias, sendo que a professora de dança do Colégio estabeleceu uma coreografia para que todos realizassem no dia do teste. Também foi escolhida uma cena de cada personagem para ser avaliada pelos jurados.

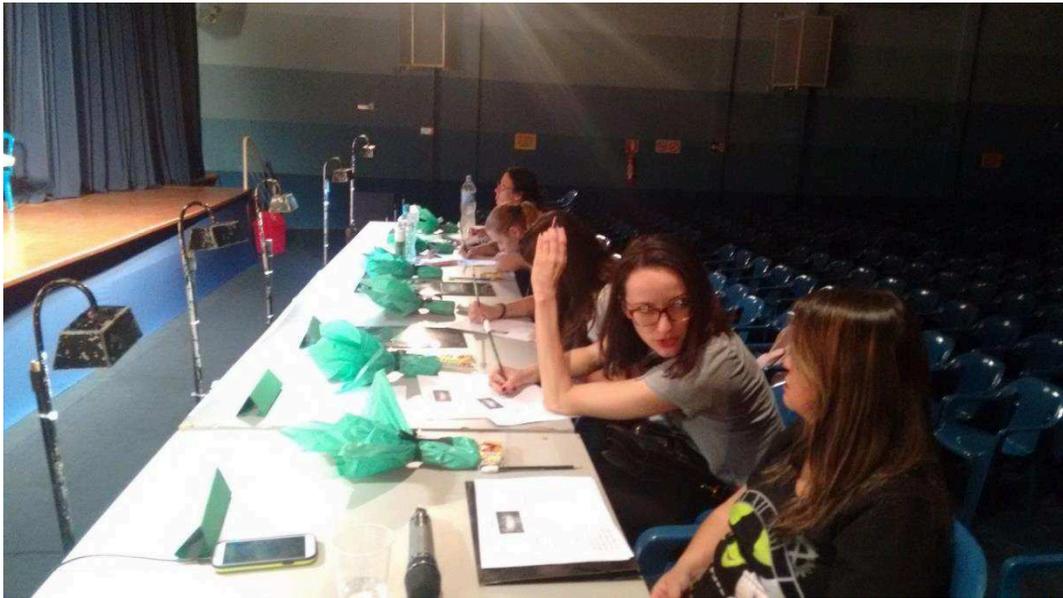
Os alunos inscritos para o teste se preparavam nas aulas, como relatado, e compareceram à audição no dia 3 de abril de 2017, no turno vespertino. Para avaliarem os alunos foram convidadas pessoas de fora do

¹⁸ “Xup-xup” também é chamado de “geladinho”, sacolé ou “dim-dim” em outras regiões do Brasil. Trata-se de um suco congelado em um pequeno saco plástico transparente.

Colégio: dois profissionais ligados ao teatro musical e uma cantora, além dos professores do Colégio, de canto, de teatro e de dança, que fizeram parte da banca avaliadora (ver Figura 32).

Durante uma tarde, os alunos cantavam e atuavam em uma cena do personagem que almejavam e dançaram uma coreografia em dupla.

Figura 32 - Banca avaliadora



Fonte: fotografia de Mariana Scandar.

No decorrer do projeto, o teste foi o primeiro momento em que o aluno subiu ao palco para se apresentar (ver Figura 33).

Figura 33 - Aluno cantando no teste



Fonte: fotografia de Mariana Scandar.

A partir dessa audição, a banca avaliadora escolheu os alunos considerados por eles os mais adequados para atuar como cada personagem. Alguns dias depois, foram divulgados esses resultados em um papel fixado no pátio da escola, visível por todos os alunos, professores e funcionários da instituição.

3.3.2.1.3 Os ensaios

Acredita-se que a estrutura do projeto se modificou a partir do momento em que foram escolhidos os alunos que fariam cada personagem e que, coincidentemente, ao mesmo tempo, a maioria das questões relacionadas ao roteiro foi solucionada. Após o teste, quando foi decidido o roteiro, os atores e seus respectivos personagens, aspectos primordiais para a construção do espetáculo, tudo passou a ser realizado com foco na preparação de cada um dos cantores para a apresentação, a qual foi realizada em agosto de 2017.

Essa etapa gerou uma nova organização na “aula de canto”. Alguns alunos que não passaram no teste, ao saberem que só poderiam participar do projeto como *ensemble*, deixaram de frequentar as aulas e ficaram somente os que estavam dispostos a participar da apresentação. Com a definição do roteiro, a “aula de canto” passou a ser mais caracterizada como ensaio.

O modo como os professores organizavam a aula se modificou. A partir daí, começaram a se dedicar à preparação do *ensemble*, o que não acontecia anteriormente, como no relato:

O professor chegou e a partir daquele momento começaram a cantar. Esse momento da aula foi reservado para ensaiarem o coro do *ensemble*. Foi a primeira vez que vi o grupo ensaiando as partes do coro (Caderno de campo, observação, dia 06 de abril de 2017, p. 39).

Os alunos que se dispuseram a participar das aulas de canto, dos ensaios e da aquisição dos figurinos podiam integrar o *ensemble*. Para que o *ensemble* fosse preparado, a maior parte do ensaio era realizado com o grupo todo. Os alunos passaram a sentar todos em meia lua, em volta do piano (ver Figura 34), e foram separados por vozes, ou seja, sopranos, contraltos, tenores e baixos. O professor ensinava trecho por trecho das músicas que seriam cantadas no espetáculo.

Figura 34 - Alunos dispostos em meia lua em volta do piano



Fonte: fotografia de Mariana Scandar.

Nesses momentos, o único recurso utilizado no ensaio era o piano. Os professores ensinavam tocando as canções ao piano para que os alunos, a partir da repetição, aprendessem a cantar suas respectivas partes vocais.

Primeira vez só as sopranos, depois as contraltos, os tenores e os baixos, minuciosamente e repetidamente passava cada uma das vozes. Após “passar” algumas vezes com cada um dos grupos ele juntava o trecho. Os alunos ficavam todos sentados em volta do piano em uma dinâmica que estava se repetindo nos últimos ensaios (Caderno de campo, observação dia 11 de maior de 2017, p. 50).

Como exposto anteriormente, assim como nas aulas antes do teste, havia dias em que o professor não ia aos ensaios. Nesses dias, a professora de canto aproveitava para ensaiar as cenas com a sua marcação, assistindo as coreografias por meio de vídeos dos musicais da Broadway retirados da internet. Esporadicamente, a professora de teatro participava dos encontros e dirigia parte do ensaio, focando nas questões teatrais.

Não existia uma rotina muito clara nesses ensaios quando o professor não estava presente. O que seria ensaiado dependia da aprendizagem do grupo, sendo que, à medida que as cenas iam ficando prontas, outras eram preparadas. Quando a professora de teatro comparecia, o enfoque da aula era nas questões teatrais. Caso alguma coreografia tivesse sido aprendida, então, ensaiavam dançando. Se algum protagonista necessitava passar sua música, a professora se dedicava àquele aluno.

Nos dias em que o professor não estava presente, os ensaios tinham formatos variados, de acordo com a demanda. Também reservavam alguns momentos para que os objetos cênicos fossem confeccionados. Alguns alunos se disponibilizavam a ajudar a professora com trabalhos manuais (ver Figura 35).

Figura 35 - Alunos confeccionando objetos cênicos



Fonte: fotografia de Mariana Scandar.

Com o passar dos ensaios, as canções começaram a ser aprendidas pelos alunos. Logo, o que antes era ensaiado trecho por trecho, voz por voz, passou a ser ensaiado em conjunto, já que as canções estavam começando a tomar forma. Antes disso, os alunos ainda não haviam memorizado as melodias das canções, bem como não tinham segurança para juntar as vozes do coro. Dessa forma, o professor precisava focar em lembrá-los da melodia tocando ao piano o que cada um deveria cantar. Percebeu-se que, depois de algum tempo ensaiando uma canção dessa maneira, recapitular a melodia das vozes passou a não ser primordial:

Os alunos começavam a aprender as músicas. Começaram o ensaio cantando as quatro linhas de vozes em conjunto. O professor pediu para que os alunos ficassem atentos aos momentos em que tinha introdução ou solo do piano de modo que as entradas do coro ficassem precisas. Ele disse: “_Lembrando que não temos maestro, nós já temos que combinar agora para no dia sair certo” (Caderno de campo, observação, dia 25 de maio de 2017, p. 61).

O formato de ensaio ainda sofreu algumas alterações quando chegou mais perto da apresentação do espetáculo. Como as cenas iam tomando forma e as canções já tinham sido aprendidas, os alunos começaram a ensaiar o espetáculo sem fragmentá-lo. Primeiramente, o primeiro ato começou a ser

ensaiado dessa maneira. Os alunos começavam da primeira canção do espetáculo e iam seguindo a sequência, até terminarem aquele ato.

Os professores paravam e repetiam os trechos que precisavam melhorar. Nos dias em que o professor ia, os alunos ensaiavam sentados em volta do piano e focavam nas questões musicais. No dia em que o professor não estava, os alunos realizavam as cenas atuando, dançando e cantando, da mesma maneira que no dia do espetáculo.

Por último, às vésperas do espetáculo, os alunos ensaiaram em outro ambiente: o teatro. Quando o espetáculo foi se aproximando, os alunos passaram a utilizar esse teatro (Centro Cultural Cenecista Joubert de Carvalho) como espaço do ensaio e, assim, puderam se familiarizar com o ambiente.

Os ensaios no palco, a princípio, familiarizavam o aluno com o espaço, mas ainda eram realizados sem o figurino, sem os cenários, sem iluminação e, algumas vezes, até sem os equipamentos, como microfones. Tudo isso foi acrescentado aos poucos no ensaio. Assim, ainda que possuíssem o espaço do palco disponível, o que era muito importante, faltavam elementos no ensaio para que reproduzissem o Musical do modo como seria no momento da apresentação, com cenários, figurinos, recursos do teatro, equipamentos etc.

Essa etapa de preparação é muito importante para a apresentação do Musical. É quando a obra adquire fluidez na sua performance e ocorre um intenso processo de ensino aprendizagem de música.

3.3.2.1.3.1 Coreografia e cena

A presença da dança e do teatro é indispensável no teatro musical. Por isso, é importante salientar o envolvimento das professoras dessas modalidades artísticas no processo de preparação do musical *Wicked*.

A professora de dança ficou responsável por preparar os alunos para realizar as coreografias do espetáculo e, para isso, eram combinados horários em que o grupo pudesse comparecer à sala de dança e aprender essas coreografias. No decorrer do processo da montagem do Musical, a professora de dança sofreu um acidente e quebrou o pé, fato que inviabilizou sua presença durante o maior período dos ensaios. Somente depois que a professora se recuperou, os alunos puderam ensaiar as coreografias. Não

consegui observar esses ensaios, pois aconteceram em horários incompatíveis com os meus, o que interferiu para que, neste trabalho, a dança aparecesse de forma mais abreviada.

Não era obrigatório ser aluno de dança para participar do Musical, diferente do caso da aula de canto. Isso também acontecia com o aluno de teatro.

Os alunos também podiam contar com a presença da professora de teatro, que os ajudava a preparar a cena exigida. Essa orientação acontecia por meio da participação da professora nos ensaios, já preestabelecidos no horário da aula de canto. Ela, geralmente, estava presente às segundas-feiras e se envolvia com o ensaio, focando em questões como marcação de cena, postura corporal, movimento no espaço do palco etc. Alguns alunos que frequentavam as aulas de teatro podiam usufruir de alguma ajuda da professora nesse espaço, mas, pelo que foi observado, o foco das aulas de teatro estava na montagem de outras peças teatrais, que não o Musical.

No final do processo, no mês de junho de 2017, essa professora também deixou de participar dos ensaios, pois se desligou do Colégio.

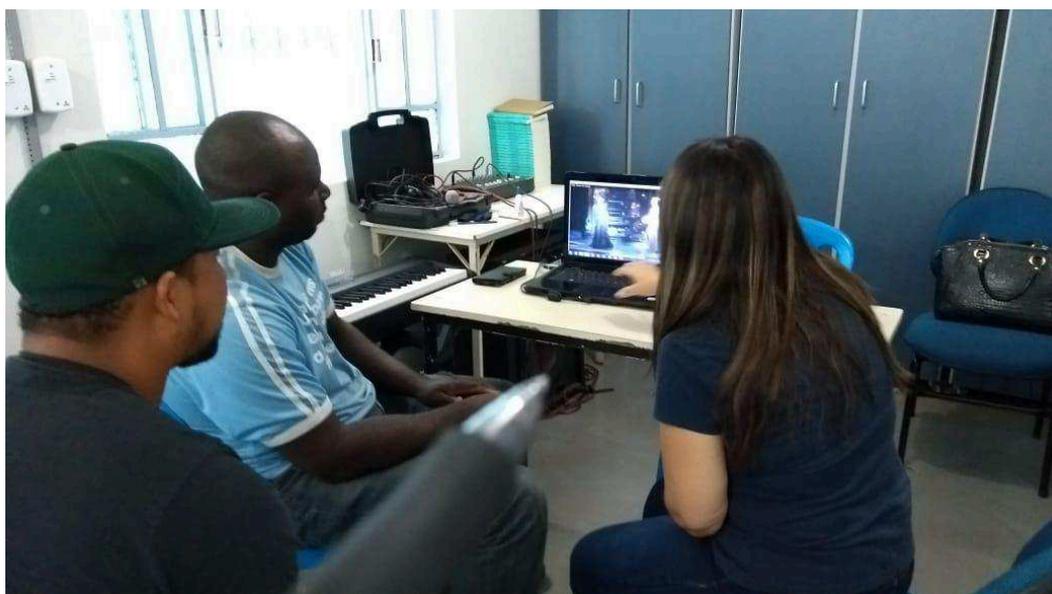
3.3.2.1.3.2 Os cenários

Além da preparação musical, tendo em vista os formatos de aula e de ensaio, é importante pensar na organização dos cenários, o que também foi imprescindível para que o Musical acontecesse. Tudo foi organizado pela professora de canto, contando com a estrutura e funcionários da escola.

Como o Musical necessitava de cenários e objetos cênicos mais complexos, como camas, palcos, pontes, entre outros, os quais não podiam ser confeccionados ou comprados pelos alunos, era necessário que essas construções fossem produzidas. Então, a escola disponibilizou alguns funcionários, que já trabalhavam na manutenção do espaço físico, para cuidarem dessas questões.

Dois desses funcionários se juntaram à professora Miriam para discutirem como construir algumas estruturas. Eles assistiam as cenas do Musical da Broadway e, com os recursos que possuíam, adaptavam os cenários e objetos (ver Figura 36).

Figura 36 - Funcionários analisando como construir os cenários



Fonte: fotografia de Mariana Scandar.

Esse grupo, além de pensar em como construir essas estruturas, também discutia como elas deveriam se locomover no palco. A partir disso, os colaboradores adaptavam o que fosse necessário para que, no espetáculo, os objetos se deslocassem, como registrado no caderno de campo:

Também pude entender o “corre corre” para organizar tudo que deveria acontecer no decorrer do espetáculo. Os cenários nesse tipo de espetáculo devem ser dinâmicos, para proporcionar os ambientes necessários. Construíram cenários que entravam e saíam, utilizaram recursos de cortinas que desciam e subiam e a iluminação também foi muito importante (Caderno de campo, observação dia 19 de agosto de 2017, p. 126).

A maioria das estruturas construídas para compor os cenários possuía rodas, sendo que suas dimensões levavam em consideração o tamanho do palco, entre outras questões que viabilizariam o espetáculo. A partir da análise de como tudo seria construído, os funcionários começaram a confeccionar o cenário nas oficinas do Colégio. Eram utilizados trabalhos de marcenaria, serralheria, pinturas, entre outros. Tudo isso era feito sem a participação dos alunos, como mostra o trecho do caderno de campo:

Já a elaboração dos cenários, feita desde os primeiros meses, ficou a cargo da professora Miriam. Eles foram pensados de forma que ficassem parecidos com o original e que pudessem utilizar da melhor forma possível os recursos do colégio. Alguns funcionários a ajudaram na elaboração. Outros funcionários ajudaram na confecção dos trabalhos. Tudo feito nas oficinas que ficam nas dependências do colégio (Caderno de campo, observação dia 19 de agosto de 2017, p.126).

No momento do espetáculo também era necessária a presença das pessoas que estivessem envolvidas com a organização dos cenários e objetos cênicos. Por isso, esses funcionários também participavam da apresentação, já que muitas das estruturas eram pesadas e necessitavam de pessoas aptas a locomovê-las.

Além dos funcionários, a organização do cenário e objetos cênicos contou com a ajuda muito importante de uma aluna. Essa aluna começou no projeto como participante das aulas de canto e chegou a realizar a audição, a fim de fazer uma das principais personagens, “Glinda”. Com o insucesso no teste, a aluna avisou a professora que não poderia participar mais dos ensaios, pois não poderia se dedicar todos os dias como *ensemble*. Apesar de a aluna ter se desligado momentaneamente do projeto, ela sempre estava presente ajudando na confecção de objetos cênicos, ou apenas aparecia nos ensaios para conversar com os amigos que continuavam participando. A aluna se disponibilizou em ajudar na realização do espetáculo quando percebeu que a professora necessitava de alguém que ficasse responsável por organizar as entradas dos cenários e dos objetos cênicos.

A participação dessa aluna foi importante para a realização do espetáculo. Ela, que também era envolvida com as aulas de teatro, utilizou a sua experiência e organizou sozinha um esquema de entrada dos cenários, observando em que momento dos diálogos o cenário deveria entrar e os locais em que deveria estar disposto no palco. Ela também delegou funções para alunos que não estariam contracenando no momento, ou alunos que, como ela, se disponibilizaram a colaborar e compareceram ao espetáculo como assistentes de palco. Ou seja, todos que deveriam entrar com algum cenário ou objeto foram listados por ela, que também ficou encarregada de distribuir as funções para cada um.

No espetáculo, ela foi a responsável por tudo o que era relacionado ao cenário e aos objetos cênicos. Ficou responsável por fechar cortinas, pela entrada de cenários e por avisar a todos sobre os momentos em que precisavam entrar. Durante o espetáculo, esteve concentrada e alerta para que não houvesse erros. Esse fato foi descrito no seguinte relato:

Os cenários estavam na responsabilidade da aluna Jolie. O trabalho da Jolie no musical estava fantástico e era fundamental... Todos os cenários que entravam e saíam, toda organização de quem iria ajudar a entrar com os objetos no palco, como camas, postes, tablados, a maioria dos objetos cênicos pequenos, as trocas de roupa, ou seja, a logística da apresentação ficou a cargo dessa aluna, que não parava de correr nos espaços do palco. Ela esteve o espetáculo todo muito atenta. Jolie se mostrou autoridade. Delegava funções, ficava brava quando algo acontecia de errado, cobrava responsabilidade dos outros alunos e fazia tudo o que podia para cumprir com a sua função (Caderno de campo, observação dia 19 de agosto de 2017, p.126).

Até mesmo a organização dos locais, onde ficariam dispostos os objetos cênicos no camarim, era importante. Isso também foi pensado pela professora e por essa aluna (ver Figura 37).

Figura 37 - Disposição de objetos cênicos no camarim



Fonte: fotografia de Mariana Scandar.

Pessoas e recursos foram primordiais para que o espetáculo ficasse da maneira como foi idealizado. Todos esses processos que envolvem o ensino aprendizagem de música, além dos aspectos coreográficos e cenográficos, foram essenciais para a realização desse projeto.

3.3.2.1.3.3 Divulgação

A divulgação do espetáculo foi muito importante para que houvesse repercussão do trabalho realizado pela escola. Existe o interesse da escola em divulgar o projeto e sua marca, já que é uma escola particular. Interessa também aos professores que produzem o projeto o sentimento de valorização dos alunos participantes pela montagem do Musical.

Muitos meios de divulgação foram utilizados para isso: cartazes, jornal, televisão, parceria com o shopping da cidade, *banners*, camisetas e redes sociais. O projeto contou com a ajuda dos alunos, professores, funcionários e, até mesmo, da comunidade, que ajudaram na difusão das notícias sobre o evento.

Para a produção dos materiais gráficos de divulgação, a escola contava com um grupo chamado “CNEC propaganda”, em que funcionários ficavam responsáveis por criar a “arte” dos cartazes, chamadas, *banners*, entre outros meios de divulgação. Essas propagandas eram publicadas nas redes sociais e no site do Colégio e, a partir disso, podiam ser compartilhadas pelos alunos e pela comunidade.

Como mostra a Figura 38 a seguir, em que aparece a aluna protagonista do Musical, fotografada pela equipe da “CNEC propaganda”, esta foi uma das várias imagens que foram divulgadas nas redes sociais do Colégio.

Figura 38 - Imagem para divulgação do espetáculo



Fonte: imagem retirada do *Facebook* do Colégio.

Foram impressos *banners* e cartazes que foram colados nos corredores do Colégio e distribuídos para que os alunos levassem para outros locais, ajudando na divulgação da apresentação. Os *banners* foram entregues no *shopping* por alunos mais velhos, que passaram algumas horas nas catracas do estacionamento, além de alguns cartazes que ficaram dispostos nos corredores do *shopping*, como mostra a Figura 39 abaixo:

Figura 39 - Grupo de alunos divulgando o Musical no Shopping



Fonte: foto retirada do *Facebook* de Miriam Morel.

Os alunos também tiveram a oportunidade de divulgar o evento no telejornal local, que tem ampla abrangência na comunidade local (ver Figura 40):

Eu estava presente no momento em que gravaram para o MGTV. Fizeram a cena do “Mundo esmeralda”, que é uma cena cheia de luzes e bastante coreografia. Alguns alunos que não participavam da coreografia da cena foram participar como *ensemble*. Um fato interessante foi que eles não apareciam na cena, mas gostariam de aparecer na televisão. Por esse motivo eles se organizaram ao lado do palco de modo que a câmera os alcançasse. Uma aluna tomou iniciativa de pedir para a professora que aparecessem também (Caderno de campo, observação, dia 26 de agosto de 2017, p. 146).

Figura 40 - Alunos se apresentando para divulgação no jornal local



Fonte: foto de Mariana Scandar.

Na própria escola, os alunos foram autorizados a convidar os colegas e professores para assistirem ao espetáculo. Para tanto, puderam se ausentar de suas salas de aula e passar em todas as outras salas divulgando a apresentação e cantando um trecho de uma das músicas do espetáculo.

3.3.2.2 A apresentação do espetáculo

A realização do espetáculo aconteceu por quatro noites, nas datas de 18, 19, 25 e 26 de agosto de 2017, como mostra o cartaz de divulgação (ver Figura 41):

Figura 41 - *Web banner* de divulgação do espetáculo.



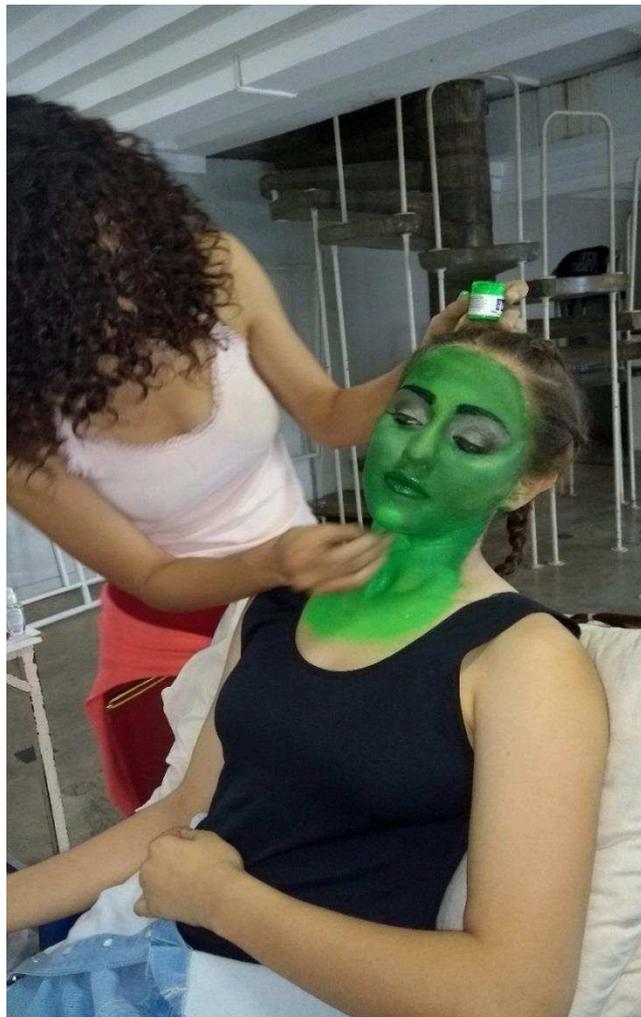
Fonte: imagem retirada no site do Colégio.

Para a apresentação do espetáculo, o Colégio disponibilizou o Centro Cultural Cenecista Joubert de Carvalho. A cada noite, alguns funcionários ficavam à disposição para recolher e vender os ingressos para a entrada.

Os alunos participantes chegaram mais cedo às dependências do teatro, alguns vinham com maquiagem e roupas prontas, outros deixavam para se aprontar nas dependências do Centro Cultural, que possuía alguns camarins.

A aluna que fez o papel de “Elphaba” necessitou de maquiagem especial, pois deveria aparecer verde no palco. A aluna precisou recorrer a uma profissional da área de maquiagem artística, que comparecia ao camarim do teatro com duas horas de antecedência para prepará-la (ver Figura 42).

Figura 42 - Aluna sendo maquiada



Fonte: foto de Mariana Scandar.

Como já mencionado, os alunos sempre faziam o aquecimento vocal antes de cantar. Eles se prepararam no momento do espetáculo com a ajuda do professor, como mostra o relato abaixo:

Me deparei com os alunos aquecendo a voz no palco com o Daniel [o professor-pianista]. Miriam andava para todos os lados no camarim e nas coxias checando os últimos detalhes e alguns alunos ainda estavam se arrumando. As crianças começaram a chegar. Elas ficam esperando no primeiro hall da entrada para os camarins (Caderno de campo, observação dia 19 de agosto de 2017, p. 122).

Também pôde-se perceber a presença das crianças que fizeram participação especial no espetáculo. Essas crianças possuíam entre 6 a 10 anos. Para que as crianças participassem era necessário que algumas professoras ficassem responsáveis pelo seu cuidado.

O espetáculo também contou com alguns músicos que participaram dos ensaios apenas às vésperas da apresentação. Esses músicos eram professores no Colégio, com exceção de uma aluna de percussão, que também pôde participar. Foram quatro músicos que se juntaram ao professor para a realização do espetáculo: um baterista, dois percussionistas e um baixista (ver Figura 43).

Figura 43 - Músicos no espetáculo



Fonte: foto de Mariana Scandar.

