



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

LORENA AIRES FELIPE

**TEATRO MUSICAL E CONSCIENTIZAÇÃO NO PALCO DA ESCOLA PARQUE:
INSPIRAÇÕES, INTERAÇÕES E CRIAÇÕES NA EDUCAÇÃO MUSICAL**

Brasília
2024

LORENA AIRES FELIPE

TEATRO MUSICAL E CONSCIENTIZAÇÃO NO PALCO DA ESCOLA PARQUE:
INSPIRAÇÕES, INTERAÇÕES E CRIAÇÕES NA EDUCAÇÃO MUSICAL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes – ProfArtes – do Instituto de Artes da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Mestre em Artes, com área de concentração em música. Linha de pesquisa: Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Flávia Motoyama Narita

Brasília

2024

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

FF315tt Felipe, Lorena
TEATRO MUSICAL E CONSCIENTIZAÇÃO NO PALCO DA ESCOLA
PARQUE: INSPIRAÇÕES, INTERAÇÕES E CRIAÇÕES NA EDUCAÇÃO
MUSICAL / Lorena Felipe; orientador Flávia Narita. --
Brasília, 2024.
146 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) --
Universidade de Brasília, 2024.

1. Teatro musical escolar. 2. Educação Musical. 3.
Conscientização. 4. Teoria do Significado Musical de Green.
5. Interdisciplinaridade. I. Narita, Flávia, orient. II.
Titulo.

LORENA AIRES FELIPE

TEATRO MUSICAL E CONSCIENTIZAÇÃO NO PALCO DA ESCOLA PARQUE:
INSPIRAÇÕES, INTERAÇÕES E CRIAÇÕES NA EDUCAÇÃO MUSICAL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes – ProfArtes – do Instituto de Artes da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Mestre em Artes, com área de concentração em música. Linha de pesquisa: Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes.

Aprovado em: Brasília, 21 de fevereiro de 2024.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Flávia Motoyama Narita (Orientadora)
Universidade de Brasília (UnB)

Profa. Dra. Viviane Beineke (Examinadora)
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Profa. Dra. Delmary Vasconcelos de Abreu (Examinadora)
Universidade de Brasília (UnB)

AGRADECIMENTOS

Não posso deixar de expressar minha mais profunda gratidão a todos que fizeram parte dessa jornada comigo. Considerando que minha vida é um todo conectado e não está fragmentada neste mundo, começo agradecendo a Deus, que me sustentou durante toda a minha vida e me ajudou a encontrar o desejo de ser mais.

Agradeço de todo o meu coração a todos os meus alunos que cruzaram meu caminho e me ensinaram a arte do diálogo. Aprendi com eles uma forma de escuta sensível, atenta ao outro, ao indivíduo e ao coletivo. Encontrar-me com os autores que menciono nesta literatura também foi encontrar pedaços de mim e de cada um de vocês, que de alguma maneira compartilharam essa jornada.

Agradeço à minha querida Cynthia. Tu és luz nos meus momentos mais sombrios. Tua presença foi meu suporte quando achei que não conseguiria. Sofreste comigo, caminhaste ao meu lado, passaste noites sem dormir, ouvindo-me e lendo meus textos. Contigo, meu amor, posso ser inteira.

Agradeço à Flávia Narita, minha orientadora, pelo diálogo, pela compreensão, por acreditar mesmo quando eu não acreditava e, acima de tudo, pela práxis que eu pude ler em suas ações.

Agradeço imensamente às professoras Viviane Beineke, Delmary de Abreu e ao professor Jonas Sales pelas contribuições valiosíssimas durante a qualificação. Suas orientações foram fundamentais para este momento final e para o encerramento deste ciclo.

Agradeço à Clarissa, minha menina que foi meu apoio em muitos momentos, me incentivou e me deu força.

Agradeço aos meus pais, irmãos e sobrinhos que respeitaram esse tempo de ausência, que se fazem presentes quando necessário, e sempre me apoiaram em relação aos estudos.

Meus amigos queridos, Ildete, Rita, Célio, Luana, Rafael, Lia e filhos sempre tão presentes e disponíveis em todos os momentos.

Agradeço a LÍlian, Jeidma e Poliana, minhas eternas amigas que estão sempre me apoiando e não me deixaram desistir.

Aos meus colegas do Muses, pelas discussões maravilhosas que tanto me fizeram aprofundar nos temas para ver minhas questões com mais clareza. Aprendi a admirar mais cada um de vocês.

Agradeço ao autor do livro que inspirou o trabalho criativo dos estudantes e professores, Marcos Reis. Gentilmente permitiu que trabalhássemos a partir de sua história, não somente

possibilitando a interação com a literatura, como também com o autor, ao participar de uma conversa com os estudantes na escola e da apresentação do espetáculo, disponibilizando-se para este processo de pesquisa.

Agradeço aos meus queridos estudantes que se prontificaram a participar desse projeto, sem vocês nada disso teria acontecido; aos pais que incentivaram seus filhos e que ainda apoiaram o projeto; e aos meus queridos amigos e colegas de trabalho que participaram da pesquisa, na qual sofremos juntos e compartilhamos muitas angústias. Porém, construímos muitas aprendizagens e transformações. Espero que esse trabalho possa render muitos frutos.

“Pois viver deveria ser – até o último pensamento e o derradeiro olhar – transformar-se”.

Lya Luft, 1938

RESUMO

O presente trabalho consiste em um estudo que teve o objetivo de discutir como as estratégias dialógicas de inspiração, interação e criação musical poderiam contribuir para o desenvolvimento do processo de conscientização na produção de um espetáculo de teatro musical escolar realizado em uma escola de natureza especial denominada Escola Parque. A Escola Parque é uma escola pública de natureza especial de Brasília, diferenciando-se por ser um espaço destinado para o desenvolvimento das diferentes habilidades artísticas nas diferentes linguagens (Música, Artes Visuais e Teatro) que compõem o currículo de artes da educação básica no Brasil. Além do currículo de artes, as Escolas Parque oferecem atividades esportivas para estudantes de escolas públicas do ensino fundamental I que fazem parte do Programa de Educação Integral da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. O desenvolvimento de um trabalho colaborativo e integrado entre os professores das diferentes linguagens artísticas, conforme é sugerido nessas escolas, pode aumentar e possibilitar diferentes ações interdisciplinares e dialógicas. O estudo envolveu seis professores e oito turmas, consistindo em aulas individuais e coletivas. O espetáculo utilizou a história literária “Tiarinha Vermelha e o Povo Mau”, do autor brasileiro Marcos Reis, que se baseou no conto de fadas de Chapeuzinho Vermelho. Na história, a personagem principal é uma garota negra que utiliza a palavra para se defender contra as atitudes racistas do Povo Mau. Temas como identidade, consciência e racismo emergiram ao trabalharmos com a história. Por meio de ações dialógicas, buscamos construir com os participantes o que Freire (1983; 2016; 2023a; 2023b) denominou conscientização. Isso levou os estudantes a desenvolverem sua compreensão sobre como as diferentes linguagens artísticas foram utilizadas na história, criando relações significativas. Na música, empregamos a teoria do significado musical de Green (2008; 2022) para interpretar as experiências dos estudantes no processo de construção do espetáculo do teatro musical. Os dados foram coletados por meio de observações de aulas individuais e coletivas de música e das outras disciplinas participantes, duas entrevistas semiestruturadas - uma com o grupo de estudantes selecionados e outra com os professores participantes - e análise dos artefatos produzidos pelos estudantes. Análise temática foi utilizada para interpretar os dados inicialmente codificados em cada disciplina e, posteriormente, dentro das estratégias de inspiração, interação e criação, associando ao conceito freireano de conscientização. Os resultados demonstraram que o espetáculo do teatro musical foi importante para os estudantes dialogarem entre si sobre diversas situações de seus contextos, aprendendo a ouvir uns aos outros, refletindo sobre temáticas relevantes e percebendo como essas delineiam a maneira como sentem e percebem a música e as outras artes. Além disso, os estudantes foram capazes de identificar em si mesmos e em suas próprias culturas, práticas alienadas, propondo meios de transformação para tais questões e apropriando-se da arte e do fazer cultural.

Palavras-chave: Teatro musical escolar; Educação musical; Teoria do significado musical de Green; Conscientização; Artes Integradas; Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This work consists in a study that aims to discuss how dialogical strategies of inspiration, interaction and musical creation could contribute to the development of the process of conscientization in the production of a school musical theatre performance carried out in a special school named Escola Parque (Park School). This type of school is a government-funded school in Brasília designed to cater for the development of different artistic skills in the different Art forms (Music, Visual Arts, and Drama) that comprise the Art curriculum for compulsory education in Brazil. Besides the Art curriculum, Escolas Parque also offer Physical Education lessons to Primary School students enrolled in the Programa de Educação Integral da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (Programme of Full-Time Education offered by the State Education Secretariat of the Federal District). The development of collaborative and integrated work among teachers qualified in different Art forms, as it is possible in those kinds of schools, can increase and enable different interdisciplinary and dialogic actions. The study involved six teachers and eight classes, consisting of individual and collective classes. The plot of the performance followed the short story of “Tiarinha Vermelha e o Povo Mau” (Little Red Hairband and the Bad People), written by Marcos Reis, a local writer who based his text on the Little Red Riding Hood fairy tale. In his story, Tiarinha Vermelha, the main character, is a black girl who uses the word to defend herself against racist attitudes taken by the Bad People. Themes such as identity, consciousness and racism emerged from our work with the story. Through dialogical actions, we sought to build with the participants what Freire (1983; 2016; 2023a; 2023b) called conscientization. This has led students to develop their understanding of how different Art forms were used in the story, creating meaningful relations. In music, we employed Green’s (2008; 2022) theory of musical meaning to interpret students’ experiences in the process of building that musical performance. Data were collected through observations of collective and individual music and other subject lessons, two semistructured interviews - one with the group of students and another with the participant teachers - and analysis of the artefacts created by the students. Thematic analysis was used to interpret the data initially coded within each subject lesson and later within the strategies of inspiration, interaction and creation associated with Freire's concept of conscientization. The results demonstrated that the performance of the musical theatre was important for students since they could talk to each other about different situations in their contexts, learning to listen to each other, reflecting on relevant themes and realizing how such situations contribute to the way they feel and perceive music and other arts. Furthermore, the students were able to identify alienated practices in their own cultures and carried out by themselves. After that, they could suggest ways to transform these practices through artistic and cultural actions.

Keywords: School musical theater; Music education; Green’s Theory of musical meaning; Conscientization; Integrated Arts; Interdisciplinarity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Ilustração do livro Tiarinha Vermelha e o Povo Mau	14
Figura 2: Ilustração do Livro Tiarinha Vermelha e o Povo Mau	50
Figura 3: Ilustração do livro (Vila do Povo Mau)	53
Figura 4: Momento de gravação audiovisual do povo mau	70
Figura 5: vídeo clicável da música Olhos Coloridos.....	91
Figura 6: Estudantes tocando atabaque	95
Figura 7: Encontro com o escritor Marcos Reis.....	98
Figura 8: Produções visuais do G.6.....	100
Figura 9: Bonecos e cenários criado pelos estudantes.....	101
Figura 10: Vídeo clicável da cena de Tiarinha falando com seu público no Tik Tok	104
Figura 11: Vídeo clicável da dança Sansa Kromá	105
Figura 12: Vídeo clicável da música de encerramento - Linda Preta de Nara Couto	106
Figura 13: Quadro com letra inicial do rap	112
Figura 14: Vídeo clicável da apresentação do rap criado para o espetáculo da Tiarinha Vermelha.....	114
Figura 15: Mapa de produção do espetáculo Tiarinha Vermelha e o Povo Mau.....	144

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Etapas da educação básica contempladas pela prática do teatro musical	46
Quadro 2: Relação de estudos associados a escolas públicas e privadas	46
Quadro 3: Disciplinas proponentes das práticas de teatro musical	46
Quadro 4: Relação dos tipos de trabalhos que divulgam as pesquisas na área	47
Quadro 5: Pesquisadores que publicaram sobre teatro musical escolar na área da educação musical.....	48
Quadro 6: Relação de aulas observadas	67
Quadro 7: Questões para tratamento dos artefatos	68
Quadro 8: Relação dos professores participantes	69
Quadro 9: Relação dos estudantes participantes	69
Quadro 10: Quatro temático para criação do rap	111
Quadro 11: Desenvolvimento do espetáculo	142

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CDG	Cante e Dance com a Gente
CEP/CHS	Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais
DF	Distrito Federal
DJ	Disc Jockey
EP	Escola Parque
EC	Escola Classe
GDF	Governo do Distrito Federal
G.6	Grupo Seis
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MC	Masters of Cerimony ou Mestre de Cerimônia
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PROEITI	Programa de Educação Integral
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
RAP	Rhythm and Poetry
RPG	Rolling Playing Games

SUMÁRIO

ATO 1 – ABERTURA.....	14
1.1 OBJETIVO	24
1.1.1 Objetivos Específicos.....	24
1.2 ESTRUTURA DO TEXTO	25
ATO 2 - TEATRO MUSICAL NO PALCO DA ESCOLA	28
2.1 INSPIRAÇÃO – VAMOS CANTAR UMA HISTÓRIA?	33
2.1.1 De onde vem o ar que respiro?	35
2.1.2 O canto que encanta.....	37
2.1.3 Inspir(ação) ou alien(ação)?	40
2.2 INTERAÇÃO – ATUAR NO MUNDO E COM O MUNDO	44
2.2.1 InterAção nos palcos das escolas.....	46
2.2.2 A arma de Tiarinha	49
2.2.3 O Povo mau.....	53
2.3 CRIAÇÃO: O PALCO DA ESCOLA	55
ATO 3 – PELA ESTRADA A FORA: O PERCURSO.....	59
3.1 ÉTICA NA CAMINHADA	60
3.2 DELINEAMENTO DO PERCURSO	61
3.3 AS OBSERVAÇÕES DO CAMINHANTE	64
3.3.1 Entrevistas.....	64
3.3.2 Observações	66
3.3.3 Artefatos	67
3.4 REFLETINDO SOBRE A VIAGEM	68
3.4.1 O ir e vir do saber refletido	71
ATO 4 - TIARINHA VERMELHA: DO LIVRO PARA A VIDA E DA VIDA PARA O PALCO	73
4.1 UM ESPELHO NA SALA DE AULA.....	74
4.1.1 A Trilha musical de nossas vidas.....	81
4.1.2 Um canto de denúncia.....	86
4.1.3 Um canto de anúncio.....	93
4.1.4 Espelho, espelho meu, existe criança tão esperta quanto Tiarinha?	96
4.2 CAMINHANDO COM TIARINHA	98
4.2.1 Seguindo a canção	103
4.3 A VOZ DE TIARINHA	108

4.3.1 Chapeuzinho Vermelho, Tiarinha Vermelha e quantos mais vermelhos?	117
ATO 5 - ENCERRAMENTO.....	120
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICE 1	132
APÊNDICE 2	133
APÊNDICE 3	139
APÊNDICE 4	140
APÊNDICE 5	142
APÊNDICE 6	144
APÊNDICE 7	145

ATO 1 – ABERTURA

Respeitáveis leitores, preparem-se, o espetáculo vai começar!

Figura 1: Ilustração do livro *Tiarinha Vermelha e o Povo Mau*



Fonte: Reis, 2018, p. 3.

Tiarinha Vermelha é a personagem principal da história que impulsionou este projeto de pesquisa; uma menina que ama sua cor negra e suas origens, e reconhece de onde vem a sua força. No caminho para a casa de sua vó, depara-se com seu maior inimigo, o Povo Mau, cujas ações perpetuavam uma história de racismo e preconceito histórico, cultural, social e político. Qualquer semelhança, uma mera coincidência? Não! As histórias não são meras criações do além; elas são representações do inconsciente coletivo, dos arquétipos que moldam as estruturas socioculturais.

O conceito de “inconsciente coletivo”, conforme descrito por Jung (2015), pode se referir a termos ou histórias que inicialmente pareçam estranhos ao público, mas logo se tornam uma representação comum. Por meio desse inconsciente coletivo, os mitos atravessam séculos e milênios, ultrapassando barreiras culturais e temporais. Diferentemente do inconsciente pessoal, que se baseia em experiências individuais que foram esquecidas ou reprimidas, o inconsciente coletivo herda conteúdos culturalmente sem que necessite arbitrariamente de uma experiência vivida no passado. As histórias que povoam o imaginário humano refletem nossa busca por compreender o mundo, muitas vezes repetindo temas primitivos. Essas temáticas primárias presentes em todos os tempos e lugares são definidas por Jung (2015, p. 37) como

arquétipos. Esses arquétipos, formas preexistentes no inconsciente coletivo, são comparáveis às ‘Representações Coletivas’ de Levy-Brüll (1857-1939) e aos ‘pensamentos elementares’ propostos por Adolf Bastian (1826-1905). Jung (2015, p. 42-44) argumenta que a conscientização só é possível com o esclarecimento e a compreensão desses arquétipos, pois é neles que reside o que chamamos de instinto. Essas forças, embora possam ser denominadas como ‘forças do inconsciente’, são construções sociais, históricas e culturais que se formam no indivíduo antes mesmo de qualquer conscientização.

O inconsciente coletivo está sendo moldado nas crianças desde sua mais tenra idade. Nossa compreensão do mundo é primordialmente concebida por meio desse inconsciente coletivo, e não há entendimento e nem comunicação sem que inicialmente exista essa base. As histórias literárias carregam arquétipos desse inconsciente coletivo, permitindo que tanto crianças quanto adultos se identifiquem com esses arquétipos. Por meio dessa identificação, a percepção do mundo, de si mesmo e do outro começa a se tornar mais consciente. Dessa forma, ao suscitar o diálogo, o professor pode mediar o reconhecimento desses arquétipos presentes nas estruturas sociais, ampliando a capacidade daquilo que Freire (1983; 2016; 2023b) considera importante para o processo de conscientização: inúmeras formas da criança interagir consigo, com o outro e com o ambiente que a cerca, inspirando-a e estimulando sua capacidade expressiva e criativa para a transformação cultural.

Tiarinha Vermelha e o Povo Mau foi um espetáculo de teatro musical criado por estudantes e professores de diferentes linguagens artísticas em uma escola parque. Como professora de música pude identificar o potencial dialógico da narração literária para o campo da educação musical. O teatro musical surgiu como uma composição que uniu histórias reais e inspirações literárias. Antes de propor o projeto na escola parque, já havia desenvolvido projetos de teatro musical com adolescentes em outras escolas onde eu era a única docente em artes. Agora tenho a oportunidade de trabalhar de forma integrada com outros professores de artes, abrangendo artes cênicas, artes visuais e música, com estudantes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental em uma Escola Parque.

As Escolas Parque de Brasília são espaços físicos diferenciados e destinados a atividades pedagógicas que visam uma aprendizagem criativa e que respeite a integralidade da criança. As Escolas Parque foram idealizadas por Anísio Teixeira, desde o espaço físico ao pedagógico quando, na época, exercia a função de diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), durante o governo do presidente Juscelino Kubitschek na década de 1950. Essa integralidade idealizada, deveria ser manifestada na sociedade de forma que, crianças de diferentes classes sociais, diferentes culturas e histórias de vidas pudessem conectar-se para

formar uma nova história e integrar, portanto, de forma democrática, a sua própria história e a história coletiva da nova capital que também se iniciava.

Fundamentado nas teorias e obras do filósofo e educador norte-americano John Dewey (1859-1952), que concebia a educação como uma prática inseparável da vida humana, Teixeira buscou estruturar um ensino integral por meio de uma experiência significativa para o indivíduo e para a sua vida em comunidade (Vasconcelos; Wiggers, 2020, p. 549). Essas escolas foram projetadas como um espaço em que fosse possível a coletividade e a multidisciplinaridade, garantindo, portanto, o desenvolvimento da integralidade dessas práticas, em que razão e sensibilidade pudessem complementar-se na experiência da educação.

Nessa realidade, o “ensino de arte era pautado na sensibilização e na produção de conhecimentos por meio das diversas linguagens artísticas, por exemplo, a música, o teatro, a dança e as artes visuais” (Vasconcelos; Wiggers, 2020, p. 556). Essas conceituações do ensino de arte foram desenvolvidas para escolas que se tornaram elementos de unificação, influenciando a socialização dos indivíduos com o outro, a natureza, a subjetividade e os conhecimentos elaborados. Embora o plano original não tenha sido totalmente concretizado, cinco escolas foram construídas no Distrito Federal, não atendendo grande parte da rede pública da capital. No entanto, essas escolas funcionam com algumas das características projetadas inicialmente, oferecendo ensino de artes cênicas, música, artes visuais e educação física, com espaços e infraestrutura adequados para o desenvolvimento dessas atividades.

Atualmente, essas cinco escolas fazem parte do Projeto de Educação Integral em Tempo Integral (PROEITI) do Governo do Distrito Federal (GDF), que propõe a ampliação da jornada dos estudantes por meio da parceria entre Escolas Classe – escolas de Ensino Fundamental I - e Escolas Parque (Gonçalves, 2020, p. 28-29). As crianças atendidas são estudantes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e têm a oportunidade de estudar com professores que, se não possuem formação específica na linguagem em que atuam, possuem licenciatura em alguma outra área com experiência prática na linguagem em que estão atuando. Além disso, esses professores passam também por um teste de seleção com banca formada por profissionais da SEEDF, com critérios orientados aos objetivos de aprendizagem da educação integral presentes no Currículo em Movimento do Distrito Federal.

Ao atuar com teatro musical nas escolas por onde passei, antes de conseguir remoção para a escola parque, percebia a perspectiva de uma produção colaborativa e interdisciplinar por meio da produção de espetáculos de teatro musical. Essas produções não apenas combinavam diferentes áreas artísticas, incluindo aquelas que eu não dominava, me levando a certos perigos, como a polivalência, mas também me tornavam mais aberta a dialogar com os

estudantes e a comunidade, à medida em que buscava integrar diversos conhecimentos e ferramentas. A minha maior preocupação quanto à polivalência, tema muito discutido nas diferentes áreas de arte educação, era o risco de tratar com superficialidade certas áreas do conhecimento, o que poderia impedir uma maior abertura dos estudantes em se aprofundarem e se conscientizarem criticamente nessas áreas.

Por outro lado, essa abordagem possibilitava um maior engajamento dos estudantes em temáticas diversas, permitindo que trabalhássemos a música de forma integrada a questões sociais, históricas e culturais. Dessa forma, os estudantes podiam refletir na história, interpretando o contexto, dialogando com as artes e os significados temáticos do roteiro em questão. Esses itens observados colaboravam para o nascimento de um clima amistoso, de empatia, coletividade, interação, integração e diálogo, que, segundo Freire (1983, 2016, 2023b), são características que podemos encontrar em uma educação para o desenvolvimento crítico da consciência.

Entretanto, o desenvolvimento deste projeto na escola parque estava sendo desenhado por mim desde que voltamos ao ensino presencial em 2021, quando o mundo ainda enfrentava a pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, que provocou o isolamento social em 2020, com a intenção de conter a sua transmissão e diminuir o número de mortes. Esse momento foi marcante para a educação, pois impôs um desafio aos professores e gestores escolares, nos quais o distanciamento e a desigualdade de acesso aos meios de informação foram suas principais características. Além disso, o Brasil vivia um momento político conturbado, que polemizou ainda mais a situação social da educação diante do quadro da pandemia, demonstrando as diferenças sociais entre as classes econômicas e o acesso à educação.

Por causa desta situação, este projeto teve início somente ao voltarmos definitivamente ao ensino presencial em 2022, quando avançávamos lentamente no processo de vacinação e em ano de eleição. Estas questões sociais e políticas refletiam nas relações sociais dentro da escola, resultando em muitas discussões e confusões entre os estudantes, e também em um clima de divisão entre os professores. Minha intenção não é discorrer sobre a pandemia, a política e seus reflexos sobre a educação. Porém, ao falar sobre conscientização e, conseqüentemente, humanização e as temáticas sociais que envolvem o processo de uma educação para a conscientização, busco concordar com a afirmação de Freire (1983, p. 43), que aponta a necessidade de compreensão do tempo histórico em que estamos situados para “integr[ar]-se ao espírito [dessas épocas] e apropri[ar]-se de seus temas fundamentais”, reconhecendo, portanto, “suas tarefas concretas”.

Dessa forma, tanto eu quanto os professores da escola pesquisada, por vermos essa divisão acentuada do povo brasileiro refletida em nossos estudantes, que se intensificou com o uso das redes sociais, impostas aos indivíduos por causa da pandemia, refletíamos sobre a necessidade de desenvolver um trabalho mais dialógico e colaborativo. Trabalhávamos em uma escola pública diferenciada que nos proporcionava, também, desenvolver um trabalho diferenciado. Por isso, a produção de um espetáculo dessa natureza me fazia ver também a possibilidade de integrar diferentes linguagens artísticas, que pudesse oferecer uma maior diversidade e possibilidades de comunicação e expressividade. Possibilidades com as quais eu não podia contar nas outras escolas por onde passei.

O teatro musical é marcado pela característica de ser capaz de integrar música, dança e teatro, de forma que se retirar um de seus elementos, o roteiro fica incompleto. No espetáculo, todos os elementos cênicos estão integrados de forma a comunicar a história. Portanto, percebia que um trabalho interdisciplinar, capaz de enxergar o contexto e aprofundar no interior das disciplinas, saberia encontrar os pontos de integração necessários para contar uma história coesa e totalmente integrada em seus elementos significantes; diferente de uma prática polivalente, em que um professor¹ atua com diversas disciplinas, porém não aprofundando nelas.

Ao buscar um espaço coletivo dialógico e interdisciplinar para o fazer musical na educação, o teatro musical torna-se uma proposta atraente, principalmente quando se compartilha as esferas de direção e produção artística (Rosa, 2014, p. 3), possibilitando que diferentes vozes soem. Os espetáculos nos contam histórias, e histórias nos levam a diversas conexões, aproximações e identificações culturais e sociais, que podem auxiliar-nos em uma compreensão mais profunda de quem nós somos e de como nos relacionamos com o mundo. Por isso, a experiência do teatro musical nos permite integrar e afinar em uma história múltiplas sensações, para que o espectador possa conectar-se de uma forma muito mais profunda com aquilo que é transmitido. Essa arte é uma forma de espetáculo integrada, em que música, dança, teatro, artes visuais e até mesmo outras artes interajam no palco para entregar uma história coesa, em que as narrativas não são somente faladas, mas cantadas e dançadas.

Diferentes disciplinas em um projeto integrado podem propiciar um maior diálogo com as crianças e suas culturas, compreendendo também que a abertura para essa prática começa em uma postura de abertura do professor para uma pedagogia dialógica. A simples junção entre

¹ O fato de um único professor trabalhar com diversas disciplinas não o impede de fazer um trabalho interdisciplinar. A polivalência refere-se a várias funções atribuídas a uma mesma pessoa. Entretanto, a interdisciplinaridade refere-se à capacidade de aprofundamento de um fragmento de conhecimento, situando-o ao seu contexto histórico, físico e cultural.

disciplinas não garante que a interdisciplinaridade ocorra, como mostra Figueiredo (2017, p. 87) ao discutir os perigos de uma prática dessa natureza, que não aprofunda em seu significado. Jantsh e Bianchetti (1999, p. 189) compreendem que a soma de disciplinas em um trabalho de educação não será capaz de resolver o problema das fragmentações dos conteúdos se não forem questionadas as bases históricas, sociais e políticas que instituem o conhecimento, contrariando qualquer unilateralidade e reducionismo histórico na ação interdisciplinar. Por isso, não basta apenas interagir em um coletivo, a interação precisa ser crítica, feita de diálogos, leituras e conexões.

Um outro fator positivo que posso apontar, é a familiaridade dos estudantes com a produção musical híbrida, que se relaciona com a dança, as artes cênicas, o audiovisual, o cinema e tantas outras formas de se fazer arte. Grande parte desses estudantes consome música por meio das plataformas digitais de redes sociais, especialmente por meio de vídeos. Diante disso, reconheço a importância de desenvolver uma conscientização para buscar uma compreensão conjunta de como os seres humanos se relacionam com a música, criando significados para os sons e atribuindo sentido a eles dentro de um contexto histórico e cultural integrado. Essa perspectiva me leva ao encontro da teoria do significado musical de Lucy Green (2008; 2022) em diálogo com a pedagogia crítica de Freire (1983; 2016; 2023b) e a experiência musical na educação para o desenvolvimento de um ciclo dialógico que conduz a uma conscientização que não encerra em si mesmo.

Em Freire (1983, p. 104) vemos que a integração do conhecimento acontece dentro do indivíduo e no contato com o outro. Mas, para chegar em um estado de consciência crítica, ele precisa colocar-se em trânsito, sair de um estado de acomodação para o de interação com a realidade (Freire, 1983, p. 106). Esse movimento não é apenas dos estudantes, mas também dos professores, pois como Freire afirma, em uma educação libertadora “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 2023b, p. 71). Conscientes de que o próprio conscientizar se faz na caminhada, os professores se percebem em um lugar de aprendizagem em que a educação a ser praticada, como observa Freire (2023b, p. 77), é cointencional. Pois envolve tanto professor quanto aluno no ato de desvelar a realidade e não somente de conhecê-la criticamente, mas de recriar os conhecimentos que adquire na caminhada.

Portanto, o indivíduo que se abre para o diálogo e busca analisar a realidade em que se insere não apenas transita da ingenuidade para a criticidade, mas também compreende a sua importância social como sujeito político. Esse sujeito atua com responsabilidade, exigindo os direitos de uma democracia fundamental. Essa democracia, discutida por Freire (1983, p. 71),

se manifesta no alto senso de participação do povo na solução dos problemas comuns. Dessa forma, histórias como a de Tiarinha Vermelha inspiram as crianças a transitivarem-se, ou seja, a emergirem em um processo de conscientização à medida em que percebem que suas vidas dialogam com os contextos de vida dos personagens. Esses contextos que frequentemente remetem a lugares de silenciamento, mas que são passíveis de transformação por meio de um posicionamento crítico construído no encontro com as narrativas que esses personagens constroem.

Fazer soar a voz é também se escutar. A interação é tocar o mundo com nossos sentidos e se deixar ser tocado por ele. Ostrower (2014, p. 12) explica que a sensibilidade é uma porta de entrada das sensações, ou seja, é por ela que abrimos nosso ser para interagir com o mundo em um estado de excitabilidade sensorial, representando “uma abertura constante ao mundo, [o que] nos liga de modo imediato ao acontecer em torno de nós”. A história tem esse poder de excitar sensações de prazer, raiva, euforia e medo, sentimentos que às vezes não compreendemos. Ao oportunizarmos uma relação dialógica com as crianças, podemos nos surpreender com as transformações que podem ocorrer em nossa realidade e na realidade delas, por ampliar a percepção. Isto é, segundo Ostrower (2014, p. 12), a capacidade delas de trazer as sensações abrigadas no inconsciente para dialogar com as sensações conscientes.

A partir desse diálogo, podemos descortinar o enorme potencial criativo das proposições que surgem do encontro desses contextos. Na educação musical, Beineke (2019, p. 181) compreende a importância do professor saber escutar e valorizar os conhecimentos das crianças para o processo do desenvolvimento da criatividade, que se faz na criticidade, na liberdade de refutar, testar e tomar decisões. Crianças não são seres sem cultura, ou potes vazios nos quais temos que depositar os nossos saberes. A música faz parte da vida e, por isso, é importante reconhecer as maneiras como as crianças fazem e significam a música em diferentes contextos e, por meio disso, explorar suas capacidades criativas e expressivas.

Diante disso, busco estabelecer em minha prática, enquanto educadora musical, ações que contemplem o diálogo com os estudantes e que os incentivem a compartilhar suas histórias de vida uns com os outros, para que possam se abrir para novos contextos musicais e, com isso, conhecer e respeitar culturas diferentes das suas. No teatro musical, encontrei espaços para esses diálogos e, como consequência, possíveis caminhos para uma aprendizagem criativa no ensino de música (Beineke, 2009, 2011, 2019). Nesse tipo de relação dialógica, Freire (2013, p. 141-142) observa que professores e alunos geram uma interação recíproca de aprendizagem: ambos aprendem, ensinam, interagem e crescem, demonstrando que, ao viverem essa experiência de abertura para o outro, descobrem-se e percebem-se como seres inacabados. Por

isso, ao pensar nas possibilidades da experiência artística no palco da escola, percebo um grande potencial dessa prática em sala de aula, pois dialogando com os próprios estudantes, posso me integrar e compreender suas necessidades.

Por isso que, para esse projeto na escola parque, substituímos o roteiro fechado por uma história literária, em que os estudantes pudessem dialogar e propor diferentes intervenções na história, projetando cenas para criar e produzir o espetáculo. A intenção era que eles experimentassem esses processos de criação e produção, e não somente reproduzissem os comandos de direção de uma peça artística para uma performance passageira. Portanto, escolher uma história para guiar nosso projeto foi um objetivo importante para iniciarmos nossas ações, e a escolha da história partiu de um dos professores participantes da pesquisa, que já estava trabalhando essa obra com os seus estudantes. Sua escolha partiu de sua convicção de que a temática de conscientização racial deveria estar sendo trabalhada em todo tempo e em todos os espaços da escola, não apenas na semana da consciência negra e em alguns espaços demarcados.

Sendo assim, nossa proposta dialogava com uma temática pertencente aos eixos transversais dos pressupostos teóricos do Currículo em Movimento da SEEDF. Este fundamenta-se na pedagogia histórico crítica (Saviani, 2008) que, por sua vez, dialoga com a pedagogia crítica de Freire (1983, 2023b), prevendo essas temáticas como essenciais para uma abordagem democrática. Diante disso, o currículo propõe que os conteúdos disciplinares devem dialogar com as temáticas transversais que buscam contemplar narrativas que, historicamente, foram excluídas dos currículos, “reforçando a hegemonia de determinados conhecimentos sobre outros [...]” (Distrito Federal, 2014, p. 36).

A prática pedagógica proposta pelo Currículo em Movimento deve, portanto, questionar como levar os estudantes a um processo de reflexão crítica sobre o espaço social em que estão inseridos e sobre o que consomem e reproduzem culturalmente, como reflexo de suas relações históricas, sociais e culturais. Ao se trabalhar uma temática em um contexto social tão emergente como esse, como poderíamos saber se é possível aprofundar essas discussões sociais, culturais e históricas, presentes em tal temática, em um fazer musical prático e integrado? É possível discutir temas tão expressivos com crianças por meio da educação musical?

Freire (1983, p. 39-40) descreve que a criticidade, ou seja, respostas que se dão em face aos diferentes desafios, ou de um mesmo desafio, é uma característica do ser humano, pois as relações que ele trava no mundo permitem que ele não somente esteja no mundo, mas com o mundo. Esse mundo é passível de relações a todos os seres, mas existe algo inerente apenas aos seres humanos, que é a sua capacidade de transcender, a capacidade de autoperceber-se e perceber o outro nela. Nessa capacidade de transcender-se, os seres conscientizam-se de sua

finitude e de seu inacabamento; descobrem-se temporais, seres históricos; relacionais e, por isso, seres sociais, dialógicos e culturais.

Vercelli e Stangherlim (2020, p. 383-394) argumentam o quanto as crianças, muitas vezes, encontram-se em um lugar de invisibilidade, como se não fossem capazes de se expressar ou falar por si próprias. Porém, Mafra (2020, p. 67-73) nos convida a enxergar a infância por uma perspectiva diferente a dos adultos, buscando dialogar com crianças fazedoras de cultura, que possuem aspectos próprios de ler o mundo e de se relacionar com ele. O autor ao defender a infância como um lugar de liberdade, de curiosidade e busca por não apenas ler as palavras, fundamenta-se em um estudo analítico sobre uma metáfora utilizada por Freire ao definir a si mesmo como “menino conectivo” em um evento que tratava sobre sua identidade epistemológica. O estudo demonstra que essa metáfora é uma lente para ler Paulo Freire, que amplia nosso entendimento, pois nos leva ao entendimento do ser criança que nasce inconclusiva, necessitada da fala, livre, curiosa e inacabada; e de conectividade com os diálogos e interações que estabelece na vida, proporcionando leituras do mundo e de si mesma.

Se Freire, nos seus últimos anos de vida, definiu-se como menino conectivo, percebe-se então que ele nunca deixou de dialogar com a sua infância, explicando que em si coabitavam a criança e o adulto. Além disso, nos mostra também que, claramente, ele era um ser histórico, cultural e social, porque era conectado com suas raízes, com sua missão de vida, com seu trabalho, com sua pesquisa e com seu futuro. Sua práxis estava em constante interação e diálogo com o mundo ao seu redor, o que entendo também como uma ação interdisciplinar. A interdisciplinaridade que se faz no diálogo com o todo, tendo em vista a superação das dicotomias presentes na sociedade (Fazenda, 1994, p. 57).

Por isso, não é uma simples ação de dialogar que Freire propõe, porque essa ação se faz aberta àqueles que, histórico, cultural e socialmente foram oprimidos e silenciados. Ela questiona e põe à prova os mitos socialmente impostos, ou, em outras palavras, aqueles que habitam o inconsciente coletivo, fundamentando a consciência social. Freire (1983; 2016; 2023b) compreende que a educação precisa ser democrática se queremos um país democrático. Não deve ser simplesmente imposta de forma unilateral, depositando conhecimento como se nada tivéssemos a aprender, apenas a ensinar. Portanto, pensar no teatro musical como possibilidade de criação e produção na educação musical é propor possibilidades de um ensino de música interdisciplinar, ao viabilizar que os estudantes se conheçam e enxerguem suas capacidades criativas, podendo contribuir para uma produção musical dialógica e crítica.

Woolford (2013, p. 10) atribui ao teatro musical a capacidade de atuar como um prisma sobre a realidade, levando o público a enxergar e a ouvir de um modo diferenciado. A autora

afirma que “não quer ir ao teatro para ver o ordinário de cada dia, [ela quer ir] por uma experiência emocional elevada onde o *performer* é capaz de se conectar com o público usando todas as habilidades que possui”² (Woolford, 2013, p.10, tradução nossa). Na escola, o estudante é o *performer* e o público, ele vivencia ambas as esferas da comunicação expressiva da arte, podendo compreender de um modo crítico como a linguagem interage de forma multifacetada. Ao experienciar a produção artística do espetáculo, os estudantes vivenciam a soma da emoção de ver o resultado de seus trabalhos no palco, e a magia de ver a história e a matéria transformando-se em arte pelo trabalho de suas próprias mãos; reconhecendo-se autor e ator, não somente espectador.