Esses músicos ficavam em um espaço na coxia e não se comunicavam com o elenco no palco. Eles apenas tinham acesso aos acontecimentos do espetáculo através de um rádio de comunicação, que era distribuído para algumas pessoas dos bastidores, e a partir de uma televisão, que projetava as imagens do palco.

O Centro Cultural Cenecista Joubert de Carvalho conta com um técnico de som que ficou à disposição da apresentação. Outro recurso utilizado no espetáculo foi a iluminação, que ficou a cargo de um profissional de Ribeirão Preto-SP, contratado pela escola.

Destaca-se, portanto, que o espetáculo contou com a mobilização e os recursos que a escola e os alunos disponibilizaram. Além disso, o projeto recebeu a ajuda de profissionais de dentro e fora do Colégio, os quais desenvolveram papéis importantes nesse momento, como a maquiadora, os músicos, os funcionários do Colégio que venderam os ingressos e o técnico de iluminação.

Todo o processo relatado neste capítulo evidencia a complexidade da organização e estruturação da montagem do Musical *Wicked* nesse Colégio. Evidencia também a relação entre os espaços e as práticas pedagógico-musicais realizadas.

4 ENSINO APRENDIZAGEM NO MUSICAL *WICKED*

Este capítulo aborda questões pertinentes ao ensino aprendizagem na montagem do Musical *Wicked*, tanto no que se refere às questões relacionadas ao entendimento sobre “teatro musical”, adquirido pelos alunos, quanto sobre a aquisição de conhecimentos musicais necessários à apresentação do *Wicked*. Também traz aspectos sobre as relações estabelecidas pelos alunos de canto desse Colégio quando se propõem a participar do processo de montagem do Musical.

4.1 A Broadway como um ideal a ser conquistado

Muito do que foi observado durante o levantamento de dados para esta pesquisa, sobretudo quanto ao modo de preparação e realização do Musical por esse Colégio, possuía relação com os musicais produzidos pela Broadway. A intenção não era apenas tentar reproduzir os roteiros e arranjos semelhantes aos originais, mas ter a Broadway como o ideal, tanto na organização quanto na estética desse gênero. Além disso, almejava-se que os alunos tivessem até a “conduta profissional do ator de Musical da Broadway”. Tais aspectos foram percebidos a partir das aulas e dos ensaios que envolveram esse projeto.

A busca por esse “ideal” parece justificar muitas características e iniciativas associadas ao projeto, desde a forma como as aulas e ensaios eram organizados, até a forma com que os alunos passavam a enxergar a Broadway. Nas várias ações propostas para o projeto chegar o mais perto possível do que ansiavam, cobrava-se dos participantes comprometimento. Essa exigência foi percebida desde as primeiras observações, como exposto no seguinte trecho do caderno de campo:

A professora demonstrou preocupação perante à “entrega” dos alunos ao projeto, se referindo à dedicação que eles teriam que se submeter ao aceitarem participar do Musical. Ao avisar que precisaria de ajuda, uma das falas dela foi: “_Para participar do Musical vocês devem se dedicar. Não é moleza não. Vocês acham que os cantores profissionais se dedicam quanto tempo para chegarem no nível em que se apresentam?”, citando sempre como referência os musicais que ela já havia produzido no Colégio e os profissionais que ela havia assistido em São

Paulo (Caderno de campo, observação dia 6 de fevereiro de 2017, p. 2).

Claro que esse ideal deve ser considerado, já que o processo de preparo na escola aconteceu de forma completamente diferente das companhias profissionais. Tudo era feito de uma forma muito particular ao contexto daquela proposta escolar, ou seja, foi realizado por crianças e adolescentes com menos experiência musical, com infraestrutura própria, figurinos confeccionados em Uberaba, entre outras diversas adaptações em todas as fases do projeto.

O objetivo de chegar o mais perto possível do que admiram impulsionou a preparação do Musical. Mesmo essa preparação não sendo semelhante ao preparo dos musicais profissionais, a intenção de fazer com que o resultado final fosse parecido com o que almejavam era o que, geralmente, justificava as ações que foram tomadas durante o processo.

Para realizar algo que se parecesse com o Musical original, mesmo sem possuir a infraestrutura que o âmbito do teatro musical profissional dispõe, observou-se que as adaptações foram realizadas de forma bastante criativa. As buscas em torno desse objetivo partiam da professora Miriam, sendo que os alunos também se envolveram, como mostra uma conversa de *WhatsApp* realizada no dia 09 de abril:

Vitor: Gente, eu achei um site com todos os figurinos de todos os personagens do musical, depois vcs olhem!!
<http://www.galindaswardrobe.com/pages/othercharacters.htm>

Larissa: MANO VC É MARAVILHOSO

Professora de dança: 😊😊😊😊

Vitor:

<http://www.galindaswardrobe.com/pages/costumeanalysis.htm>

Cauã: Essa é a parte da Galinda e Elphaba

Vitor: OBRIGADO ❤️

Miriam Morel: Arrasou Vitor

Miriam Morel: 🙌🙌🙌🙌🙌🙌🙌🙌🙌🙌🙌🙌

Miriam Morel: Há dois dias estou procurando figurino e cenário

Miriam Morel: Pessoal! Copiem tudo que puderem, pois pode não ficar disponível amanhã.

Vitor: Muito obrigado, tia Miriam!! 😊

Vitor: Tem até o tecido das roupas!! Eu fiquei espantado com os detalhes.

Vitor: Foi uma joia rara!

Maria Rosa: Tem tudo lá... kkk

Vitor: Né kkkkkkkkk (WhatsApp, dia 09 de abril de 2017).

E também:

Miriam Morel: Pessoal. O ensemble deve basear o uniforme pelo musical do Brasil ok

Miriam Morel: Acredito que será necessário fazer as listras com tinta de tubo. Pois não acharemos esse tecido.

Anne: Ent n é p mandar fazer já com as listras?

Miriam Morel: Se alguém encontrar o tecido me avisa.

Anne: Okay

Miriam Morel: Pois todos deverão ficar iguais

Daniélen: Pode mandar costurar aquele viés! Fica mais certinho!

Miriam Morel: Sim. Porém as listras têm uma certa ondulação.

Daniélen: Verdade

Miriam Morel: Podemos fazer sem elas. (WhatsApp de 15 de abril de 2017)

Esse esforço, na busca pelas características originais dos musicais da Broadway, demandava recursos, como mostra a fala da professora descrita no caderno de campo:

Falamos sobre o Musical e as dificuldades de realizá-lo, financeiras, inclusive. A escola disponibilizou menos recursos este ano [2017], segundo a professora, e também pelo fato de ela estar “sozinha”, já que a outra professora de canto não está mais trabalhando no Colégio. Segundo ela: “_É cansativo cuidar de todos os detalhes para o espetáculo” (Caderno de campo, observação dia 25 de maio de 2017, p. 60).

Todos os recursos necessários foram angariados a partir de patrocínios, através dos meios que a escola disponibilizava e de apoio financeiro dos pais dos alunos, que se comprometiam com a compra e/ou confecção dos acessórios e figurinos dos seus personagens. Percebe-se, portanto, que existia um investimento de vários segmentos para que o projeto estivesse à altura das expectativas de quem o produzia, participava e assistia. Ao longo dos anos, o projeto alcançou o reconhecimento da comunidade, que se interessa e paga ingressos para assistir ao espetáculo.

Em uma das passagens do caderno de campo, discorro sobre o investimento das famílias dos alunos nos figurinos:

Para participarem do Musical, os alunos e, conseqüentemente, os seus pais devem estar dispostos a pagar pela confecção de figurinos. Muitas vezes os personagens principais chegam a fazer até quatro figurinos diferentes, todos bem elaborados da

forma mais parecida possível com o original. Perguntando para alguns alunos o valor das roupas alguns disseram que já pagaram 200 reais em cada peça usadas nos musicais passados. Esse fato reafirma o investimento que dão ao projeto (Caderno de campo, observação dia 17 de abril de 2017, p. 44).

Além dos recursos financeiros mencionados, o objetivo de fazer um espetáculo “com qualidade” demandava outros fatores, como a criatividade, já mencionada acima, e a capacidade de todo o grupo se organizar nessa realização. Ao assistirem aos vídeos dos musicais originais, a professora e os alunos só tinham em mãos o resultado final e não tinham ideia de como tudo aquilo foi produzido. Então, coube ao grupo utilizar os recursos humanos, financeiros, pedagógicos e musicais que tinham, ou que concebiam, para realizar o que viram e ouviram.

A confecção de objetos cênicos com a participação dos alunos foi uma questão a ser destacada. Durante todo o processo de montagem do espetáculo, a professora, que possui habilidades e conhecimentos artísticos manuais, pesquisou e adaptou materiais que podiam parecer com os objetos das cenas originais. Alguns alunos se disponibilizaram a ajudá-la nessa confecção, como mostra a Figura 44:

Figura 44 - Alunos confeccionando objetos cênicos



Fonte: foto de Mariana Scandar.

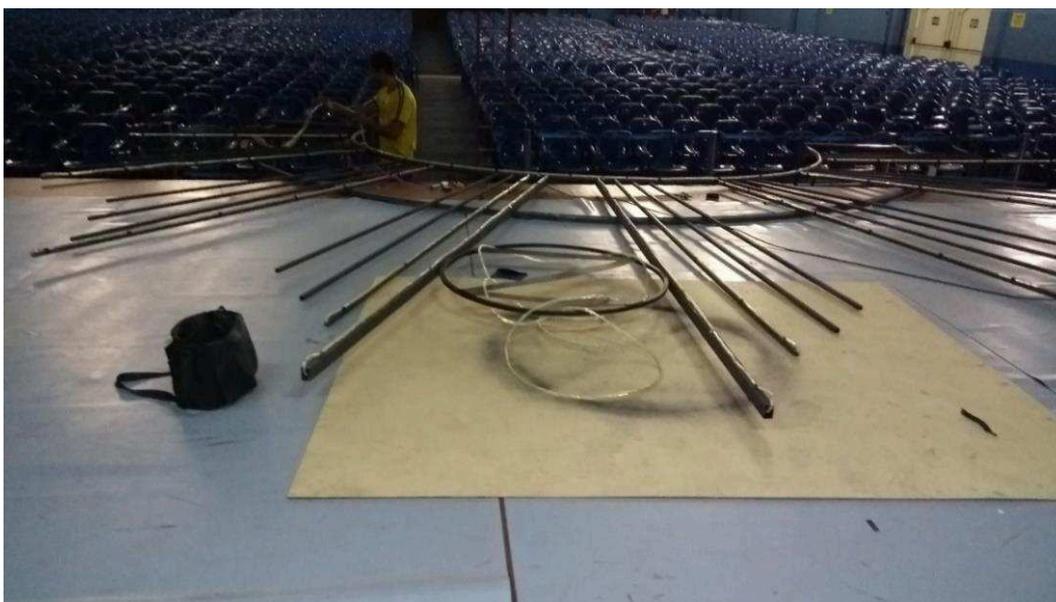
No caderno de campo, discorri sobre um momento em que a professora pediu ajuda a “quem pudesse ir até a gráfica buscar papelão para a confecção das malas” (Caderno de campo, observação, dia 17 de abril de 2017, p. 47). A gráfica, que ficava no quarteirão acima da escola e que possuía papelão advindo das caixas de materiais que recebe, cedeu esse material para a confecção de alguns objetos. Outros materiais foram utilizados, como cartolina, tinta, lantejoulas etc.

É importante destacar a colaboração dos alunos na organização do Musical. Lopardo (2014) destaca que o papel da escola:

assume também a função de integração social a partir da preparação para o trabalho em equipe, o exercício da solidariedade, o reconhecimento e respeito às diferenças, exigindo uma articulação ente o grupo e o indivíduo, aprendendo a fazer partes de equipes com objetivo de contribuir para o trabalho coletivo (LOPARDO, 2014, p. 65).

Esse fato aparece no processo de preparação do Musical, quando os alunos se dispõem a ajudar em vários momentos do projeto. Já os funcionários destacados para auxiliar no projeto utilizaram diversos recursos, como marcenaria, serralheria e pintura. Esses recursos facilitaram a construção dos cenários, como mostra algumas imagens abaixo (ver Figuras 45, 46 e 47).

Figura 45 - Funcionário do Colégio finalizando a construção de parte do cenário



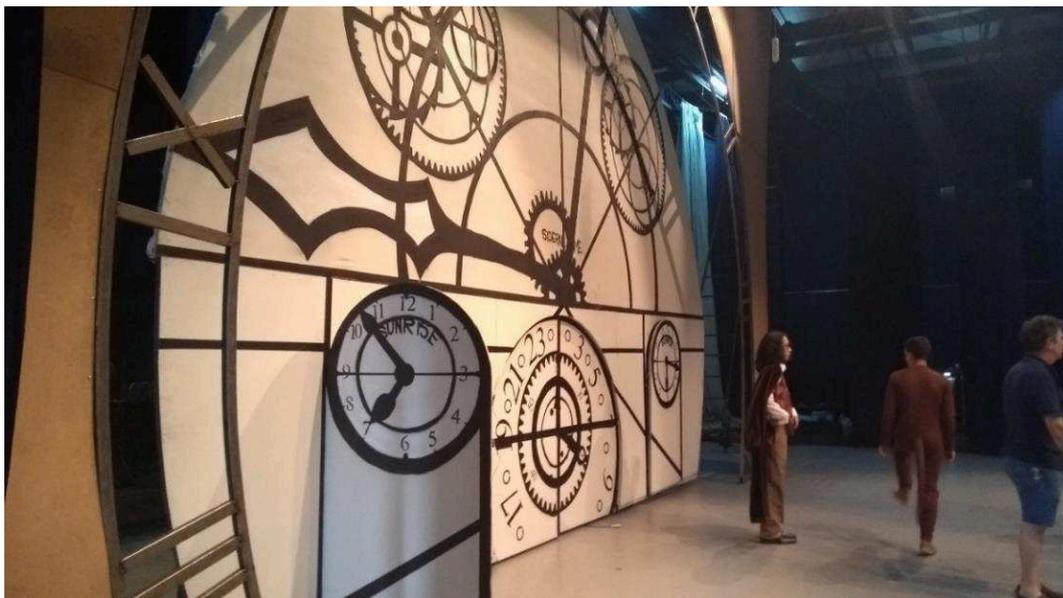
Fonte: foto de Mariana Scandar.

Figura 46 - Funcionários finalizando a construção de cenários



Fonte: foto de Mariana Scandar.

Figura 47 - Primeiros cenários construídos com parte do acabamento



Fonte: foto de Mariana Scandar.

Todo esse trabalho foi realizado nas dependências do Colégio e com os próprios recursos. Os objetos cênicos foram confeccionados pela professora de canto e pelos alunos, com a utilização de materiais recicláveis, entre eles o papelão; os cenários foram construídos por funcionários da escola; as maquiagens foram testadas pelos alunos ou por profissionais contratados por eles; as roupas foram pesquisadas e adaptadas aos recursos que a cidade

possui, já que fizeram busca por tecidos parecidos com os dos figurinos originais e por costureiras capacitadas; além das adaptações nas questões estética, artística e musical. Aconteceu uma mobilização de vários setores da escola, bem como dos alunos e das suas famílias em torno do objetivo de montar um Musical.

4.2 O teatro musical como uma possibilidade de atuação

Por meio das observações, percebeu-se que as aulas e os ensaios buscavam o ideal do teatro musical da Broadway: preparação do aluno como artista de musical, ideal estético, aspectos musicais, estrutura visual e cênica do espetáculo no palco. Relatos do caderno de campo apontam que o grupo buscava, em alguns momentos, entender como seriam os bastidores dessas montagens e a vida de um profissional desse meio.

Ao considerarmos as “possibilidades” de profissionalização no Brasil no teatro musical, cabe entender que o Musical, há pouco tempo, tem sido tópico introduzido em cursos de formação nas universidades brasileiras¹⁹. Santa Rosa (2012) e Veneziano (2010a, p. 60) afirmam que os praticantes do teatro musical aprenderam (todos) na “experiência concreta” e que, atualmente, “abrem-se novas possibilidades para o teatro musical que, pelo expressivo movimento, já merece ser pesquisado” (VENEZIANO, 2010a, p. 60).

Nesse Colégio não existia o intuito de formar profissionais, no entanto, aparecia uma preocupação em “profissionalizar” o processo a fim de tornar o Musical o mais “bem feito” possível. Existia a vontade de apresentar um espetáculo em que as pessoas ficassem impressionadas e, nessa busca, as referências eram retiradas do mundo do teatro musical profissional.

Uma das tentativas de “profissionalizar” a montagem do Musical nesse Colégio foi a realização do “teste” para a escolha dos personagens. Segundo a professora, a ideia desse teste foi retirada das audições profissionais, que selecionam e contratam pessoas “adequadas” para atuar em um determinado papel, como mostra sua fala:

¹⁹ Santa Rosa (2012, p. 21) menciona que já são 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.

Segundo a professora a ficha que foi entregue era um modelo retirado de audições profissionais e que serviria de exemplo para entenderem como funciona esse processo fora da escola. [...] Além disso, nas aulas são feitos comentários sobre a vida do artista profissional, como a dedicação dos artistas e da dificuldade de conseguir passar em uma audição profissional (Caderno de campo, observação dia 16 de março de 2017, p. 13).

Os alunos tinham que colocar nas fichas de inscrição para o teste informações sobre seus dados pessoais, suas habilidades e suas pretensões no projeto, como mostra a Figura 48 a seguir:

Figura 48 - Ficha de inscrição para o teste

FICHA DE INSCRIÇÃO PARA AUDIÇÃO

WICKED

Nome artístico: [redacted]
Nome completo: [redacted] Tel: (94) [redacted]
Idade: 19 anos Altura: 1,70m Peso: 52kg Cel: (91) [redacted]
E: [redacted] @gmail.com

Nível para canto: Profissional Intermediário Iniciante
Nível para interpretação: Profissional Intermediário Iniciante
Nível para dança: Profissional Intermediário Iniciante

Experiência e formação artística: Participei de algumas montagens escolares de musical como O Rei Leão, Mamma Mia, Huelten e Grease. Tenho muita experiência profissional e acadêmica mas quero trabalhar algumas obras como "Hamilton" e "Dream Girls", as quais tenho vontade enorme de fazer. Fiz curso de canto e dança na Colégio Arcista. Da fora também.

Personagem de interesse: *Suzanne* Aceitaria fazer parte do ensemble? Sim Não

Fonte: foto de Mariana Scandar.

Apesar desse projeto ainda estar em uma realidade muito distante, percebe-se a admiração pela forma como o profissional desse meio trabalha, a busca por conhecer essa realidade e a tentativa de ter o mínimo de proximidade com esse *métier*.

Outro exemplo que mostra essa admiração pode ser visto na tentativa de se fazer com que o projeto fosse organizado nos moldes mais parecidos com os profissionais, quando o Colégio quase contratou pessoas envolvidas com teatro musical para ajudarem na montagem do *Wicked*. Esses profissionais já foram ligados à escola e participaram do teste como banca

avaliadora. Uma delas, anos anteriores, foi aluna e professora do Colégio e o outro foi aluno. No caderno de campo, discorri sobre esses dois profissionais:

A professora trabalhou por muitos anos no Colégio, como professora de música. Em 2017 resolveu parar de dar aulas no Colégio para priorizar sua carreira de cantora, que é voltada para o trabalho em musicais. Seu desejo é participar de um espetáculo profissional, e já participa de audições profissionais para realizá-lo. Ela é respeitada entre os alunos por ter conhecimento no assunto, já que fez vários cursos em São Paulo e aulas em Nova York. Sabe dançar, é fonoaudióloga e tem experiências com audições profissionais (Caderno de campo, observação, dia 10 de abril de 2017, p. 42).

O outro profissional contou que foi aluno do Colégio e que participou do musical *O Rei Leão* e que depois disso decidiu que gostaria de fazer isso o resto de sua vida e foi estudar em São Paulo em um curso específico de teatro musical (Caderno de campo, observação, dia 24 de abril de 2017, p. 48).

Esses dois profissionais participaram de alguns ensaios e chegaram a realizar uma reunião com os alunos, dizendo que mudariam o sistema de ensaio, que estabeleceriam um cronograma mais intenso, com horários para marcação de cena, coreografias e preparação vocal. Nessa tentativa de deixar o processo mais parecido com as montagens profissionais, uma das suas falas para os alunos foi:

“_Se levem a sério! Se não se levarem a sério nesse processo e acharem que é aula de brincadeira o espetáculo não vai sair. Conversa paralela não é produtivo, vocês vão perder o que eu falo e não vão aprender” (Caderno e campo, observação dia 24 de abril de 2017, p. 49).

Essa fala mostra o que os professores esperavam sobre a conduta dos alunos. Contudo, apesar dessa reunião ter acontecido, por motivos administrativos, esses profissionais não se juntaram ao corpo docente do Colégio. Por tudo que foi observado, acredita-se que os professores que continuaram no processo compartilhavam desse anseio sobre a forma como os alunos se colocavam em relação ao projeto.

Outro ponto que mostrava o anseio desse grupo em entender como era o mundo profissional dos musicais, tanto de professores quanto de alunos, correspondia à busca dos próprios alunos, por meio das redes sociais, de

conhecimentos sobre as montagens dos musicais profissionais e, também, sobre a rotina de atores profissionais. Os alunos passavam a se inteirar de informações sobre o que seria trabalhar nesse meio.

Durante as observações, percebeu-se que os alunos conversavam sobre os atores que participavam do musical *Wicked* que, na época, estava em cartaz em São Paulo, sendo que alguns foram até a cidade para assistir ao espetáculo. Além disso, presenciei conversas em que comparavam os musicais brasileiros com os de outros países, considerando interpretações, vestimentas, cenários, entre outros aspectos.

Todas essas características do projeto apontam para o fato de que existia uma preocupação sobre a “profissionalização” do projeto. Ou seja, tornar a montagem do Musical mais parecida com o que entendiam que fosse o caminho das companhias profissionais. Alcançar esse objetivo era algo que traria “qualidade” ao projeto.

4.3 Apreciadores e consumidores de teatro musical

Além do envolvimento dos alunos no projeto de montagem do musical *Wicked* e dos ideais envolvidos nessa proposta, algo considerado importante era que os alunos se tornavam apreciadores de teatro musical, passavam a considerar os teatros musicais como parte do que admiravam e procuravam se inteirar sobre o assunto. Agiam como fãs e também se tornaram consumidores de musicais, como discorri no caderno de campo:

Eles “conheciam tudo” sobre musicais, pois buscavam, por conta própria, informações. É um encantamento pelo que envolve musical - atitudes dignas de fãs. Fãs que admiram tanto esse gênero do teatro que querem vivenciá-lo, não diferente de um adolescente que gosta de rock e que aprende a tocar guitarra para imitar seu ídolo. Felizmente, nesse caso, os alunos tinham oportunidade de participar cantando no Musical (Caderno de campo, observação dia 10 de abril de 2017, p. 40).

A conversa de *WhatsApp* abaixo destaca o lamento de um dos alunos por ter perdido a oportunidade de assistir ao musical *Wicked* quando estava em cartaz em São Paulo. Ele exemplifica a característica desse grupo de alunos como consumidores de uma prática auditiva e estética:

Vitor: Gente, é normal ver os vídeos e se sentir um lixo por não ter visto quando tava em São Paulo?

Vitor: Digo, vídeos do musical *Wicked*

Luísa: Assim... Não me parece tão incomum

Daniélen: Eu me sentiria tb. Mas eu fui ver, então não me sinto!

😬

Vitor: Que péssima vc! 😬😬😬😬😬

Luísa: 😬 Que maldade kkkk

Vitor: Alguém não quer comprar uma passagem pra Nova York pra mim não? Só uma. Eu assisto *Wicked* e volto, rapidinho (*WhatsApp* de 15 de abril de 2017).

Os alunos gostavam de musicais, sabiam sobre o assunto, formavam uma percepção estética musical daquele tipo de manifestação artística, se inteiravam sobre a rotina profissional dos artistas. Logo, o teatro musical passava a fazer parte das suas vidas. Para Setton (2010b, p. 25), “as ações, comportamentos, escolhas ou aspirações individuais (o gosto entre elas) não derivam de cálculos ou planejamentos, são, antes, produto da relação entre um *habitus* e as pressões e estímulos de uma conjuntura”. Exemplo disso foi o trecho do caderno de campo sobre uma participante do projeto:

Luciana, ex-aluna participava da montagem de *Wicked*, estava vestida com uma blusa do *Wicked* [ver Figura 49], com a bolsa do Rei leão e garrafinha d’água do Rei Leão. Detalhes que possibilitam ver o quanto os alunos passam a admirar os musicais se tornam consumidores disso, e que isso passava a fazer parte do modo de vida deles (ver Figura 49) (Caderno de campo, observação dia 01 de junho de 2017, p. 66).

Figura 49 - Aluna vestida com a camiseta do *Wicked*



Fonte: foto de Mariana Scandar.

Pode-se pensar a importância do teatro musical para essa aluna, já que ela participava do projeto mesmo não sendo mais do corpo discente do Colégio. Percebeu-se isso em alguns casos de ex-alunos que já haviam terminado a educação básica, mas que apareciam e pediam para ajudar em alguma coisa do projeto. Pediam para frequentar as aulas de canto ou apenas apareciam durante os ensaios para cumprimentar os alunos e a professora.

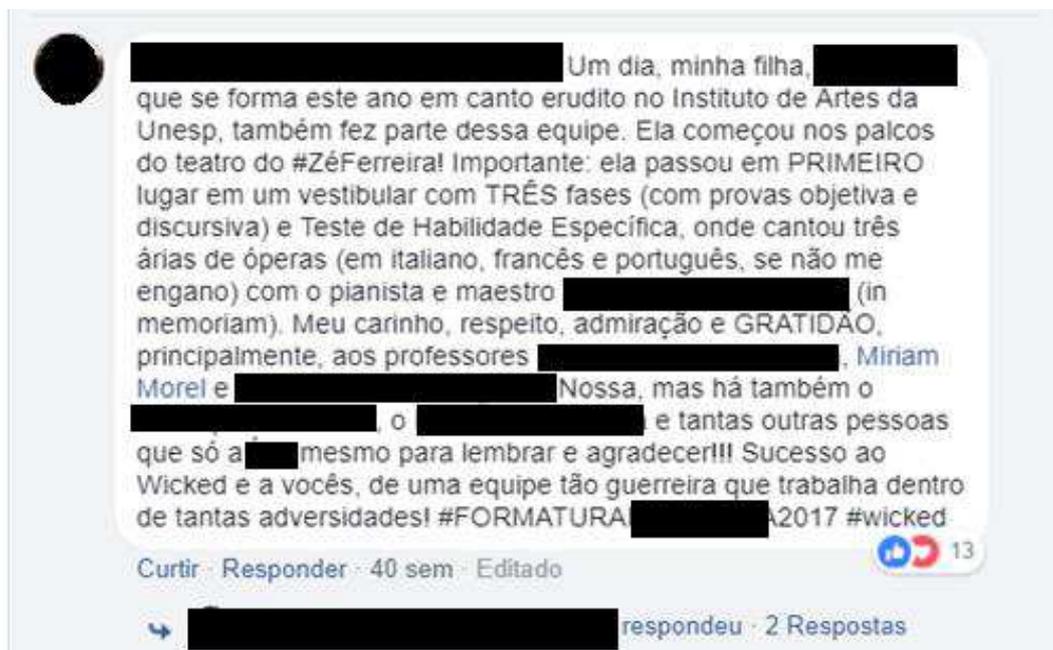
Também pensou-se nesse envolvimento dos ex-alunos e das suas famílias nas redes sociais, já que eles comentavam sobre o projeto de teatro musical da escola, diziam sentir saudades, faziam propaganda e voltavam à escola para assistir aos musicais. Essas eram algumas das demonstrações de que a participação desses alunos deixava marcas naquelas pessoas, conforme alguns exemplos abaixo (ver Figuras 50 e 51).