Vemos que, em todo tempo, as estruturas internas e externas do ator estão dialogando no ato representacional do teatro musical. Ao se criar personagens em uma história, esses elementos refletem no imaginário coletivo e também comunicam a esse coletivo, podendo levar os indivíduos a um processo de reflexão crítica. Por isso, essas ações, enxergadas a partir de um conto literário, podem tornar-se pontes para a construção de uma compreensão dos significados que os estudantes atribuem à música, para expressar sentimentos, características e personalidades, e ajudar a visualizar como a música pode veicular ideologias, preconceitos e contribuir para as estratificações sociais. Ao dialogar com a teoria do significado de Green (2008; 2022), que explica a experiência musical como um fenômeno histórico e cultural, percebe-se o potencial do teatro musical na educação musical para dialogar e valorizar as experiências do estudante, ampliando sua capacidade de emergir delas para a construção de uma musicalidade mais consciente e crítica.

Para Freire (2013, p. 44), o grande inimigo da criatividade é o poder opressor, que permeia-se em uma cultura castradora, alienando o protagonismo da vida de muitos indivíduos. É libertador sair da ideia do outro, da expectativa do outro e libertar-se para ser voz no mundo, voz que cria e recria num ato dialógico. Todo ser humano possui voz, assim como ouvidos. Afirimo, de um modo metafórico, que há diversas maneiras de se escutar, assim como de se fazer ser escutado, mesmo fisicamente limitado. Esse é o processo dialógico, a interação entre os seres humanos que comunicam entre si os seus lugares de “pronúncia do mundo” (Freire, 2023b, p. 108). Para Freire (2023b, p. 111), dialogar é um ato de amor, que se manifesta em estar com e não por eles; é um caminhar junto, perceber-se igual, por saber-se inacabado, e compreender que diálogo existe na comunhão: “Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se

² I don't want to go the theatre to see the ordinary everyday; I want to go for an elevated, emotional experience where a performer is able to connect with an audience using all the skills they possess.

tão homem quanto os outros”, não conseguirá chegar neste lugar de pronúncia do mundo (Freire, 2013, p. 112).

Ao traçar uma estratégia dialógica para esse projeto, tendo as teorias de Freire (1983; 2016; 2023a; 2023b) como fundamento, percebi três pontos em destaque que formavam um ciclo dialógico: inspir(ação), inter(ação) e cri(ação). À medida que esse ciclo se faz e refaz, ele gera as ações necessárias para promover transformações culturais que conduzem à conscientização. Nesse contexto, surge a oportunidade de pesquisar e analisar essas estratégias dialógicas na prática do ensino de música aplicada ao projeto de criação e produção do espetáculo de teatro musical.

Quando se propõe uma ação dialógica na educação, Freire (1983, p.74-75) defende que os indivíduos devem ser valorizados em sua vocação de ser humano, e não serem tratados como “coisas” onde se depositam os conteúdos. O autor sugere que o professor deve exercer uma liderança revolucionária, em detrimento da libertação de um povo que há muito vem sendo oprimido. Por meio dessa liderança, o professor pode inspirar e estimular os estudantes a interagirem com a história, com os colegas, com as dinâmicas propostas, para resultar em atos criativos. Dessa forma, o processo de criação e produção se torna colaborativo, permitindo que as crianças se reconheçam como sujeitos ativos na construção desse trabalho. A conscientização possibilita que se discuta e entenda que a magia produzida no palco é a elaboração de um trabalho técnico e crítico, e não de “poderes sobrenaturais” advindos da própria arte.

1.1 OBJETIVO

Discutir como estratégias dialógicas de inspiração, interação e criação musical podem ressignificar o processo de conscientização na produção de um espetáculo de teatro musical escolar.

1.1.1 Objetivos Específicos

Explorar temas inspiradores que surgiram nos processos dialógicos das atividades desenvolvidas, destacando como esses temas associam-se à teoria do significado musical de Green;

Identificar as práticas integradas e interdisciplinares na produção do espetáculo, buscando apontar os desdobramentos para o desenvolvimento da criticidade; e

Apresentar as práticas criativas como produto das estratégias dialógicas para relacioná-las ao desenvolvimento da conscientização.

1.2 ESTRUTURA DO TEXTO

O teatro musical, como toda forma de arte, possui variados estilos e formas de manifestar-se, porém não deixa de ser um fazer artístico colaborativo que resulta da síntese de várias linguagens artísticas. O *Libretto*, ou o *Book*, é parte fundamental para que todas as ideias e ações dos espetáculos estejam coesas e conectadas, para que sejam compartilhadas com o público da melhor maneira possível. É no *Libretto* ou *Book* que as canções integram-se à história, para que o teatro musical ganhe sua principal característica que o diferencia das demais artes dramáticas: a música.

Sendo assim, estruturei os capítulos desta dissertação em cinco atos. Busquei utilizar os termos da linguagem do teatro musical, fazendo alusão ao *Book*, que busca integrar no texto, o roteiro e todos os elementos artísticos que constroem o texto a ser encenado no palco. O primeiro ato corresponde a este texto de Abertura, e os outros que virão a seguir serão chamados pelos títulos correspondentes, sendo o último ato, o Encerramento, local em que discutirei os resultados encontrados.

Abordaremos, portanto, mais quatro atos, sendo que, no Ato 2 – Teatro musical no palco da escola, tratarei da literatura existente sobre a importância da práxis para o processo de conscientização, buscando argumentar como a prática do teatro musical na escola pode dialogar com esse processo. O processo de conscientização neste estudo foi organizado em um ciclo dialógico composto por três estratégias de ação: inspiração, interação e criação. Cada uma dessas estratégias será explicada separadamente, destacando suas bases individuais e diferenciando-as. Além disso, os tópicos serão estruturados em um diálogo entre si, fortalecendo suas bases individuais e tornando o ciclo dialógico coeso e bem estruturado. Abordarei como a música, o teatro e as artes visuais podem buscar a interação por meio desse ciclo dialógico para criar um espetáculo integrado de teatro musical no palco da escola, permitindo que os estudantes vivenciem importantes etapas do processo de conscientização, conforme explicado por Freire.

No Ato 3 – Pela Estrada a fora, irei narrar o percurso metodológico trilhado desde o primeiro momento da pesquisa até a parte final da análise, explicando e justificando o método de abordagem escolhido, esclarecendo quais recursos foram utilizados, como foram coletados os dados e quais tipos de análises foram escolhidos para este trabalho. Além disso, descrevo

também as etapas de desenvolvimento da criação e produção do teatro musical na escola, desde o momento em que a ideia inicial foi apresentada aos professores, até o momento de avaliação final realizada no pós-apresentação do espetáculo.

No Ato 4 – Tiarinha Vermelha: do livro para a vida, da vida para o palco, apresento a análise dos dados coletados argumentando por meio dos autores apresentados no 1º ato, como estratégias dialógicas de inspiração, interação e criação musical podem ressignificar o processo de conscientização em um espetáculo de teatro musical escolar, dividida em três frentes, em que cada uma buscará inferir e conectar os objetivos específicos aos dados coletados e analisados, ressignificando o processo de conscientização dos estudantes apresentado em relação ao diálogo que estabeleceram com a temática da história de Tiarinha Vermelha e as propostas apresentadas pelos professores.

O primeiro tópico, "Um espelho na sala de aula", busca explorar os temas inspiradores que surgiram através do diálogo entre o contexto social, histórico e cultural, e a narrativa da Tiarinha Vermelha. Ele visa apresentar os trabalhos desenvolvidos por meio da estratégia de inspiração musical nas aulas de música, destacando como a teoria do significado musical de Lucy Green (2008, 2022) pode ser relevante para um projeto de teatro musical escolar. Nesse contexto, a música é valorizada como disciplina, junto com outras formas de expressão artística presentes na produção artística. A partir das temáticas encontradas na história, surgem propostas de discussão para uma melhor compreensão da música e de como ela cria significados dentro da cultura, associando-se a comportamentos, ações, sentimentos, e sendo utilizada para representar grupos, etnias, sociedades, e até mesmo representando a voz de um indivíduo ou de um povo. Portanto, a música pode servir como trilha sonora ou nos contar histórias em filmes, roteiros e até mesmo de nossas próprias vidas. Assim, o primeiro tópico se desdobra em: "A trilha musical de nossas vidas", "Um canto de denúncia" e "Um canto de anúncio".

No segundo tópico, "Caminhando com Tiarinha", busquei identificar as práticas integradas e interdisciplinares que possibilitaram o desenvolvimento das estratégias dialógicas entre os professores participantes e os estudantes, resultando na organização do roteiro e na produção do espetáculo. Reconheço que o trabalho colaborativo interdisciplinar enfrentou desafios, e os resultados obtidos nem sempre corresponderam às expectativas. Portanto, esta etapa de identificação das práticas e análise dos resultados alcançados é crucial, não apenas para defender a interdisciplinaridade como uma ação entre disciplinas, mas também como uma prática que reconhece a importância do desenvolvimento disciplinar de cada área e a realização de pesquisas educacionais abrangentes que incluam práticas pedagógicas diversas e dialoguem com diversas realidades.

Para uma compreensão mais profunda da música no teatro musical, introduzo o tópico "Seguindo a canção", que explora as relações que as músicas estabelecem com a história representada no palco da escola, assim como as influências que as histórias correlacionadas têm sobre as músicas trabalhadas. Utilizando a música "Pra não dizer que não falei das flores", de Geraldo Vandré, como metáfora, destaco a importância de abordar o ensino de música de maneira interdisciplinar, permitindo que professores e estudantes compreendam a construção dos significados intrínsecos e interligados da música, promovendo assim uma educação musical mais consciente, humanizadora e dialógica.

No Ato 5, o ato final, denominado "Encerramento", discuto os resultados apontados nos dados analisados, traçando os desdobramentos para a educação musical, para o ensino de Arte em geral e para a educação básica. Além disso, trarei reflexões sobre a importância dessa temática para o contexto em que foi pesquisado, para os professores de música em geral ou para aqueles que pretendem trabalhar ou já trabalham com a prática do teatro musical.

ATO 2 - TEATRO MUSICAL NO PALCO DA ESCOLA

A trama deste ato será desenvolvida através de argumentos que buscam fundamentar a prática do teatro musical nas escolas de educação básica. Para isso, trago para o palco referências que já atuam no campo da ciência, da educação e das artes para dialogar com Tiarinha Vermelha sobre temas que, à primeira vista, podem parecer distantes da música e das outras artes. No entanto, ao refletirmos sob diferentes perspectivas, perceberemos que vida, arte e ciência conectam-se assim como o corpo e o mundo exterior conectam-se pelo movimento contínuo da respiração - um movimento que faz pulsar a vida, que é constantemente criada e recriada dentro de nós.

Tiarinha, cuja história³ aborda o tema do racismo, nos aponta questões de opressão gritantes em nossa sociedade e demonstra a necessidade de dialogarmos com camadas da população cujas vozes têm sido silenciadas. Refiro-me a uma opressão que foi criada e continua sendo recriada por pessoas brancas que se encontram ou se encontraram em situações de privilégio e dominação. Esta realidade reflete em todos os segmentos sociais da sociedade brasileira, incluindo o espaço social da escola.

Ao considerarmos uma situação de dominação cultural e opressão, as crianças, em comparação aos adultos, já são oprimidas dentro do contexto educacional. Muitas vezes, elas são educadas como se fossem culturalmente vazias, tornando-se meros receptáculos de conhecimento. No entanto, mesmo que as crianças vivenciem essa opressão, existem fragmentações ainda menores dentro dessas esferas, reproduzindo os privilégios estruturados socialmente. Quanto mais distantes das características dominantes, mais silenciadas essas crianças se tornam.

Tiarinha Vermelha personifica o arquétipo dessas crianças que compreenderam criticamente o seu lugar no mundo. Ela enfrentou aqueles que buscavam oprimi-la, reconhecendo que sua maior arma é a palavra. Assim, torna-se a protagonista desse diálogo, lutando contra a opressão e reivindicando sua voz. Nesse contexto, convido Paulo Freire (1983; 2003; 2022; 2023a; 2023b) para nossa discussão. No “chão da escola”, Freire fundamentou sua práxis, demonstrando que a prática do professor deve ser fruto de reflexão e pesquisa, levando-o a um lugar de questionamento e aprofundamento. Freire (2023b, p. 71) dialoga com Tiarinha ao afirmar que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam

³ História literária escrita por Marcos Reis e ilustrado por Joyce Barbosa. Para escutar a história que foi contada para os estudantes, segue o link do canal do Youtube Conta Lelê, com a contadora Letícia Mourão: <https://youtu.be/4xi9j3jc?si=R-yH0YFK1Qv7ivFm>.

em comunhão”. Essa afirmação nos mostra que a educação, a interação e o diálogo desempenharam papéis importantes na formação de Tiarinha. Ela não se tornou quem é, com conhecimento e força para se posicionar, sozinha. As palavras dela refletem o comportamento de uma menina que sabe responder de forma coerente e crítica, conectando suas respostas às problemáticas analisadas por meio de uma leitura própria do contexto social em que está inserida. Ao trazer a história de Tiarinha Vermelha para a sala de aula, além de representar fortemente as crianças negras, ela também representa outras crianças que frequentemente enfrentam diferentes formas de opressão.

Quando refletimos sobre situações de dominação cultural e opressão, percebemos que podemos tanto ser oprimidos quanto oprimir dentro do próprio contexto educacional. Portanto, surge a necessidade de uma educação problematizadora, como aponta Freire (2023b, p. 94-95). Essa abordagem busca superar a contradição presente na relação entre educador e educando, substituindo uma relação de dominação por uma relação dialógica, na qual todos aprendem e ensinam mutuamente.

Tiarinha representa essa menina consciente de sua cultura, de sua identidade e de seu poder criador. Ela sabe que sua palavra cria e transforma o mundo. Dessa forma, não deixa intimidar-se pelas falas do povo mau, enfrenta-os com palavras de conhecimento, mostrando que a única diferença problemática naquela situação era a falta de conhecimento deles. Tiarinha nos mostra que a consciência crítica possibilita a ação diante de situações conflituosas, levando à transformação de si mesmo e até mesmo de quem a oprime, pois, aquelas pessoas também puderam transformar-se diante da postura consciente de Tiarinha.

Sabe qual é o negro mais bonito do mundo? É aquele que tem consciência de suas raízes, de suas origens culturais. É aquele que tem a atitude de quem sabe que é ele mesmo, e não um outro determinado pelo poder branco (Gonzales, 2010).

A postura de Tiarinha convida-nos a uma reflexão crítica sobre a importância de conhecermos nossa cultura, história e raízes. Isso nos permite dialogar com as questões cotidianas que vivemos no presente e contribuir para a construção de um futuro melhor. Tiarinha, como uma menina negra, compreendia que o princípio de sua história não estava na desumanização. Nas palavras de Freire (2023b, p. 39-40), a humanização, que é a vocação ontológica do sujeito de “*ser mais*”⁴, revela que a desumanização é a “vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores”. O autor enfatiza que essa desumanização não se aplica apenas àqueles que têm sua humanidade roubada, mas também, de certa forma, de um modo diferente àqueles que a perpetuam.

⁴ Grifo do autor

Por isso, faz-se necessário que o nosso movimento de conscientização seja uma luta pela humanização, libertação e desalienação. Essa luta consiste em um trabalho permeado pela afirmação do sujeito em sua vocação de “ser mais”, como um indivíduo valoroso e significativo em sua cultura e meio social. A cultura e a história são construídas através do encontro entre os seres humanos, mediados pelas experiências e contextos que vivenciam (Freire, 2023b, p. 109). Nesse diálogo constante, cada um de nós contribui para a transformação e a evolução da sociedade, tornando-se parte ativa na construção do nosso presente e futuro, e sabemos que essa transformação não ocorre no silêncio, mas sim na palavra, na reflexão e na ação.

Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modifica-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar* (Freire, 2023b, p. 109).

Ao buscar compreender esse movimento dialógico abrangente para a conscientização e libertação do oprimido, proponho uma reflexão sobre o movimento dialógico, capaz de enxergar o contexto e de refletir sobre nossa própria prática. Para isso, vou explorar alguns princípios da pedagogia de Freire (1983; 2016; 2023a; 2023b) aplicados à prática do teatro musical escolar, que irei discutir logo mais. Quando menciono “palco da escola”, estou referindo-me à expressão “chão de escola”, frequentemente utilizada por Freire (1983; 2022; 2023a). Essa expressão remete a “práxis pedagógica”, na qual teoria e prática estão intrinsecamente ligadas e devem ser constantemente submetidas à análise crítica. O palco da escola representa o território onde docentes e discentes encontram-se, buscando o diálogo e a interação. Essas práticas são vitais para o processo de conscientização. Conforme aponta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), elas devem proporcionar experiências de aprendizagem que considerem a “natureza vivencial, experiencial e subjetiva da arte” (Brasil, Ministério da Educação, 2018, item 4.1.2).

A BNCC propõe para o palco da escola uma experiência prática artística que abrange seis dimensões: criação, crítica, fruição, estesia, expressão e reflexão (Brasil, Ministério da Educação, 2018, item 4.1.2). O documento enfatiza que essas dimensões devem ser articuladas de forma indissociável e simultânea, demonstrando que a experiência é um processo múltiplo, com várias fases que se interpenetram e se sobrepõem. Essa abordagem nos mostra que o processo é cíclico, e essas fases estão em constante interação na experiência. Metaforicamente, tal como compreendemos o processo de respiração, de modo semelhante o processo dialógico divide-se em etapas que interagem entre si. Portanto, iremos discutir as etapas que entendemos ser cruciais para essa vivência artística que deve acontecer no palco da escola. Esse processo é fundamentado na teoria da conscientização (1983; 2016) e nas práticas dos círculos de cultura propostos por Freire (1983, p. 103), que descrevem as etapas realizadas em uma experiência

que objetivava uma educação crítica e libertadora. Este processo é denominado como ciclo dialógico no presente trabalho.

Neste contexto, a reflexão que proponho para o ciclo dialógico nos permite enxergar o contexto e refletir sobre nossa própria prática. O ciclo dialógico espelha-se no ciclo respiratório, representando o movimento de fluxo e refluxo que Freire (2016, p. 63) utiliza para explicar os caminhos de transição da consciência. Assim, entendo que o ato de conscientizar é como um processo de inspirar e expirar, refletir e dialogar. Isso demonstra que todo indivíduo é capaz de analisar seus próprios atos e aquilo que permeia sua realidade, percebendo que é um criador de cultura como qualquer outro ser humano. Portanto, o que é inspirado e expirado também é modificado, justamente pela capacidade que o sujeito possui de “ler o mundo” e de “ter voz”. Cada indivíduo, em fatos concretos e/ou metaforicamente, possui um aparelho fonador, pelo qual pode passar um “ar transformado, renovado e conscientizado”, mostrando que todos são tão capazes de “criar” e “recriar”, de denunciar e anunciar à medida em que se conscientizam, como afirma Freire (1983, 2016).

Pude perceber esses aspectos da dimensão da consciência crítica em diálogo com Freire (1983; 2016), ao trazer para o palco outros autores que ampliaram minha visão sobre o teatro musical, a educação musical e a prática social dessas artes. Isso possibilitou estabelecer um movimento de ir e vir, que permitia tanto me aproximar quanto me distanciar do objeto com a intenção de melhor compreendê-lo. No entanto, não me esqueci de um ator importante para esse processo: o professor. Ele é o agente necessário, capaz de estimular esses processos a interagirem nos espaços da escola. O professor é o mediador no processo de tomada de consciência do estudante, levando-o a interagir com a arte no palco da escola enquanto objeto de reflexão e de ação transformadora. Segundo Freire (1983, 2016), a criatividade define-se na atividade de (trans)formar, por meio de ações problematizadoras e dialógicas (Freire, 2023b, p. 86), aquilo que molda e tem moldado a consciência. Por isso, além do processo de analisar e refletir, a criação e a recriação são ações constantes, enfatizadas pelo autor no processo de conscientização e também devem estar recorrentemente presentes nas experiências de aprendizagem propostas pela BNCC.