Figura 50 - *Printscreen* do Facebook: postagem da professora com alunos que participaram do projeto em anos anteriores



Fonte: perfil da rede social da professora Miriam.

Figura 51 - *Printscreen* do Facebook: relato da mãe de uma aluna que participou do projeto em anos anteriores



Fonte: Facebook do Colégio Cenecista Dr. José Ferreira.

Essa característica do projeto mostra o quanto ele é importante, fato salientado a partir do vínculo afetivo que os ex-alunos têm com o projeto, revelado nas suas declarações. Isso acontece por meio das possibilidades que o projeto ocasiona aos seus participantes, que fazem com que o canto e o teatro musical se tornem mais presentes nos interesses de cada um. Nesse caso, não é só o interesse musical enquanto projeto escolar, mas também a manifestação artística em geral. Um trecho do caderno de campo salienta esse fato:

Percebo que os alunos que participam do projeto, além de aprenderem questões técnicas relacionadas ao canto, também criam uma familiaridade com esse repertório e demonstram que estão formando um “gosto” pelo repertório. Uma aluna fala baixinho pra outra: “_Bonito, né?” E a outra responde: “_Todas!”. “_Vocês já perceberam que todas que acabam eu falo: ‘Que bonito, né?’” (Caderno de campo, observação, dia 16 de março de 2017, p. 17).

Nesse diálogo, percebe-se que, ao ouvirem o repertório do Musical *Wicked*, durante os ensaios, os alunos se encantavam aos poucos pelo que ouviam e tornavam-se admiradores daquela música. Além disso, eles

passavam a consumir produtos relacionados a esse meio. O fato de ser um diálogo, uma conversa entre mais de um indivíduo, é relevante, pois, a partir da exposição de ideias de modo coletivo, eles estabeleciam e compartilhavam o valor que davam àquelas canções, mostrando que o grupo partilhava desse apreço pelo gênero teatral.

Os alunos também mostravam seu interesse pelos musicais nas redes sociais. Identificou-se que os alunos “seguiram” os artistas que trabalham nos musicais da Broadway nas redes sociais *Instagram e Facebook*, e, algumas vezes, até interagiam com eles. Um desses fatos aconteceu em um momento do projeto, quando a escola publicou um vídeo dos alunos cantando uma canção do musical *Wicked* para fazer divulgação. A própria Fabi Bang²⁰, atriz que protagonizou o papel de “Glinda” no Musical da Broadway, que esteve em cartaz em São Paulo, compartilhou o vídeo dos alunos do Colégio, o que fez com que eles ficassem muito empolgados (Figura 52).

²⁰ Fabiane Filgueiras Rendtler Bang, mais conhecida por seu nome artístico Fabi Bang, é uma atriz, cantora e dançarina brasileira. Atuou em *Wicked* como Galinda, a Bruxa Boa do Leste.

Figura 52 - *Printscreen* do Facebook: Compartilhamento do vídeo de divulgação feito pelos alunos pela atriz Fabi Bang



Fonte: página do *Facebook* da cantora Fabi Bang.

Além do episódio em que a atriz Fabi Bang compartilhou o vídeo de divulgação da página do *Facebook* do Colégio, a atriz Myra Ruiz²¹, que fez o papel de “Elphaba” na montagem da Broadway em São Paulo, curtiu e comentou um vídeo publicado no *Instagram* de uma aluna. Tal fato foi comemorado pelos alunos em conversas do *WhatsApp*:

Camilo: LUÍSA
Camilo: A MYRA
Camilo: CURTIU AS FOTOS
Luciana: Kkkkkkk

²¹ Myra Ruiz é uma atriz brasileira de teatro musical, conhecida por sua atuação em *Wicked* como Elphaba, a Bruxa Má do Oeste. Myra começou a trabalhar profissionalmente como atriz de teatro em 2010, na obra “Mamma Mia!”

Miriam Morel: Oi?
Anne: A Myra Ruiz curtiu e comentou "Parabéns!! Arrasou" no insta da Luísa
Luísa: Siiiiimmm
Miriam Morel: Quero ver 😊😊😊
Anne: alguém disse orgulho?
Anne: tô sentindo (Conversa de WhatsApp, dia 30 de agosto de 2017).

A reação dos alunos diante das manifestações das atrizes mostra a importância que deram ao reconhecimento que tiveram vindo dessas pessoas por quem têm admiração. Pôde-se notar, a partir desses relatos, que os diversos assuntos em torno do teatro musical eram parte dos interesses desses alunos e continuavam fazendo parte da vida deles, mesmo após o desligamento da escola, já que a participação nesse projeto, aparentemente, “transformava” a vida deles.

4.4 O que e como aprendem música na montagem do Musical

4.4.1 O que os alunos aprendem

Falar sobre o que os alunos aprendem nesse projeto é difícil, pois é um processo complexo que possibilita a vivência em várias experiências distintas, relacionadas não só com a música, mas também com o teatro e com a dança. As discussões realizadas sobre esse aspecto destacam trechos do caderno de campo, os quais sinalizaram os pontos mais relevantes sobre o ensino aprendizagem musical desses alunos.

Pôde-se observar que os alunos aprendiam desde termos técnicos relacionados ao teatro musical e ao canto, quanto à técnica vocal, coreografias, memorizavam diálogos que faziam parte do Musical e aprendiam, até mesmo, sobre o manuseio de equipamentos que seriam utilizados no palco, como no exemplo abaixo:

Na conversa sobre musicais iam surgindo palavras emblemáticas que fazem parte desse universo como, por exemplo, *ensemble* que é o grupo de pessoas que não são protagonistas no musical, mas que participam dos coros e de coreografias (Caderno de campo, observação dia 8 de fevereiro de 2017, p. 3).

A partir dessa observação, percebeu-se pela utilização do termo “*ensemble*” que a linguagem que envolve o teatro musical era incorporada pelo grupo. No momento da conversa não havia a intenção de ensinar sobre o que se tratava a palavra, mas o fato de usá-la fazia com que aprendessem seu significado. O envolvimento dos alunos com o teatro musical possibilitava o conhecimento sobre o assunto e os tornavam próximos do que fosse relacionado a esse mundo. Além disso, também buscavam informações sobre o assunto na internet, nas redes sociais e conversavam sobre o tema entre eles.

Apesar dessas constatações, as aprendizagens em destaque são aquelas pertinentes ao canto. No decorrer do processo de preparação do Musical, questões técnicas do canto, como projeção vocal, afinação, cuidados com a voz, entre outros conteúdos, apareceram com mais frequência, como mostra o registro:

Ao repetirem alguns trechos agudos de uma canção a aluna novata demonstrou dificuldade para cantar as notas. Disse que não conseguia, segurando a garganta. Outra aluna prontamente a aconselhou: “_Beber água ajuda”, apontando pra sua própria garrafa que já estava quase vazia (Caderno de campo, observação, dia 13 de março de 2017, p. 11).

Nesse trecho, a aluna que estava com dificuldades recebeu o conselho para tomar água de outra aluna. Apesar de saber que cantar notas agudas com facilidade envolve várias questões, além da hidratação, não se pode ignorar que beber água faz parte de uma série de cuidados que o cantor deve ter. A aluna, ao aconselhar a colega, compartilhava a informação. Aquele grupo acreditava que determinados comportamentos eram adequados ao cantor e disseminavam essas ideias no grupo. Segundo Brougère (2012, p. 3), “por trás desse cotidiano, que se pretende banal, estruturam-se e sedimentam-se maneiras de pensar e agir”. Essas maneiras de pensar e agir determinavam o que aquele grupo acreditava, como o trecho a seguir evidencia:

Luísa, por conta da maquiagem, não pôde estar junto dos colegas no aquecimento. Ela estava incomodada com essa questão e comentou comigo: “_Vou ficar sem aquecer de novo!”. E pediu para a maquiadora para chegar mais cedo no dia do espetáculo para que pudesse participar do aquecimento.

Esse fato mostra que a aluna enxerga a importância de aquecer a voz. Segundo ela: “_ Um musical inteiro sem aquecer é difícil” (Caderno de campo, observação dia 15 de agosto de 2017, p. 113).

Com essa fala da aluna, concluiu-se que algumas condutas eram compreendidas como parte do que é ser cantor (BROUGÈRE, 2012), dentre elas realizar o aquecimento vocal antes de cantar e tomar alguns cuidados com a voz. Esse fato foi reafirmado pela professora, que percebeu que alguns alunos estavam doentes por terem sido expostos ao ar condicionado. Sobre isso, ela fez o seguinte comentário: “Cuidem da voz. Hoje eu precisava de vocês e não pude explorar” (Caderno de campo, observação dia 15 de maio de 2017, p. 58).

Sem desconsiderar as aprendizagens presentes nas práticas cotidianas do grupo, já que “as aprendizagens formais, informais, eruditas e cotidianas não se elaboram apenas para uns em espaços sociais instituídos e para outros no curso de uma prática social ordinária, mas se entrecruzam constantemente” (BROUGÈRE, 2012, p. 4), pode-se notar que o fato de estarem em uma escola, mais especificamente em uma aula de música, configura uma característica importante da estrutura desse ensino aprendizagem.

Sabe-se que o ensino da música naquele contexto era calcado nas tradições do ensino aprendizagem, sendo que, ao longo do projeto, a preocupação dos professores era ensinar questões técnicas pertinentes ao canto, como posicionamento das vogais, postura do corpo, afinação, dentre outros conhecimentos, como explicitado no caderno de campo:

Com a dificuldade da aluna, a professora se debruçou a ajudá-la e, assim, algumas questões técnicas foram abordadas como, por exemplo, o controle da voz na sua nota de passagem (da voz de peito para a voz de cabeça) que estava presente em um trecho da canção que cantava. Isso porque essa questão interferia na afinação. Abordagens técnicas do canto são importantes, pois conscientizam os alunos e ajudam a melhorar sua performance vocal ao cantarem as canções (Caderno de campo, observação dia 27 de março de 2017, p. 24).

Além dos momentos em que os professores davam “dicas” para alguém especificamente, também aconteciam situações em que ensinavam

questões técnicas coletivamente, como nesse relato sobre o ensaio no caderno de campo:

Daniel, como professor e preparador vocal, dava dicas de canto, conforme a necessidade da música. Em um trecho de uma canção ele preocupou-se com a fôrma da boca. Ele, nesse momento, parou a música para falar sobre as vogais no canto. Explicou que as vogais seguram as notas e que cada vogal tem uma fôrma na boca. Falou que aquele trecho possuía o “u” e que os alunos deveriam “fazer um biquinho”. Também falou que era uma nota aguda e que, por isso, era necessário que os alunos abrissem bem as cavidades de ressonância vocal para que a nota saísse (Caderno de campo, observação dia 11 de maio de 2017, p. 54).

Por esse relato, pôde-se atentar para o fato de que havia uma preocupação com a performance do grupo cantando em conjunto. Logo, era importante melhorar o desempenho do grupo. Outro exemplo foi a seguinte “dica” da professora aos alunos:

Fizeram um exercício de *boca chiusa* e a professora aproveitou para explicar para os alunos sobre esse tipo de exercício: “*Boca chiusa* significa boca cerrada em italiano. Quando precisarem aquecer a voz rapidamente essa é uma técnica muito eficaz” (Caderno de campo, observação dia 01 de junho de 2017, p. 65).

Nesse caso, a professora explicou sobre o uso de uma técnica, indicou e acrescentou a informação da eficácia do exercício em momentos em que se precisa aquecer a voz rapidamente. A professora mencionou algo que poderia ser utilizado em outra circunstância e se preocupou em atentá-los para momentos posteriores, quando poderiam utilizar esse recurso.

Os professores também aproveitavam as oportunidades para explicar questões de anatomia, conforme foi observado em alguns encontros, assim como no exemplo a seguir:

A professora comentou: “_Relaxem para fazer a vogal ‘o`.” E o aluno Andrey comentou: “_Eu perco a nota. Minha nota quebra e eu tenho vontade de parar”. A professora aproveitou o relato do aluno para explicar sobre a muda vocal nos meninos (Caderno de campo, observação dia 22 de junho de 2017, p. 75).

Ademais, questões relacionadas com a postura do corpo também foram temas dos ensaios, como mostra o seguinte trecho do caderno de campo: “O pianista continuou. Suas falas são relacionadas com a conscientização corporal: ‘_Como vão cantar se está tudo preso?’” (Caderno de campo, observação, dia 08 de junho de 2017, p. 68).

Por outro lado, assuntos referentes à performance, como a postura no palco, interpretação das músicas, percepção musical, entre outros conteúdos, também apareciam nas observações, como nessa fala do pianista sobre como deveriam agir:

“_Eu alguma vez cheguei aqui e toquei algo feio?” E todos responderam que não. E ele concluiu: “_Pois é. O caráter da música é necessário. Tem que ter um corpo de cantor, postura de cantor! Se o jogador de vôlei entra em quadra não terá uma postura de esportista? Se não, ele levará uma bolada. Aqui é a mesma coisa. O ensaio é como se fosse o espetáculo. Deve ser como se fosse pra valer. Não se pode ensaiar mais ou menos achando que na hora sai. Não sai” (Caderno de campo, observação dia 22 de junho de 2017, p. 76).

Nessa fala do professor, ele cobra uma postura dos alunos mais atenta para as questões estéticas. Em outros trechos, os professores cobravam intenções ou interpretações. Para ensinar esses itens, o pianista utilizava comparações, o que tornava muito subjetivas suas falas, como demonstrou a brincadeira do aluno:

Daniel passa a primeira música e comenta: “A voz está sem brilho”. E Camilo retruca brincando: “_Como coloca brilho na voz? Põe Glitter?” Daniel: “_Seria ótimo, mas não dá. É abertura! Abram os espaços!” (Caderno de campo, observação dia 08 de junho de 2017, p. 69).

Era interessante pensar que a visão dos alunos não era igual a dos professores, o que tornava o trabalho difícil algumas vezes. Os alunos não percebiam problemas que estavam claros para os professores e, muitas vezes, consideravam a maneira que cantavam como correta. Isso mostra que cada pessoa, de acordo com seu conhecimento e suas experiências, tem um entendimento diferente sobre música. Para Schütz (1964),

O executante que aborda uma peça musical desconhecida faz isso a partir de uma situação determinada historicamente; determinada pelo acervo de experiências musicais que dispõe na medida em que são tipicamente significativas para a nova experiência prevista que surge diante si. Esse acervo de experiências se refere indiretamente a todos seus semelhantes, passados e presentes, cujos atos e pensamentos tenham contribuído para edificar seu conhecimento (SCHÜTZ, 1964, p. 160)²².

As noções estéticas dependiam das experiências pessoais que esses indivíduos possuíam e, também, das que eram construídas no projeto de teatro musical, fato que se inter-relacionava com a variabilidade de conhecimento e experiências que cada um dos participantes já possuía. O processo de ensino aprendizagem presente no projeto, aos poucos, possibilitava experiências que formavam noções estéticas. O professor era um agente importante nessa formação, já que externava, a partir de comparações, metáforas e orientações, uma maneira de como ele pensava que deveria ser a interpretação da obra musical:

Uma das falas do Daniel em um momento foi: “_Essa nota é longa demais. Não podem cantar uma nota tão longa assim com essa potência. É ruim pra quem escuta”. Essas questões estéticas, interpretativas eram muito enfatizadas pelo professor, que é bastante ligado nessa questão (Caderno de campo, observação dia 19 de julho de 2017, p. 102).

Ainda sobre a dinâmica e seus planos sonoros, o professor orientou o *ensemble*:

Segundo ele os alunos tinham que perceber quando era o solista que aparecia mais e quando era o coro, e que deveriam cuidar para que a dinâmica se adequasse à isso. Quando os alunos acertaram, Daniel elogiou e perguntou se eles perceberam a melhora, e pediu para que se lembrassem sempre desses detalhes, já que estava muito próximo do dia do espetáculo (Caderno de campo, observação dia 03 de agosto de 2017, p. 109).

²² No original: “El ejecutante que aborda una pieza musical desconocida lo hace desde una situación determinada historicamente; determinada por el acervo de experiencias musicales de que dispone en la medida em que son tipicamente significativas para la nueva experiencia prevista que se abre ante él. Esse acervo de experiencias se refiere indirectamente a todos sus semejantes, pasados y presentes, cuyos actos os pensamientos han contribido a edificar su conocimiento” (SCHÜTZ, 1964, p. 160).

A partir dessas cenas, percebe-se que as noções estéticas e a percepção musical são fatores que vão se consolidando aos poucos e de forma particular em cada um dos participantes. Portanto, falar sobre “qualidade na performance” é muito relativo, já que nem sempre os indivíduos conseguem distinguir entre uma boa ou má execução, principalmente no caso desse grupo. Pensando nisso, os alunos necessitavam de orientação sobre esses aspectos, necessitavam que os professores mostrassem as diferenças na execução das canções, sobretudo quando se atentava para questões interpretativas da música. Isso aconteceu em vários momentos, como no seguinte trecho:

Percebi que havia uma preocupação muito grande com a intenção que a música deveria passar para a plateia. O professor “batia muito nessa tecla”. Não bastava saber as notas e afinar, os alunos deveriam pensar na dinâmica e na articulação das palavras entoadas de modo que passassem as sensações que a música pedia ao público (Observação dia 11 de maio de 2017, p. 50).

Pôde-se perceber que o que aprendiam estava, na grande maioria das vezes, relacionado aos acontecimentos da aula e às necessidades da preparação para o espetáculo, ou seja, aprendiam o que era considerado necessário para que aquele projeto fosse apresentado, como mostra mais este exemplo:

Daniel parou em um trecho e disse para os meninos: “_Prestem atenção! Aqui tem um “divisi”! E tocou as duas vozes. Sem perceber ensinou um termo musical para os alunos, e sem explicar efetivamente o que é um “divisi” executou no piano. Aprender por deduções fazia parte da rotina desse grupo, já que não faziam aulas teóricas (Caderno de campo, observação dia 11 de maio de 2017, p. 53).

Algumas conceituações de termos utilizados na música eram aprendidas por meio da dedução, eram apresentadas a eles na prática musical e chegavam à conclusão do que se tratava.

A dedução, assim como a interpretação, está ligada à percepção musical do aluno. Além disso, tem a ver com o momento em que o professor expõe a ideia que deve ser deduzida. Então, será que o aluno estava atento à fala do professor para formar um conceito sobre o tema exposto? Em um trabalho guiado pela observação, é difícil saber se os alunos aprenderam ou

não o conceito desses termos que foram apresentados. No caso exemplificado acima, o aluno, para aprender, deveria conciliar o que ouviu ao piano com o termo “divisi”, que foi apresentado durante a aula.

A partir de tudo que foi escrito, pôde-se perceber que os alunos eram capacitados a realizar um espetáculo de teatro musical e aprendiam o que envolvesse esse objetivo. Para concluir, acrescenta-se que os alunos tiveram momentos destinados ao preparo teatral e ao preparo da dança, vertentes que também fazem parte do que aprenderam, mas que não foram aprofundados neste trabalho.

4.4.2 Como os alunos aprendem música no projeto de teatro musical

4.4.2.1 Preparando para o teste

Como mencionado, o processo de aprendizagem no Musical passou por quatro etapas, o que possibilitou o ensino aprendizagem de diferentes conteúdos e maneiras de aprender. Essas maneiras eram adotadas de acordo com as necessidades de cada momento de preparação do Musical, bem como pelo conteúdo que deveria ser ensinado.

As aulas de canto que antecederam ao teste, período entre 6 de fevereiro a 3 de abril de 2017, tiveram um caráter mais exploratório e livre. Nessa etapa, os alunos puderam se inteirar do que viria pela frente. Desde o momento em que os alunos descobriram qual seria o tema do Musical de 2017, eles começaram a buscar recursos para aprender sobre o musical *Wicked*.

As aulas de canto eram voltadas para a preparação do musical e não se falava em outro tipo de repertório. Todos os alunos que se dispuseram a participar das aulas de canto estavam envolvidos com o projeto, enquanto que os alunos que não tinham intenção de participar do Musical não continuavam frequentando a aula, pois o objetivo era realizar a montagem do *Wicked*.

Na preparação para o teste, no início das aulas, os alunos faziam aquecimento vocal, a professora tocava ao piano alguns vocalizes e propunha exercícios técnicos para esse momento. Depois aprendiam em conjunto algumas músicas; geralmente, o pianista tocava as notas das canções para que os alunos entendessem a melodia. Essas canções eram importantes, pois

seriam cantadas na audição (teste) posteriormente. Cada aluno era, em alguns momentos, atendido individualmente pelos professores, os quais podiam observar a performance de cada um e indicar o que precisavam para cantar a canção pretendida.

Enquanto aconteciam os atendimentos individuais, o restante do grupo se debruçava em aprender “tudo que podiam” sobre aquela obra:

Alguns ajudavam com os roteiros em inglês traduzindo as falas das cenas para o português, outros assistiam a gravação do musical que foi apresentado em São Paulo e outros transcreviam as falas dos personagens, outros aprendiam suas músicas (Caderno de campo, observação, 06 de fevereiro de 2017, p. 5).

O objetivo dos alunos no início da preparação [começo de 2017] era organizar o material que serviria de apoio para a realização do Musical, como o roteiro e as traduções das falas. No entanto, havia, principalmente, o objetivo de se prepararem para o teste. Com efeito, pode-se dizer que existia um interesse coletivo de organizar os materiais (roteiro, diálogos, traduções) e um interesse individual de se preparar para o teste.

As formas com que tudo isso acontecia eram diversas. Os alunos buscavam aprender na aula e, também, de forma autônoma. Em um trecho do caderno de campo foi registrado: “Os jovens estavam nos corredores cantando, ensinando uns aos outros, compartilhando os áudios pelo celular. Ou seja, cada um correndo atrás do aprendizado da sua maneira” (Caderno de campo, observação, 06 de fevereiro de 2017, p. 5). Recorriam aos vídeos do musical original para aprender, levantavam possibilidades na internet, como *Spotify* e *Youtube*, celular, buscavam a ajuda de amigos e a aula era associada a tudo isso. Os alunos consultavam sobre a obra por meio de seus próprios recursos, sem que a professora os orientasse.

Segundo Setton (2010a, p. 24), “o aprendizado das gerações atuais se realiza pela articulação dos ensinamentos das instituições tradicionais da educação - família, escola, entre outras - com os ensinamentos das mensagens, recursos e linguagens midiáticos”. Essa “inter-relação” entre as instituições tradicionais e esses novos recursos estavam muito presentes nesse contexto observado, considerando a realização da montagem de um

Musical na escola. Percebe-se que a própria escola se configura em um espaço instituído como o “lugar de aprender” e, dentro dela, ainda há vários recursos tecnológicos que também têm um papel importante na aprendizagem.

Constatou-se, então, a presença da tecnologia, a instituição escolar, como “instâncias socializadoras” (SETTON, 2018) de ensino. A professora entregava as partituras para os alunos, o que mostra que esse recurso era valorizado por ela. Entretanto, apesar dos alunos não saberem decodificar os códigos musicais, eles liam a letra da música que ficava na parte inferior da partitura e o movimento das alturas na notação musical, como pode ser visto:

A professora separou um momento para explicar como funciona a grade das partituras. A maioria dos alunos tem um conhecimento teórico da música limitado. Eles aprendem as melodias ouvindo e repetindo. Apesar disso, a professora apresentou a grade e explicou onde ficavam as vozes: “_Aqui [apontando para o papel] é a voz do solista, já aqui é onde está escrito a parte do piano”. Também explicou a relação da altura do som com o lugar onde ficam as notas (Caderno de campo, observação, dia 13 de março de 2017, p. 11).

Ouvir e repetir era a maneira que o grupo aprendia. A imitação era um meio pelo qual os professores ensinavam esses alunos. Segundo Ramos e Marino (2002):

Com a prática da imitação, o aluno consegue realizar, na fase inicial do estudo do instrumento (Voz), um repertório que apresenta materiais rítmicos e melódicos mais elaborados do que aqueles que conseguiria tocar (cantar) se dependesse da leitura, desenvolvendo a concentração, a memória auditiva e visual (RAMOS; MARINO; 2002, p. 4).

Como já foi relatado, além de aprenderem as melodias tocadas ao piano, de forma muito recorrente utilizavam os recursos tecnológicos para isso. O trecho abaixo exemplifica esse uso. É uma conversa entre dois alunos enquanto esperavam a professora dar início ao aquecimento vocal:

“_Esqueci como começa o ritmo e melodia dessa música” [Apontando para uma partitura]. Os dois se olham e tentam lembrar, mas o recurso final foi o celular. A garota pega o celular entrega um dos fones para o menino e coloca a música para tocar e diz: “_Ah! Lembrei!”, exclama a menina com um ar de satisfação e os dois começam a cantar juntos. Outros que chegam posteriormente vão se sentando e se juntando a eles

no coro e continuam até a professora interromper para dar início a aula (Caderno de campo, observação, 09 de março de 2017, p. 6).

De acordo com o que dizem as teorias do cotidiano, a aula não é o único lugar em que os alunos aprendem. Eles aprendem nos intervalos, nos momentos em que estão juntos sem o professor, em casa etc. Várias outras ocasiões permitiam não só a aprendizagem musical, mas potencializavam a busca de estratégias para que essa aprendizagem acontecesse. Também se destaca o fato de que cada aluno possui suas individualidades e meios de aprender. Segundo Souza (2004, p. 10), “como ser social, os alunos não são iguais. Constroem-se nas vivências e nas experiências sociais em diferentes lugares, em casa, na igreja, nos bairros, escolas, e são construídos como sujeitos diferentes e diferenciados, no seu tempo-espaço”.