Dessa forma, buscando desenrolar o entendimento do processo cíclico para o desenvolvimento da consciência, as seções foram sequenciadas visando uma explicação teórica da experiência do teatro musical de acordo com os processos compreendidos como necessários para o ciclo dialógico no palco da escola. Essas seções serão desenvolvidas por meio da discussão com outros autores que complementam a teoria de Freire, trazendo para o campo da música e do teatro musical, complementando esta discussão apresentada. A estrutura deste ato

será dividida em três seções: inspiração, interação e criação. Assim, buscando sequenciar o entendimento do processo cíclico para o desenvolvimento da consciência, o ciclo dialógico foi também dividido em três etapas: inspiração, interação e criação. Cada uma delas constituirá um tópico deste ato, buscando complementar e fortalecer o entendimento do ciclo dialógico no palco da escola para possibilitar a experiência do teatro musical. Essas seções serão desenvolvidas por meio da discussão com outros autores que complementam a teoria de Freire, trazendo para o campo da música e do teatro musical, complementando essa discussão que apresento.

Inspiração, o movimento que nos leva a experimentar elementos artísticos para uma vivência estética e até mesmo questionar e compreender o âmbito da própria institucionalização dos padrões estéticos, é por onde começamos. São as ações de Tiarinha no palco que nos inspiram, nos levando a caminhos de reflexão. No entanto, nesta seção, questionamos até que ponto o que chamamos de inspiração nos inspira à ação. Pois, na ação pedagógica, e em qualquer situação que necessite iniciar uma ação, é necessária uma força propulsora que dê início ao movimento. Se temos uma história como proposta temática, como podemos extrair temas geradores para interagir musicalmente e conduzir os estudantes a processos criativos de forma integrada e crítica?

Assim, nesta seção, abordaremos a definição de teatro musical e sua importância para a prática musicopedagógica, buscando compreender esses processos na educação musical e como podemos oferecer uma educação inspiradora para proporcionar o desenvolvimento da criticidade. Além disso, discutiremos a teoria do significado musical de Green (2022), como forma de compreender a música como construtora de significados em um espetáculo musical e a capacidade de dialogar com a história e com o público.

Na segunda seção, *Interação*, abordaremos o processo que possibilita ações de imersão e emersão, que ocorrem a partir das relações mediadas com as propostas apresentadas no palco da escola. O sujeito interage com o objeto de estudo a partir de seu próprio contexto, questionando, refletindo, analisando e buscando outros contextos como forma de adquirir conhecimento, experiências e transformações. Essa é uma fase de vivência e diálogo com a história, as histórias, com os vários contextos da escola e as múltiplas possibilidades do teatro musical. Isso permite que o estudante aprofunde e reconheça seus próprios temas em diálogo com o mundo (Freire, 2023b). Nessa fase, descortina-se a possibilidade do estudante se reconhecer como sujeito e, portanto, reconhecer o objeto de estudo “como uma situação na qual se encontra com outros sujeitos” (Freire, 2016, p. 63), transformando o palco da escola em um lugar de inúmeras possibilidades.

Na terceira seção discutiremos a *Criação*, um processo que busca concretizar o fechamento do ciclo. Ao encerrar o ciclo, anunciam-se novas possibilidades de ação, que retornam para o ciclo como uma tomada de consciência cada vez mais crítica, aprofundando-se a cada renovação. A criatividade é o resultado processual do sujeito que toma consciência de suas capacidades por meio da reflexão na inspiração, pela interação que se faz com seus contextos e, a partir deles, questionando, testando novas possibilidades, permitindo-se, portanto, ousar soluções que transformem sua realidade (Freire, 1983; 2016; 2023b). Por isso, a aprendizagem criativa voltada para o público infantil não pode ser realizada fora do contexto cultural da criança.

De acordo com Beineke (2009; 2011; 2018), é no contexto social e cultural que os processos criativos emergem, demonstrando a importância de uma educação musical consciente desse ciclo cultural para o desenvolvimento da criatividade e da criticidade. Além disso, é importante compreender como a criticidade e a criatividade caminham juntas no processo de conscientização, pois a criatividade possibilita a criação de novos conhecimentos para refutar os antigos, enquanto a criticidade permite um olhar diferenciado para encontrar as problemáticas e propor novas estratégias.

2.1 INSPIRAÇÃO – VAMOS CANTAR UMA HISTÓRIA?

Porque cantando, eu danço
 Porque dançando, eu vivo
 Porque vivendo, eu sonho
 Porque sonhando, eu caminho
 Porque caminhando, eu transmuto
 Porque transmutando, eu emano
 Porque emanando, emerge de mim
 Um ser com, um ser um, que sendo,
 Simplesmente ama, e amando
 Se descobre um Ser Humano (Felipe, cadernos de poesia, 2023).

O cantar é uma atividade humana presente nas mais diversas sociedades espalhadas pelo mundo, divididas e separadas no espaço, tempo, culturas, histórias, construções sociais e políticas, mas capaz também de unir indivíduos nesses lugares outrora divididos e separados, afinando e harmonizando histórias. No entanto, essas divisões diferenciam a atividade do canto em cada um desses lugares, em cada sociedade que, na busca de integrar-se à natureza em que estão inseridas, as pessoas criam suas próprias ferramentas ante às suas necessidades e fazem cultura ao criarem sua própria identidade. Criam sua própria arte, atribuindo sentido estético e significados sonoros às suas músicas, além de características próprias ao modo de cantar das pessoas que vivem em cada uma dessas sociedades, fazendo do canto de cada lugar um

patrimônio a se zelar e preservar, assim como cuidamos de tudo aquilo que preserva a nossa história e identidade.

Dessa forma, entendemos que o canto não é meramente uma atividade de entretenimento, mas sim uma atividade social de extrema relevância para afirmar valores, identidades e ideologias. Esses elementos são transmitidos por domínios culturalmente bem estruturados, que se estendem além da cultura e da história, permeando todas as esferas das relações humanas. O canto transcende a letra de uma canção, pois os sons adquirem significados por suas características físico-sonoras, indo além dos códigos da fala. A voz, portanto, é um instrumento universal utilizado para comunicar, seja através da fala ou do canto.

A maneira como a linguagem é construída historicamente e o conhecimento é transmitido socialmente demonstra que a arte não é isenta de códigos, símbolos e significados; assim, o canto também é uma atividade humana, histórico e culturalmente construída. Green (2022, p. 52-53) explica que, ao mesmo tempo em que a música é delineada por valores estéticos culturais, estabelecidos em um âmbito histórico e sociocultural, ela delinea também comportamentos sociais coletivos ao compartilhar valores e conceitos de um domínio social para outro, introjetando valores associados a comportamentos que não são percebidos de forma consciente.

A estrutura do teatro musical como é conhecida atualmente tem percorrido uma longa trajetória na história, demonstrando que esse modo de fazer arte não é uma manifestação de uma única sociedade contemporânea ou moderna. Porém, foi construído através da história, modificado e adaptado às necessidades sociais conforme as épocas e culturas exigiam. Contar uma história utilizando diversas linguagens artísticas de forma integrada é uma manifestação artística presente nas sociedades desde a antiguidade, sendo conhecida por diversos nomes durante sua trajetória. Buscar conhecer o processo de construção da própria arte do teatro musical, seu papel social e os diálogos que estabeleceu com as diferentes sociedades em sua longa trajetória é um caminho para depreender o que e como essa arte deve ser trabalhada na escola.

Por outro lado, ao falar em estrutura do teatro musical no singular, qual estrutura estamos definindo como conhecida, como determinante na sociedade contemporânea? O que a faz ser conhecida? Essas questões estão e vão além da arte e, por isso, ao buscar uma abordagem de teatro musical escolar, é preciso compreender junto aos estudantes quais os valores e significados sociais que são delineados por meio do teatro musical e como eles chegam até os estudantes e são vistos por eles. Para não correremos o risco de continuar contando e reproduzindo as mesmas histórias que os oprimem, uma educação conscientizadora pode

ajudar-nos a prevenir e ainda gerar ferramentas para lutar e transformar realidades opressoras junto aos estudantes. Dessa forma, como esses estudantes podem contar e cantar a história de Tiarinha Vermelha e o Povo Mau de forma integrada e coerente com seus contextos de vida por meio do teatro musical?

2.1.1 De onde vem o ar que respiro?

Inspiração, assim como outras palavras como arte, música, teatro e criatividade, foram, por muito tempo, associadas a uma forma mística de “um dom concedido ou uma revelação recebida” por um sopro divino, o que se tornou alvo de muitas críticas na comunidade científica (Gardner, 2000; Sternberg e Lubart, 1995; 2003; Csikszentmihalyi, 2002). O termo “inspiração” costuma ser associado também a ideias românticas que buscam privilegiar certas pessoas em detrimento de outras. Esta visão não possui uma base sólida que aprofunde sobre essa característica humana, dando a ela também um caráter místico. Pois, ao invés de explicá-la, a coloca em um campo ideal, acessível somente a algumas pessoas privilegiadas, tornando-a mais um critério de privilégio e exclusão.

Entretanto, ao discutir o significado de inspiração como parte do processo criativo, Ostrower (2014, p. 51) combate a ideia de criatividade como privilégio e mostra que a “criatividade e os processos criativos são estados e comportamentos naturais da humanidade”. Portanto, neste trabalho, tomamos o termo “inspiração” como uma ação que dá a pulsão inicial e vital para o processo de criticidade e criação, possibilitando o fluxo criativo na educação musical. Ostrower (2014) explica que o indivíduo não é um recipiente vazio, é um ser social, histórico e cultural, e mesmo no seu estado mais inconsciente, traz vivências, conhecimentos, imaginações, dúvidas e sonhos.

Dessa forma, quando entramos em contato com outras histórias e quando a interação com o mundo nos propõe novos desafios e novos diálogos, existe um movimento de fluidez de dentro pra fora que provoca uma ebulição do ser compreendido, denominado pela autora como inspiração criativa. Interpreto, dessa forma, inspiração como o movimento que te faz emergir, transitar do inconsciente para o consciente, que te faz perceber, como diria Freire (2023b), no mundo e com o mundo. Inspiração é o emergir-se para conscientizar-se.

A história de Tiarinha Vermelha é a releitura de um conto de fadas bastante presente no imaginário das crianças, Chapeuzinho Vermelho. A estrutura narrativa do texto segue as mesmas características textuais, não alterando os elementos essenciais de um conto fantástico, deixando claro os arquétipos dos personagens da história referenciada. Essa estrutura narrativa

assemelha-se ao tipo de estruturas narrativas que Woolford (2013, p. 78) menciona como necessárias para o teatro musical para produzir engajamento com o público. A autora apresenta o conceito do monomito, uma estratégia de análise das estruturas narrativas de mitos e contos fantásticos, desenvolvida e aprofundada por Joseph Campbell e Christopher Vogler.

O monomito, também conhecido como “A Jornada do Herói”, é um padrão comum encontrado nos mitos e contos fantásticos ao redor do mundo e ao longo da história. A estrutura do monomito pode ajudar a criar uma narrativa coesa e envolvente, guiando o público através da jornada do personagem principal. Essa estrutura narrativa é muito utilizada na criação de roteiros de cinemas e, como aponta a autora, de musicais. Portanto, ao estruturar roteiros de musicais, o monomito pode servir como um guia útil para fortalecer os arquétipos e moldar a jornada do personagem e a progressão da história, garantindo que o público permaneça engajado e investido na narrativa do início ao fim.

A história de Tiarinha, assim como muitas outras histórias demonstra as características arquetípicas do monomito, apresentando a protagonista, que se revela como tal, por mostrar que tem uma missão de vida, uma força maior que a motiva. Apresenta um antagonista, o personagem que se opõe a essa missão, tentando enfraquece-la ou tirar sua motivação. Além dessas características principais, a estrutura narrativa conta com outras características que dinamizam a história tornando a narrativa envolvente e proporcionando possibilidades de diálogos críticos. Isso demonstra o poder da história em conectar-se com o público em um nível mais profundo, ativando e dialogando com o inconsciente coletivo.

A psicanálise junguiana busca evidenciar, através dos mitos, os fenômenos psicológicos arquetípicos presentes em muitas histórias mitológicas (Jung, 2015). Esses fenômenos, de forma simbólica, sugerem possíveis transformações na consciência humana. Por meio dos contos e mitos, os indivíduos podem acessar as pressões do inconsciente, que são expressas livremente na narrativa. Nesse contexto, a inspiração é vista como um movimento que ativa a percepção sobre a história, possibilitando no indivíduo o inconsciente dialogar com o consciente. Ou seja, o sujeito passa a dialogar e interagir com o seu mundo, ativando o que conhecemos por interação.

No palco da escola, a inspiração é entendida como um despertar da consciência que convoca os estudantes e professores para a interação, inserindo o indivíduo em um processo de reflexão para transformar e libertar sua mente para os processos criativos, colocando-os em um lugar ação de conscientização. Portanto, a inspiração não é apenas um estímulo, mas um chamado para a interação e para a participação ativa no processo de reflexão sobre a prática criativa, levando à conscientização. Além disso, é também um processo de despertar da

consciência do estudante, permitindo-lhe conectar o aprendizado com suas experiências de vida. Isso reforça a ideia de que a educação deve ser um processo dialógico, onde o conhecimento é construído coletivamente, respeitando as experiências e contextos individuais dos estudantes.

A inspiração, compreendida através de Freire (2016, p. 90-91), é denominada como ponto de partida por ser a “tomada de consciência”, a pulsão vital que dá início ao movimento de conscientização. Segundo o autor (Freire, 1983, p. 103), a sala de aula tradicional deve ser substituída pelos “círculos de cultura”, que se tornam espaços de diálogo entre professores e estudantes, pressupondo uma relação de horizontalidade. O diálogo possibilita a tomada de consciência. A “tomada de consciência” no trabalho pedagógico envolve a apresentação de um “tema gerador”, no qual o estudante, por meio da leitura e percepção, é capaz de captar seus significados, tomar posse desses significados e associá-los a uma “situação” real vivenciada por ele em seu contexto de vida.

Dessa forma, a história literária pode ser uma ferramenta poderosa para inspirar e motivar ações em um projeto de teatro musical. Os temas geradores que surgem da história podem servir como um ponto de partida para a integração das disciplinas artísticas, auxiliando na criação do roteiro e na produção do espetáculo. O professor de música, nesse contexto, tem um papel crucial. Ele deve refletir sobre como sua prática pode dialogar com a história e inspirar os estudantes. Isso pode envolver a seleção de peças musicais que complementem a narrativa, a criação de atividades que incentivem os estudantes a explorar os temas da história através da música, ou mesmo a utilização da história como uma estrutura para a composição musical. Além disso, o professor pode aprofundar-se sobre os significados musicais e como eles dialogam com a história, refletindo sobre as intenções e sentimentos ao contexto e aos personagens.

Ao fazer isso, o professor não apenas enriquece a experiência educacional dos estudantes, mas também os conduz a processos criativos integrados. Isso pode ajudar os estudantes a desenvolverem uma compreensão profunda da inter-relação entre as diferentes formas de expressão artística e a maneira como elas podem ser usadas para comunicar ideias e emoções. Portanto, a história literária não é apenas um ponto de partida, mas um guia contínuo que informa e molda todo o processo criativo.

2.1.2 O canto que encanta

O teatro musical é uma forma de arte que combina música, dança e narrativa para criar uma experiência emocional profunda para o público. A música é essencial nesse gênero, e quando bem integrada à história, ela eleva o espetáculo a um nível mais maduro e significativo. Kislán (1995, p. 6) discute que as linguagens artísticas presentes no teatro musical, em suas particularidades como a música e a dança, apresentam algo em comum: elas buscam ampliar a comunicação para além das palavras, levando o público a uma conexão mais profunda. Além disso, Folegatti (2011, p. 11) aponta que o teatro musical é uma peça teatral em que a música é essencial e que essa deve acontecer de forma integrada ao ato de contar a história. Seguindo essa lógica, Kislán (1995, p. 6) corrobora com Folegatti ao afirmar que, se é possível retirar a música e a dança do roteiro sem afetá-lo significativamente, então não é um musical na sua forma mais madura.

Ao analisar os processos de interação entre as linguagens artísticas na performance do teatro musical, percebe-se um consenso entre os pesquisadores da área: o teatro musical é definido como um trabalho multidisciplinar. Essa característica, no entanto, também pode ser observada em outros estilos teatrais. A diferença, conforme explica Kislán (1995, p. 2), está no nível de imersão da plateia na experiência estética. O autor argumenta que a música integra-se ao teatro para elevar o espectador a um patamar artístico mais alto do que a fala comum, permitindo que os sentimentos “voem” acima da realidade (Kislán, 1995, p. 3). Surge, então, a questão: esse “lugar elevado”, ao qual o autor refere-se, seria um lugar de inspiração ou seria um lugar de encantamento?

A diferença entre as palavras “inspiração” e “encantamento” pode ser sutil, mas é significativa. A inspiração geralmente refere-se a um estímulo ou influência que motiva a criação ou ação, conforme já discutimos. O encantamento, por outro lado, é frequentemente associado a um sentimento de admiração ou fascínio. A palavra admiração tem suas raízes no latim “*admirari*”, cujo prefixo “*ad*” indica proximidade ou direção, e “*mirari*” significa olhar ou contemplar. Freire (2016; 2023b) utiliza a palavra admirar para referir-se ao ato de desvelamento da realidade, o que pode levar à conscientização. Desse modo, ao utilizar o verbo admirar, o autor refere-se ao ato de emergir, da capacidade do sujeito de sair de uma situação sobre a qual se encontrava imersa, e poder observar e refletir sobre ela com certo distanciamento.

Mundim (2014) argumenta em sua dissertação que a busca pelo encantamento é uma das características mais marcantes do teatro musical contemporâneo, objeto de seus estudos. Ao definir o teatro musical contemporâneo, ele refere-se especificamente aos musicais anglófonos, ou seja, musicais de língua inglesa que são reproduzidos em vários lugares do

mundo em formato de franquia, algo bastante comum no Brasil (Mundim, 2021, p. 5). Portanto, busca analisar as características históricas que conceituam esse encantamento, que ocorre pela forte integração entre música, teatro e dança.

Entretanto, para Mundim, a palavra “encantamento” revela uma relação semântica de significado sempre que citada em sua dissertação, de imersão total tanto do público quanto dos atores no espetáculo de teatro musical (Mundim, 2014, p. 11, 19, 23-48). Essa imersão pode contrastar com o significado discutido acima, sobre admirar. Porém, é uma imersão em uma história que está do lado de fora, por isso o distanciamento ainda é mantido. A maneira como a construção integrada da cena cativa o olhar leva os sujeitos a vivenciarem uma experiência coletiva imersiva, ao emergirem de suas próprias realidades.

A história, quando bem estruturada e contada, envolve o público, permitindo que os indivíduos vivenciem uma experiência coletiva imersiva. Mesmo imersos na narrativa, os espectadores mantêm um certo distanciamento, o que lhes permite emergir de suas próprias realidades e conectar-se com os personagens de maneira única. Essa combinação de fazer, sentir e perceber emerge e imerge na história, permitindo aos atores viverem o ato de encantar enquanto se percebem nessa interação de aproximação e distanciamento. Portanto, criar e produzir teatro musical com crianças na escola possibilita que elas vivenciem a história, explorem as possibilidades do encantamento e descubram o segredo da varinha mágica de fazer teatro musical.

A palavra “encantamento” tem origem no latim “*incantare*”, que significa “cantar para dentro” ou “cantar sobre”. Isso remete à prática antiga de usar o canto ou a música para lançar feitiços ou realizar rituais mágicos. Portanto, a associação da palavra “encantar” com o “canto” tem suas raízes na história e na cultura. No contexto do teatro musical, essa associação faz grande sentido. A música e o canto são elementos fundamentais do teatro musical e têm o poder de envolver e “encantar” o público. Elas podem evocar emoções, contar histórias e criar uma atmosfera que transcende a experiência cotidiana. Portanto, embora a palavra “encantamento” seja frequentemente usada para descrever sentimentos de fascínio, sedução e êxtase, sua conexão com o “canto” nos aponta a importância da música e do canto para mover e inspirar as pessoas.

Mundim (2014, p. 24) relata que o canto surgiu como um modo de expressão ligado ao corpo e ao sagrado, e busca descrever em sua obra que a música comunica de um modo mais intenso no teatro musical do que as outras artes, por configurar este enlaçamento entre elas. A música, segundo o autor, diz com uma força maior, por despertar todo um campo sensorial, engajando seu público em ouvir, ver e sentir. Mundim (2014, p. 25) discute, por meio dos

argumentos de Nietzsche (1992) e Wagner (2003), que o encantamento é o pressuposto da participação, do diálogo e da transformação que ocorre no indivíduo, cuja ação leva-o a enxergar a si mesmo com outros olhos, ao estar imerso em uma obra de arte total que envolve todos os sentidos possíveis. Portanto, o canto conectado ao movimento e à expressão evoca emoções, conta histórias e cria uma atmosfera que transcende a experiência cotidiana.

2.1.3 Inspir(ação) ou alien(ação)?

Ao analisar algumas produções do dramaturgo alemão Bertolt Brecht, que influenciaram peças brasileiras de teatro musical, Esteves (2014, p. 81-82) relata que essas produções divergiam do teatro musical produzido na Broadway. Este último caracterizava-se pelo uso abundante de recursos, apelando para o “escapismo”, algo considerado semelhante à magia e à hipnose. O autor argumentava que esses recursos prejudicavam a capacidade de reflexão do espectador, uma vez que seus sentidos ficavam totalmente absorvidos pela ação dramática. A função da música nas peças de Brecht era promover o “envolvimento emocional e, conseqüentemente, catártico do espectador diante dos acontecimentos vividos pelos personagens” (Esteves, 2014, p. 82).

Mundim (2014) identifica o encantamento como o resultado da experiência no teatro musical, Esteves (2014) propõe a catarse como o resultado do envolvimento entre o público e os atores. Ambos os conceitos são centrais para a experiência teatral, mas cada um enfatiza um aspecto diferente da interação entre a performance e a audiência. Nos musicais brechtianos, a música desempenha um papel adicional em comparação aos musicais anglófonos. Ela é usada para comentar e pontuar criticamente as ações e eventos da narrativa. Ao invés de se integrar perfeitamente à história, a música, nos musicais brechtianos, destaca-se muitas vezes assemelhando-se à ópera, ao cabaré e a outros estilos de teatro musical. Isso contrasta com os musicais anglófonos, onde a música é usada para pontuar ações e eventos e é totalmente integrada à narrativa. Portanto, embora ambos os estilos de teatro musical busquem envolver o público, eles o fazem de maneiras distintas e oferecem diferentes tipos de experiências para a audiência.

Embora o foco desta discussão seja o teatro musical profissional, há algo relevante a ser considerado em relação ao teatro musical desenvolvido nas escolas. Os estudantes, ao vivenciarem essa proposta artística, assumem tanto o papel de espectadores quanto de intérpretes. Essa dualidade de experiência artística torna a discussão proposta por Green (2008) sobre o significado musical e a teoria para o desenvolvimento da musicalidade crítica na

educação musical essenciais para uma análise crítica da produção do teatro musical brasileiro. Contribuindo, assim, para o desenvolvimento da arte e sua valorização.

Green (2022, p. 125) explica que ao buscarmos compreender a música, não podemos simplesmente apreendê-la como um fenômeno natural e mágico, mas como um fenômeno cultural. A autora afirma: “o som é natural, a música não é” (Green, 2022, p. 125). Entretanto, a nossa capacidade humana de criar e recriar dá ao som inúmeras possibilidades de combinação, e com isso, significações. Foi dessa forma que a humanidade foi criando a música, que ao longo da história sistematizou-se e consagrou-se. Com isso, vemos que a música é um construto histórico, social e cultural que não pode ser pensada fora de seu contexto.

Mesmo assim, dentro das culturas, Green aponta que se perpetua a ideia

[...]de que as estruturas e convenções da sociedade da qual [a música] surge são resultados fragmentados de leis naturais e a-históricas; as ideologias musicais também se apoiam e perpetuam a aparência de que a música é um fragmento da sociedade, que surge em virtude de suas próprias leis naturais e a-históricas (Green, 2022, p. 125).

Green relaciona a reificação da música, isto é, a objetificação da música, a uma falta de compreensão mais profunda do “duplo significado musical” (Green, 2022, p. 126). A música não pode ser compreendida como música fora de um contexto histórico, social e cultural. Pois um indivíduo só pode reconhecer as estruturas musicais e estruturar “suas intenções em relação à música de acordo com o que sabe sobre a música” (Green, 2022, p. 40), estando dentro desses contextos. Se os sons não estiverem organizados de um modo familiar ao ouvinte, essas estruturas tornam-se difíceis de serem percebidas como música na mente do ouvinte. Para a música fazer sentido, é necessário que o consciente reconheça os estímulos sonoros e antecipe os acontecimentos, criando conexões e expectativas que, de certa forma, vão estabelecer um diálogo musical. Portanto, essa relação que o indivíduo estabelece com as características sonoras da música é denominada pelo autor como “significado intersônico⁵” (Green, 2022, p. 50).

Por outro lado, existe um outro tipo de experiência descrita por Green (2022, p. 51), que explica o significado da música como objeto histórico e cultural, o “significado delineado”. Essa experiência apreende o modo como atribuímos sentimentos e significados tão subjetivos à música, enquanto os significados intersônicos explicam como compreendemos que a música é música, ou seja, como diferenciamos uma sequência de sons aleatórios a uma outra sequência sonora que pode ser chamada de música. Para que nossa experiência seja completa, ela precisa ser delineada pelos significados e estruturas sociais que vivemos coletivamente.

⁵ Na tradução de Alan Caldas Simões, utiliza-se o termo “inerente”, entretanto, na presente pesquisa, opta-se por utilizar intersônico - que ocorre de som a som - por causa da modificação apontada pela própria autora na edição de 2008.

Apesar da experiência ser individual, ela é mediada pela história social. Existe uma relação de troca muito necessária para a afirmação dos valores musicais, que aprofunda a nossa compreensão sobre o duplo significado da música, que é a necessidade da experiência individual para afirmar a definição coletiva, e a coletiva para afirmar a individual. De acordo com Green (2022, p. 52), ambas são igualmente importantes na construção de toda a compreensão histórico-social da qual emerge a música. Então, de um lado, temos o significado intersônico, e do outro, temos o significado delineado, no qual o último pode facilmente tornar-se alvo de ideologias, por ser o modo como fazemos as associações do mundo externo com as músicas que escutamos.

Green (2022, p. 127) explica como a experiência de um significado pode influenciar as atitudes em relação ao outro, e se o indivíduo não se conscientizar, pode ser facilmente conduzido ideologicamente. Pois, uma experiência com o significado intersônico pode ser tão arrebatadora ao ponto de levar o indivíduo a mudar seus conceitos negativos sobre os delineamentos a respeito daquela experiência. O contrário também pode acontecer, sendo que a tendência de os delineamentos influenciarem nossas experiências imediatas na música são bem maiores, pois podem utilizar-se de outros recursos, como a fala, a imagem, dentre outros, tornando-se alvos da ideologia musical.

Ao falar em ideologias, Green (2017, p. 17) demonstra muito cuidado, explicando que jamais estamos totalmente isentos dela, nem quando buscamos explicá-las. De forma resumida, a autora aponta que ideologias representam “conjuntos de ideias, valores ou suposições que um grande número de pessoas em uma determinada sociedade acredita em um momento qualquer e que ajudam na perpetuação das relações sociais existentes” (Green, 2017, p. 17).

Se pensarmos que ideologia é uma necessidade de explicação ao que não se entende, então, no campo da música, quantas ideologias são perpetuadas? A autora explica que a ideologia torna o mundo mais fácil de ser compreendido, assim, a educação musical tem a opção de perpetuar as ideologias ou discuti-las para combater o pensamento que busca simplificar a experiência musical. De que forma é utilizada a música no teatro musical? De um modo flexível, aberto e crítico, ou reificado por uma ideologia determinante que opera no inconsciente do povo, para alcançar os resultados desejados por meio da fala? Se pensarmos em relação à nossa personagem Tiarinha Vermelha, uma menina negra que sofre racismo, quais seriam as consequências para sua vida e seu contexto social diante de tais reificações que tendem a perpetuar pensamentos dominantes? Porém, será que também não existem tendências à reificação nos contextos culturais que se opõem aos contextos de dominação? Green (2017, p.

18) explica que a reificação tende a universalização da música, e essa universalização é o que dá poder para dominar sobre outras culturas ideologicamente.

Ao levar os estudantes a questionarem os significados musicais e o modo como foram constituídos dentro da história, o ensino de música integrado ao teatro musical pode tornar-se uma forte ferramenta para o desenvolvimento da consciência crítica. Isso porque, além de levar os estudantes a questionarem os significados musicais, estimula-os também a compreender associações dos sons aos arquétipos dos personagens, aos contextos sociais e aos sentimentos. Dentro da história da Tiarinha Vermelha e o Povo Mau há uma série de questões a serem argumentadas e pesquisadas no mundo musical dos próprios estudantes, em que eles podem buscar compreender o porquê e quais músicas seriam apropriadas para certas ocasiões, como: qual música representaria a Tiarinha Vermelha; qual seria mais apropriada para representar o povo mau; o momento das perguntas do povo mau poderia ser cantado ou falado; se fosse cantado, qual o canto seria mais apropriado; qual o canto representa a força e a coragem da Tiarinha diante do Povo Mau; e uma série de outras questões.

Porém, a tendência às respostas das crianças seria apropriada aos estilos que já eram familiares a elas e, por isso, seria necessário ir além da inspiração, partindo para uma compreensão de como esses materiais sonoros se interrelacionavam com seus contextos, para a partir deles, buscar novas possibilidades. Sendo necessário, desse modo, uma educação que abrangesse o que Green (2008 *apud* Narita, 2019, p. 126) denomina como “musicalidade crítica”. Narita (2019, p. 126) explica que para alcançar esse estágio é preciso optar por uma prática pedagógica musical dialógica que proporcione uma análise crítica por meio do “aumento da compreensão e apreciação musical auditiva relacionadas às propriedades intersônicas” (Green, 2008, p. 84 *apud* Narita, 2019, p. 126-127).

De fato, vemos um alto potencial no teatro musical em uma educação musical dialógica, a partir da teoria do significado musical de Lucy Green (2022; 2008), com outras disciplinas artísticas. O teatro musical só alcança o “poder de encantamento”, como já discutido, a partir da experiência da música. Sendo assim, o professor é capaz de expandir essa experiência ao ajudar o estudante a diferenciar esses significados e percebê-los na música de forma separada. Pois, a maneira como os estudantes lidam com cada significado é extremamente importante para que o professor saiba como intervir com sua prática e, com isso, alcançar uma educação que promova a musicalidade crítica.

Green (2022, p. 191-192) afirma que quando a experiência dos significados intersônicos e delineados são positivas, a relação do estudante com a música será celebrada; porém o contrário, quando a experiência é negativa em ambos os significados, torna-se alienada. Por

outro lado, se é afirmativa para um significado e negativa para outro, essa experiência é ambígua. A musicalidade crítica, para Green, pode ser alcançada por meio de uma prática que confronte a dualidade do significado musical nas experiências, de modo que os estudantes saibam fazer escolhas e se permitam serem transformados criticamente.

Esteves (2014) argumenta que a preservação da identidade de teatro musical brasileiro pode sobreviver tanto quanto enriquecer por meio de ações dialógicas, ou seja, ampliando o debate sobre a identidade deste gênero artístico e o modo como ele é delineado histórico e socialmente. Além disso, o autor defende que um teatro musical brasileiro autêntico e inovador deve ter relevância social e poder de transformação, provocando o público a refletir criticamente sobre questões sociais, em vez de apenas imitar a sociedade. No entanto, muitos artistas do teatro perderam sua autenticidade e liberdade ao se conformarem com padrões de qualidade estabelecidos, tornando-se inexpressivos diante do crescente foco mercadológico na sociedade de consumo. O autor cita que o termo “encantamento” é criticado em obras de Weber (1963, 1982) e Marx e Engels (1984) por estar associado ao “fetichismo da mercadoria”, onde as pessoas atribuem valores de troca a mercadorias socialmente definidas, colocando a experiência acima dos valores humanos.

Todavia, vejo questões problemáticas nessas afirmações ao refletir sobre as ideologias que estão por trás de cada espetáculo, ou, em outras palavras, do inconsciente coletivo que estrutura os arquétipos de cada produção. Green (2017) explica a importância de compreender que o significado musical é construído histórico, social e culturalmente, e, portanto, não está isento de ideologias. Dessa forma, assim como não existe uma música que se defina como melhor do que outra, assim também não existe no teatro musical; todos estão sujeitos às delineações mercadológicas. Portanto, entendo que tanto os musicais brechtianos quanto os musicais anglófonos podem conduzir a uma educação crítica e dialógica. O questionamento não deve ser se o “lugar de magia e encantamento” pode alienar, mas sim se a história tem força suficiente para inspirar a ação, levando o estudante a interagir com seus elementos, criando e transformando sua cultura. Se o estado de elevar o público aliena a ação, levando o indivíduo a um estado de passividade e silenciamento, é necessário revisar a abordagem, buscando sempre maneiras de emergir, distanciar, refletir e dialogar para perceber-se e conscientizar-se.

2.2 INTERAÇÃO – ATUAR NO MUNDO E COM O MUNDO

Quando falamos em escolhas, falamos de percepção. Pois não há como decidir entre um lado e outro, se vemos apenas uma opção. Ao falar sobre escolhas, Freire (1983, p. 39)

depreende sobre o processo de interação que está presente no ciclo dialógico que leva ao processo de conscientização. Pois, o que define essa interação e capacidade de escolha do indivíduo é justamente sua capacidade de ajustar-se à realidade e perceber-se no mundo e com o mundo, a sua capacidade de relacionar-se com o mundo. A inteligência só é possível por meio dessa interação que o indivíduo estabelece com o mundo.

O ser humano pode apenas estar, apenas existir e não atuar, mas existir não é suficiente para exercer a inteligência e se conscientizar. É preciso ação, é preciso interação⁶, ou seja, é preciso “não apenas estar no mundo, mas com o mundo” (Freire, 1983, p. 39). É preciso estar entre ações, para trilhar caminhos de escolha e, assim, exercer o fundamento da inteligência, o de eleger, de optar por aquilo que foi capaz de analisar, de denunciar e anunciar por meio de uma postura crítica, avançando para uma transformação pessoal ao mesmo tempo em que transforma sua realidade.

Antunes (2015, p. 8) discute a origem da palavra “inteligência”, que deriva das palavras latinas “inter” (que significa “entre”) e “eligere” (que significa “escolher”). Ele descreve a inteligência como a capacidade cerebral de compreender e escolher. Essas capacidades não são apenas resultados de combinações cerebrais, mas também dependem do ambiente coletivo, social e cultural. Percebe-se, então, que essa definição de Antunes sobre inteligência dialoga com as ideias de Freire (1983, p.39) sobre a interação no processo de conscientização. A literatura de Green (2008; 2017; 2022) também contribui para compreender como a música transmite valores sociais. Assim, podemos ver que todas as ações humanas, por menores que sejam, podem ser discutidas e refletidas, pois geram consequências no contexto em que se inserem e para além dele. Não estamos sozinhos no mundo, mesmo quando não compreendemos o nosso lugar na sociedade.

Dessa forma, os indivíduos, ao tomarem consciência dos problemas que os circundam e interagirem com o meio em que vivem em busca de soluções, humanizam-se e deixam nele suas marcas, acrescentando “algo de que eles mesmos são fazedores”. Ao interagir e agir, os indivíduos fazem cultura, permitindo que suas inteligências se desenvolvam. Esses ciclos são interdependentes um do outro, em que ambos necessitam desse constante diálogo para existir.

Antunes (2015, p. 9) descreve que “todas as nossas inteligências nada mais são do que segmentos componentes de uma ecologia cognitiva que nos engloba”. A interação impulsiona o indivíduo em direção à sua vocação humana, onde ele busca conhecer e desvendar mistérios. A interação é o espaço para diálogo, reflexão, escolhas e experiência, abrindo caminho para a

⁶ Essas relações que se dão nas esferas pessoais, impessoais, corporais e incorporais (Freire, 1983, p. 39).

expansão do conhecimento e da inteligência. No contexto do teatro musical, compreender a música e outras linguagens artísticas permite criar uma cena híbrida, onde o coletivo flui.

2.2.1 InterAção nos palcos das escolas

Ao refletir sobre as possibilidades do teatro musical, uma manifestação artística multidisciplinar, questionamo-nos sobre como ele é desenvolvido nas escolas. A produção de um espetáculo de teatro musical em um ambiente profissional requer uma equipe técnica especializada e um corpo de artistas multidisciplinares trabalhando em colaboração para que o espetáculo ocorra da maneira mais integrada possível. Isso levanta a questão de como podemos adaptar essa abordagem para o ambiente escolar, onde os recursos podem ser mais limitados. Como podemos cultivar essa colaboração e integração em nossas escolas para permitir que os estudantes experimentem o desafio de produzir um espetáculo de teatro musical? Essas são questões importantes que merecem mais investigação e discussão.

Diante dessas questões, fiz um mapeamento das produções acadêmicas sobre teatro musical na educação básica brasileira. Inicialmente, usei os descritores “teatro musical” e “educação básica” no *Google Acadêmico*, resultando em 395 resultados. Após revisão criteriosa, selecionei 29 trabalhos que atendiam aos critérios da pesquisa, considerando práticas pedagógicas objetivos, faixa etárias, tipos de escolas, disciplinas e abordagens interdisciplinares e integração entre linguagens artísticas.