Essa busca por informações foi intensificada pela competição gerada pelo teste. Os alunos, a fim de conseguirem o papel de protagonista, se envolviam mais com o projeto e se esforçavam cada vez mais para aprender o que precisavam, facilitando a escolha para os papéis almejados. Eles estavam preocupados em memorizar a letra, interpretar o personagem, conhecer a obra e desempenhar uma performance musical que chamasse atenção dos jurados no teste. Para isso, aconteceu no início da preparação desse projeto um mergulho no “mundo *Wicked*” de várias formas possíveis: por meio de suas próprias pesquisas, frequentando a aula, utilizando os recursos tecnológicos e buscando aprender as canções de diversas maneiras. O foco era se apresentar para a banca avaliadora e conseguir o papel de protagonista pretendido.

Nesse sentido, não existe uma conclusão impassível sobre o papel da “competição” na aprendizagem musical. Por mais que a competição seja uma relação que, muitas vezes, causa conflitos e sentimentos adversos - alguns alunos que não passaram no teste desistiram de participar do projeto -, ela também contribui para que os alunos aumentem os esforços para aprender.

Se os alunos se organizavam em torno de procedimentos de aprendizagem, os professores também tinham papel importante nesse processo. A professora, além de ministrar aulas, também desempenhava outras tarefas, como descrito no caderno de campo:

Percebi que a professora estava envolvida com a organização da grade das partituras, adaptando versões em português, escutando os áudios do musical que foi produzido no Brasil e colocando a letra em português na grade. Enquanto ela executava essas tarefas, os alunos com muita liberdade, iam encontrando suas estratégias para aprender o que precisavam para o teste (Caderno de campo, observação, 06 de fevereiro de 2017, p. 4).

Esse registro mostra como era o ambiente da aula antes do teste. Era mais livre e até “desorganizado”, já que cada um estabelecia sua maneira de ajudar para que dessem início à preparação do projeto. É importante destacar que, nesse momento, a preparação já havia iniciado, mas era perceptível a importância atribuída pelos alunos ao início da montagem do Musical.

Mesmo com essa preocupação preliminar com a obra, com a organização do material e com a demarcação de como iriam reproduzir o Musical na escola, os alunos também precisavam aprender a cantar, porque o teste dependia disso. O trecho abaixo destaca a participação dos professores na aula de preparação dos alunos para o teste:

No momento em que eu cheguei a professora estava ensinando as músicas individualmente para cada aluno que iria participar do teste. O pianista não estava presente na aula e, por isso, os alunos cantavam com o *playback*. Os alunos ainda não estão completamente familiarizados com as canções, então, a professora ainda tem que orientar muito sobre a melodia e o ritmo das canções e sobre afinação. Ainda estão na fase inicial da aprendizagem do repertório, mesmo eles escutando muito as gravações dessas canções e utilizando o celular, computador etc. O que percebo é que eles chegam com um conhecimento inicial do repertório que eles mesmo buscam com os recursos que têm acesso e depois disso os professores podem lapidar esse conhecimento indicando o que não cantam corretamente e o que devem aperfeiçoar (Caderno de campo, observação, 20 de março de 2017, p. 20).

Os alunos tinham a oportunidade de cantar em três momentos: no aquecimento vocal; no início da aula, quando os professores apresentavam e ensinavam as canções da obra para o grupo; e, por último, quando trabalhavam individualmente com cada um, ou seja, quando cantavam as músicas que gostariam de apresentar no teste. A partir daí, os professores orientavam os alunos para que melhorassem sua performance.

O pianista chegou e começaram a estudar as músicas propostas. Eram todas que seriam cantadas por personagens femininos e as meninas que gostariam de interpretar esses personagens cantavam individualmente na frente dos professores para receber as orientações (Caderno de campo, observação, 09 de março de 2017, p. 9).

Como indicado acima, esses momentos em que os alunos cantavam individualmente eram permeados por outras tantas atividades. Os alunos que aguardavam a sua vez para cantar faziam outras coisas, como: conversar nos corredores de fora da casa, conversar baixinho na própria sala, pesquisar no celular, ajudar com os roteiros e traduções, ver vídeos do musical original no computador, entre outras. Em um trecho do caderno de campo são descritos esses diversos tipos de aprendizagem que aconteciam concomitantemente:

Esse grupo [me referia à alguns alunos] intercalava as conversas pessoais com os momentos em que estudavam as músicas que gostariam de cantar. O celular era o principal meio para aprender suas músicas naquele momento em que não podiam atrapalhar o que estava acontecendo na aula. Com o fone de ouvido os componentes do grupo escutavam as músicas que queriam e acompanhavam com os olhos o fluxo das notas na partitura. Um fez isso, logo depois o outro e, depois, o último do grupo. Achei interessante porque foi como se o primeiro desse a ideia e os outros, em momentos distintos, fossem acatando (Caderno de campo, observação, 09 de março de 2017, p. 9).

Em resumo, esse momento de preparação para o teste se caracterizou por conter ações relacionadas ao levantamento e preparo do material do Musical, bem como o ensino aprendizagem do repertório que cantariam na audição. Essa fase de preparação foi caracterizada por um caráter coletivo e individual entre os alunos. Acredita-se que havia “um clima” de competição e de avaliação, o que interferiu na aprendizagem, principalmente quando os alunos faziam uso de recursos que extrapolavam a relação aluno e professor, como a busca por informações na internet, no celular e a troca de informações entre os próprios alunos.

4.4.2.3 Aprendendo música no teste

A aprendizagem musical no teste, também chamado de audição, está mais relacionada com o que o aluno vive no momento, com a experiência de “estar em uma audição”. No teste não se tem a intenção explícita de ensinar música para os alunos e as manifestações observadas não são suficientes para detectar como aprendem. Pode-se dizer que esse momento é mais avaliativo, o que torna muito difícil constatar como se dá esse aprendizado. No entanto, por meio das observações, pôde-se presenciar o momento em que os alunos viveram essa experiência e fazer algumas deduções de como e o que puderam aprender.

Essa aprendizagem tem a ver com algumas questões, como: lidar com o nervosismo e as emoções, se apresentar em um palco e explorá-lo no seu ambiente, acessar equipamentos etc. Também aprendem ao assistir os outros colegas se apresentando e aprendendo por meio da observação do outro. Nessa ocasião, a aprendizagem acontece no momento da vivência a que são submetidos. Para Larrosa (2002, p. 19), “o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”. Acontece de forma diferente para cada um dos indivíduos, já que “o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência” (LARROSA, 2002, p. 27).

É importante destacar, como já relatado em outros momentos deste trabalho, que o teste é um assunto polêmico, principalmente por se tratar de um mecanismo que, talvez, sem ter o objetivo, estimula a competição entre os alunos e põe à prova as habilidades artísticas dos alunos no palco, em frente a um júri. Essa situação coloca o aluno para lidar com as emoções que lhes são despertadas. Logo, pode-se concluir que, nessa etapa, a forma que aprendem é muito pessoal e corresponde ao modo como cada um enxerga e aprende com essa situação. Essa pode ser uma experiência positiva para uns, talvez não seja para outros.

Diante desse esclarecimento sobre a subjetividade na forma como que cada um aprende por meio das experiências, alguns apontamentos sobre as maneiras que os alunos aprendem foram feitos.

A forma como os alunos lidaram com esse ambiente e os equipamentos do palco foi um dos fatores observados, como pode-se constatar na seguinte frase escrita no caderno de campo: “Os próprios alunos se organizaram para colocar e tirar o microfone em cada um que fosse apresentar” (Caderno de campo, observação, 03 de abril de 2017, p. 30). Por conta da necessidade imposta naquela situação, o teste oportunizou aos alunos contato com um equipamento. Segundo Brougère (2012, p. 18), “apropriar-se de um objeto é inseri-lo no cotidiano, conferir-lhe sentido”. O aluno que tem o palco e as apresentações como parte da sua vivência passa a conferir significado para os aparatos que esse ambiente traz, aprendendo no dia a dia, sem perceber.

Notou-se também que, no momento do teste, “ver o outro” foi um mecanismo de aprendizado. Na coxia, percebeu-se os olhares atentos dos alunos participantes em direção aos colegas que estavam no palco e como os jurados se portavam. Na espera pelo momento de se apresentar, ou nos momentos posteriores à sua apresentação, os alunos se tornaram plateia atenta da performance do outro: “vendo o outro” e observando como se portavam no palco, qual era a reação do júri e, por meio disso, fazendo comparações, estabelecendo quais eram os aspectos que os agradavam ou não, refletindo sobre essas performances e construindo referências. Destaca-se a observação, ou melhor, “ver o outro” como ferramenta de aprendizado. Muitas vezes, os estudos de caso que se baseiam nas teorias do cotidiano indicam que pessoas, nos seus contextos diversos, aprendem a estabelecer condutas observando os comportamentos do outro.

Outro fato isolado observado durante o teste, quando se trata de uma forma de aprender relacionada ao “ver o outro”, foi o caso da filha de 10 anos da professora de canto. A aluna participou do projeto como *ensemble*, mas não concorreu a nenhum papel de protagonista. Ela acompanhou o teste ao lado da mãe e mostrou, por meio de atitudes, o que havia aprendido estando presente na audição. Esse fato foi relatado no caderno de campo da seguinte forma:

Resolvi voltar para a cadeira que me foi reservada perto dos jurados e, então, reparei em outra situação: a presença da filha da professora de canto. Uma menina de nove anos mais ou menos, que com aval da mãe havia faltado da escola para acompanhar os testes para o Musical. Ela ficou ao lado dos jurados o tempo todo e percebi que estava agindo como um jurado. Pegou uma folha, um lápis e uma cadeira e fazia anotações sobre o que os alunos apresentavam. Além disso, algumas vezes ela mesma tomava frente e pegava o microfone para pedir a entrada do próximo aluno, pedia para que se apresentassem, agradecia e parabenizava pela performance apresentada. A criança estava “brincando de ser jurada” imersa nesse mundo e aprendendo com essas experiências (Caderno de campo, observação, 03 de abril de 2017, p. 32).

Apesar de ser difícil estabelecer o modo como aprendem nessa etapa, ficou evidente que a experiência da audição, tanto para os alunos concorrentes quanto para a aluna filha da professora, trouxe oportunidades para os alunos vivenciarem algo e “verem os outros fazerem”.

4.4.2.3 Aprendendo música após o teste

Após a divulgação do resultado do teste, a estrutura da aula mudou e percebeu-se que o que se chamava “aula” se tornou muito mais parecido com um “ensaio”. Justifica-se essa afirmação por perceber que a preparação da apresentação, por meio da prática, se tornou o foco da aula. No caderno de campo há uma observação sobre essa questão:

Percebo que sempre que a aula pende para um “lado teórico” os alunos dispersam. Percebo muito mais o envolvimento deles “prático”. É mais fácil vê-los concentrados quando estão cantando as músicas do que quando acontecem as explicações dos professores sobre como cantar (Caderno de campo, observação, 22 de junho de 2017, p. 75).

Ficou visível que os alunos preferiam os momentos em que “aprendiam fazendo”, a partir da ação de cantar e de testar como o roteiro ficaria na “prática”. No entanto, é bom salientar que os momentos em que aconteciam “explicações teóricas” eram raros. Apesar de se buscar ensinar os alunos a cantar por um método “mais tradicional”, ou seja, explicando conceitos, trabalhando técnica vocal, entre outros conteúdos do ensino de canto, o objetivo da aula passou a ser o preparo dos alunos para a apresentação de um

espetáculo, pensando em estratégias que priorizassem o ensino coletivo rumo ao resultado final.

Uma questão interessante é que o tempo todo o projeto entrecruzou as questões coletivas com as questões individuais. Nessa etapa, por exemplo, não havia tempo para ensinar particularidades individuais na forma de cantar de cada um, a não ser que isso fosse necessário para o espetáculo, como nos casos dos solistas. O foco passou para a preparação do grupo que subia ao palco para apresentar o Musical, o que caracteriza um caráter coletivo do ensaio. No entanto, após a definição dos alunos que fariam o *ensemble* e os papéis de cada protagonista, cada um passou a pensar em si de acordo com suas funções, o que caracteriza um caráter individual. Essas duas dinâmicas não se contrapunham, uma complementava a outra.

Outro aspecto a ser colocado refere-se à alteração na disposição em que os alunos se sentavam na sala de canto. Os alunos, antes do teste, se sentavam em frente ao piano, em filas retas mais distantes uns dos outros, e não tinham lugares estabelecidos. Se deslocavam pelos ambientes da casa onde aconteciam as aulas, andando pelos corredores, conversando e manuseando os celulares. O foco do interesse, até então, estava em aprender os solos para cantarem no teste e não tinham a preocupação em aprender a parte do coro. Depois do teste, os solos do *Wicked* que foram “cobrados na audição” só faziam sentido para os alunos que seriam protagonistas. Então, a parte do coro passou a ser o foco do ensaio.

A disposição dos alunos no espaço também foi alterada, sobretudo quando passaram a se organizar separadamente por grupos vocais: sopranos, contraltos, tenores e baixos, ficando o mais próximo possível do piano, em formato de meia lua. Essa formação perdurou até o final do processo de preparação, sendo que, posteriormente, passou a revezar com ensaios que seguiam a marcação teatral a ser feita no palco, dentro da sala de canto ou de dança, e ensaiavam se movimentando, dançando e encenando. Por último, mais às vésperas do espetáculo, também ensaiaram no palco, tendo em vista como aconteceria na apresentação do espetáculo.

A aula, na qual anteriormente cada um “escolhia” seus recursos para aprender, passou a ter uma organização mais direcionada e os professores decidiram conduzir o ensaio com menos flexibilidade, de modo que os alunos

pudessem optar sobre as diretrizes do que aprenderiam e como aprenderiam. No caderno de campo há um relato sobre essa mudança:

O coro é composto por alunos protagonistas, coadjuvantes e figurantes. Ou seja, todos participam desse grupo. Então, ficou combinado que a partir daquele dia os primeiros horários da quinta feira seriam destinados ao ensaio coletivo do coro. E esse grupo, que a partir desse dia estaria junto no ensaio, não ficou tão disperso quanto nos ensaios em que se passava os solos [antes do teste]. Percebi uma mudança de postura nesse ensaio tanto dos alunos quanto dos professores. No ensaio em grupo não poderiam mais andar pela sala, conversar nos corredores, ou entrar e sair quando quisessem, até porque foi dito que se não houvesse um mínimo de organização o ensaio não aconteceria (Caderno de campo, observação, 06 de abril de 2017, p. 39).

A imitação e a repetição foram os principais recursos de aprendizagem dos alunos na etapa de preparação:

O processo de aprendizagem do *ensemble*, assim como das músicas anteriores, que eram solos, era a partir da imitação. O pianista tocava um trecho e os alunos repetiam. Percebi que o papel do pianista era cada dia mais importante. Além de tocar a parte do piano, ele orientava sobre as vozes, principalmente, em relação à interpretação da música em foco (Caderno de campo, observação, 06 de abril de 2017, p. 39).

O pianista ensinava as músicas tocando cada uma das vozes ao piano. Cada grupo vocal (sopranos, contraltos, tenores e baixos) aprendia sua parte, enquanto os outros grupos aguardavam sentados e em silêncio. Os alunos repetiam as melodias ouvidas e só depois de estarem seguros cantavam com todas as vozes em conjunto. Esse fato reitera a importância do processo imitativo nesse processo de ensino aprendizagem de música.

Muitas vezes era difícil ensinar uma música inteira e, por isso, as canções eram divididas por partes, as quais, por sua vez, eram ensinadas trecho por trecho, voz por voz. Nesse sentido,

a repetição foi o principal recurso utilizado observado. Ainda aprendiam a música e, por isso, cada trecho era trabalhado com muito cuidado, e tudo era aprendido “de ouvido”: Faz, repete, erra, faz de novo corrigindo o erro, erra de novo, corrige novamente. E os erros sempre se repetiam, nos mesmos trechos, de forma insistente, e o professor paciente corrigia

novamente (Caderno de campo, observação, dia 11 de maio de 2017, p. 51).

Percebe-se por esse relato que era um trabalho demorado e minucioso, sendo que todo o repertório do Musical, que chega a três horas de duração, teve que passar por esse processo. Além de aprenderem a melodia das vozes do *ensemble*, os alunos também precisavam aprender a cantar e a interpretar a obra. A parte do coro precisava ter unidade na interpretação e o tempo para que os alunos aprendessem era curto, atentando para o fato de que o processo tomava bastante tempo. Nesse processo,

as repetições continuavam [...] Eles gastaram mais de uma hora na primeira parte de uma música. Em um Musical que tem 3 horas de duração ainda teriam que passar por esse mesmo processo muitas vezes (Caderno de campo, observação, dia 11 de maio de 2017, p. 52).

Então, nesse caso, a repetição apareceu como um procedimento de aprendizagem bastante presente. Como era um processo lento, era necessário chegar a uma unidade na interpretação da obra. Os alunos eram bastante dependentes das orientações do professor e havia pouca abertura para que, os que cantavam no *ensemble*, decidissem sobre isso, já que a aprendizagem da obra não era alcançada facilmente. Nessa fase, os alunos precisavam bastante da orientação dos professores. Segundo Ramos e Marino (2002, p. 4), “o professor é o modelo: ele toca e canta a melodia da maneira expressiva, realizando as frases musicais em andamento adequado à compreensão e às habilidades técnicas do aluno”. Desse modo, o aluno pode entender, por meio da percepção, qual a “interpretação correta” da obra.

Aspectos relacionados ao andamento, dinâmica e articulação nas canções eram orientados pelo professor e aprendidos, muitas vezes, com certa dificuldade pelo grupo. O que era ensinado em um momento não perdurava durante as execuções seguintes, pois os alunos esqueciam as orientações do professor. O professor buscava deixar claro como gostaria que cada trecho fosse cantado:

O professor pediu para juntar as vozes de um trecho que haviam acabado de passar com as vozes separadas. Depois de cantarem o Daniel comentou: “_As notas estão certas, mas

agora pensem como se vocês estivessem contando um segredo muito legal para alguém!” E cantaram. E ele interrompe de novo: “_Aqui é tudo separado! VE – NHA VER!” (Caderno de campo, observação, dia 11 de maio de 2017, p. 51).

O professor, geralmente, utilizava comparações e metáforas para que os alunos entendessem como ele gostaria que cantassem:

Nesse dia ao falar de uma dinâmica ele explicou para “os meninos” que a plateia deveria levar um susto naquele momento. Pediu para que ao cantar se perguntassem: “_Para onde foi o som? Sumiu?”. Esse tipo de comparação é feito a todo momento. O professor é muito ligado às sensações que a música transmite (Caderno de campo, observação, dia 25 de maio de 2017, p. 63).

Os alunos passavam pelo processo de construção do conhecimento musical e, muitas vezes, a exigência na performance das canções do Musical era maior do que as habilidades musicais que já possuíam, o que fazia com que a repetição fosse o principal meio de ensinar e aprender. Schütz (1964) discorre sobre as referências musicais que são construídas ao longo da vivência de experiências, considerando-as como um meio de obtenção de conhecimento. Para esse autor, esse “esquema de referência determina, de maneira geral, as antecipações do executante sobre o que pode encontrar ou não na composição diante dele” (SCHÜTZ, 1964, p. 160)²³.

Apesar de os alunos vivenciarem experiências musicais desde cedo nesse Colégio, ainda faltavam referências musicais que facilitassem a execução das canções do Musical. O tipo de aprendizagem a que eram submetidos, focado na performance coletiva e com pouco tempo para o aprofundamento de questões específicas, dificultava a compreensão de questões técnicas mais complexas de forma individualizada.

O espetáculo foi preparado com a parte musical muito parecida com o original, ou seja, eram arranjos feitos para cantores profissionais. Acredita-se que isso tornava o processo mais difícil, pois o nível de dificuldade dos arranjos

²³ No original: “Este esquema de referencia determina, de manera general, las anticipaciones del ejecutante sobre lo que puede encontrar o no em la composición que tiene delante” (SCHÜTZ, 1964, p. 160).

daquele coro, ou mesmo dos solos, poderia não ser tão adequado para aquele grupo. Sobre isso, destaca-se o seguinte diálogo entre o professor e um aluno:

Estão cantando e o pianista para a música:
_O que está brigando aqui? (Se referindo a confusão que os alunos fizeram)
Todos riem e Igor responde:
_Não cantei nada! (risos)
Repetem tudo com o piano e sai da forma que deveria.
Depois de passarem algumas vezes. Igor diz: _Não lembro mais nada!
Daniel: _Ok! Ouçam de novo. [E toca]
_Deu?
Igor responde: _Não!
Daniel: _Ok! De novo...
E de novo...
E de novo...
E, finalmente, cantam juntos, mas não dá certo, continuam cantando as notas erradas.
Daniel finaliza o diálogo:
_Beleza, “segue dama”²⁴. Depois a gente grava no *WhatsApp* e vocês estudam em casa (Caderno de campo, observação, dia 11 de maio de 2017, p. 54).

A partir desse diálogo, percebe-se que cada música era tocada várias vezes ao piano antes que fosse compreendida pelos alunos. Os erros apareciam e o professor corrigia, o que não garantia que o erro não persistiria. A repetição era uma saída que fazia com que os alunos aprendessem, porém, nem sempre possuíam tempo para repetir muitas vezes.

Nesse caso, os recursos tecnológicos tiveram papel importante e também foram utilizados nessa etapa do projeto, mas com menos recorrência que na fase anterior ao teste. Os alunos utilizavam o *WhatsApp* para gravar áudios das melodias das músicas que o professor ensinava. Algumas vezes, até durante o ensaio, alguém colocava o celular próximo ao piano e compartilhava o áudio no grupo de *WhatsApp*, o qual foi criado para se comunicarem. Isso fazia com que tivessem, em casa, acesso à melodia que precisavam aprender e, com isso, pudessem estudar.

É interessante pensar nesse aplicativo como uma ferramenta que modifica o acesso e a comunicação entre as pessoas. Além de possuírem a gravação para estudarem “no bolso”, ou seja, acessível em qualquer momento

²⁴ “Segue dama” é uma expressão que significa continuar. O professor, provavelmente, mudou de atividade depois daquele momento.

que quiserem, também podem se comunicar a qualquer hora. Isso mostra que o espaço e tempo para o ensino e aprendizagem não estão mais aprisionados ao espaço físico, ou ao contato face a face entre os sujeitos.

Em alguns momentos, principalmente nos primeiros ensaios após o teste, o computador também foi uma ferramenta de estudo. Já cientes de qual aluno faria cada papel, os alunos assistiram algumas vezes aos vídeos do Musical original no computador da professora, com um olhar voltado para o seu personagem:

Nesse dia quando cheguei eles assistiam o Musical original pelo computador. Já havia me deparado com o grupo assistindo vídeos em outros momentos da observação e noto sempre a presença das mídias como recurso muito importante nesse projeto. A diferença das vezes anteriores era que agora eles sabiam quais alunos seriam cada personagem, então eles podiam se enxergar naquelas cenas que estavam assistindo (Caderno de campo, observação, dia 10 de abril de 2017, p. 40).

Os alunos também procuravam assistir aos vídeos originais em casa, fato que mostra a tecnologia como meio para que o ensino aprendizagem transcenda os espaços instituídos:

Vitor: Gente, alguém me manda o musical completo por e-mail, por favor?
Vitor: xxx@gmail.com
Vitor: E só anexar na mensagem
Daniélen: nossa
Daniélen: 10h pra anexar
Vitor: 😂😂😂😂😂😂 (Emoticon gargalhando)
Vitor: Mas é que eu preciso muito 😊 (WhatsApp, 14 de abril de 2017).

Os alunos utilizavam o computador como instrumento para que realizassem a apreciação da obra. A partir disso, eles aprendiam várias questões, desde as musicais, como as melodias e a interpretação das canções, até a história, a encenação, o figurino, entre outros elementos presentes no Musical.

Os solistas tinham o seu momento de ensaiar. Apesar da aula ser, na maioria das vezes, coletiva, era necessário dedicar algum tempo para os

solistas, sendo que eles se comprometiam a ficar até mais tarde no Colégio após o ensaio.

Os horários de ensaios não eram inflexíveis, já que, algumas vezes, esses ensaios também aconteciam no início da tarde, com todos os outros alunos presentes. Os professores se debruçavam a ensaiar individualmente as músicas cantadas pelos solistas, principalmente no começo da preparação do Musical. Esses momentos eram importantes, pois não havia possibilidade de cantar o solo juntamente com a parte do *ensemble*, já que os alunos ainda estavam no início do processo de aprendizagem das melodias do coro, o que tornava a execução em conjunto difícil naquele momento. Por esse motivo, os alunos solistas precisavam de um tempo exclusivo para prepararem as canções que cantavam, o que caracterizava um momento de aprendizagem individual, como aparece no caderno de campo:

A primeira aluna que vi ensaiar fazia o papel de *Nessa*. Ela ainda estava insegura com sua parte. Cantou, mas demonstrou algumas dúvidas e pediu para que o pianista tocasse uma vez para ela gravar o áudio no celular. [...] Cantou duas vezes sua música e chamou dois outros personagens para ensaiarem um dueto. A partir desse momento percebi que o pianista começou a passar a música e as falas das cenas que aconteciam com fundo musical (Caderno de campo, observação, 18 de maio de 2017, p. 59).

O fato de a aluna ter ensaiado sua parte e depois chamar os outros alunos solistas para ensaiarem evidencia que os outros não estavam dentro da sala nesse momento. Provavelmente estavam nos corredores da casa, fazendo outras tarefas, mas é importante atentar para o fato de os outros solistas ficarem ali disponíveis para quando fosse a vez de ensaiar.

Percebe-se também por esse relato que esses momentos eram mais parecidos com o processo que ocorreu no início do ano, quando ainda não havia acontecido o teste. Eram momentos em que os alunos ensaiavam o que era considerado importante para seus personagens, enquanto os demais alunos faziam outras coisas, como conversar, utilizar o celular, ensaiar cenas e músicas nos ambientes externos da casa.

O pianista e a professora ensinavam as músicas e escutavam as performances dos solistas um por um, música por música, e davam “dicas” de

canto mais individualizadas para esses alunos. Essas dicas eram relacionadas com as questões técnicas do canto, como afinação, projeção da voz, respiração, dentre outras. Também focavam em questões pertinentes à interpretação da música, como intenção, dinâmica etc., sendo que essas dicas condiziam com a situação de aprendizagem de cada aluno. Como exemplo, cita-se o caso da aluna que descrevo no caderno de campo:

Essa aluna ensaiava sua parte sentada, diferente dos outros alunos. No Musical sua personagem é deficiente física cadeirante. Então, ela precisava ensaiar da mesma forma como cantaria na hora do espetáculo (Caderno de campo, observação, 18 de maio de 2017, p. 59).