Diante disso, obtivemos os seguintes resultados:

Quadro 1: Etapas da educação básica contempladas pela prática do teatro musical

Educação infantil:	11
Ensino fundamental I – anos iniciais	8
Ensino fundamental I – anos finais	11
Ensino fundamental II	9
Ensino médio	12

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Quadro 2: Relação de estudos associados a escolas públicas e privadas

Escolas públicas	19
Escolas privadas	6

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Quadro 3: Disciplinas proponentes das práticas de teatro musical

Arte – Música	15
Música em integração com outras linguagens artísticas	7
Artes Integradas	2
Artes Cênicas	5
Dança	1

Química	1
Práticas dirigidas por equipe interdisciplinar	2

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Quadro 4: Relação dos tipos de trabalhos que divulgam as pesquisas na área

Artigos	20
TCC	4
Dissertação	5

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

O primeiro trabalho listado aborda a proposta musicopedagógica “CDG – Cante e Dance com a Gente”, criada pela prof.^a Dr.^a Helena Sousa Nunes. Essa proposta, iniciada na década de 1991 no Rio Grande do Sul, continua sendo estudada e expandida na Universidade Federal da Bahia. O artigo defende o modelo teórico CDG, que visa fortalecer a educação musical brasileira por meio de composição de músicas com fins musicopedagógicos que contemple uma abordagem interdisciplinar, o que inclui os musicais escolares. A proposta sugere repertórios eruditos que dialogam com a formação musical de educadores, compositores e pesquisadores, estabelecendo conexões com a cultura brasileira e infantil.

O projeto CDG, liderado por Nunes (2003), discutiu as problemáticas e perspectivas da pedagogia musical brasileira. Abordar os musicais como uma necessidade musicopedagógica no contexto escolar brasileiro foi essencial. No entanto, propor um caminho pedagógico teórico-prático para os musicais escolares enfrenta desafios complexos. O projeto CDG investigou padrões de mercado, tendências internacionais e tradições brasileiras relacionadas à educação musical infantil. Embora a prática de musicais escolares seja enfatizada na proposta musicopedagógica CDG, ela não é exclusiva. Pesquisas buscam expandir as possibilidades de repertórios que dialoguem com a cultura das crianças, envolvendo-as no processo criativo. Nunes pesquisa o modelo CDG há mais de trinta anos.

O levantamento realizado por Anna Cristina Leandro e Amélia Santa Rosa (2017) sobre teatro musical entre 2006 e 2016 dialoga com a área da educação musical. Seus estudos defendem os benefícios de um trabalho colaborativo e interdisciplinar do teatro musical, promovendo uma educação mais humana e autônoma. Embora sua pesquisa concentre-se em jovens universitários, ela também influencia outras áreas de pesquisa, desde o ensino fundamental até o médio na educação básica.

Por outro lado, Scandar (2017; 2018 e 2019) investiga a prática pedagógica musical em um espetáculo anual de teatro musical em uma escola particular. Embora o espetáculo seja considerado escolar, ele atrai estudantes interessados no gênero artístico. A autora destaca o investimento da escola e as diferenças entre sua abordagem e a de Santa Rosa. Enquanto

Scandar enfatiza uma abordagem orientada para a produção, Santa Rosa valoriza a participação ativa dos estudantes no processo de criação e produção.

A professora Andréia Veber, da Universidade Estadual do Paraná, orientou vários trabalhos realizados pelos projetos do PIBID, resultando em artigos que defendem a conexão entre música e teatro. Nesta pesquisa, estamos focando nos estudos que priorizaram o teatro musical como prática musicopedagógica. Ao compreender a multidisciplinaridade presente na manifestação artística, alguns autores buscam apontar a integração e interdisciplinaridade como uma oposição à prática polivalente ainda presente no âmbito do ensino de arte nas escolas de educação básica brasileiras. Nessa abordagem, a professora Andréia Veber destaca-se por defender a conexão entre música e teatro, não se limitando apenas à prática do teatro musical, mas sugerindo outras possibilidades pedagógicas interdisciplinares.

Embora a produção acadêmica sobre o teatro musical escolar como prática musicopedagógica ainda seja limitada, houve um crescimento significativo nos últimos dez anos. No entanto, percebe-se a necessidade de novas pesquisas para fundamentar a prática musical, especialmente por meio de uma educação musical interdisciplinar e integrada. Observa-se no quadro como as pesquisas sobre o teatro musical escolar como prática musicopedagógica se desenvolveram:

Quadro 5: Pesquisadores que publicaram sobre teatro musical escolar na área da educação musical

Nunes, Helena Müller de Souza	2003
Nunes, Helena Müller de Souza	2004
Morais, Ana Cláudia Silva	2012
Veber, Andréia	2014
Leandro, Anna Cristina da Silva	2014
Oliveira, Renan Ghirardi Delfino, Lucas de Oliveira Veber, Andréia	2014
Monteiro, Acácia Angélica Santos Júnior, Eliaquim Acioli	2014
Veber, Andreia	2015
Monteiro, Acácia Angélica	2015
Pires, Victor Brum Esteves	2016
Nery, Emília Saraiva Passos, Simone Aparecida dos	2016
Scandar, Mariana	2017
Scandar, Mariana	2017
Leite, Lucas Barreto Leite, Jaqueline Câmara	2018
Mateiro, Teresa Pedrollo, Silani	2018
Scandar, Mariana	2018
Scandar, Mariana Faria Neves, Lilia	2019
Monteiro, Acácia Angélica	2021

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Propor interdisciplinaridade e integração requer uma compreensão profunda da necessidade de alinhamento com os contextos individuais dos estudantes. As disciplinas se conectam através das interações dentro do ambiente escolar, e ao facilitar esse diálogo, incentivamos os estudantes a explorar diferentes contextos, ampliando suas perspectivas e cultivando uma postura crítica. No contexto do teatro musical, ao explorar a música em integração com as outras linguagens, seus repertórios e significados na prática, os estudantes podem aprimorar sua compreensão crítica sobre como a música cria valor de forma tangível. Isso lhes permite discernir os valores ideológicos transmitidos pelos elementos musicais.

2.2.2 A arma de Tiarinha

Ao abordarmos a interação, percebemos que é impulsionada pelo desejo de “ser mais”. À medida que interagimos, nos envolvemos com o mundo ao nosso redor, multiplicando nosso anseio de melhorar e encontrar soluções para os desafios que enfrentamos. Reconhecemos que os "problemas" são os impulsionadores da pesquisa, catalisando a inovação, a ciência e o conhecimento. Em projetos de pesquisa, aprendemos desde cedo sobre a importância das situações problemáticas, que dão origem a questões investigativas. Essas questões, por sua vez, auxiliam na definição do objeto de estudo (Lakatos; Marconi, 1985). As hipóteses, por sua vez, representam os primeiros insights surgidos a partir das reflexões sobre nossas experiências e interações com o mundo, que são continuamente questionadas, aprimoradas e desafiadas. Essa habilidade humana de questionar e criar é fundamental, pois alimenta nossa intuição, criatividade, inteligência e espírito crítico, características que não devem ser subestimadas, pois sua negação seria desumana. Freire explora como, ao longo da história, a humanização e a desumanização são realidades tangíveis, dependendo das interações e escolhas que fazemos.

[...] a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada (Freire, 2013, p. 40).

Na história de Tiarinha Vermelha, ela sempre se envolveu com suas raízes africanas e demonstrava orgulho de sua identidade. Além disso, ela se incomodava com a realidade das ruas e desejava mudança para seu povo. Tiarinha era uma menina consciente de sua época, que soube conectar-se com a cultura de seu povo, escolhendo a cor vermelha da bandeira da unidade africana como seu símbolo de ação. Ela rejeitava discursos preconceituosos e abraçava a luta coletiva de seu povo, fortalecendo sua consciência crítica para resistir à opressão. Tiarinha representa o arquétipo da liberdade que surge do conhecimento e da comunhão com sua cultura,

capacitando-a a enfrentar o preconceito e libertar tanto a si mesma quanto aqueles que a oprimem.

Figura 2: Ilustração do Livro *Tiarinha Vermelha e o Povo Mau*



Fonte: Reis, Marcos. 2018, p. 4.

A definição de vocação dos sujeitos conforme Freire (1967; 2023b) como o desejo de evoluir, descobrir e conhecer para transformar, está correlacionada com a concepção de Etges (1995) sobre a inteligência humana como o ponto de coordenação das ações, unindo o diverso em uma unidade. A inteligência capacita o ser humano a extrair ideias do mundo, selecionar ferramentas criativas, reconstruir, criar novas combinações e se tornar produto da criatividade. Esta ação não é meramente contemplativa, mas sim transformadora, intrinsecamente ligada ao material de origem. A conscientização impulsiona a ação contra a passividade e alienação, promovendo uma congruência entre inteligência e mundo. Esta congruência não é uma adaptação do indivíduo ao ambiente, mas sim a integração da inteligência com o mundo, permitindo estabelecer relações e propor novas formas de organização dos elementos externos. A ciência e o saber não devem ser considerados verdades absolutas, mas sim um processo contínuo de renovação e transformação, mediado pelo mundo socialmente adaptado.

Por isso, a ciência, o conhecimento e a inteligência são um constante trabalho de “verificação”, de fazer verdade, que precisam estar sempre em constante renovação. A inteligência aponta a necessidade do indivíduo em “ser congruente consigo mesmo e [buscar] tornar o mundo circundante congruente consigo” (Etges, 1995, p. 56). Essa é a práxis que Freire nos convida, como sujeitos “situados e datados”, a vivenciar com os nossos estudantes em uma experiência dialógica. A promoção de uma “inter-relação dialética no ato reflexivo”, que significa decodificar as situações concretas da vida em um movimento de “fluxo e refluxo”, do “abstrato ao concreto” (Freire, 2016, p. 63).

Esse movimento de ir e vir, codificar e decodificar, permite que o estudante ao ouvir uma história como a de Tiarinha, possa voltar o olhar para si e se reconhecer na história. Ao fazer isso, começa um processo de decodificação e compreensão da situação codificada na história. Com isso, vemos que é possível produzir uma análise “de uma situação codificada”, substituindo a situação abstrata pelos questionamentos gerados ali, que vão se clareando à medida em que eles vão percebendo a realidade e os desafios que também são seus.

Ao abordarmos a ideia de indivíduos em comunhão com o mundo, conforme enfatizado nos escritos de Freire (1983, 2016, 2023a, 2023b), destacamos a constante interação desses seres com seu ambiente, gerando relações em todas as esferas da vida, incluindo a natureza física, social, espiritual e emocional. Essa interação permite aos seres humanos imprimir sua identidade, propondo, problematizando e criando, assim transformando a natureza e construindo cultura. Como observado por Freire (2023, p. 39), ao reconhecerem sua limitação de conhecimento sobre si mesmos, os indivíduos são impulsionados a buscar mais conhecimento e a desejar mais. Esse potencial é evidenciado no exemplo de Tiarinha, que, confrontando o preconceito racial, demonstra a importância de possuir um conhecimento contextualizado para lidar com questões sociais complexas.

O povo mau não tinha coragem de falar olhando nos olhos dela; então, faziam provocações de dentro de suas casas mesmos. [...]

E as provocações aconteceram naquele dia assim que ela entrou na rua em que estava a casa de sua avó:

- Nossa Tiarinha! Para quê pele tão escura? [...] (Reis, 2018, p. 6-8).

As questões subsequentes no texto, realizadas a Tiarinha Vermelha pelo povo mau, revelavam o preconceito deles. Isso porque, ao refletirmos sobre essas questões, analisando não apenas o contexto da história mas também os contextos da vida real aos quais cada personagem se refere, percebemos que as questões não são coerentes e não parecem ter sido formuladas com a intenção de promover um conhecimento crítico. Fazenda (2002, p. 38) defende que a interdisciplinaridade nos auxilia a superar não apenas a visão fragmentada das disciplinas, mas também a visão fragmentada de nós mesmos e da realidade que nos rodeia. Questões como essa têm sido um grande desafio na nossa realidade, pois se não dialogamos nem buscamos interagir com a nossa realidade e com as diversas culturas presentes em nossa nação, como podemos nos afirmar como um povo democrático e justo?

O diálogo é a base de uma ação interdisciplinar, segundo Fazenda (1994, p. 65), e tem como ferramenta a palavra. Além disso, a palavra, como a própria autora descreve, é arma, podendo ser utilizada para a dominação e para a destruição, porém, podendo ser arma de resistência e luta, tal como Tiarinha nos mostrou na história. Tudo depende do contexto em que insere-se, por isso uma palavra sozinha não forma conceitos. Porém, palavras sem encontro

com o outro, sem ação e sem valor não se integram, não dão coerência ao conceito. Por essa razão, a interdisciplinaridade é uma ação que gera diálogo e integração, denunciando práticas fragmentadas e descontextualizadas.

A interdisciplinaridade desafia mitos e concepções socialmente impostas, promovendo uma busca constante por clareza e verdade. Esta abordagem, conforme Fazenda (1994, p. 9), está intrinsecamente ligada à pesquisa, que se caracteriza pela ousadia da busca incessante, sempre questionando e investigando. Chizzotti (1991) destaca a importância do pesquisador, que deve estar imerso na vida e no contexto relacionados ao problema, para identificá-lo e propor novas soluções. Ao reorganizar o mundo em busca de congruência, o indivíduo manifesta sua vocação de ser mais, integrando-se através das conexões estabelecidas.

Portanto, ao defender uma educação que promova a criticidade, Freire (2013, p. 97) propõe que o educador assuma o papel de mediador de um conhecimento problematizador, o que implica uma abordagem interdisciplinar. Isso possibilita um diálogo crítico e investigativo, permitindo que os estudantes interajam com o objeto de estudo de forma reflexiva e se envolvam no processo de questionamento e reavaliação. Esse constante desvelamento da realidade, como destacado por Freire (2023b, p. 97-98), é essencial para o desenvolvimento da consciência crítica, uma etapa fundamental que ele descreve como emersão. Etges (1995, p.83-84), por sua vez, associa esse processo à interdisciplinaridade, pois ambos reconhecem que o conhecimento é libertador quando os indivíduos são capazes de aplicá-lo em sua realidade, reorganizá-lo e comunicá-lo em diferentes contextos.

A interdisciplinaridade vai além da simples reunião de disciplinas ou do trabalho colaborativo; não é sinônimo de polivalência. A busca por um conhecimento totalizante é ilusória, inclusive no contexto interdisciplinar, pois reproduziria apenas uma parte do conhecimento dominante, negligenciando outras perspectivas históricas e culturais. A verdadeira interdisciplinaridade implica em adotar uma postura investigativa que promove a comunicação, compreendendo o conhecimento como uma ação intrinsecamente ligada ao autoexame de "verificação" (Etges, 1995, p. 54), essencial para a vida. Para alcançar essa congruência, é necessário transcender as barreiras entre o mundo interior e o exterior, adotando uma abordagem coletiva que renova o conhecimento por meio das relações e comunicações estabelecidas com os outros.

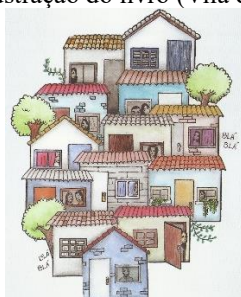
No contexto educacional, a interdisciplinaridade se torna uma ferramenta crucial para promover a conscientização. No entanto, apesar dos avanços na pesquisa sobre interdisciplinaridade nas artes e suas linguagens, ainda persiste a confusão entre interdisciplinaridade e polivalência. Figueiredo (2017) destaca a importância de discutir e

debater esse conceito nas escolas, especialmente devido à histórica associação da polivalência com o ensino de arte sob a antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71 (LDB), que limitava a prática pedagógica dos professores de arte. A nova LDB de 1996, que substituiu a antiga Lei, não fornece diretrizes claras o suficiente para evitar a sobrecarga dos professores, que muitas vezes são obrigados a lecionar disciplinas fora de sua área de formação.

O que o autor propõe, é buscar compreender a interdisciplinaridade como uma prática integrada entre disciplinas, valorizando o desenvolvimento de cada uma das disciplinas participantes. Desse modo, partindo da compreensão do lugar da música em um fazer integrado, ampliam-se as possibilidades de discussão para uma aprendizagem interdisciplinar, permeada de um fazer consciente e crítico em que o estudante perceba-se enquanto parte do processo. Ao perceber-se parte do processo, inspirando-se na história e interagindo com os contextos propostos, o estudante percebe-se também capaz e aberto aos processos criativos.

2.2.3 O Povo mau

Figura 3: Ilustração do livro (Vila do Povo Mau)



Fonte: Reis, Marcos. 2018, p. 06.

Quando nascemos, aprendemos e absorvemos os papéis sociais, criando nossas personas e fazendo da vida uma grande atuação. Assim como uma peça teatral é um jogo cheio de regras, e cada estilo artístico determina padrões a serem seguidos, assim é a vida em sociedade e nos grupos que socializamos, nos quais cada um constitui suas próprias regras. Esses papéis sociais são produtos culturais do inconsciente coletivo e, por assim serem, vão se transformando historicamente e dialeticamente, justamente por resultarem das relações humanas.

Essas relações não se fazem de forma harmônica e singular, pelo contrário, são extremamente plurais, pois, como aponta Freire (1983, p. 40), essa pluralidade não se dá somente “em face dos diferentes desafios que partem do seu contexto, mas em face de um mesmo desafio”. Isso também faz do indivíduo um ser enraizado, integrado ao seu contexto e ao seu tempo; um ser capaz de conscientizar-se de sua sujeição e de transformar sua realidade;

um ser sujeito e ativo, que conhece seu lugar no mundo e que sabe ser humano, como exemplificado em Tiarinha Vermelha.

Ao discutirmos sobre um ser ativo, invocamos o seu oposto, a passividade, que Freire (1983, p. 42) define como a característica de ajustamento e acomodação do ser. Quando preso nessa realidade de adaptação, o indivíduo se torna incapaz de transformar a realidade, renunciando à sua vocação de ser mais. A liberdade é destacada como a característica mais importante de uma consciência crítica, sem a qual os indivíduos permaneceriam acomodados. Freire enfatiza que essa liberdade deve ser exercida de maneira integrada nas relações que construímos. Ao se apropriar da história e da cultura, o indivíduo retira o direito de escolha do outro. Se as pessoas não conseguem discutir suas ideias, se suas ideias são minimizadas e cerceadas, se a acomodação e o ajustamento lhes são impostos, então surge uma possibilidade que nega a primeira, a desumanização.

A desumanização revela que humanizar-se é reaver o que é inerentemente nosso, mas que foi previamente negado. Segundo Freire (2023), a falta de humanização não é uma vocação, mas um "destino dado" por uma ordem injusta que provoca a violência dos opressores e a diminuição do ser humano (Freire, 2023b, p. 40; Freire, 2023, p. 41). No entanto, essa negação destaca a vocação humana de transcendência, evidenciada no desejo por liberdade e justiça e na luta dos oprimidos para recuperar sua humanidade usurpada (Freire, 2023, p. 40). Portanto, a consciência crítica só pode existir com liberdade, pois a ação não deve se submeter a nenhuma forma de aprisionamento ou formatação.

Porém, Freire (2023b, p. 49) alerta sobre a possibilidade do oprimido: ao libertar-se, descobrir-se na posição de opressor, por ter como referência de humanidade aquele que o oprimia. Por isso, enfatiza a importância dos indivíduos que se colocam em um lugar de transição da consciência, para atentarem-se à "práxis libertadora". Essa é o saber-se inacabado, que coloca a prática em constante verificação, refletindo e analisando, para sempre proporcionar a si e aos outros com quem relaciona-se, uma prática transformada. A conscientização é um processo que envolve não apenas libertar a si mesmo, mas compreender a realidade opressora, assim como "o motor de sua ação libertadora" (Freire, 2023b, p. 48).

A interdisciplinaridade na educação é vista como uma prática essencial onde professores devem constantemente revisar suas metodologias para integrar várias disciplinas e abordar as questões emergentes da sociedade, permitindo aos estudantes um diálogo eficaz com a realidade (Etges, 1995, p. 56). Essa abordagem é reforçada pela necessidade de uma reflexão crítica que conecta a pedagogia com os conflitos e múltiplas facetas da realidade social (Lück, 2013, p. 55). No entanto, as divergências entre disciplinas e concepções de ensino muitas vezes resultam

em conflitos e barreiras, ao invés de enriquecer o diálogo educacional. Embora não seja essencial ter uma equipe multidisciplinar para praticar a ação interdisciplinar, a colaboração entre diferentes especialidades pode superar a fragmentação e fomentar uma transformação efetiva da prática escolar, tornando-se um veículo para a construção de um ensino verdadeiramente interdisciplinar.

2.3 CRIAÇÃO: O PALCO DA ESCOLA

A festa mais elogiada do ano naquela cidade, contou com a presença de uma banda *Black Music*, que fez todos dançarem, inclusive o povo mau, pois sua avó havia convidado algumas pessoas de sua rua e pela voz, Tiarinha as reconheceu. Mas naquela noite, o povo mau, cercado de negros e negras cobertos de orgulho, começou a entender, o quanto agia de maneira errada (Reis, 2018, p. 14).

Freire (2023b) enfatiza a necessidade de reconhecer a vocação ontológica do ser humano para a sua validação como sujeito ativo e criativo na educação. Para Freire, a verdadeira educação resgata essa vocação fundamental, permitindo ao indivíduo responder ativamente aos desafios da vida e, através desse processo, reafirmar-se como sujeito, não objeto (Freire, 2023b, p. 74). Ele argumenta que, no contexto educacional, cada resposta a um desafio também molda o indivíduo, incentivando relações humanas baseadas em simpatia e reciprocidade, ao invés de dominação. Freire destaca que a educação dialógica não é apenas um processo de aprendizado, mas um ato de amor e criação (Freire, 2023b, p. 110-111). Assim, a educação musical, como parte desse paradigma, pode desempenhar um papel crucial ao permitir que os educandos não apenas aprendam técnicas musicais, mas também "pronunciem o mundo" expressando-se criativamente e interagindo com os outros de maneira significativa e transformadora.

Beineke (2009, p. 129) destaca a integralidade da música na vida das crianças, mostrando que ela permeia as atividades cotidianas como brincar, dançar ou fazer tarefas, refletindo significados profundos em suas práticas e vivências musicais. A autora observa que a experiência musical das crianças é profundamente influenciada por suas interações sociais, um conceito que Green (2022, p. 59) também aborda ao afirmar que a experiência musical é moldada pelo seu contexto social. Assim, o ensino de música transcende a técnica musical, focando também nas experiências sociais que a música engendra. Beineke (2009, p. 138) revela como as crianças expressam desejos de comunicação, apreciação, e influência social através da música, indicando a performance como um elemento central em suas vidas. Seguindo a linha de Paulo Freire, a música se configura como um "lugar de encontro" onde os indivíduos podem

se expressar, conscientizar-se e liberar-se, com a arte servindo como uma linguagem rica em valores simbólicos e um veículo para o diálogo entre o artista e seu público.

Assim como Freire (1983, p. 104), argumenta que a interação com o mundo e seus contextos e a tomada de consciência crítica, vistos na inspiração, são fatores essenciais para o surgimento da criatividade. De modo semelhante, Beineke (2009) irá tecer sua definição sobre criatividade. Fundamentada no modelo sistêmico de Csikzentmihalyi (1997, 2007 *apud* Beineke, 2009, p. 33-39), explica que a cultura apresenta-se como um domínio para a manifestação da criatividade, sendo, então, o espaço social em que se comunica o conhecimento verificado, investigado, testado, reorganizado, recriado e transformado.

Neste modelo teórico, a aceitação de uma ideia como nova depende de sua conformidade com os padrões e regras estabelecidos dentro de um domínio cultural específico, onde grupos sociais no campo ideologicamente estruturam modelos sociais, padrões estéticos e normas de avaliação que sustentam um estilo de vida. Portanto, para que um indivíduo seja reconhecido como criativo em um domínio cultural, ele deve ser validado pelo campo pertencente a esse domínio. Beineke (2009) destaca a influência significativa do campo nas artes e como ele molda nossa percepção do que é considerado criativo. O modelo propõe que, além do campo e do domínio, um terceiro elemento crucial na compreensão da criatividade é o indivíduo que ativamente transforma informações dentro de um domínio. A autora argumenta que as características individuais por si só não são suficientes para definir a criatividade; é essencial considerar tanto o acesso aos domínios quanto a receptividade do sistema social às novas ideias.

Ao buscarmos práticas para desenvolver a criatividade dos estudantes, é essencial entender o que eles consideram criativo. Isso envolve uma negociação dialógica com o professor, priorizando uma avaliação consensual do que é criativo, realizada tanto por estudantes quanto por professores (Beineke, 2018, p. 155). Nas escolas de educação básica, especialmente nas públicas, que são espaços sociais expressando diversos domínios, podemos refletir sobre como a concepção que define algo como criativo pode gerar conflitos quando o ponto de vista dos estudantes não é considerado. Beineke (2009) questiona como as crianças são avaliadas em suas composições e quais parâmetros são usados para julgar essas composições como criativas.

A autora, ao discutir a criatividade na educação musical, procura estratégias que levem em conta “as perspectivas e significados das atividades de acordo com as próprias crianças” (Beineke, 2009, p. 75). Essa visão está alinhada com uma abordagem que enfatize a criatividade de maneira crítica, não se limitando à criação de artefatos, mas buscando uma “aprendizagem que transforma as relações humanas que os alunos vivenciam e expandem na aprendizagem

criativa”. A aprendizagem criativa é voltada para o desenvolvimento da criatividade da criança e, por ter esse objetivo, entende que as relações humanas são tão importantes quanto a aprendizagem crítica. Beineke (2018, p. 157) argumenta que a criticidade convoca os indivíduos em situação de aprendizagem para a ação, exigindo que sejam “cocriadores de conhecimento”.

Ao incentivar que as crianças participem dos processos de produção, distribuição e recepção da experiência musical no palco da escola em uma vivência integrada e colaborativa, podemos potencializar o processo de conscientização, promovendo a interação e a criatividade. Desse modo, a criança dialoga com todas as etapas de construção do significado musical no teatro musical. Ao criar significados para o teatro musical, ela cria para si, cria com o outro, com as outras artes, com a história e com o público, permitindo-se um novo olhar sobre a realidade e sobre suas interações.

Para compreender melhor o desenvolvimento da criatividade na sala de aula, buscamos decodificar as áreas que compõe o modelo sistêmico de Csikszentmihalyi (1997 *apud* Beineke, 2009, p. 78) e explicar como são incorporadas à sala de aula:

O domínio (Beineke, 2009, p. 78-81) relaciona-se à perspectiva da discussão que realizamos com Green (2022) que, ao problematizar a duplicidade do significado musical, explica que todo ser humano possui uma experiência musical, e essa experiência não deve ser desprezada. Por isso, as experiências das crianças devem ser consideradas no ambiente da sala de aula, e as práticas pedagógicas devem buscar dialogar com os diferentes contextos musicais das crianças com a intenção de ampliar cada vez mais a esfera desse domínio cultural.

Na educação musical, **o campo** (Beineke, 2009, p. 81-82) se torna um espaço vital de interação e diálogo entre alunos e professores, facilitando o desenvolvimento das percepções musicais das crianças. Beineke (2009, p. 84) destaca a importância do professor em orientar este processo, concentrando-se nas práticas musicais das crianças e em como elas interpretam os materiais didáticos. A sensibilidade do professor em criar um ambiente colaborativo e de confiança é essencial para nutrir a criatividade na sala de aula, permitindo que os alunos explorem e expressem suas ideias musicais de forma significativa e inovadora.

Na área das **contribuições individuais e coletivas**, Beineke (2009) destaca a importância das interações entre professores e alunos no processo de aprendizagem criativa. Relações sociais positivas e a capacidade do professor de engajar e valorizar as individualidades dos alunos são cruciais para que eles internalizem as experiências de aprendizado de forma positiva. Essas interações não só promovem a criatividade, mas também humanizam e validam

os alunos como sujeitos ativos, capacitando-os a afirmar suas identidades e entrando em um ciclo de criação, recriação e transformação pessoal.

ATO 3 – PELA ESTRADA A FORA: O PERCURSO

Este capítulo descreve o percurso metodológico trilhado durante todo o processo de pesquisa, desde as questões iniciais e hipóteses, descrevendo como essas delinearam os objetivos deste estudo ao desenho metodológico que deram forma a esta pesquisa. Além disso, busca-se apresentar os tipos de procedimentos utilizados para coleta de dados, explicando como tais elementos conectavam às questões da pesquisa e possibilitavam, ao longo do processo de investigação, materiais para uma análise que colaborasse com a validade e fidedignidade do estudo em questão.

A escolha de um caminho metodológico na pesquisa social é um desafio, afirmação que podemos ver em diversos autores como Gil (1987), Marconi e Lakatos (2006), Merriam (1998), Severino (2007), Stake (1995, 2011) e Yin (2010). Assim aconteceu neste percurso, cujo processo expandiu-se a partir de um diálogo entre experiências que se dão em diversas esferas pessoais e sociais, no lazer, nos estudos, no trabalho e nas relações que me humanizam, possibilitando-nos enxergar melhor os caminhos que atravessam e conduzem-nos ao objeto dessa pesquisa.

Ao apontar a direção, por meio das questões, objetivo e metodologia, pudemos mapear o trajeto, tendo maior clareza dos destinos que almejávamos encontrar, cientes de que o caminhante constrói o caminhar no ato de caminhar, e não no planejar. Desse modo, é essa caminhada que narramos neste capítulo, como processo das descobertas que buscam responder às questões colocadas no início desta proposta, que foram projetadas no planejamento e que, no caminhar, também foram se modificando-se à medida em que a temática era explorada e aprofundada.

A primeira parte deste capítulo abordará sobre os procedimentos éticos da pesquisa e a importância deles para o desenvolvimento geral de todo o percurso.

A seguir, no segundo tópico, discutiremos o delineamento dessa pesquisa e o estudo de caso que conduziu às questões, conectando-as aos objetivos e aos dados. Abordaremos e justificaremos a escolha por essa metodologia, fundamentando os pontos fortes e fracos desse percurso metodológico.

Já no terceiro tópico, abordaremos os procedimentos e métodos de coleta utilizados em campo, justificando e fundamentando a escolha de cada um deles dentro da metodologia utilizada.

No quarto e último tópico discorreremos sobre o modo como os dados foram tratados e analisados para o desenvolvimento da discussão apresentada no Ato 3.

3.1 ÉTICA NA CAMINHADA

Ao traçar o desenho metodológico dessa pesquisa, as questões éticas já se mostraram necessárias pelo teor da pesquisa. Isso afirmava-se pelo caráter social da pesquisa que, conforme Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, os participantes deveriam ser resguardados. Dessa forma, vimos explicar os procedimentos éticos que foram garantidos para o desenvolvimento do presente trabalho, considerando o respeito à dignidade humana.

Diante disso, este projeto de pesquisa foi apresentado e submetido segundo os critérios de preenchimento da plataforma Brasil para ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS). Para aprovação, apresentamos uma carta prevendo os riscos aos participantes e um termo de compromisso assumindo uma posição de responsabilidade em solucioná-los. Este termo encontra-se no Apêndice 1. Além disso, esses riscos precisavam ser esclarecidos nos termos de consentimento (TCLE) e nos termos de assentimento, para que os participantes pudessem ter autonomia quanto à sua participação. Dessa forma, esta pesquisa faz-se comprometida com o grupo ao qual se destina, os professores e estudantes, assumindo o compromisso de não divulgar os dados coletados para outros fins e utilizando somente os achados dessa pesquisa com finalidades científicas. Mesmo assim, essa utilização fica restrita à preservação da privacidade, em que os nomes dos participantes não serão divulgados e nem os rostos e identidades, somente o que for necessário para identificar a atuação dos participantes dentro da própria pesquisa.

Para as crianças, foram desenvolvidos dois termos, um Termo de Consentimento de Livre Esclarecimento (TCLE) para os pais, e o termo de assentimento. Junto ao TCLE havia o termo de consentimento do uso de imagem e voz. Esses termos foram lidos e esclarecidos com as crianças, deixando livre o contato para esclarecimento de dúvidas e disposição para conversar com aqueles que quisessem compreender melhor o projeto.

Os professores também tiveram que assinar o TCLE junto à autorização de uso e imagem, sendo o termo também lido e discutido para o caso de sugestões de alterações ou esclarecimento de dúvidas. Esses termos encontram-se no Apêndice 2.

Também foram assinadas documentações de autorização para realização da pesquisa na escola cedida para o projeto. Dessa forma, toda a documentação prevista nas Resoluções de nº 466/12, nº 510/16, nº 647/2020 e Norma Operacional nº 001/2013 foi realizada e o projeto aprovado para, a partir de então, ter início a coleta de dados na escola. O projeto aprovado na plataforma Brasil é o de nº 1898802.

3.2 DELINEAMENTO DO PERCURSO

Para delinear as rotas de uma pesquisa é necessário, como aborda Yin (2010, p. 23), atentar-se aos objetivos propostos e às questões mais profundas que levam a esses objetivos. O autor compreende que a pesquisa pode se enfraquecer quanto à sua “cadeia de evidências”, não respondendo às questões levantadas e perdendo em profundidade se o investigador não se atentar às necessidades de seu projeto e não adaptar de forma precisa e rigorosa os métodos ante às mesmas. Para o autor, são os tipos de questões, o controle que o investigador possui sobre os eventos comportamentais e o enfoque sobre os fenômenos que determinam o método que irá melhor flexibilizar-se à pesquisa.

Como o objetivo dessa pesquisa define-se em compreender como o ensino de música, por meio da integração de diferentes linguagens no teatro musical, pode contribuir para o processo de desenvolvimento da criticidade das crianças da escola parque pesquisada, buscamos qual delineamento traçaria uma melhor rota em direção à questão que esse objetivo trazia. Para encontrar uma compreensão mais aprofundada do objetivo aqui proposto foi desenvolvido um delineamento de investigação de abordagem qualitativa com caráter descritivo e exploratório, pois compreendemos que a pesquisa qualitativa era a que melhor se aplicava a esse tipo de finalidade por relacionar-se à investigação empírica, na busca pela compreensão e descrição dos fenômenos humanos, dos quais, de acordo com Yin (2003, p.39), o investigador não possui controle sobre seus eventos e variáveis.

Por isso, para uma melhor compreensão de eventos como o fenômeno em vista, a abordagem qualitativa tem sido apontada como o caminho mais adequado na ciência. Podemos ver essa afirmação em Demo (1995, p. 32), que associa essa abordagem aos “[...] aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”, considerando-se, então, todo o contexto pesquisado.

Com o intuito de obter uma maior proximidade com o problema, assim como aprimorar as hipóteses propostas, a pesquisa exploratória é um modelo que se mostra extremamente adequada e flexível para aprofundar as questões desta pesquisa. Esse tipo de pesquisa nos permite aprofundar temáticas que ainda não possuem uma grande abrangência de investigações, como o ensino de música na educação básica integrado ao teatro musical na educação básica com crianças das escolas públicas. Com isso, aponta um caminho para questões mais amplas e significativas do que as propostas em experimentos, que podem ser propiciadas por meio da exploração adequada das dimensões do problema que a pesquisa estuda.

Para Severino (2007), a pesquisa exploratória levanta informações sobre um determinado objeto, delimitando um campo de trabalho para investigar as condições de manifestação desse objeto. É nestes moldes que percebemos como o desenho da pesquisa foi estruturando-se: tínhamos um objeto de análise, o ensino de música por meio do teatro musical; entretanto, eram as interações que estavam acontecendo no campo de trabalho e as manifestações ocorridas nas diferentes disciplinas artísticas que estavam determinando o tipo de tratamento que era dado ao objeto.

Sendo assim, Gil (1987, p.41) manifesta que, apesar de sua flexibilidade, a pesquisa exploratória, na maioria dos casos, assume a forma de pesquisa bibliográfica ou de estudo de caso. Dooley (2002) menciona que a vantagem do estudo de caso é a sua aplicabilidade a contextos contemporâneos da vida real e ainda refere-se à sua capacidade de estabelecer uma base de aplicação de soluções para situações, para explorar ou para descrever um objeto ou fenômeno. No entanto, Yin (2010, p.27) compreende o estudo de caso como um estudo explanatório que pode ser complementado por meio de uma visão pluralística e inclusiva, ao mesclar, também, os estudos exploratórios e descritivos. São explanatórios justamente porque “lidam com ligações operacionais que necessitam ser traçadas ao longo do tempo, em vez de ser encaradas como meras repetições de incidências” (Yin, 2010, p. 30).

Visto que o estudo de caso é uma técnica de pesquisa que busca um entendimento mais profundo do objeto ou fenômeno em questão, com o objetivo de conhecer a razão de ser daquele objeto de estudo, optamos, portanto, adotar essa técnica para orientar nossos procedimentos de campo. O estudo de caso é muito utilizado, tanto na visão tanto de Yin (2010) quanto de Stake (1995), em situações em que se investiga um fenômeno complexo com inúmeras dimensões ou quando, de maneira detalhada, analisam-se práticas reais e até mesmo em situações em que o contexto é de extrema importância para a compreensão do fenômeno. Gil (2007) também defende que esse tipo de pesquisa envolve-se num estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que se permita conhecê-los de forma ampla e detalhada.

Neste caso, o objeto em estudo é o ensino de música por meio do teatro musical, e este constitui-se como um caso único e representativo por ser uma ação executada em uma escola de natureza especial e que possui um quadro de professores de arte de modo diferenciado de grande parte das escolas públicas do Distrito Federal. Mesmo a escola parque não sendo a única entre as EPs a atuar com essa disposição de professores em todo o Distrito Federal, essa ação teve um caráter diferenciado por apresentar como proposta um trabalho de criação e produção colaborativo e interdisciplinar elaborado pelos próprios estudantes. Esses estudantes foram mediados pela ação integrada dos professores das diferentes linguagens artísticas participantes,

cênicas, música e visuais, que buscaram incentivar e orientar a criação do roteiro, composição e montagens das cenas até a apresentação do espetáculo, representando, portanto, um caso único. Além disso, Stake (1995, p. 4) observa que, se o pesquisador pode e tem acessibilidade para acessar um local em que terá participantes atuantes e facilidade para o desenvolvimento da pesquisa, este também deve ser um critério a se avaliar para determinar a representatividade do caso.

Para delinear uma pesquisa válida e fidedigna é necessário um forte embasamento teórico que reúna o maior número possível de informações em função das questões e proposições orientadoras do estudo, por meio de diferentes técnicas de levantamento de informações, dados e evidências. Yin (2010, p. 31) enfatiza que a definição das questões é “o passo mais importante” que daremos no processo da pesquisa, pois são elas que orientam o delineamento a se seguir. Se as questões que movem sua busca são do tipo “o que”, “quem”, “quantos”, e “onde”, provavelmente irão te conduzir a “métodos de levantamento ou a análise dos dados, como nos estudos econômicos” (Yin, 2010, p. 30), e demonstram pesquisas de caráter mais hipotético. Por outro lado, questões do “como” e “por que”, que são os tipos de questões da presente pesquisa, o autor relata que, por serem mais explanatórias, podem levar ao uso de estudos de caso.