A partir das observações, também é perceptível que, aos poucos, os diálogos em cena, que eram a parte teatral da obra, começaram a aparecer no ensaio. A parte teatral, apesar de geralmente ser ensaiada quando a professora de teatro comparecia à sala de canto para ajudar, também acontecia sem a presença dessa professora. Muitas vezes, os diálogos e as canções eram estudados no decorrer do ensaio, principalmente após os alunos já terem adquirido mais familiaridade com as canções que cantariam. Algumas vezes, eles ensaiavam o espetáculo sentados, apenas lendo os diálogos e seguindo o roteiro da obra. Outras vezes, eles encenavam fazendo gestos e utilizando os objetos cênicos. Tudo dependia do objetivo do ensaio no dia.

Os momentos relacionados com o teatro aconteciam, geralmente, nos dias em que o pianista não ia aos ensaios. A professora de teatro ensinava as intenções das falas, a postura do ator, a utilização dos espaços do palco, a concentração, entre outras questões. Abaixo, há o registro de uma das participações dessa professora no processo de aprendizagem dos alunos do projeto:

A professora de teatro chegou à sala [...] e propôs um exercício corporal “de aquecimento”. Era um exercício em círculo em que os alunos entoavam a sílaba “rá” e apontavam para um colega que deveria fazer o mesmo, de forma rápida, para outro colega, e assim sucessivamente. Todos alunos deveriam ficar atentos e concentrados para responderem corretamente ao exercício (Caderno de campo, observação, dia 12 de junho de 2017, p. 70).

A atividade realizada pela professora de teatro tinha o objetivo de estimular a concentração dos alunos. Outros exercícios, com outras finalidades, também foram realizados, conforme descrito abaixo:

A professora falou sobre a importância da consciência espacial para execução do espetáculo. Os “meninos” deveriam aprender a se portar no Musical. Ela disse que os alunos estavam com dificuldade de entender e utilizar os espaços do palco, e fez uma atividade em que os alunos andavam na sala. De forma aleatória e direcionando o olhar, eles “analisavam” o lugar que podiam explorar e como se movimentar. Ela sugeria mudanças na velocidade do andar, pedindo esporadicamente para formarem círculos ou blocos. Depois pediu para que atuassem no andar: “_Vocês agora vão andar como o personagem de vocês. Como seu personagem anda? Qual a postura dele? Qual a velocidade do andar?” Segundo a professora, os alunos deveriam mostrar corporalmente quem era o seu personagem. Achei interessante observar a atividade. Como alguns alunos realmente conseguiam demonstrar o andar seus personagens. Outros, em contrapartida, ainda não tinham essa consciência e, por isso não consegui reconhecer alguma mudança entre a forma deles andar e a do personagem (Caderno de campo, observação, dia 12 de junho de 2017, p. 70).

No decorrer do processo de preparação do Musical, como a professora de teatro se ausentou da escola, o que restou foram as lembranças das suas orientações. A partir daí, a professora de canto, que tinha experiência advinda de outros musicais, assumiu essa preparação.

A dança também foi aos poucos aparecendo no ensaio, dentro da sala de canto. Em alguns ensaios, a professora de canto propunha aos alunos que retirassem todos os móveis da sala e que utilizassem o espaço que tinham para realizarem as cenas completas, incluindo dança, teatro e música.

Pôde-se perceber, então, as diversas modalidades artísticas presentes no processo de ensino aprendizagem do Musical, o que é um fator inerente ao gênero teatral. Mesmo tendo a música como protagonista do projeto, não era possível realizar o espetáculo sem os momentos destinados a essas outras modalidades.

Em suma, foram incluídos elementos no ensaio que iam fazendo com que o espetáculo fosse tomando forma. Com o passar do tempo, nos ensaios, os alunos do *ensemble* ficaram preparados para cantar as músicas do repertório, juntamente com a parte dos solistas, que começaram a ensaiar as

músicas na sequência em que apareciam no espetáculo, juntando as coreografias e os diálogos. As “peças do quebra cabeça” iam se encaixando.

No decorrer das observações, percebi o espetáculo sendo construído e a complexidade da sua preparação: o ensaio era coletivo, mas também tinha momentos em que eram individuais. Era aula de música, mas precisava do teatro e da dança para a realização do espetáculo, sendo que a junção de tudo isso favorecia a construção do que seria apresentado no palco, como no relato:

O ensaio estava muito mais fluido, começando a ter a “cara” do Musical, com diálogos e músicas na ordem que aparecem no roteiro do espetáculo, mesmo que com as correções no decorrer das músicas. Era como se os alunos tivessem subido um degrau no processo de preparo. O espetáculo mostrava suas primeiras formas (Caderno de campo, observação, 25 de maio de 2017, p. 60).

Portanto, os objetivos e procedimentos pedagógico-musicais “depois do teste” foram se modificando. No início, os alunos ainda não estavam preparados para cantar com os solistas, juntando as vozes. Tudo era ensaiado de forma fragmentada e, posteriormente, os diálogos e coreografias começaram a ser incluídos nos ensaios. Quanto mais se aproximava a apresentação do espetáculo, mais se percebia que o ensaio tomava forma de apresentação. Ao longo do processo, as cenas iam ficando prontas e o espaço da sala de canto ficava pequeno, principalmente quando precisavam ensaiar as cenas completas.

Houve mudança tanto no conteúdo e na forma como os ensaios eram organizados quanto no espaço onde eles aconteciam. Um mês antes do espetáculo, os alunos começaram a ensaiar com mais frequência em locais maiores para conseguirem reproduzir os vários aspectos que a apresentação carecia. A sala de dança foi um local utilizado e, posteriormente, mais especificamente a partir do dia 26 de junho de 2017, começaram a utilizar o teatro onde aconteceria a apresentação do espetáculo.

O fato de ensaiarem no teatro era muito interessante. Essa oportunidade servia como laboratório para que os alunos entendessem aquele espaço e aquela experiência que culminaria na apresentação, como mostra a fala do pianista, registrada no caderno de campo: “O pianista fez um pedido interessante para os alunos. Segundo ele as sensações e a voz no palco são

diferentes da sala de aula, então, era necessário que se percebessem nesse ambiente novo” (Caderno de campo, observação, dia 29 de junho de 2017, p. 83). Não só a voz, como o pianista indicou, mas todo o espaço era diferente e propiciava novas experiências aos alunos.

Em consequência, os ensaios se tornavam cada vez mais “fiéis ao espetáculo”. O primeiro ato do Musical foi o foco dos primeiros ensaios no novo espaço. Os lugares do palco que seriam utilizados eram marcados e os alunos atuavam com alguns dos objetos cênicos. As cenas faladas eram realizadas sem repetição, mas as canções a serem ensaiadas seguiam o mesmo processo anterior de diversas repetições, fazendo com que os alunos aprendessem os detalhes que faltavam.

A repetição de vários trechos fazia com que o ensaio perdurasse a tarde toda. Como já relatado anteriormente, esse processo de aprendizado era lento e os ensaios precisavam ser repetitivos. Os alunos passavam horas no ambiente do teatro e, mesmo assim, não conseguiam ensaiar todo o espetáculo. Pôde-se perceber que uma característica no processo de aprendizagem, que aconteceu até o final do projeto, foi que a performance não correspondia com o que tinha sido combinado, mesmo com as várias orientações dos professores. Isso interferia no tempo de duração do ensaio.

Os alunos ouviam as orientações e despertavam momentaneamente para o pedido dos professores. Mas logo esqueciam novamente. Esse processo, como já relatei, era lento. Eram detalhes que aprendiam devagar (Caderno de campo, observação, dia 29 de junho de 2017, p. 83).

Por meio desse relato, nota-se que, um mês antes da apresentação, os alunos ainda não estavam preparados. As maneiras que ensaiavam e aprendiam as questões musicais continuavam seguindo o mesmo procedimento. Os professores utilizavam diversas e exaustivas repetições para que, pouco a pouco, fossem aprendendo pequenos detalhes que faziam a diferença na interpretação.

Nesse momento da preparação, o espaço onde esses ensaios aconteciam intercalavam-se entre a sala de aula e o palco do teatro, mas já tinham aprendido a cantar todo o repertório do primeiro ato e ensaiavam com mais afinco o segundo ato do espetáculo, como registrado:

O segundo ato ainda precisava de muito ensaio, já na primeira música começaram com muitos erros e repetiram muitas vezes os trechos. Começava o mesmo trabalho exaustivo de aperfeiçoar a música, atentando para os mínimos detalhes e repetindo várias vezes (Caderno de campo, observação, dia 13 de julho de 2017, p. 93).

Como dito anteriormente, era o mesmo procedimento de ensaio, só que houve mudanças, pois passavam pelo mesmo processo, mas com outras canções do repertório e outros trechos do Musical. Depois de muito ensaio, os alunos já conseguiam realizar o primeiro ato, dava para enxergar o desenvolvimento dos alunos nas performances dos seus personagens e do coro. Em contrapartida, o segundo ato tinha sido repetido poucas vezes e não estava pronto para a apresentação.

Acredito que esse processo, apesar de cansativo, era efetivo. Não consigo enxergar outra forma disso acontecer naquela conjuntura. O objetivo era “reproduzir” o Musical com um elenco de alunos e não de profissionais. A vontade dos alunos de realizar o espetáculo foi um dos fatores mais importantes para que os alunos conseguissem superar as dificuldades para realizar o Musical.

A corrida contra o tempo não estava apenas no processo de aprendizagem das canções, que era lento, mas também envolvia o fato de que os alunos precisavam entrar em contato com a estrutura do espetáculo como um todo, de modo que pudessem entender como seria a obra no momento da apresentação. No entanto, a performance da obra só ficou pronta na véspera, como mostra o registro:

Pela primeira vez testariam um recurso que faria com que a Luisa “voasse” no dia do espetáculo. Essas estruturas que surgiam quase na hora do espetáculo me chamaram atenção. Os envolvidos no projeto entravam em contato com muitas coisas somente nesse ensaio. Os cenários e alguns recursos só foram finalizados na última hora (Caderno de campo, observação, dia 15 de agosto de 2017, p. 115).

O relato acima, do dia 15 de agosto de 2017, três dias antes do espetáculo estrear, mostra que os alunos ainda entravam em contato pela primeira vez com equipamentos e recursos que seriam utilizados na apresentação (Figura 53). Antes disso, a despeito desses problemas,

aconteceram, durante as férias de julho e as primeiras semanas de agosto, ensaios no teatro. Eles estavam nas etapas finais antes da estreia.

Figura 53 - Teste dos equipamentos no ensaio



Fonte: fotografia de Mariana Scandar.

No dia 18 de julho, primeiro dia de ensaio durante as férias, deparei-me com uma aluna organizando os camarins. Ela, que já havia participado de outros musicais nos anos anteriores, disse que, “por experiência própria”, sabia da necessidade de deixar previamente determinado o lugar no camarim onde cada um iria guardar seus pertences, os figurinos e se trocar. A aluna pegou uma fita e começou a demarcar qual espaço pertencia a cada um dos participantes. Por conta de uma piada interna, nomeou os três cômodos de camarins como “Suellen”, “Sheila” (femininos) e “Jurandyr” (masculino), e delimitou qual espaço pertencia a cada um, fixando os nomes de cada aluno na parede.

Alguns ensaios nas férias foram feitos com os alunos vestidos com os figurinos e, por isso, os lugares no camarim já estavam estabelecidos desde então. Já os ensaios no teatro foram chamados pelos professores de “ensaio geral”, como relatado:

Muitos alunos estavam dentro dos camarins vestindo os figurinos. Nesse dia a professora havia enfatizado que seria “ensaio geral”, o mais próximo possível de como seria no dia do espetáculo. Ela disse que gostaria que todos fossem com as roupas e testassem as trocas de roupas durante o ensaio

(Caderno de campo, observação, dia 31 de julho de 2017, p. 103).

As trocas de roupa no ensaio eram importantes para que os alunos aprendessem como isso seria feito, o tempo que levaria, quem os ajudaria, ou seja, era um momento de testar e adaptar o espetáculo a essas necessidades, fato que aparece no caderno de campo:

As trocas de roupa deram errado novamente no ensaio. Tiveram que pular uma das cenas porque Anne se esqueceu que faria a cena e já havia trocado de figurino para a cena posterior. Miriam comentou para os alunos ouvirem: “_Tá vendo porque devemos trocar de roupa no ensaio?” (Caderno de campo, observação, dia 31 de julho de 2017, p. 105).

Da mesma maneira que os figurinos, a utilização dos objetos cênicos nos ensaios era uma tentativa de “experimentar” como isso funcionaria na apresentação. Os alunos tiveram que pensar em um meio de deixar os objetos cênicos organizados, de modo que estivessem no local “correto” e no momento de entrarem em cena. Para isso, deveriam realizar as cenas e perceber quais os melhores lugares da coxia para que os objetos ficassem guardados, como cada um deveria colaborar para que nada se perdesse e em qual momento pegariam o objeto na cena. Os alunos teriam que aprender a coordenação entre objeto e tempo musical durante a apresentação, sendo que só podiam tomar essas decisões vivenciando o espetáculo.

O ensaio prepara os participantes para isso, portanto, é muito importante, pois “prevê” o que e como acontecerá a realização da obra por aquelas pessoas, no espaço determinado, com todas as particularidades relacionadas àquele contexto.

Os equipamentos também precisavam ser manuseados pelos alunos e esses ensaios no teatro também foram importantes para isso, como registrado no caderno de campo:

O técnico de som chamou os alunos e disse: “_Prestem atenção, vou ensinar vocês deixar o microfone firme” [e demonstrou como se manuseava o aparelho aos alunos.] A aluna Viviane colocou o microfone e perguntou ao técnico se estava certo e ele respondeu: “_Não! Tá meio longe”, se referindo à distância que a aluna deixou da boca. Essa foi a primeira vez que o técnico mostrou como manusear o

microfone. Das vezes anteriores eles mesmos tinham colocado o microfone, pois já participaram de outros musicais e já sabiam como fazer. Os que não sabiam eram orientados por outros alunos mais experientes (Caderno de campo, observação, dia 17 de agosto de 2017, p. 119).

Muito do que os alunos sabiam era compartilhado um com o outro. Outra questão interessante é que o uso do microfone fazia diferença no resultado sonoro do que os alunos cantavam. Ter contato com esse equipamento, antes do espetáculo, era uma maneira de se adequarem ao equipamento, como sugere o seguinte diálogo entre alunos observado no ensaio: “Ao ouvir a voz do Igor, Larissa gritou chamando atenção: “_Igor estou ouvindo só você! Tira esse microfone da garganta!” (Caderno de campo, observação, dia 18 de julho de 2017, p. 100). Por essa fala, percebe-se que os próprios alunos formavam um conceito estético de como deveria soar o que cantavam, percebiam as inadequações do que era cantado e, em alguns momentos, externavam suas opiniões.

Outra mudança significativa nos ensaios no palco e nos anteriores foi a localização do professor. Antes, ele ficava bem próximo dos alunos, dando suas orientações, mas, com a aproximação do Musical, ele passou a ensaiar no local definido para os músicos no espetáculo: na coxia. No primeiro ensaio do professor-pianista longe dos alunos, eles encontraram alguns mecanismos para se comunicarem musicalmente:

Era a primeira vez que o pianista ensaiava na coxia, longe dos alunos e sem ver de perto o que estava acontecendo. Ele assistia os alunos apenas pelo monitor da televisão. Como os alunos no palco ficavam mais distantes, ele, nesse dia, chamava os alunos solistas individualmente para perto do piano, corrigindo os erros. Também combinava “macetes” para que apenas com as referências auditivas entrassem nos momentos certos entre diálogos e música. Por exemplo, em uma música que Luísa começava cantando antes da entrada dos instrumentos, o pianista sugeriu que ela sutilmente regesse sua entrada para que ele a enxergasse por meio da televisão (Caderno de campo, observação dia 18 de julho de 2017, p. 97).

O único meio que o professor tinha de visualizar os alunos no local que estava era através de uma tela, na qual eram projetadas as imagens do que acontecia no palco. O professor, com um microfone, podia conversar com os

alunos e dar os recados necessários, mas não havia mais a comunicação visual de antes.

A comunicação visual, até então, era um meio importante de ensinar. Schütz (1964) discorre sobre a utilização dos gestos como meio de interação que ultrapassa a linguagem verbal. O autor cita um exemplo utilizado por Mead para exemplificar esse tipo de linguagem: “os lutadores se comunicam entre si mediante uma comunicação por gestos que permite a qualquer participante antecipar a conduta do outro e orientar sua própria mediante a antecipação” (SCHÜTZ, 1964, p. 154)²⁵. Ou seja, existe uma percepção mútua dos acontecimentos por meio das expressões gestuais, as quais ajudam o entrosamento entre os músicos na performance musical.

Igualmente, os gestos e olhares entre os alunos e professor serviram como referência para que os alunos entendessem se sua performance agradava o professor ou não; e para que o professor percebesse, conforme as expressões faciais dos alunos, se estavam seguros ou não. Também servia como meio de comunicação entre eles, sinalizando que cantassem no “tempo de todos”, ou que reproduzissem determinadas intenções, já que o professor, de certa forma, regia com o olhar, com leitura labial, com expressões. A partir desse momento, houve a ruptura desse mecanismo e os alunos tiveram que se adaptar à distância do professor. A memória auditiva passou a ser mais importante.

O tipo de ensaio que ocorreu no final do processo era mais fluido. Não havia muitas interrupções, mesmo quando o professor achava necessário que houvesse algum tipo de correção. O objetivo maior era ensaiar todo o espetáculo, mas, até a véspera, haviam conseguido terminar, poucas vezes, o ensaio dos dois atos. Realizar o Musical inteiro era cansativo para os alunos e as interrupções para as correções tornavam esses ensaios muito longos, o que fazia com que o segundo ato sempre ficasse pior, levando em conta o cansaço dos alunos. Parte desse problema era solucionado quando começavam o ensaio pelo segundo ato, mas, fazendo isso, a oportunidade de ensaiar toda a obra já não era possível.

²⁵ No original: “los luchadores se comunican entre sí mediante una conversación por gestos que permite a cualquiera de los participantes anticiparla la conducta del otro y orientar la suya propia mediante tal anticipación” (SCHÜTZ, 1964, p. 154).

Apesar disso, na reta final, a professora se mostrou satisfeita com o andamento da preparação do Musical. Para ela, que tinha passado pela experiência de produzir 13 musicais antes, algumas questões que não foram possíveis de resolver nos musicais anteriores, foram resolvidas no *Wicked*. Esse fato me fez pensar sobre o motivo pelo qual esse Musical estaria diferente dos outros, na concepção da professora. A explicação que me veio foi que a maior diferença entre esse Musical e os anteriores era a tradição que haviam construído em produzir musicais.

As experiências anteriores que trouxeram contato prévio com a linguagem do teatro musical, fato destacado por Schütz (1964, p. 160) como primordial “na construção de referências musicais”, determinaram o entendimento de um “modo de fazer música”. Além disso, essas experiências anteriores estabeleciam uma maneira de agir naquele espaço, já que as crianças, desde cedo, mesmo não atuando como *ensemble* ou protagonistas, e sim realizando uma “participação especial”, conviviam nesse ambiente e aprendiam como se portar. Nesse espetáculo, essas crianças que, no passado, participaram de musicais, agora no papel de protagonistas, eram um pouco mais experientes que os participantes dos musicais nos anos anteriores.

Segundo Brougère (2012, p. 13), quando se pensa sobre as aprendizagens, o “cotidiano é um conjunto de recursos que nos permite economizar, apoiar-nos no que já fizemos, mas também no que os outros fizeram, pois as rotinas podem ser transmitidas”. A partir do trecho abaixo, pode-se perceber esse aspecto:

Reparei nas crianças assistindo ao aquecimento. Penso que o contato das crianças com o processo era uma maneira de familiarizarem com o projeto e construir uma “tradição” na maneira de se fazer musical dentro daquela escola, mesmo que as crianças ainda não tenham participado de todo o processo, já que realizavam apenas uma participação especial. Isso tudo se confirmou numa fala da Miriam logo depois de eu ter observado essa cena. A professora disse: “_ Não sei como tudo chegou aqui. Está dando tempo de fazer acabamento no trabalho. É porque os meninos estão mais experientes, um vê o outro e já sabe como agir” (Caderno de campo, observação dia 15 de agosto de 2017, p. 113).

Orientações dos professores ou informações compartilhadas entre alunos envolvendo formas de se portar também são aspectos que estão entre o

conjunto de aprendizagens desses alunos. É importante mencionar que se espera dos alunos, a partir das orientações dos professores, que eles aprendam como é ser parte daquele grupo. Grigorowitschs (2008, p. 5), ao falar dos processos de socialização, discorre que “um modelo reflexivo que atenta para as maneiras como as pessoas constroem suas crenças, cultura, comportamentos permitem uma análise de como as pessoas constroem sua forma de agir”.

Pensando nisso, a partir da observação de como se passa a socialização desse/nesse grupo, é possível entender os seus aspectos gerais, como regras, comportamentos, costumes, crenças, sem desconsiderar a forma particular com que cada indivíduo lida com isso. Portanto, pensar nas “regras” e “comportamentos” que são esperados dos alunos é uma forma de caracterizar o grupo nas suas peculiaridades. Um exemplo disso foi a cena que mostrou como um professor ensinava uma forma de agir para um aluno:

Os alunos foram liberados para o intervalo e o pianista aproveitou para falar em particular com o Igor: “_Igor você é super seguro, tem a voz forte, mas ainda não aprendeu essa música. Você entrou seguro e errado e todo mundo foi com você. O grupo te segue”. Essa chamada depositou uma responsabilidade nesse aluno. Ele deveria cantar corretamente para induzir o grupo que o seguiria (Caderno de campo, observação, dia 11 de maio de 2017, p. 90).

Outro exemplo foi uma outra fala do pianista, quando alguns alunos não acertaram a entrada:

Ele, descontente com a falta de concentração, parou para ensinar: “_Viram que avisei quatro compassos antes da entrada de vocês? É assim que devemos nos preparar para cantar, com muita antecedência. Temos que prever as situações musicais que vão aparecer para cantar” (Caderno de campo, observação, dia 06 de julho de 2017, p. 56).

Diante disso, constata-se que essa etapa de preparo do Musical foi a mais complexa e que as maneiras como os alunos aprenderam nesse período foram diversas. Pode-se destacar a repetição, a imitação, o uso da tecnologia, a troca de informações entre os alunos e a própria experiência de reproduzir o espetáculo no ensaio, observando os colegas nos momentos em que “testam” o palco e fazem dele um laboratório.

4.4.2.4 Aprendendo música na apresentação do espetáculo

Durante o espetáculo, assim como na fase do teste, o tipo de aprendizagem está muito relacionado ao modo como o participante vive o momento, o que pode compreender dessa experiência e como a ressignifica.

O palco é o lugar onde o aluno “mostra para o público” o que aprendeu durante o processo de preparação. É o momento de “trazer para o presente” os conhecimentos adquiridos no processo de preparação do Musical, lidando com as suas emoções, com o nervosismo, a vergonha, a euforia, entre tantos estados que fazem parte desse momento.

O momento da apresentação do espetáculo também é importante para a aprendizagem, inclusive como forma de autoavaliação do seu processo de aprendizagem. Claro que se sabe da importância de se pensar no processo de aprendizagem e não só no produto da aprendizagem, mas o momento da performance é o momento em que a música se faz presente, a partir de um processo longo de preparação. O que é vivido no espetáculo se torna conhecimento por meio das experiências, já que os alunos têm a oportunidade de pensar sobre o que deu certo, ou o que poderia ter sido melhor, sobre como se sentiram naquele momento e entender a situação de forma que consigam refletir sobre sua experiência, tirando proveito disso em outros momentos semelhantes. Segundo Larrosa (2002),

A experiência possibilita de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que nos correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, e escutar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo, da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 19).

Os comentários dos professores também foram muito importantes para entender o que eles esperavam dos alunos, bem como o que eles pensavam sobre esse processo. Foram comentários que sinalizavam para os alunos sobre suas posturas, como no exemplo abaixo:

A professora de canto deu algumas orientações para as alunas “pequenas”: “_Olhem para frente, para o público. Não esqueçam de ocupar os espaços do palco. Se tiver buraco deem uma ‘disfarçadinha’ para chegar no lugar certo”. Abraçou a filha que estava entre os alunos participantes e desceu para assistir na plateia (Caderno de campo, observação dia 19 de agosto de 2017, p. 124).

Muitas vezes, esses comentários eram feitos nos bastidores, como no exemplo acima, e o efeito era imediato. Houve uma situação, em um dos dias do espetáculo, em que uma aluna estava respirando forte perto do microfone, o que causava um desconforto sonoro para a plateia. Da coxia, a professora pediu para que a aluna modificasse a posição do equipamento e ela pôde corrigir a situação no mesmo momento.

Outras vezes, os comentários eram feitos posteriormente, como no trecho abaixo que mostra um diálogo entre a professora Miriam e a aluna Luísa, no segundo dia de apresentação:

Enquanto ela [Luísa] ia se maquiando, Miriam, que estava ao lado arrumando o cabelo, pôde dar algumas dicas para a Luísa corrigir os erros que havia visto no dia anterior. Ela questionou alguns momentos em que Luísa cantou diferente do que tinham ensaiado e Luísa explicou que “entrou desesperada em um momento porquê seu livro (objeto cênico) havia sumido” (Caderno de campo, observação dia 20 de agosto de 2017, p. 131).

A partir desse diálogo, nota-se que a professora trouxe à tona um problema e que a aluna soube explicar o motivo do problema ter acontecido. Isso mostra que ambas puderam refletir e conversar sobre a apresentação realizada. O problema com o objeto cênico, que havia sumido no dia anterior, foi resolvido nos espetáculos que aconteceram posteriormente.

Os imprevistos que aconteceram durante o espetáculo também foram valiosos para que os alunos tomassem decisões rápidas no palco. Esse tipo de situação faz com que aprendam como lidar quando algo acontece fora do planejado, como no primeiro dia de espetáculo, em que ocorreu um problema com a roupa da aluna:

Antes de entrar na cena do baile [cena em que a “Glinda”, personagem considerada como a mais popular da escola, se encontra em uma festa com o Fyero, por quem ela está

apaixonada], o vestido da protagonista rasgou. Na troca de roupa rápida na coxia, ao fecharem o vestido, o zíper descosturou. Ela não podia entrar daquela maneira. O vestido poderia cair. Então, pegaram uns alfinetes para segurar o vestido e muito rapidamente tentaram consertar, mas isso atrasava a entrada na cena. Como a cena se referia a um baile, outra menina que estava no palco, começou a improvisar: “_Nossa Galinda, que demora para se arrumar! Anda logo”. E a protagonista [Galinda] dentro da coxia respondia: “_Calma, estou arrumando o cabelo, e agora os sapatos. Vou passar meu perfume...” Esse improviso foi fundamental, já que o tempo para trocar de roupa era muito pequeno. Para esse ganho de tempo foram improvisando, inventando falas até as outras meninas conseguirem segurar o vestido da aluna com os alfinetes. Colocaram um casaquinho que ela utilizava em outra cena para tampar o estrago e ela fez a cena vestida dessa maneira (Caderno de campo, observação dia 19 de agosto de 2017, p. 127).

Essa situação exigiu controle emocional e criatividade das alunas, e mostrou que elas conseguiam lidar com o imprevisto. O problema só foi descoberto por terem sido expostas à dificuldade.

Uma outra questão, que não faz parte apenas do momento do espetáculo, é o aprendizado através da observação e da interação. Essa experiência está presente durante os ensaios, mas, no dia da apresentação, com tudo acontecendo e toda infraestrutura disponível, o impacto que gerava era diferente. Momentos antes do início do espetáculo, por exemplo, duas crianças brincavam no cenário:

No primeiro momento, quando cheguei, duas alunas mais novas estavam em cima da ponte [cenário] encenando algum trecho do musical. Estavam de mãozinhas dadas cantando como fazem as protagonistas e quando perceberam que eu estava olhando reclamaram comigo e ficaram com vergonha. “Brincar de ser protagonista ensina” (Caderno de campo, observação dia 20 de agosto de 2017, p. 130).

Esse momento mostra o olhar das alunas mais novas, que ainda não eram protagonistas, sobre a preparação das alunas maiores. Foi possível ver que as crianças conheciam aquela cena, tendo, inclusive, a oportunidade de interagir com o cenário no dia do espetáculo. Essa cena mostra que as interações no processo de aprendizagem - que podem acontecer de formas variadas, como em conversas, em aulas ou até nas brincadeiras - transformam os indivíduos, seus conhecimentos e ajudam na preparação para outras

situações. São questões que se inter-relacionam às teorias do cotidiano e ao conceito de socialização. Segundo Setton (2008, p. 1), atentar para essas interações, que acontecem ao acaso, permite “explorar as disposições de cultura incorporadas pelos indivíduos ao longo de suas experiências”.

As aprendizagens passavam pela oportunidade de os alunos presenciarem toda a movimentação que ocorre no momento da apresentação do espetáculo. Os alunos aprendiam, mas aqueles que não faziam papéis protagonistas, assim como as crianças menores que ficavam na coxia, tinham muito mais tempo disponível para observar o que acontecia, como se destaca no registro:

A presença das crianças é algo que me chama atenção, pois muitos do elenco mais velhos já tinham passado por essa experiência quando criança. Ou seja, estar naquele ambiente participando, no mínimo, familiarizava as crianças com o meio. Elas tinham uma pequena amostra do que era participar daquele espetáculo. Viam os alunos mais velhos se preparando e vestidos com o figurino, eram aconselhadas a se concentrar e tentar fazer o melhor, faziam seu número e recebiam os aplausos e condecorações posteriores. A entrada das crianças no palco foi bem no início da apresentação, de modo que liberasse elas rapidamente das dependências dos camarins. Os pais podiam buscá-las logo depois que terminasse sua participação. Alguns pais buscam rapidamente e eles iam para o local reservado ao público assistir o restante do espetáculo, mas percebi que alguns pais deixavam as crianças na coxia com as monitoras (Caderno de campo, observação dia 19 de agosto de 2017, p. 122).

Assim como as crianças que faziam participação especial, os alunos participantes do *ensemble* também aprendiam observando. Os momentos em que não estavam em cena, eles podiam assistir aos colegas no palco, ver o que acontecia nos bastidores, como o preparo do figurino, maquiagem, entrada de cenários, entre tantas outras questões relacionadas com aquele ambiente.

Tudo isso traz “intimidade” com aquela situação e forma, a cada ano que passa, alunos mais familiarizados com esse projeto do musical. Logo, o momento do espetáculo oportuniza ao aluno pôr em prática o que aprendeu durante o seu preparo, lidando, ao mesmo tempo, com as emoções que esse momento da apresentação possibilita. Essas aprendizagens são vividas a partir da experiência e que, segundo Larrosa (2002), é um saber que se vive:

no modo como alguém vai respondendo ao que lhe vai acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou sem-sentido do que nos acontece (LARROSA, 2002, p. 27).

Diante do exposto, o espetáculo possibilita que o aluno se apresente, veja os bastidores e os outros alunos se apresentando, e desencadeia um processo amplo de aprendizagem musical. Destaca-se o conceito de socialização abordado por Setton (2008) e as teorias do cotidiano, que contribuíram para o entendimento de que as interações, muitas vezes, possibilitam conhecimento, algumas vezes de forma inconsciente e não intencional. Esse aspecto ficou claro nesse momento do projeto, porque se distancia um pouco mais da “intenção de ensinar”, já que acontece no palco, na hora da apresentação, e não mais nas aulas ou nos ensaios.

4.5. Relações que permeiam as aprendizagens dos alunos

Quando se fala de aprendizagem musical enquanto prática social (SOUZA, 2004), é relevante entender que existem relações inerentes às interações entre as pessoas e que fazem parte do contexto no qual acontece o ensino aprendizagem musical. Essas relações se tornam parte intrínseca e “indissociável” do fenômeno social (GUARESCHI, 1996).

Pode ser comum que um grupo que possui uma rotina e que se dispõe a realizar algo tão significativo, como o Musical, construa laços afetivos e de amizade, ou, até mesmo, estabeleçam relações de conflito e/ou de distanciamento. O pertencimento a um grupo tem a ver com a visão de mundo que esses indivíduos compartilham. Simmel (2006) indica a preocupação da sociologia em entender que a formação de grupos é decorrente dos “efeitos mútuos” entre as interações dos indivíduos. De acordo com Schütz (1964), “por meio da relação de sintonia mútua o “eu” e o “tu” são experimentados como “nós” em uma presença vivida” (SCHÜTZ, 1964, p. 155)²⁶. Ou seja, destacam-

²⁶ No original: “por médio de esta relación de sintonia mutua que el “yo” y el “tú” son experimentados por ambos participantes como un “Nosotros” em una presencia vívida” (SCHÜTZ, 1964, p. 155).

se os efeitos das interações, que são plurilaterais, como fatores importantes para o entendimento do grupo.

Diante disso, é importante que esta pesquisa possa indicar essas relações, considerando que elas tecem e caracterizam o grupo, formam particularidades que são parte dele. Para esse entendimento, é considerável o conceito de “sociação” por Simmel que, segundo esse autor:

é a forma na qual os indivíduos em razão de seus interesses-sensoriais, ideais, momentâneos, duradouros, conscientes, inconscientes, consequentes, inconsequentes, movidos pela causalidade ou teleologicamente determinados - se desenvolvem conjuntamente em direção a uma unidade no seio da qual esses interesses se realizam (SIMMEL, 2006, p. 60).

Para o autor, as interações sociais se dão com o intuito de preencher os interesses comuns dos indivíduos e, nessas interações, são estabelecidas as relações.

O autor também destaca a busca dos indivíduos por socializar e pertencer a um grupo. Para Simmel (2006, p. 64), “todas as formas de sociação são acompanhadas por um sentimento e por uma satisfação de estar justamente socializando, pelo valor da sociedade enquanto tal”. Para esse autor, o homem busca naturalmente fazer parte de um grupo.

Ainda de acordo com Simmel (2006, p. 18), “os indivíduos estão ligados uns aos outros pela influência mútua que exercem entre si e pela determinação recíproca que exercem uns sobre os outros”. A unidade do grupo se dá de acordo com as relações que são estabelecidas, o que justifica a importância de entender as variantes decorrentes dessas interações sociais.

Fazendo relação com o ensino aprendizagem, segundo Brougère (2012, p. 6), “o sujeito que aprende é em primeiro lugar um sujeito epistêmico, para quem a relação com o saber é também uma relação consigo mesmo e com o outro”. Nesse sentido, o autor destaca a interferência das relações no processo de aprendizagem.

Portanto, é importante para o entendimento desse grupo relatar características das relações estabelecidas por eles e entender como aconteciam.

4.5.1 Relações de proximidade/amizade

Os primeiros tipos de relações que serão descritos se referem às afetivas, de proximidade e amizade que existem entre os participantes do Musical, fato que foi registrado no caderno de campo: “Pode-se ver muito carinho e felicidade entre eles. Pode-se ver de longe os risos, gargalhadas, abraços quando estão dançando ou cantando” (Caderno de campo, observação dia 16 de março de 2017, p.18).

Para entender o grupo participante do teatro musical do Colégio Cenecista Dr. José Ferreira é necessário entender que esse projeto foi realizado por crianças e adolescentes pertencentes a uma mesma escola. São alunos que, além de se encontrarem durante as aulas de canto e ensaios do Musical, tinham a oportunidade de estarem juntos em outros momentos dentro da escola. Segundo Lopardo (2014), existe um fenômeno ocorrendo na socialização secundária que modifica o papel da escola:

A primarização da socialização secundária se caracteriza pela incorporação de maior carga afetiva. As mudanças mais importantes que foram acontecendo ao longo do tempo à raiz das novas demandas à educação são que esta incorpore, de forma sistemática, a tarefa de formação de personalidade, além do desenvolvimento cognitivo (LOPARDO, 2014, p. 64)

Segundo a autora, a escola não se preocupa somente com a propagação dos componentes curriculares, mas também participa das relações afetivas dos alunos. Esses alunos, integrantes do *Wicked*, escolheram, por algum motivo, participar das aulas extras de canto e realizar um espetáculo juntos. São alunos que formaram uma unidade, “resultado das (suas) necessidades e interesses específicos” (SIMMEL, 2006, p. 64). Durante o período de seis meses de observação, pôde-se perceber que um dos motivos que os unia como grupo era a afinidade e a amizade entre eles, bem como o desejo de participar do Musical. Esses fatores indicam uma sociabilidade estabelecida a partir da participação nesse projeto artístico.

Alguns momentos registrados permitiram perceber a recorrência de ocasiões em que os alunos conviviam e mostravam o quão forte eram essas relações. Um exemplo a ser citado foi no dia em que, coincidentemente, fui

almoçar em um restaurante próximo à escola e me deparei com metade do elenco do Musical almoçando juntos. Foi uma surpresa que abriu meus olhos para esse tipo de relação que existia entre eles. Esses alunos almoçavam praticamente todos os dias juntos.

Após esse episódio, procurei andar pela escola nos horários de intervalo e também me deparei com alguns deles juntos no recreio. Ao ficar atenta às conversas entre eles, pude entender que a convivência deles ultrapassava o ambiente escolar, o que registrei no caderno de campo:

Os alunos foram chegando e sentando do jeito que estavam acostumados [em volta do piano], e surgiram conversas sobre o universo deles, sobre festas, onde gostam de ir e, por fim, sobre bebidas alcoólicas. O assunto, que é um tabu, era discutido por eles. Eles contavam suas experiências. Uns falavam que já tinham bebido, outros que não gostavam. Contavam casos e percebi que muitos tinham o hábito de sair juntos. Já tinham presenciado o comportamento do amigo nas festas e, por isso, um entregava o outro: “_Você bebeu tal dia!” Percebi que o assunto surgiu, mas que não tinham tanta liberdade para falar sobre isso na aula. Logo a professora desaprovou a bebida. E, mesmo antes disso, já havia notado que os alunos estavam se contendo nas falas (Caderno de campo, observação dia 25 de maio de 2017, p. 64).

Portanto, desconsiderando a polêmica do tema da conversa, a relação deles ultrapassava os momentos em que estavam na escola e que mantinham contato em outros espaços, dentro ou fora da escola, e, até mesmo, através dos meios de interação “não convencionais”, como os celulares e computadores, além das redes sociais, que representam outras possibilidades de comunicação.

Essa relação de proximidade criava um “ambiente de familiaridade” no projeto. Até os alunos mais retraídos pareciam se sentir à vontade, como no exemplo abaixo:

O aluno apelidado por todos do grupo por “fofinho”, faz parte dos musicais há alguns anos. Ele é um menino tímido, que gosta de artes circenses. Uma das suas características era participar dos musicais quando era necessário para desempenhar habilidades desenvolvidas no circo e, por conta disso, foi associando as duas coisas e o canto ficou cada vez mais presente na sua vida. Suas participações como figurante despertaram seu interesse nas aulas de canto. Hoje, apesar de sua personalidade tímida, percebo que o restante do grupo o

acolheu. Ele se sentia à vontade. Dava para perceber até na maneira como andava na sala: “era dono do lugar”. Pendurava na escada, colocava o pé nas cadeiras para descansar, conversava com todos. Minha impressão é que outro aluno, Andrey, estava ali por influência dele, já que também era aluno de circo. Além de tornar-se parte do grupo, trazia mais amigos para aumentar o grupo (Caderno de campo, observação dia 11 de maio de 2017, p. 54).

Como mencionado, há um agrupamento de alunos de outras atividades artísticas. O fato de se conhecerem fora das aulas de canto e de serem amigos pode ter colaborado para que Andrey se aproximasse também do projeto. Muitas vezes, os alunos novatos são levados pelos amigos a se unirem ao grupo do teatro musical, o que vai criando um coletivo que se inter-relaciona dentro e fora do projeto. Outros exemplos mostraram que os alunos possuíam laços de amizade e que sua relação extrapolava o ambiente escolar:

Antes do início do espetáculo, eu ficava andando nos bastidores e fui até os alunos, que já estavam preparados para entrar no palco, para a primeira cena. Eles conversavam sobre uma festa de 15 anos que aconteceria. O aluno Igor achava ruim, pois sua mãe não queria deixá-lo ir de *UBER* até a festa, pois era num salão afastado da cidade. Os outros alunos o consolavam falando que ele teria outra oportunidade (Caderno de campo, observação dia 27 de agosto de 2017, p.149).

Nessa cena, além de terem uma festa para irem juntos fora da escola, os alunos tinham uma relação de afeto uns com os outros, visto no modo como consolavam o amigo. Há outros exemplos que também mostravam sinais de afeto entre os participantes do grupo, como em um momento que antecedeu a apresentação:

Bem próximo do início do espetáculo e pude notar um forte laço afetivo que era potencializado pelo fato de estarem nervosos para o início da apresentação. O consolo para o “mal estar” que a ansiedade causava vinha de todos os lados. O tempo todo sob a forma de abraços, beijos e palavras de incentivo (Caderno de campo, observação dia 19 de agosto de 2017, p. 124).

Além do carinho manifestado nesses episódios, os alunos se divertiam juntos nas aulas e ensaios. Eles faziam piadas uns com os outros, brincavam e cantavam, como relatado abaixo:

Os alunos continuaram com suas brincadeiras. Andrey pegou o sapato da Samanta e saiu correndo. A aluna continuou tranquila e sem sapato, sem se importar com a brincadeira do colega. Eu perguntei pra ele: “_Porque você pegou o sapato?” Ele me respondeu: “_Ah, é só brincadeira” (Caderno de campo, observação dia 17 de abril, p. 46).

Esse tipo de cena aconteceu várias vezes. Algumas dessas fotos também representam como era o clima dos ensaios, assim como no dia em que se fantasiaram com os figurinos que ficavam disponíveis na sala (ver Figuras 54 e 55).

Figura 54 - Brincadeiras com os figurinos



Fonte: fotografia de Mariana Scandar.

Figura 55 - Brincadeiras com figurinos



Fonte: foto de Mariana Scandar.

Já na Figura 56 é possível ver brincadeiras entre alguns participantes que estão com as mãos estendidas, além de um aluno penteando o cabelo da colega.

Figura 56 - Brincadeiras durante a aula



Fonte: foto de Mariana Scandar.

Nesse episódio, os alunos mostravam uma relação prazerosa em momentos descontraídos de brincadeiras e de conversas, a despeito do senso comum que considera o momento de lazer na aula como algo negativo, um tempo ocioso que foge do objetivo. Esses momentos eram importantes para que os alunos se sentissem bem em participar do Musical e por intensificar neles o desejo de fazer parte do grupo. Por isso, consideram-se importantes os momentos de descontração, já que, por meio disso, aprendiam a viver e a conviver juntos.

O último dia de espetáculo também foi um marco para entender como os alunos estavam envolvidos com o projeto e como foi difícil para eles quando chegou o fim. As emoções ficaram afloradas:

Quando chegou o momento final da última cena, ao meu lado, uma aluna vibrava com o fim batendo palma e pulando, e as lágrimas começaram a cair. Quando voltaram ao palco para os cumprimentos já entraram chorando e foi uma “choradeira” geral. Não percebi nenhum aluno que não estivesse chorando (Caderno de campo, observação dia 27 de agosto de 2017, p. 150).

Depois de tantos meses envolvida com o projeto, convivendo entre eles, observando e estudando processos de ensino aprendizagem desses alunos que estavam imersos nesse universo, e atentando-se ao fato de que

mostravam afetividade ao projeto, parece natural que, no fim, ocorresse o lamento da forma que aconteceu. Os alunos, com lágrimas e carinho na despedida, pareciam indicar que já sentiam saudade de participar do Musical (ver Figura 57).

Figura 57 - Alunos chorando com o fim do Musical



Fonte: fotografia de Mariana Scandar.

A emoção da despedida, as demonstrações de afeto e de amizade, assim como os momentos de brincadeira, são fatores importantes para mostrar o potencial de agregação desse projeto. São fatores que resultam de diversos aspectos inerentes ao Musical nesta escola, desde a mobilização em promover uma “aula” que possibilitasse a interação desses alunos e sua presença na escola em momentos extracurricular, bem como as compatibilidades de interesses entre os participantes, ou o envolvimento que dedicavam uns aos outros, ao projeto e ao compartilhamento de experiências. Claro que essas aproximações não são tão simples ou simplistas. Entre elas existem conflitos, sendo que, alguns deles, serão expostos logo a seguir.

4.5.2 Relações de conflito e de afastamento

É importante abordar que foi possível perceber momentos alegres e boa convivência no grupo e que essa é uma característica importante no

envolvimento dos alunos com o projeto Musical do Colégio Cenecista Dr. José Ferreira. Entretanto, também houve alguns indícios de conflitos que devem ser relatados. Segundo Guareschi (1996):

O conflito é uma relação, como a rejeição, a exclusão. Relação existe sempre que uma coisa não pode, sozinha, dar conta da sua existência, de seu ser. O conflito, a exclusão, são relações, pois ninguém pode brigar sozinho, e se há exclusão, há alguém que exclui, e alguém que é excluído. A percepção da relação é, pois, uma percepção dialética, percepção de que algumas coisas necessitam de outras para serem elas mesmas (GUARESCHI, 1996, p. 83).

O que se chama de conflito não se tratou de brigas claras e sim um descontentamento velado, como Guareschi (1996, p. 89) acredita: “muitas vezes as relações são mais latentes que manifestas. Mais disfarçadas que evidentes”.

O principal motivo desse descontentamento correspondia à competição causada pelo teste. Alguns alunos ficaram desapontados por não conseguirem interpretar os personagens desejados e isso fazia com que eles se afastassem do projeto, ou fazia com que tivessem atitudes que demonstravam seu descontentamento perante a situação.

O principal caso que se pôde observar foi o de uma aluna que, desde o início, mostrou interesse em realizar um dos papéis principais, sendo que tal desejo era incentivado pelos amigos. Aparentemente, ela estava confiante de que conseguiria passar no teste para interpretar a personagem desejada. Diferente do que imaginava, outra aluna conseguiu o papel para o personagem que pretendia, o que causou insatisfação tanto na aluna quanto em seus amigos. Uma dessas cenas foi registrada no caderno de campo:

A aluna gostaria de ter passado para cantar a personagem “Elphaba”, a bruxa verde, que juntamente com a “Glinda” fazem as duas principais personagens da peça, mas não conseguiu esse papel. Ela foi realocada pela banca de jurados para outro papel. Passou ser a “Madame Morrible”. Apesar de ter passado, a aluna queria muito o outro papel. A outra aluna que passou para o papel em que almejava não frequenta as aulas de canto no período vespertino, ou seja, essa aluna não está inserida na rotina do grupo que venho observando, já que suas aulas são de manhã, com um grupo da faixa etária um pouco inferior. Ela conhecia os alunos e era amiga de alguns, mas

não frequentava o dia a dia do grupo e, por esse motivo, acredito que os alunos não atinaram para a possibilidade dela passar no lugar da amiga. [...] A professora sabendo da surpresa que foi tudo isso leu os comentários do júri sobre todos os que cantaram, abrindo alguns parênteses e reforçando as falas dos jurados, de modo a contornar os possíveis descontentamentos e justificar o porquê da aluna não ter passado para interpretar o personagem desejado. A professora leu vários elogios tecidos pelos jurados à aluna que estava chateada, principalmente, enaltecendo à sua interpretação, além de destacar algumas de suas características vocais: “_Voz potente”, escreveu um dos jurados, mas, segundo a professora, “faltava algo” na hora de cantar, já que a aluna “nem sempre afinava” e não “segurava as notas” (Caderno de campo, observação dia 06 de abril de 2017, p. 37).

Além do episódio relatado, nesse mesmo dia, no decorrer do ensaio, a aluna continuou demonstrando sua vontade de realizar o outro papel. Ela sempre substituí a protagonista no ensaio, já que a aluna que estudava em outro turno não podia estar presente.

Mais uma vez a aluna Larissa fazia o papel de Elphaba. Ela vem sempre fazendo esse papel, já que Luísa não pode estar nos ensaios à tarde. Ela também atuava como “Madame Morrible”, seu papel, então tinha que se organizar para conseguir conciliar as duas coisas (Caderno de campo, observação dia 12 de junho de 2017, p. 71).

Percebia-se que a aluna se dedicava mais ao aprendizado das falas e canções da outra personagem do que ao papel da personagem que ela iria protagonizar no dia do espetáculo. Esse fato gerou preocupação na professora de teatro, o que foi exposto no seguinte diálogo:

Ao terminar o aquecimento a professora de teatro chamou Larissa e comentou: “_Hoje faça o seu personagem, porque senão no dia você vai saber tudo... mas da Elphaba”. A professora de teatro já tinha reparado que a aluna estava apegada à personagem que ela gostaria de ter passado no teste. E como Luísa, a aluna que passou, estudava a tarde, sempre Larissa se dispunha a fazer a parte dela (Caderno de campo, observação dia 26 de junho de 2017, p. 78).

Essa situação perdurou e outros fatos também foram observados e relatados no caderno de campo, como a cena seguinte:

Apesar de os solistas estarem bem no seu papel, uma exceção era a Larissa. O caso dela me despertava sempre. Eu notei nos detalhes que ela não estava satisfeita em fazer o papel a que foi submetida. Nesse dia ela precisou cantar sua parte, pois Luísa estava presente, mas ao cantar não sabia ainda a letra da música tamanho o desinteresse. Vitor que assistia atento comentou com ela: “_Está errado! A letra é assim...” E a resposta da amiga foi: “_Caguei!” Essa resposta não foi dada com um tom ríspido, mas sim de deboche. Apesar de não ter sido uma resposta com um tom agressivo, demonstrou que a aluna, naquele momento, não estava ligando para o erro. O porquê disso poderia ser ela acreditar que ainda era tempo de aprender, ou porque realmente não tinha interesse em desempenhar o papel daquela personagem (Caderno de campo, observação dia 29 de junho de 2017, p. 86).

Esses acontecimentos eram sutis e não geravam problemas aparentemente complexos, ou, pelo menos, problemas que fossem possíveis de serem percebidos. Acredita-se que Luísa não tenha percebido a insatisfação da amiga com o resultado do teste. Além disso, no final das contas, Larissa desempenhou bem seu papel e acabou cantando outra música em destaque, além das pertencentes à sua personagem, como mencionado no caderno de campo:

A música que as crianças dançavam deveria ser cantada ao vivo e ensaiaram pela primeira vez a cena. A aluna, que passou a preparação do Musical todo querendo fazer um papel que sobressaísse, foi escolhida para fazer um solo em uma das músicas que seria tema da participação das crianças. Ela foi incumbida de cantar “*Over the rainbow*” (Caderno de campo, observação dia 24 de agosto de 2017, p. 143).

Nesse processo de ensino aprendizagem de música, destaca-se que esse grupo apresentava pessoas com interesses pessoais distintos e também integrantes, os quais vinham de fora do ciclo de amizades já estabelecido entre eles. Isso provocava a dificuldade de alguns deles se agregarem ao grupo. A diversidade de experiências vividas no contexto escolar e fora dele provocava uma multiplicidade de maneiras de pensar, agir e entender o mundo. Cada um trazia essa pluralidade como componente das relações nessas interações. Sobre isso, Setton (2005) cita Lahire:

Lahire afirma que entre a família, a escola, os amigos e/ou as múltiplas instituições culturais com quem ou em que a criança e o jovem são levados a conviver, apresentam-se situações

heterogêneas, concorrentes e às vezes contraditórias, no que se refere aos princípios da socialização. A coerência dos esquemas de ação que os indivíduos podem interiorizar depende, portanto, da coerência dos princípios de socialização a que estão submetidos (SETTON, 2005, p. 344).

Observou-se que, em alguns momentos, apareciam novatos para assistirem à aula, mas frequentavam apenas poucas aulas ou apenas uma aula e não voltavam. Os motivos da desistência na participação dessa aula podem ser muitos, mas sem a oportunidade de perguntar para cada um dos alunos sobre esses motivos, restavam as suposições de que existia alguma incompatibilidade entre os interesses, crenças, objetivos etc. desses indivíduos e do grupo, ou, ao menos, não simpatizavam com a primeira impressão que tinham do grupo.

Segundo Brougère (2012, p. 20), “quando me vejo confrontado com uma nova vida cotidiana [...] a aprendizagem torna-se intencional, explícita e por vezes difícil”. O autor salienta o sentimento de não pertencimento, sobretudo quando as pessoas se deparam com uma situação em que os costumes e os meios em que se vive são diferentes. Tais rupturas, o contato com o novo, podem ser difíceis e, ao mesmo tempo, afastar as pessoas de determinadas situações.

Um caso que foi possível observar mais de perto foi o das alunas Bruna e Lorena. As duas começaram juntas nas aulas de canto e já eram amigas fora do projeto, mas não eram próximas do restante do grupo. Percebi que as duas não ficavam à vontade com os outros alunos e que, no começo, tiveram dificuldades para interagir com o grupo, além de terem dificuldades técnico-musicais diferentes e, algumas vezes, até maiores do que as dos demais. Acredita-se que, possivelmente, permaneceram no grupo por terem entrado juntas e uma ter dado suporte à outra, já que o restante do grupo não as acolheu inicialmente, como aparece no caderno e campo:

Reparei na dupla de novatas novamente. São Bruna e Lorena. Muitas vezes percebo que elas são diferentes do restante dos alunos. Não conseguem acompanhar o grupo em todos os momentos. Tem dificuldades na questão da percepção musical, em dividir vozes e, muitas vezes, cantam bem baixinho ou não cantam. Apesar disso, hoje vi que tomaram a iniciativa de pedir ajuda para a Samanta. Enquanto Daniel passava um trecho da música ao piano elas cutucaram a colega para perguntar como

era o trecho que estavam com dificuldade e a Samanta cantou para elas. No decorrer do ensaio, percebi que, muitas vezes, se sentiam inseguras ou que não entendiam o que fazer. A atitude delas era de desinteresse pela aula e, então, começavam a conversar entre si (Caderno de campo, observação dia 25 de maio de 2017, p. 62).

A partir dessa observação, nota-se que o grupo não facilitava a entrada de novos integrantes. Apesar disso, pude perceber, observando a convivência entre os alunos, que, no final da preparação, Bruna e Lorena estavam mais integradas ao grupo. Depois de passada a apresentação do Musical, a relação entre elas e o grupo estava muito mais próxima, pelo menos aparentemente.

Pode-se dizer que, por um lado, o grupo que participava do Musical, dentro da escola, tinha admiradores, mas, por outro lado, também sofria preconceitos. Pude perceber isso a partir do depoimento de uma aluna, em um episódio que envolveu alunos da escola com alunos do teatro. Foi um acontecimento que mostrava como alguns alunos que não participavam dos projetos artísticos eram hostis com aqueles que faziam as aulas de arte.

Em meio à montagem do teatro musical, o seguinte episódio aconteceu na escola com alunos do teatro: uma aluna contou que, certos alunos, que não participavam das aulas de arte, envolvidos com questões políticas bastante afloradas no ano de 2017, eram hostis com os alunos de teatro. Dessa maneira, esses alunos, pautados em “ideias conservadoras”, começaram a atacar o grupo de teatro. Esse grupo de alunos da escola, que considerava a prática da arte supérflua, criticava o modo como o Colégio gastava o dinheiro de suas mensalidades, alegando que o Musical era “coisa de gay”. Acredita-se que são questões que têm relação com o momento de polarização política, em que a “esquerda” e a “direita” batem de frente não só por questões econômicas, mas também por questões sociais ligadas aos direitos feministas, preconceitos raciais, direitos LGBT e, até mesmo, a valorização da arte.

Tais pensamentos tomaram outras proporções quando alguns desses alunos descontentes combinaram entre eles de sabotar a apresentação de uma peça teatral denominada “O santo e a porca”, de Ariano Suassuna²⁷. Nesse

²⁷ “O Santo e a Porca” é uma peça teatral, do gênero comédia, escrita pelo escritor Ariano Suassuna em 1957, abordando o tema da avareza. É uma comédia em três atos. Aproxima-se da literatura de cordel e dos folguedos populares do Nordeste. Na trama, Suassuna narra a história de um velho avarento conhecido por Euricão Árabe. Ele é devoto de Santo Antônio e

sentido, como diz Bozon (2000), “uma *imagem de marca* de uma associação é sua imagem social” (p. 171, grifos no original).

Para solucionar o problema, um dos professores do Colégio, que ministrava o componente curricular filosofia, conseguiu conter os alunos que foram ao Centro Cultural no dia do espetáculo, sem concretizar as ameaças. Apenas gritavam com o professor na hora do intervalo, chamando-o de “petista”. Como consequência, foram encaminhados para fora do teatro pelo referido professor.

Pude ouvir algumas vezes que era recorrente serem designados por outros alunos do Colégio como “o povo da música”, ou “o povo do teatro”, e que, envolvidos nessa diferenciação, estava presente a admiração por uns, mas também as ofensas, principalmente sofridas pelos meninos que, de forma pejorativa, eram taxados de gays.

Ademais, é importante salientar que, mais internamente, dentro do próprio grupo, existiam alunos que se aproximavam mais de uns do que de outros por algum motivo. Percebi que os alunos separavam alguns integrantes por suas similaridades como, por exemplo, o “grupo do teatro”. Algumas alunas, por exemplo, chegaram ao Musical através do teatro e elas se uniam entre si por pertencerem a esse grupo.

Outra fragmentação do grupo correspondia aos alunos que estudavam no período matutino. Eles eram mais novos, pois frequentavam as aulas da educação básica à tarde e não conviviam muito com o grupo que ensaiava a tarde, e, por isso, havia maior proximidade entre eles. Da mesma forma, existia o grupo do ensino médio, que eram alunos mais velhos e que ficavam mais próximos por terem várias oportunidades de conviverem juntos fora do projeto.

Apesar dessas “fragmentações” existentes, não houve impedimento para a realização do Musical. Havia amizade e contato entre eles, mas, ao mesmo tempo, existia mais proximidade entre alguns grupos do que com outros. Segundo Bozon (2000, p. 148), uma dimensão do fenômeno musical é “seu caráter social devido ao fato de que a prática em si implica em relações entre as pessoas que tocam (cantam) juntas, e induz, ao mesmo tempo, a

diferenciação entre grupos”. Nesse contexto do Musical *Wicked* é possível perceber a diferenciação entre integrantes do próprio grupo, ou seja, dos grupos dentro do grupo.

Em alguns momentos foi possível observar essas questões com mais clareza, como no dia em que foram separar a disposição dos alunos no camarim:

Separaram dois camarins, os maiores como femininos e um pequeno seria o masculino. Samanta e as colegas, por tomarem a iniciativa de fazer a divisão de quem iria ficar em cada lugar, puderam escolher quem ficaria com quem. O camarim ficou dividido entre amigos mais próximos, mesmo que isso não fosse tão funcional. Colocaram a maioria das protagonistas, que eram alunas de canto no período vespertino, no mesmo camarim, e a maioria das alunas do matutino no outro camarim (Caderno de campo, observação dia 18 de julho de 2017, p. 96).

Diante do exposto, percebe-se que esse grupo, no geral, convivia bem, mas, ao mesmo tempo, possuía seus problemas, conflitos e fragmentações. Algo natural e presente nas relações sociais, principalmente quando se trata de relações envolvendo as práticas musicais.

4.5.3 Relações de autovalorização e de evidência dos alunos

O fato explanado anteriormente, o qual ressaltou que não eram todos os alunos que participavam como protagonistas e que havia uma seleção dos alunos mais preparados, é muito importante para entender que, nesse contexto, o aluno que conseguia se “sobressair” e ser escolhido, tanto pelos professores quanto pelo restante do grupo, se sentia orgulhoso e era exaltado por isso.

Participar desse projeto artístico mexeu com os alunos em aspectos que ultrapassavam o ensinar aprender música. Além da oportunidade de aprenderem música e conhecerem o universo do teatro musical, mesmo pertencendo a esse universo um tanto quanto competitivo, os alunos faziam amigos, se divertiam e vivenciavam emoções.

Ao escrever sobre a insegurança do jovem na passagem entre a escola e o mundo profissional, Ghodbane (2012) faz uma diferenciação entre as

demais profissões e as artes, destacando, nessa área profissional e de conhecimento, “o estilo de vida nesse meio” como fomentador da autovalorização entre os alunos:

O estilo de vida que acompanha as profissões ligadas ao espetáculo permite aumentar a motivação para a aprendizagem. O aluno se torna membro de uma comunidade de prática, com uma cultura comum, na qual é permitido negociar o sentido dos projetos coletivos. Isso é tanto mais eficaz quando se trata de atividades artísticas e culturais que se tornam vetores de aprendizagem. Estes podem ser diretos (técnicas teatrais, músicas, dança...) e permitem desenvolver criatividade e expressão. Entretanto, os efeitos secundários sobre o jovem- aumento da autoestima, da autoconfiança, e da confiança nos outros, da motivação, senso de realização e segurança - são talvez mais importantes do que a formação de um ofício propriamente dito, ou de estatísticas de sucesso (GHODBANE, 2012, p. 111).

Acredita-se que, para que algo seja significativo, é necessário que deixe marcas, que mexa com o íntimo, que transforme os indivíduos. Levando isso em consideração, discute-se sobre como esses aspectos apareceram durante a preparação do Musical e quando foi possível “olhar de perto” essas questões nesse grupo de alunos. Um dos aspectos que se destacou foi o modo como a participação nesse projeto deixava os alunos orgulhosos de si.

Nesse sentido, um ponto a ser abordado refere-se ao “polêmico teste” para escolha dos personagens do Musical. Como abordado anteriormente, esse procedimento incitou a competição, mas pode-se observar esse momento por perspectivas mais positivas, ao considerar o quanto é marcante para aqueles que passaram no teste receberem os parabéns e serem expostos para a escola como “artistas”.

A partir do grupo de *WhatsApp*, eu soube rapidamente do resultado do teste, pois, “assim que fixaram o resultado no pátio da escola, a notícia logo se espalhou” (Caderno de campo, observação, dia 03 de abril 2017, p. 36). Esse era um momento aguardado com ansiedade e que teve repercussão entre os alunos.

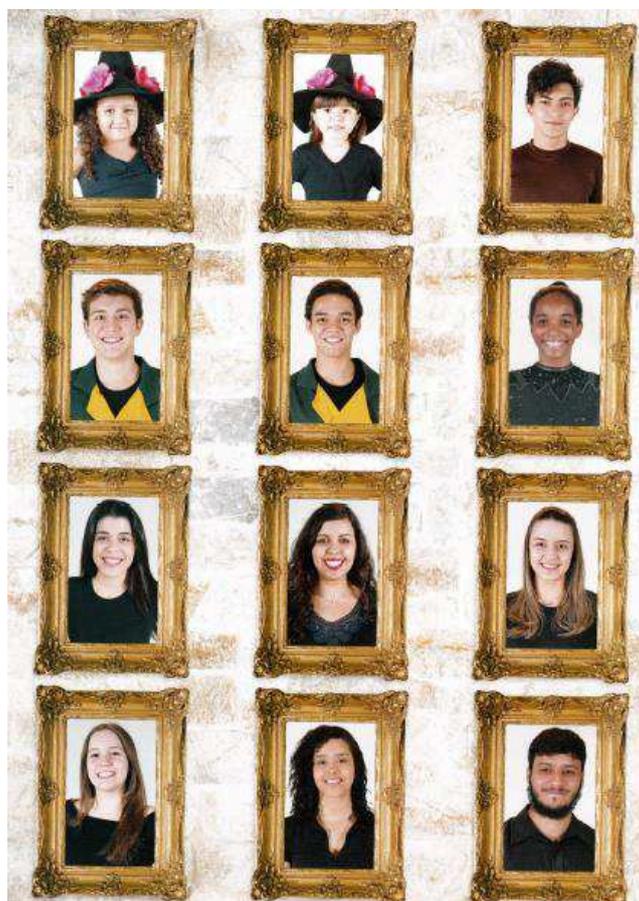
Além do resultado do teste, outros momentos foram importantes para inflar a autovalorização desses alunos. Mesmo os que não passaram para os personagens principais aparentavam orgulho por participarem do espetáculo.

Esses detalhes são percebidos através de pequenos gestos, como no dia em que os alunos apareceram na aula vestidos com os figurinos para mostrarem à professora.

Aos poucos os alunos foram chegando, mas não ficaram na sala. Entraram para os quartos e banheiro e voltaram vestidos com as roupas dos figurinos, desfilando pela sala. Era a primeira vez que alguns exibiam o figurino. Outros chegavam mostrando as fotos das provas da roupa que a costureira fez, mas que ainda não tinha finalizado. Estavam alegres e exibidos (Caderno de campo, observação, dia 25 de maio de 2017, p. 61).

Depois desse dia, com os figurinos prontos, os alunos tiraram fotos para a confecção dos folhetos dos programas, os quais seriam distribuídos para o público no dia da apresentação. Nesse programa aparecem as fotos de todos os participantes, até mesmo os alunos que se disponibilizaram em ajudar nos bastidores, como pode-se perceber na Figura 58 abaixo:

Figura 58 - Uma das páginas do programa do espetáculo



Fonte: programa do Musical *Wicked* do Colégio Cenecista Dr. José Ferreira.

Pensa-se que os alunos que participaram viam grande significados nesses detalhes e se sentiam importantes por estarem ali.

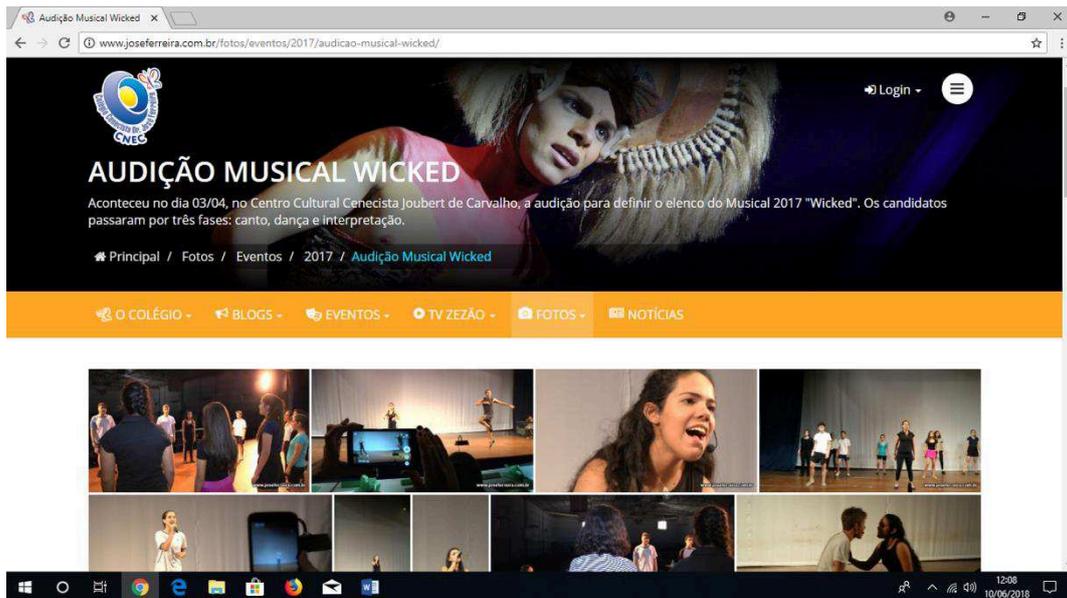
Além das fotos e do resultado afixado no pátio, havia na escola o costume dos participantes do projeto passarem nas salas de aula da escola para fazer a divulgação do espetáculo. Divididos em alguns grupos, eles percorriam a escola cantando, divulgando a data e convidando a comunidade escolar para assistir ao espetáculo. Esse momento fazia com que a comunidade escolar soubesse do evento e quem participava do Musical. Os alunos eram bem recebidos em cada sala que entravam, com aplausos e pedidos de bis:

Fizeram trechos do espetáculo ao vivo em cada sala. Isso fez com que a escola toda soubesse do espetáculo e pudesse assistir um pequeno trecho. Percebo que os alunos se sentem importantes nessa ocasião. Além de serem liberados da aula para divulgar o espetáculo, eles também podem mostrar trechos do Musical para todos e receberem os elogios dos outros alunos e professores da escola (Caderno de campo, observação, dia 10 de agosto de 2017, p. 110).

Vive-se em uma época em que a exposição é algo valorizado e as redes sociais têm papel importante nesse aspecto. Considerando as celebridades da televisão e da internet, pode-se fazer um paralelo com a situação dos alunos participantes desse projeto. Estar em evidência na comunidade da qual fazem parte era importante para eles.

A exposição dos alunos que participavam do Musical se dava nas redes sociais do Colégio, como na página do *Facebook*, ou no site do colégio (ver Figura 59):

Figura 59 - Site do Colégio mostrando fotos dos alunos



Fonte: site do Colégio Cecenista Dr. José Ferreira (link: <http://www.joseferreira.com.br/fotos/eventos/2017/audicao-musical-wicked/.....>).

Esses alunos também se sentiam importantes ao realizarem o espetáculo, diante das reações do público pela performance deles no Musical, como no relato abaixo:

Um fato que marcou o último dia e que os alunos comentaram muito nos bastidores foi que o público interagiu muito com o espetáculo. As risadas, assovios, gritos e aplausos faziam com que os alunos ficassem empolgados. Em uma conversa no intervalo ouvi o Vitor comentando: “_Nossa, o público está demais hoje”. E a Luísa falou: “_Eles aplaudiram o fim do primeiro ato de pé!” (Caderno de campo, observação dia 27 de agosto de 2017, p. 150).

O retorno que o público dava aos alunos era algo que incentivava o orgulho deles e das famílias. Isso não acontecia só no momento do espetáculo. No intervalo entre o primeiro e o segundo ato, e ao final do espetáculo, as pessoas iam até os alunos para cumprimentá-los e tirar fotos. A visita de amigos nos bastidores, durante o intervalo, que acontecia no meio do espetáculo, foi assim descrita:

Alguns alunos do Colégio que não participavam do Musical, mas que eram amigos dos alunos participantes, tomaram a liberdade de entrar nos camarins para cumprimentar seus amigos. Essas “visitas” eram afetuosas e cheias de elogios. No meio do espetáculo, no primeiro dia, os alunos já puderam

experimentar os enaltecimentos feitos pelos seus amigos e voltaram ainda mais orgulhosos e animados para terminarem o Musical (Caderno de campo, observação, dia 19 de agosto de 2017, p. 128).

Além dessas visitas aos bastidores, no final do espetáculo, as pessoas tomavam o palco para cumprimentá-los, como exposto nas Figuras 60 e 61:

Figura 60 - Pessoas que subiram ao palco para tirarem fotos com os alunos participantes



Fonte: foto de Mariana Scandar.

Figura 61 - Pessoas que subiram ao palco para tirarem fotos com os alunos participantes



Fonte: foto de Mariana Scandar.

Esse fato foi descrito no caderno de campo:

O palco começou a ser tomado por pessoas do público que subiram para cumprimentar os participantes. Os alunos foram abraçados por pessoas conhecidas e desconhecidas. O diretor do Colégio e sua esposa, que era a coordenadora pedagógica, subiram ao palco para cumprimentar a professora Miriam e os alunos. Alguns pais levavam os filhos para tirarem fotos com os personagens (Caderno de campo, observação, dia 19 de agosto de 2017, p. 129).

Era de praxe que os próprios participantes do Musical fossem, posteriormente, para o *hall* do teatro, momento em que as pessoas os cumprimentavam e tiravam fotos (ver Figuras 62 e 63)

Figura 62 - Pessoas no hall do teatro para tirarem fotos com os alunos participantes



Fonte: foto de Mariana Scandar.

Figura 63 - Pessoas no hall do teatro para tirarem fotos com os alunos participantes



Fonte: foto de Mariana Scandar.

Nota-se que o projeto era valorizado pela comunidade, pela família dos participantes, escola, amigos, professores de outros componentes curriculares. O círculo social em que esses alunos estavam inseridos prestigiava o Musical. Pôde-se ver que esses momentos eram rodeados de elogios e reconhecimento pelo trabalho dos alunos e dos professores, o que reforça o potencial do projeto de fomento à cultura não só para os alunos envolvidos, mas também para a comunidade que podia apreciar o evento. Por meio desses detalhes descritos, o público demonstrava admiração pelo trabalho realizado. O relato abaixo é mais um exemplo desse aspecto:

No final desse espetáculo como nos outros que observei os alunos foram cumprimentados por muitos amigos e familiares. Eles ficavam no *hall* do teatro tirando fotos com as pessoas que iam até eles. Achei muito engraçado que algumas crianças estavam com os programas em mãos pedindo autógrafa para os participantes do musical (Caderno de campo, observação, dia 26 de agosto de 2017, p. 148).

O exemplo caricato que mostra as crianças pedindo autógrafa para o elenco do Musical evidencia como esses alunos são vistos e como se sentem ao participarem desse evento na comunidade escolar.

Diante de tudo o que foi exposto, constata-se que a participação nesse projeto permitiu a exposição dos alunos envolvidos para a escola e para a

comunidade da cidade. Essa exposição colocou em evidência o trabalho artístico que se propuseram a realizar, com reconhecimento desse trabalho, através da montagem do Musical *Wicked*, por parte de diversos setores do ciclo social, no qual a escola, professores e alunos estão inseridos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação propôs-se analisar o ensino aprendizagem de música no projeto de teatro musical do Colégio Cenecista Dr. José Ferreira, de Uberaba-MG, mais especificamente na montagem do Musical *Wicked*, realizada em 2017. Além disso, esta pesquisa se preocupou em apontar as relações que permeavam esse processo de ensino aprendizagem, com base em fundamentos da sociologia e da educação musical, considerando a “música e educação musical como prática social” (SOUZA, 2004, 2014) e tendo como aporte teórico o conceito de socialização de Simmel (2006), Coffey (2010), Setton (2005; 2008; 2010a e 2010b) e Grigorowitschs (2008), além das teorias do cotidiano, a partir de Souza (2000), Brougère (2012) e Pais (2003).

Diante da pesquisa realizada, pôde-se observar uma escola de educação básica que tem a música presente de forma significativa em seu currículo, fato que não é comum na realidade das escolas brasileiras, visto que, em boa parte das escolas brasileiras, a música não está presente no currículo. A música nesse Colégio se mostrou importante, pois possibilitou, além da aquisição de conhecimentos musicais, uma abundância de experiências e relações que perpassam o processo de ensino aprendizagem musical.

Esse Colégio, como espaço de ensino aprendizagem musical, na sua complexidade, se preocupava, por exemplo, com a promoção de atividades extracurriculares, com o intuito de que os alunos passassem o maior tempo na escola. É possível afirmar que a mobilização da escola em torno da música consistia em uma ação importante no fomento cultural, na socialização e na sociabilidade dos vários segmentos da escola, entre alunos, pais, professores e gestão escolar. Essa mobilização era possível porque a escola, para viabilizar a presença da música, garantia infraestrutura, valorizava a presença das artes e divulgava os trabalhos desses setores para a comunidade.

Essa iniciativa era vista, até mesmo, na maneira como a participação ampla dos alunos no projeto de teatro musical era incentivada, acrescentando, inclusive, uma cena em que as crianças também faziam uma “participação especial” no Musical. Isso oportunizou a inclusão de todas as faixas etárias nesse projeto.

Algumas das características que desenham a conjuntura do Musical são justificadas pela trajetória do próprio projeto nessa escola, o qual passou por diversas modificações desde o primeiro espetáculo, em 2003, até o Musical *Wicked*, em 2017. São mudanças que foram decisivas para o entendimento do que o projeto se tornou. A repercussão do projeto na comunidade desde o seu início, as modificações na estrutura e os recursos mobilizados pelo projeto, como no caso da mudança do formato da apresentação, que passou a contar uma história na íntegra a partir de 2008, além da construção do Centro Cultural em 2009, foram questões importantes para entender o Musical *Wicked* não só em relação ao espaço/tempo em que ocorreram as observações, mas nos esforços do Colégio e da professora para tornarem esse projeto possível.

Nesta pesquisa, atentou-se para a escolha do teatro musical como meio de ensino do canto nessa escola. Primeiramente, acredita-se que a escolha pelo teatro musical, no estilo “*american musical*”, não é neutra, pensando no contexto desse projeto e no público que possui acesso ao musical da Broadway. Em segundo lugar, a própria escolha desse repertório tem seus significados. Por que a escolha desse repertório e não de um repertório com músicas populares, por exemplo? Ou canções de manifestações de culturas populares?

Sem ter uma resposta enfática e sabendo das potencialidades do teatro musical como meio de ensino aprendizagem de música, a prática desse gênero artístico na escola não está destituída de valores musicais, sociais e culturais. Segundo Bozon (2000, p. 147), “longe de ser uma atividade unificadora no que concerne todos os ambientes sociais e todas as classes”, a música, para esse autor, “é o lugar por excelência da diferenciação pelo desconhecimento mútuo; os gostos e os estilos seguidamente se ignoram, se menosprezam, se julgam, se copiam”.

Pôde-se constatar que a participação dos alunos nesse projeto artístico modificou a relação deles com o teatro musical, já que foi possível construir conhecimentos, experiências, conceitos e referências musicais a partir do envolvimento com essa temática. Foram experiências de várias naturezas, destacando-se as “marcas dessas experiências” (LARROSA, 2002) e as sutilezas das relações que os músicos estabeleceram ao tocar, no caso desta pesquisa, e ao cantarem juntos (SCHÜTZ, 1964).

Além disso, ao se atentar para o fato de a montagem do Musical pertencer à “aula de canto”, destacou-se que o projeto cumpriu com a função de ensinar os alunos a cantar, de modo que questões técnicas e vocais fizeram parte do ensino aprendizagem da música. Os alunos também aprendiam muitas outras habilidades artísticas relacionadas não só ao teatro e à dança, mas às experiências com eles próprios, com os outros e com a música.

A pesquisa apresentou várias maneiras de se aprender música na escola a partir da montagem do Musical *Wicked*, passando pela repetição, pela imitação, pelo uso de tecnologias e pela troca de experiências. Mostrou que a escola, como “instância socializadora” (SETTON, 2018), é responsável “por um conjunto de experiências, disposições e práticas de cultura” (p. 24) que possibilita que os alunos construam conhecimentos de várias naturezas: os musicais, os sociais e os afetivos. Contudo, como menciona Setton (2018), vivemos múltiplas instâncias socializadoras. Essa afirmação é interessante quando se percebe, no âmbito da escola, o quanto os procedimentos de ensino aprendizagem ultrapassam o limite da sala de aula, da ação do professor.

Apesar de ser um trabalho cujo foco está na escola e na aula de canto como espaço de ensino aprendizagem, percebeu-se que as relações entre os alunos ultrapassavam os limites da escola, da aula e da relação entre aluno e professor. Essas relações eram mediadas por outras “instâncias socializadoras” (SETTON, 2018), como é o caso do *WhatsApp* e *Facebook*. Salientou-se as articulações entre a escola e esses recursos de comunicação, que foram utilizados nesse processo, bem como seu papel na forma como esses recursos potencializaram ações pedagógicas. Ou seja, esses alunos aprendiam nas aulas e ensaios, mas também buscavam informações sobre o Musical nas redes sociais, ou conversavam sobre o assunto no grupo de *WhatsApp*.

Ao observar as várias etapas de montagem do Musical realizada nessa escola, foi possível ver que os alunos aprendiam música vivendo as diversas situações que aconteciam na rotina de preparação do projeto: cantando, dançando, se envolvendo nas demandas que o projeto trazia, por meio da tecnologia, a partir das gravações feitas na aula, estudando essas gravações em casa, aprendendo e ensinando com os colegas e com os professores, na sala, no teatro, nos corredores. O ensino aprendizagem musical aconteceu

tanto em momentos previstos quanto em momentos impensados para essa finalidade, por meio de aulas ou por intermédio de outros tipos de interação, como as redes sociais ou os momentos fora da aula. Quando o aluno se deparava com uma situação envolvendo o Musical, o ensino e aprendizagem se constituía. Percebeu-se, por exemplo, que conversas no corredor da casa onde aconteciam as aulas de música, ou, até mesmo, no *WhatsApp*, apresentaram espaços em que o ensino aprendizagem não era previsto, mas que acontecia.

As diversas situações que foram descritas nesta pesquisa, tanto no que se refere às aulas e aos ensaios que constituíram as etapas do Musical, quanto nos outros momentos, em que as interações entre os participantes acontecia, mostraram que esse ensino aprendizagem, em cada acontecimento e em cada experiência que surgia, possibilitava novas relações que se construíam. Essas relações, por sua vez, modificavam o contexto no qual eram estabelecidas.

As modificações das relações que iam surgiam transformavam, por exemplo, as etapas da preparação do Musical, que continham particularidades em cada momento, como suas diversas dinâmicas e suas diferenças, envolvendo a aula e o ensaio. Eram mudanças no tempo que as atividades demandavam, já que houve momentos em que os alunos necessitavam realizar repetições de trechos musicais. Contudo, conforme aprendiam, passavam a ensaiar os trechos sem interrupções até chegarem ao primeiro ato completo e, por fim, o espetáculo inteiro. Houve mudanças no grupo de alunos participantes, já que alguns saíram quando não passaram no teste, na alteração dos recursos utilizados conforme o momento, bem como nos objetivos da aula ou do ensaio, no espaço em que os encontros aconteciam, entre muitas outras.

A música na escola também estava imersa em uma multiplicidade de agentes, como alunos, professores, famílias, “criando um caleidoscópio de visões sobre uma mesma realidade a partir do envolvimento de cada uma das partes” (LOPARDO, 2014, p. 230). É interessante pensar que a valorização da presença da música na escola, decorrente do envolvimento desses vários segmentos do contexto escolar, permitiu que o projeto acontecesse. Ao mesmo tempo, essas pessoas puderam “usufruir” dos benefícios da presença desse projeto na escola, o que proporcionou, por exemplo, que as pessoas da

comunidade pudessem assistir ao espetáculo, que ensinassem e aprendessem música envoltos em relações de proximidade, mas também de conflito e distanciamento.

Um ponto interessante, que mostra que as ideias de socialização simmeliana são importantes para o entendimento deste trabalho, foi perceber o caráter do projeto que entremeava aspectos coletivos e individuais, em que procedimentos e estratégias de ensino aprendizagem musical, com foco em um ou em outro, estivessem evidentes. Foram perceptíveis as questões individuais presentes na forma de ensinar aprender, sendo que a aprendizagem por meio da experiência é algo para se ter em vista. Essas aprendizagens materializadas em experiências marcantes (LARROSA, 2002) são importantes para se pensar no processo de montagem desse Musical. Além disso, há a “mistura” entre coletivo e individual, que é inerente ao teatro musical. Enquanto construção da obra, esse gênero artístico intercala momentos de destaque entre o protagonista e o *ensemble*. Pensando nisso, era natural que os momentos coletivos e os individuais também aparecessem no ensaio.

Outra questão interessante observada foi o fato de os alunos aprenderem de forma consciente em alguns momentos e de “forma inconsciente” (BROUGÈRE, 2012, p. 12) em outros. O conceito de socialização exposto por Setton (2008) e as abordagens do cotidiano de Brougère (2012) mostram que, por meio das interações, os indivíduos aprendem ensinam de forma “não intencional”. Esse fato foi observado em diversos momentos deste trabalho, por exemplo, quando assinalou-se que “ver o outro” cantar era um procedimento para os alunos aprenderem. Também se percebeu o ensino aprendizagem “inconsciente”, quando os alunos aprendiam conceitos musicais por meio da dedução nas aulas, nos ensaios, bem como nas brincadeiras e nas conversas entre eles. Muitas vezes, aprendiam sem o “intuito de aprender”.

Nesse processo, foi importante destacar a capacidade do grupo de organizar os recursos que detinham, a fim de realizar o Musical com as características que idealizavam. Para chegarem ao resultado final, foram realizadas muitas adaptações, levando em consideração que existia o modelo do musical da Broadway como referência e uma busca pela qualidade que as companhias profissionais apresentam, mas não existia uma instrução de como alcançar esse ideal. Nesse sentido, é importante lembrar que o Colégio, os

professores e os alunos dispuseram de recursos humanos, financeiros e pedagógicos que permitiram a realização do projeto.

Outra questão que pode ser destacada é o fato de os alunos não terem feito uma reflexão mais aprofundada sobre a narrativa do Musical, que traz questões polêmicas em seu enredo e que poderiam fazer parte da preparação do espetáculo. *Wicked* é uma história que traz à tona muitas questões éticas e políticas, que poderia ser propulsora de debates interessantes entre os alunos. Alguns fatores podem ter motivado a ausência dessas conversas. Um deles foi a falta de tempo para que discutissem sobre isso, posto que tiveram poucos meses para preparar um espetáculo tão complexo. Outra hipótese é o fato de que assuntos polêmicos, muitas vezes, são evitados pelos professores e alunos, levando em conta o momento de polarização política no qual estamos vivendo. Logo, falar sobre determinados assuntos gera conflitos. Além disso, a escola e os professores vêm sofrendo ataques em relação à sua liberdade de fala. Correntes como o “Escola sem partido” defendem que o professor não deve se posicionar sobre as questões políticas e éticas, e nem promover nos alunos esse tipo de reflexão, ainda mais em um espaço privado que lida com a exigência dos pais dos alunos como “consumidores” da educação que a instituição oferece.

Quando se trata da preparação e da apresentação do Musical, os alunos se submeteram às experiências artísticas a partir das quais aprendiam música, apreciavam arte, dançavam, cantavam, atuavam e se “tornavam artistas”. Por meio do que vivenciavam, construíam um juízo do que é ser “cantor de musical”, ou, pelo menos, “cantor do Musical” - fato que foi observado no contato de alunos novos que observavam os alunos mais experientes. Eles se “espelhavam” nos veteranos, construindo uma tradição de como se portar nesse projeto. No caderno de campo, um relato ilustra esse episódio:

Me aproximei das alunas mais novas, que participavam como *ensemble*, que brincavam de jogos de mãos ao lado do palco. Fiquei pensando em como as idades dos alunos do projeto eram distintas e como essas duas crianças cresceriam convivendo desde tão cedo com as experiências advindas da participação em um Musical (Caderno de campo, observação dia 19 de julho de 2017, p. 102).

Ao fazer parte desse projeto, os alunos teciam noções do que é ser “ator de musical”. Como Brougère (2012) aponta, criava-se um “repertório de práticas” característico daquele grupo. Dentro das proporções do projeto escolar, que não é profissional nem profissionalizante, os alunos construía referências do que era fazer parte de um musical. Havia o interesse deles em entender o que se passava no mundo do teatro musical profissional. A pesquisa também mostrou que, em alguns casos, os alunos se interessavam em seguir caminhos profissionais na música e que a experiência com o projeto de teatro musical, aparentemente, tinha relação com essas escolhas.

Na pesquisa foi possível evidenciar também que vivenciar essas experiências mexia com os gostos dos alunos. Eles, muitas vezes, tornavam-se apreciadores e consumidores do teatro musical, e isso era potencializado pelas suas relações, disseminadas nas conversas, nas roupas, na divulgação do tema nas redes sociais. Pode-se destacar que, segundo Coffey (2010, p. 194), as interações são tidas como “processo contínuo de transmissão cultural” em que os indivíduos aprendem a “tornar-se membro de uma sociedade”.

Outras questões que estão envoltas nesse processo de ensino aprendizagem também chamaram atenção. Dentre elas estão os vínculos afetivos estabelecidos entre os participantes do Musical, ponto propulsor nesse projeto educativo, que fazia com que fosse algo significativo para os alunos. O grupo criava esses laços por terem interesses em comum e por dividirem muitos momentos juntos, já que deviam cumprir com determinados itinerários para se tornarem parte do Musical, como participar das aulas de canto, aprender a dançar, aprender interpretar, gostar de musicais. Esses itinerários estabeleceram relações características em comum e criaram uma “unidade” no grupo. A convivência em diversos momentos, até mesmo por meio das redes sociais, possibilitou que laços afetivos fossem criados ou potencializados. Estar perto de quem se gosta tornou os momentos muito mais prazerosos e despertou interesses comuns entre os participantes.

Percebeu-se, também, que os alunos que participavam desse grupo eram destaque no ambiente escolar, tendo em vista o reconhecimento da comunidade escolar pelo Musical. Essa comunidade manifestava seu apoio ao comprar ingressos, prestigiar as apresentações, elogiar os alunos, publicar sobre a apresentação nas redes sociais, tirar fotos com os alunos vestidos com

os figurinos, entre outras demonstrações de valorização. Esse fato incidia sobre a autovalorização do aluno, que se sentia importante por participar do projeto.

Apesar de apontar anteriormente a afinidade e as semelhanças entre os participantes do grupo, também é possível destacar sua pluralidade e até distanciamento. Os alunos eram muito diferentes e, muitas vezes, essas diferenças permitiam processos de ensino aprendizagem e provocavam tensões nesse processo. Nesse sentido, a convivência com a heterogeneidade ensinava o aluno a perceber a diversidade de características que as pessoas detêm, entendendo que é possível ser diferente no mundo. Portanto, as relações humanas estabelecidas durante o processo de ensino aprendizagem desse Musical foram permeadas de aproximações, de conflitos e de afastamentos.

Se era possível ensinar aprender música juntos e realizar a preparação de uma obra tão complexa, as relações provocadas por questões que envolviam a competição entre eles, as diferenças de idade e turno em que estudavam dificultavam esse processo. Esses conflitos se davam, principalmente, pelas diferenças, como, por exemplo, no caso entre alunos participantes do projeto e outros alunos que não participavam, mas que consideravam da arte uma prática supérflua. Esse fato é importante de ser destacado, pois destaca uma dicotomia vivenciada nos dias atuais, em que as pessoas têm se posicionado de forma radical em determinados assuntos, sem que haja reflexão, diálogo, empatia e ponderação sobre suas “opiniões”.

A arte, como componente curricular, geralmente pouco valorizada no currículo escolar, fica muito suscetível às críticas e ao desmerecimento, a despeito de sua infinita importância. Perante esse problema, nós artistas, mais especificamente educadores musicais, devemos ter uma postura política e nos posicionar em favor da defesa da presença da música na escola, tendo em vista sua valorização e investimentos em torno dela. Sabe-se que um mundo em que não se sensibiliza com as questões humanas e considera importante apenas o ensino tecnicista perde nos seus valores.

Com efeito, enfatiza-se a relevância deste tipo de trabalho para promover a importância da educação musical. Como possibilidades para a realização de próximos trabalhos, pensa-se que muitos outros aspectos podem

ser estudados dentro dessa temática, como os que deem maior destaque à sociabilidade desse grupo, trabalhos com enfoque na perspectiva dos alunos sobre o projeto, dos professores, na abordagem sobre outros grupos e nos projetos em torno da música que esse Colégio dispõe.

Por fim, após análise e reflexão desta pesquisa, pôde-se entender melhor a importância deste projeto, além de contribuir para documentar esse contexto, o qual facilita o entendimento sobre como o ensino aprendizagem da música na experiência social.

REFERÊNCIAS

BASTIAN, Hans Günter. Sobre a obviedade da pesquisa empírica. Tradução de: Jusamara Souza. **Em Pauta**, v. 11, n. 16/17, p. 77-106, abr/nov. 2000.

BERGER, Peter L. **Perspectivas sociológicas, uma visão humanística**. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1976.

BERGER e LUCKMAN. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2014

BROUGÈRE, Gilles. Vida cotidiana e aprendizagens. In: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise (orgs.). **Aprender pela vida cotidiana**. Tradução de: Antônio de Paulo Danesi. Campinas-SP: Autores Associados, 2012. (Coleção formação de professores).

BOBETSKY, Victor V. **The magic of middle school musicals**: inspire your students to learn, grow, and succeed. New York: MENC: The National Association for Music Education, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Miséria do mundo**. Tradução de: Mateus S, Soares de Azevedo *at al.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BOZON, Michel. Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um campo local. **Em Pauta**, v. 11, n. 16/17, p. 145-174, abr/nov. 2000.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995. (Biblioteca da educação, Série 1, Escola, 16).

COFFEY, Amanda. Socialização. In: SCOTT, John (org.). **Sociologia**: conceitos-chave. Tradução de: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. p. 192-195.

DELALANDE, Julie. O pátio de recreio: lugar de socialização e de cultura infantil. In: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise (orgs.). **Aprender pela vida cotidiana**. Tradução de: Antônio de Paulo Danesi. Campinas-SP: Autores Associados, 2012. (Coleção formação de professores).

DELEUZE, Gilles. Deleuze e aula (vídeo). Disponível em: <https://vimeo.com/145772395> Acesso em: 20 set. 2018.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Org.) **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Tradução de: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIDIER, Adriana Rodrigues. Educação de adultos e oficina de apreciação musical: projeto de formação permanente. In: SANTOS, Regina Marcia Simão (Org.). **Música, cultura e educação**. Porto Alegre: Sulina, 2012. Cap.3; p. 107-134.

FLOM, Jonathan. Get the call-back: the art of auditioning for musical theatre. Toronto, UK, The scarecrow press, inc, 2009

GIL, Antônio Carlos. Estudo de caso: subsídios para análise e coleta de dados. São Paulo: ed. Atlas, 2009

GOMES, Arahilda. Demorada reflexão. Jornal de Uberaba, 13 de julho de 2003, p. A2).

GUARESCHI, Pedrinho. Relações comunitárias - Relações de dominação. In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas (Org.). Psicologia social comunitária. Petrópolis: Vozes, 1996.

GHODBANE, Ismael. Jovens entre escola e trabalho. In: BROUGNIER, Gilles; ULMANN, Anne-Lise (orgs.). Aprender pela vida cotidiana. Tradução de: Antônio de Paulo Danesi. Campinas-SP: Autores Associados, 2012. (Coleção de formação de professores).

GONÇALVES, Lilia Neves; COSTA, Maria Cristina Souza. Teorias do cotidiano como base para uma reflexão sobre a formação músico-pedagógica na universidade: um projeto de pesquisa. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. 18., Londrina, 2009. Anais... Londrina, 2009. Disponível em: http://abemeduacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais_abem_2009.pdf Acesso em: 3 dez. 2015.

GRIGOROWITSCHS, Tamara. Entre a sociologia clássica e a sociologia da infância: reflexões sobre o conceito de 'socialização'. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 6., Lisboa. Anais... 2008.

HOLLY, Mary Louyse; ALTRICHTER, Hebert. Diários de pesquisa. In: SOMEKH, Bridget; Lewin, Cathy. Orgs. Teorias e métodos de pesquisa. Petrópolis, ed Vozes, 2015.

HELLER, Agnes. O cotidiano e a história. Tradução de: Carlos Nelson Continho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e terra. 2008

KELLY, Steven N. A sociological basis for music education. International Journal of Music Education, p. 40-49. 2002. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/025576140203900105> Acesso em: 18 dez. 2016. <https://doi.org/10.1177/025576140203900105>

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico musical. Tradução de: Jusamara Souza. Em Pauta, v. 11, n. 16/17, p. 49-73, abr/nov. 2000.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação. Nº 19, p. 20-28, fev/març/abr. 2002. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

LEHMAN, Paul .**Por que la musica es importante**. 2006. Disponível em: <http://oficial-isme.blogspot.com/2006/12/por-que-la-musica-es-importantespanish.html> Acesso em: 9 out. 2011.

LOPARDO, Carla Eugenia. **A inserção da música na escola: Um estudo de caso em uma escola privada de Porto Alegre**. Tese (Doutorado em Música) – Curso de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

MARSHALL, Herbert D. **Strategies for success in musical theatre**. A guide for music directors in school, college and community theatre. New York, Oxford: University Press, 2016.

MORAIS, Priscila Soares. **CRIAR-APRENDER: dinâmicas do processo criativo da cena**. Trabalho (Conclusão de Curso), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/72769> Acesso em: 11 set. 2018.

MORAIS, Ronaldo Queiróz de. A subjetivação do mercado e o fazer pedagógico: por uma práxis transformacional no espaço escolar. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 1. 2006.

MORATO, Cintia Thais; GONÇALVES, Lilia Neves. Observar a prática pedagógico musical é mais do que ver, 119-132, In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara. Orgs; **Práticas de ensinar Música**. Porto Alégre: ed. Sulina, 2014.

MOREL, Miriam. **Projeto: Música e fantasia**. 2003. (não publicado)

OGANDO, Suellen. **O que é o teatro musical: uma perspectiva da história do teatro musical – origens, influências, Broadway, west and e Brasil**. São Paulo: Giostri, 2016.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

PIRES, Álvaro P. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. p. 43-94. In POUPART, Jean (Org.). **A pesquisa qualitativa, enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de: Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008.

OGANDO, Suellen. **O que é o teatro musical**. Petropolis- RJ: Editora Vozes, 2014

PONSO, Caroline Cao. **Música na escola: concepções de música das crianças no contexto escolar**.2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Porto Alegre, 2011. Disponível

em:<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/36378/000816995.pdf?sequence=1> Acesso em: 14 mar. 2015.

PONTE, João Pedro Estudos de caso em educação matemática. **Bolema**, n. 25, p. 105-132, 2006. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3007/1/06-Ponte%28BOLEMA-Estudo%20de%20caso%29.pdf> Acesso em: 5 mar. 2015.

PROPOSTA PEDAGÓGICA. **Colégio Cenecista Dr. José Ferreira**, Uberaba, sd.

RAMOS, Ana Consuelo; MARINO, Gislene. A imitação como prática pedagógica na aprendizagem instrumental. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 11. Natal. **Anais...** Natal, 2002.

RETSCHITZKI, Jean. Aprender pela mídia. In: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise (orgs.). **Aprender pela vida cotidiana**. Tradução de: Antônio de Paulo Danesi. Campinas-SP: Autores Associados, 2012. (Coleção formação de professores).

RUBIM, Mirna. **Teatro musical contemporâneo no Brasil: sonho, realidade e formação profissional**. 2010. Disponível em: http://www.poiesis.uff.br/PDF/poiesis16/Poiesis_16_EDI_TeatroBrasil.pdf Acesso em: 3 dez. 2016.

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.

_____. **O processo colaborativo no musical “Com a perna no mundo”:** identificando articulações pedagógicas. 2012. 242f. Tese (Doutorado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música/Educação Musical, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

SCHÜTZ, Alfred. La ejecución musical conjunta: estudio sobre las relaciones sociales. In: SCHÜTZ, Alfred. **Estudios sobre teoría social**. Buenos Aires: Amorrotu editores, 1964b. p. 153-170.

SETTON, Maria da Graça. Teorias da socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 17, n. 2, 2005.

_____. **Introdução ao tema socialização.** São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/11994/11994.PDF> Acesso em: 2 out. 2017.

_____. **Mídia e educação.** São Paulo: Contexto, 2010a.

_____. Processos de socialização práticas de cultura e legitimidade cultural. **Estudos de sociologia**, Araraquara, v. 15, n. 28, p. 19-35. 2010b. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/2549/2169> Acesso em: 20 out. 2017.

_____. O processo de socialização contemporâneo - revisitando algumas proposições. In: SETTON, Maria das Graças Jacinto (org.). **Sociologia da socialização: novos aportes teóricos.** São Paulo: FEUSP, 2018. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/download/209/188/916-1?inline=1> Acesso em: 17 out. 2018.

SILVA, Juremir Machado. **O que pesquisar quer dizer: como pesquisar e escrever textos acadêmicos sem medo da CAPES.** Porto Alegre: Ed. Sulina, 2015.

SIMMEL, George. **Questões fundamentais da sociologia.** Tradução: Pedro Caldas. Rio de Janeiro, Zahar, 2006.

SOMEKH, Bridget; LEWIN, Cathy. **Teoria e métodos de pesquisa social.** Petrópolis: ed. Vozes, 2015.

SOUZA, Jusamara (org.) **Música cotidiano e educação.** Porto Alegre: Programa de pós-graduação em música do Instituto de artes da UFRGS, 2000.

_____. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, 7-11, mar. 2004.

_____. Música em projetos sociais: a perspectiva da sociologia da educação musical. p. 11-26. In. SOUZA, Jusamara (org.). **Música, educação e projetos sociais.** Porto Alegre: Tomo editorial, 2014.

SOUZA, Luanda Nogueira; LUNA, Christiane Freitas. Hierarquização dos saberes na escola: desafios e perspectivas para Educação Física. **EfdPortes**, Buenos Aires, ano 14, n. 142, mar. 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd142/hierarquizacao-dos-saberes-para-educacao-fisica.htm> Acesso em: 10 de setembro de 2018.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa, estudando como as coisas funcionam.** Tradução de: Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

STEVES, Gerson. **A Broadway não é aqui: panorâma do teatro musical no Brasil.** São Paulo: ed. Giostri, 2015

VENEZIANO, Neide. É brasileiro, já passou de americano. **Revista Poiésis**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 52-61, dez. 2010a.

_____. Teatro Musical: da tradição ao contemporâneo. **Revista Poiésis**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 9-11, dez. 2010b.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Tradução de: Cristhian Matheus Herrera. Porto Alegre: Bookman, 2015.

Sites consultados

<http://www.joseferreira.com.br/>

<http://www.joseferreira.com.br/arte-e-cultura/agenda-de-eventos/2017/agosto/musical-wicked/>

<http://www.joseferreira.com.br/arte-e-cultura/cursos/canto/>

<https://www.isme.org/our-work/standing-committee/advocacy-standing-committee-asc>

<https://www.facebook.com/FiloeLiteratu/videos/gilles-deleuze-o-que-%C3%A9-uma-aula/1708469589202288/>

https://www.passeiweb.com/estudos/livros/o_santo_e_a_porca

https://pt.wikipedia.org/wiki/Microrregi%C3%A3o_de_Uberaba#/media/File:MinasGerais_Micro_Uberaba.svg

APÊNDICES

APÊNDICE A

CARTA DE INTENÇÕES

Mariana Faria Scandar, carteira de identidade, RG: MG.16392030, CPF: 10425811697, é aluna do Curso de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Uberlândia.

Eu, Mariana, tenho a intenção de realizar um projeto de pesquisa no Colégio Cenequista Dr. José Ferreira com foco **nas relações de ensino-aprendizagem que acontecem através das interações sociais entre os alunos no contexto do projeto “Musical” promovido anualmente nessa escola.** Nesse projeto pretendo estudar, observar e, provavelmente, entrevistar alunos para essa compreensão.

Como orientadora de Mariana Faria Scandar atesto que ela tem sido muito responsável e cônica das atividades a serem realizadas no âmbito da pesquisa com todas as demandas éticas possíveis.

Atenciosamente,

Uberlândia, 15 de setembro de 2016.

Profª Drª Lilia Neves Gonçalves
(orientadora)

Mariana Faria Scandar
(orientanda)

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO

Este termo refere-se à participação desta instituição de ensino Colégio Cenecista Dr. José Ferreira na pesquisa de mestrado intitulada “**O ensino e a aprendizagem em um projeto artístico de uma escola de educação básica**”, sob a responsabilidade da pesquisadora Mariana Faria Scandar, orientada pela Profa. Dra. Lilia Neves Gonçalves, da Universidade Federal de Uberlândia.

Pretende-se com esta pesquisa compreender as relações de ensino-aprendizagem que acontecem através das interações sociais entre os alunos no contexto do projeto “musical” promovido anualmente nessa escola. Com essa finalidade, serão feitas observações e entrevistas com alunos nos momentos dos ensaios preparatórios para o espetáculo e durante o espetáculo. Isto acontecerá nos meses de maio a setembro de 2017.

Uma cópia deste Termo de Consentimento ficará para o Colégio

Caso haja qualquer dúvida a respeito da pesquisa poderá entrar em contato com: Mariana Faria Scandar

Uberaba, 15 de setembro de 2016.

Mariana Faria Scandar (pesquisadora)

Prof. Dra. Lilia Neves Gonçalves (orientadora)

Aceito participar da pesquisa citada acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Diretor do Colégio Cenecista Dr. José Ferreira

APÊNDICE C

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGENS

Neste ato, e para todos os fins em direito admitidos, eu, _____, portador da cédula de identidade RG nº _____, CPF nº _____, residente e domiciliado à _____, na cidade de Uberaba – Mg, autorizo expressamente a utilização da minha imagem e voz, assim como o uso do meu nome real, em caráter definitivo e gratuito, constante em fotos, filmagens e relatos decorrentes da minha participação na pesquisa “Relações de ensino/aprendizagem musical: Um estudo do teatro musical *Wicked* no Colégio Cenecista Dr. José Ferreira”, realizada por **Mariana Faria Scandar**, carteira de identidade, RG: MG.16392030, CPF: 10425811697, aluna do Curso de Pós Graduação em Música da Universidade Federal de Uberlândia.

As imagens e a voz poderão ser exibidas: nos relatórios parcial e final do referido projeto, na apresentação áudio-visual do mesmo, em publicações e divulgações acadêmicas, assim como disponibilizadas no banco de imagens resultante da pesquisa e na Internet, fazendo-se constar os devidos créditos.

Por ser esta a expressão de minha vontade, nada terei a reclamar a título de direitos conexos a minha imagem e voz ou qualquer outro.

_____, _____ de _____ de 2018.

Assinatura

APÊNDICE D

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGENS (MENOR DE IDADE)

Neste ato, e para todos os fins em direito admitidos, eu, _____, menor, neste ato devidamente representado pelo meu responsável _____, portador da cédula de identidade RG nº _____, CPF nº _____, residente _____ e _____ domiciliado à _____, na cidade de Uberaba – Mg, autorizo expressamente a utilização da imagem e voz, em caráter definitivo e gratuito, constante em fotos e filmagens decorrentes da minha participação na pesquisa “Relações de ensino/aprendizagem musical: Um estudo do teatro musical *Wicked* no Colégio Cenecista Dr. José Ferreira”, realizada por **Mariana Faria Scandar**, carteira de identidade, RG: MG.16392030, CPF: 10425811697, aluna do Curso de Pós Graduação em Música da Universidade Federal de Uberlândia.

As imagens e a voz poderão ser exibidas: nos relatórios parcial e final do referido projeto, na apresentação audiovisual do mesmo, em publicações e divulgações acadêmicas, assim como disponibilizadas no banco de imagens resultante da pesquisa e na Internet, fazendo-se constar os devidos créditos.

Por ser esta a expressão de minha vontade, nada terei a reclamar a título de direitos conexos a minha imagem e voz ou qualquer outro.

_____, de _____ de 2018.

Assinatura do responsável

Nome do menor: _____

RG.: _____ CPF: _____

ANEXO

Mapa de localização da cidade de Uberaba- MG.



Fonte:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Microrregi%C3%A3o_de_Uberaba#/media/File:MinasGerais_Micro_Uberaba.svg