Ao buscar compreendermos o percurso do estudo de caso, percebemos muitos benefícios ao conduzir essa metodologia, como a descrição detalhada dos eventos reais e o teste de uma teoria existente, citados e reconhecidos por alguns teóricos como Eisenhardt (1989), Roesch (1995), Gummesson (2007), Alcázar; Fernández, Gardey (2008), Freitas e Jabbour (2010). Segundo Martins (2008, p. 10), o estudo de caso permite, de forma criativa, apreender a totalidade de uma situação, por meio da identificação e análise da multiplicidade de dimensões que envolvem o caso. Além disso, essa estratégia permite-nos “[...] descrever, compreender, discutir e analisar a complexidade de um caso concreto, testando teorias que possa explicá-lo e prevê-lo” (Martins, 2008, p. 10). Portanto, para uma compreensão mais profunda de como a teoria do significado musical de Green, na construção de um espetáculo de teatro musical, poderia contribuir para o desenvolvimento da conscientização, foi necessário que não somente as etapas de criação e produção fossem descritas, como também, a interpretação do contexto pelo cruzamento de diversas outras fontes de observações e produções advindas das ações e dos contextos dos personagens envolvidos nesse trabalho, que pudessem corroborar e validar a análise.

O estudo de caso tem sido uma estratégia de investigação criticada pela falta de rigor que muitos pesquisadores demonstraram ao fazerem uso dessa metodologia, sendo negligentes

e permitindo a aceitação de “evidências equivocadas ou aceitando que visões parciais influenciassem a direção dos achados e conclusões” (Yin, 2010, p. 35). Martins apresenta dados de pesquisas realizadas por Roesch (1999), Silva (2002) e Gil (2005), que identificam um relevante crescimento na utilização da metodologia em questão para delineamento em pesquisas sociais e aponta que [...] os aspectos mais críticos relativos aos resultados obtidos referem-se à utilização de poucas fontes de evidência na maioria das pesquisas e à falta de clareza nos procedimentos analíticos, com poucos trabalhos caracterizados pela aplicação de procedimentos rigorosos (Martins, 2008, p. 9).

Em decorrência de muitas vezes não ser possível distinguir entre fenômeno e contexto na vida real é que se mostra necessário uma maior estratégia de coleta e análise de dados no estudo de caso. Yin mostra como o estudo de caso compreende um método abrangente e válido, pelo modo como lida com essas questões, compreendendo que a investigação do estudo de caso deve

Enfrenta[r] a situação tecnicamente diferenciada em que existirão mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado
Conta[r] com múltiplas fontes de evidência, com os dados precisando convergir de maneira triangular, e como outro resultado
Beneficia[r]-se do desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a coleta e a análise de dados (Yin, 2010, p. 40).

3.3 AS OBSERVAÇÕES DO CAMINHANTE

A coleta de dados teve início no dia 19 de setembro de 2022, até 16 dezembro do mesmo ano, com vistas a responder a seguinte pergunta: como a teoria do significado musical de Lucy Green pode contribuir para um ensino de música integrado no teatro musical, contribuindo com o desenvolvimento da conscientização das crianças da escola parceira pesquisada?

No estudo de caso foram utilizadas quatro fontes principais sugeridas por Yin (2003, p. 127) para este tipo de delineamento: entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos.

3.3.1 Entrevistas

A entrevista, segundo Yin (2003, p. 116), é uma das mais importantes fontes na construção das evidências no estudo de caso. A entrevista tem como finalidade recolher informações do entrevistado sobre determinado assunto, conforme orienta Lakatos e Marconi (2006, p. 198). As autoras citam Goode e Hatt (1969, p. 237) explicando que essa ferramenta

“consiste no desenvolvimento de precisão, focalização, fidedignidade e validade de certo ato social como a conversação” (*apud* Lakatos; Marconi, 2006, p.198).

Nesse tipo de coleta, é necessário que o investigador tenha sempre o objetivo bem claro, pois Yin (2003, p. 116) afirma que a entrevista espontânea, que é muito utilizada em estudos de caso, possibilita tanto questionar sobre os fatos relacionados quanto pedir a opinião deles sobre determinado evento, substituindo a rigidez por uma possível flexibilidade. Além disso, as entrevistas permitem que os dados sejam direcionados, focando os tópicos do estudo e fornecem inferências e explicações causais. Por outro lado, pode ter seus pontos fracos se as perguntas não forem bem articuladas, causando reflexividade, quando o entrevistado é levado a responder o que o entrevistador quer ouvir. Pode trazer também respostas incorretas ou mal articuladas por falta de memória do próprio participante. Por isso, é importante que o pesquisador conte com outras fontes de evidências, além de se prevenir em relação aos pontos fracos.

Neste caso, partindo de roteiros previamente estabelecidos, as entrevistas consistiram em conversas guiadas e não em uma investigação engessada, servindo tanto para o grupo dos estudantes participantes quanto para o grupo dos professores.

Em relação aos estudantes, foram selecionados quatro deles para participar da entrevista, observando os seguintes critérios: querer participar da pesquisa; ter preenchido o termo de assentimento e entregue junto com o termo de consentimento assinado pelos pais; cada estudante ter ocupado diferentes frentes na produção e; ter participado ativamente dos processos de criação, produção e apresentação.

Dessa forma, tivemos quatro estudantes que se disponibilizaram para participar da pesquisa que foi realizada logo após a última apresentação, no dia quatorze de dezembro de dois mil e vinte e dois.

Os estudantes que participaram foram: a Mônica, que interpretou a Tiarinha; Moana, que interpretou a vovó; Tiana, que participou da composição do rap e da performance do povo mau; e Raoni, que também participou da composição do rap e da performance do povo mau. Lembrando que os nomes verdadeiros foram substituídos por fictícios, buscando preservar a identidade dos participantes. Não conseguimos participação dos estudantes que estiveram na performance da música Sansa Kromá, ou das outras músicas. Muitos alunos não ficaram até o final da aula, indo embora com os pais ao final do espetáculo.

A entrevista teve a duração de trinta e quatro minutos e dezenove segundos e foi realizada em um local mais reservado da escola, em uma área externa da biblioteca com mesas

e banquinhos, uma área aberta mais próxima da natureza. Os alunos mostraram-se à vontade e relaxados, mesmo diante da câmera.

A entrevista realizada com os professores foi dividida em dois momentos, por ter sido interrompida por um evento que estava acontecendo na escola no dia vinte de dezembro de dois mil e vinte dois. Dessa forma, a primeira parte teve duração de quarenta e quatro minutos e trinta e seis segundos, e a segunda parte, um total de quatorze minutos e quinze segundos, totalizando quase uma hora de conversa.

Todos os professores que atuaram na produção do espetáculo participaram dessa entrevista, inclusive uma professora que estava na escola como pesquisadora, investigando a prática de alguns professores que estavam atuando neste projeto. A proposta dela também dialogava com a nossa, o que possibilitou que ela também tivesse uma atuação importante na produção do espetáculo. Nessa entrevista tivemos a participação de sete professores, cujos nomes foram substituídos para preservar sua identidade.

As questões foram elaboradas com o intuito de servir como um roteiro, para que a conversa fluísse de modo espontâneo. Antes de iniciarmos, os professores foram orientados a responderem quando se sentissem à vontade, esclarecendo que não havia uma ordem estabelecida e que a intenção era que eles sentissem-se livres para intervir a qualquer momento, fazendo daquela conversa uma discussão aprofundada sobre a prática. Os professores sentaram-se na configuração de um semicírculo de frente para a câmera. Percebemos que talvez essa posição não tenha sido favorável, pois os participantes demoraram um tempo para sentirem-se mais à vontade diante da câmera, contribuindo para que, nos primeiros momentos da conversa, a expressão corporal e a entonação vocal demonstrassem um certo desconforto. Porém, com o desenrolar da conversa, essa postura foi modificando-se e a entrevista fluiu melhor.

As questões elaboradas para o roteiro, tanto para os estudantes, quanto para os professores, encontram-se no Apêndice 3.

3.3.2 Observações

Utilizamos também observações direta e participante. Na observação direta buscamos avaliar o fenômeno em análise, o ensino de música no teatro musical, além das outras práticas disciplinares com as quais buscava-se uma prática dialógica e integrada. Essas observações tinham como estratégia, aliada à captação da prática aplicada, a constatação dos comportamentos dos participantes durante as atividades realizadas, as relações e as manifestações advindas dos ensaios, aulas, entrevistas, reuniões e todas as atividades

direcionadas para a elaboração do projeto. Dessa forma, foram realizadas dez observações, de acordo com o quadro a seguir:

Quadro 6: Relação de aulas observadas

Observações	
Música (Lorena)	2
Música (Lorena e Tereza)	1
Música (Lorena, Max e Tereza)	1
Teatro (Geni e Vitória)	2
Artes Visuais (Durán)	1
Integrada (três disciplinas)	3

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Na observação direta, Yin (2003) compreende que, de uma maneira mais informal, podem-se realizar observações diretas ao longo da visita de campo, incluindo aquelas ocasiões durante as quais estão sendo coletadas outras evidências, como as entrevistas (Yin, 2003, p. 120).

Em outro aspecto, Lakatos e Marconi (2006) afirmam que a observação ajuda o pesquisador a identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento (Lakatos; Marconi, 2006, p. 193).

Dessa forma, o objetivo dessas observações eram identificar como os professores de música estavam possibilitando o desenvolvimento da conscientização dos estudantes, por meio da integração com a prática do teatro musical. Para isso, foram elaboradas questões prévias para padronizar as observações e conduzi-las ao objeto de análise do presente trabalho. Entretanto, nem todas as aulas foram gravadas. Algumas possuem o áudio, aquelas que envolveram o momento de criação coletiva do rap e o fechamento do roteiro. Também foi gravado em áudio uma discussão que tivemos na aula do professor Durán sobre o povo mau e a transformação da sociedade. As outras aulas não foram gravadas. Entretanto, após as aulas, era gravado um áudio descritivo, narrando tudo que havia observado, de acordo com o roteiro proposto. Além disso, no momento da observação direta, não apenas gravava como também anotava. Depois, esses dados foram tratados e disponibilizados em uma tabela de acordo com os tópicos estabelecidos em um roteiro prévio, que consta no Apêndice 4.

3.3.3 Artefatos

Como último recurso, porém não menos importante, utilizamos os artefatos produzidos pelos estudantes em seus processos de criação e elaboração artísticos, voltados para a produção de elementos cênicos, visuais e musicais, com vistas em compreender melhor a produção, o meio social e cultural em que foram produzidos. Para além disso, as características individuais

e coletivas na produção desses artefatos foram elementos cruciais para observar seus efeitos sobre a identidade, o contexto coletivo, as relações sociais, assim como os seus impactos no desenvolvimento das habilidades de expressão, criticidade, criatividade e autonomia dos estudantes.

Sobre artefatos culturais, Strobel (2008) discorre da seguinte maneira:

A maioria dos sujeitos está habituada a apelidar de “artefatos” os objetos ou materiais produzidos pelos grupos culturais, de fato, não são só formas individuais de cultura materiais, ou produtos definidos da mão de obra humana; também pode incluir “tudo que se vê ou sente” quando está em contato com a cultura de uma comunidade, tais como materiais, vestuário, maneira pela qual um sujeito se dirige a outro, tradições, valores e normas, etc. (Strobel, 2008, p. 37).

Diante deste fator, compreendemos que a manifestação artística do presente projeto, as expressões sentidas e manifestadas podem contar como artefatos culturais, além dos objetos pesquisados e utilizados para a produção crítica e criativa do conhecimento e dos materiais produzidos pelos participantes. Para tratamento dos dados referidos também foi realizado um quadro, a ser preenchido com o artefato, podendo ser utilizada a imagem, ou descrito o processo criativo, caso não seja possível ser visualizado.

Quadro 7: Questões para tratamento dos artefatos

Artefato:	Turma(s):
Atividade proposta:	
Contexto de desenvolvimento:	Habilidades desenvolvidas:
Autore(s):	Professores:
Detalhar processo de desenvolvimento:	
Fotografias:	

Fonte: Projeto de pesquisa elaborado pela própria autora, 2023.

3.4 REFLETINDO SOBRE A VIAGEM

O método proposto por Yin (2003, p. 137) para traçar um caminho de sucesso na análise do estudo de caso consiste em “examinar, categorizar, classificar em tabelas, testar ou, do contrário, recombinar as evidências quantitativas e qualitativas” e, por meio dessas ações,

podem-se tratar as proposições iniciais do estudo, estabelecendo, então, uma estratégia analítica. Diante do proposto, já com os dados coletados, seguimos com o projeto de tratar os dados, primeiro examinando-os, fazendo as transcrições, categorizando-os e classificando-os em quadros e planilhas.

Primeiramente, foi organizado o quadro dos professores participantes associando algumas características importantes de contexto, formação específica, linguagem lecionada, cor, gênero e aulas observadas.

Quadro 8: Relação dos professores participantes

Professores	Disciplinas	Grupos	Tempo de trabalho na E.P.
Geni	Artes Cênicas	G.5, G.6, G.7, G.8	+10 anos
Vitória	Artes Cênicas	G.9, G.10, G.11, G.12	1º ano
Durán	Artes Visuais	G.9, G.10, G.11, G.12	4 anos
Lorena	Música	G.5, G.6, G.7, G.8	2 anos
Max	Música	G.5, G.6, G.7, G.8	1º ano
Tereza	Música	G.9, G.10, G.11, G.12	1º ano

Fonte: Base de dados elaborada pela autora, 2023.

Da mesma forma, foi organizada o quadro dos estudantes participantes com características individuais, personalidade, cor, gênero, turmas, idade, partes do musical em que foi mais participativo. Os estudantes não preencheram nenhuma ficha se auto identificando. Com isso, diferenciamos as cores para aprofundar a temática que foi evidenciada na análise, já que nos arquivos da escola também não constavam essas identificações. Entretanto, na entrevista realizada com os quatro primeiros estudantes da lista, a participante que interpretou a personagem Tiarinha Vermelha, que é negra, não se identifica como negra, pois quando se refere ao racismo e aos negros, na conversa, ela não se inclui, falando na terceira pessoa. Apesar desse quadro diferenciar os estudantes em apenas três cores, reconhecemos que não é suficiente para representar a diversidade da questão cor, tom de pele, que é algo mais complexo e precisa ser discutido dentro das estruturas do racismo. Porém, para o que propomos dentro dessa pesquisa, compreender esses três aspectos já foi suficiente para dialogar com outros dados propostos.

Quadro 9: Relação dos estudantes participantes

Estudante	Grupo/Turma	Idade	gênero	Cor	Participação na produção
Moana	G.11	10	Fem.	Parda	Vovó
Mônica	G.12	11	Fem.	Negra	Tiarinha 2
Raoni	G.6	9	Masc.	Branco	Composição rap
Tiana	G.6	9	Fem.	Negra	Composição rap
Betinha	G.6	9	Fem.	Branca	Discussão história
Kiriku	G.6	9	Masc.	Negro	Discussão história
Zoe	G.12	10	Fem.	Negra	Tiarinha 1

Fonte: Base de dados elaborada pela autora, 2023.

Concomitantemente foi realizado um quadro cronológico das aulas observadas e das aulas que foram relatadas pelos professores durante o processo, quadro que se encontra no

Apêndice 5 e pode ser visto para compreender melhor como o musical foi desenhado. Depois pudemos sistematizá-las para compreender de forma mais clara como os professores conduziram e relacionaram seus processos na prática, o qual percebemos que, mesmo os professores desenvolvendo as aulas separadas, cada um com sua turma em sua sala, as discussões que fazíamos ao redor da história com os estudantes e entre nós serviu como um elo de integração, o que pode ser visto na estrutura disponível no Apêndice 6.

Ao buscar estruturar como as disciplinas interagiram com a história, percebemos que as atividades desenvolvidas conectavam os estudantes com os personagens, com a história, com suas vidas e com suas próprias histórias, adquirindo maior domínio para interagir em outras áreas de conhecimento. Por isso, afirmamos que a história foi o elo integrador. O teatro, como pode ser visto no Apêndice 5, desenvolveu atividades de improvisação através da história, possibilitando que os estudantes vivenciassem os diferentes personagens, assim como podiam criar diferentes versões para a história. Nessas histórias, os estudantes precisavam identificar os personagens e o local em que a cena acontecia, evidenciando as características do personagem na interpretação corporal e sonora.

Figura 4: Momento de gravação audiovisual do povo mau



Fonte: Acervo pessoal.

Ao olhar para as atividades musicais, os estudantes tinham que dialogar com as mesmas características, compreender a personalidade dos personagens e as características dos contextos que já haviam refletido e trabalhado também nas aulas de cênicas. Além disso, deveriam pensar na música dentro da cena, assim como a fala, pois o canto também é performance e linguagem. Além da música, os estudantes confeccionavam os bonecos e cenário para fazer a gravação áudio visual dos bonecos que iriam compor a cena do povo mau com Tiarinha, junto com o professor Durán de artes visuais. Houve muitos diálogos e interação entre as disciplinas. As professoras de teatro trabalharam as entonações das questões, buscando mostrar se essas entonações fariam diferença na forma como a pergunta chegaria para Tiarinha. Discutindo

sobre a expressão corporal e as linguagens que estão além da própria fala, que nos leva à compreensão da cultura e da sociedade.

3.4.1 O ir e vir do saber refletido

Para o segundo momento desse processo de análise, que consiste em codificar, tratamos os dados coletados das entrevistas e das observações, os quais foram organizados e sistematizados na fase anterior, de acordo com o objetivo e hipóteses, constituindo as unidades de registro. Braun e Clarke (2006, p. 96) demonstram a importância de que cada item de dados receba igual atenção durante este processo, sendo o mesmo inclusivo, abrangente e profundo. Essas unidades de registro foram definidas por temáticas. As temáticas levantadas consistiram em encontrar os “núcleos de sentido que compunham a comunicação e, cuja presença, ou frequência de aparição, significava alguma coisa para seu objetivo analítico” (Bardin, 1977, p. 105).

Esses temas, de acordo com Braun e Clarke (2006, p.82), são construtos abstratos que as investigadoras identificam durante todo o processo da análise e, portanto, envolvem um constante movimento para frente e para trás pelo corpus da pesquisa. Charmaz (2009, p. 72) explica que essa codificação qualitativa que fazemos inicialmente não é de fato a que utilizamos durante o processo de análise. A autora ressalta que para uma análise minuciosa, os códigos vão sendo criados à medida que questionamos e interagimos cada vez mais com os conteúdos que temos a nossa disposição.

Durante e após a etapa de coletas dos dados, que foi realizada entre os dias dezoito de setembro a vinte de dezembro do ano de dois mil e vinte e dois, fizemos o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação dos materiais tratados, tendo como estratégia o espelhamento nas proposições teóricas, extraídas da revisão de literatura. Essa estratégia é apontada por Laville e Dione (1999, p. 227) como meio de averiguação de correspondência entre a base teórica e a situação observável. Na escrita da análise, buscamos uma argumentação dialógica, procurando estar sempre atentos, conforme apontam Braun e Clarke (2006, p.93), na intenção de fornecer um relato conciso, coerente e lógico, adquirindo provas suficientes dos temas através do banco de dados com as evidências organizadas e encadeadas de acordo com as sugestões de Yin (2010, p. 124-134).

Com isso, Yin (2010, p. 146-150) argumenta sobre a necessidade de o investigador criar uma base de dados para fazer convergir as evidências. No presente trabalho, foi utilizado o programa NVivo para montar uma base de dados, em que cada disciplina tornou-se um caso,

tendo a música no teatro musical como caso principal. A intenção era perceber como o ensino de música integrava-se com essas disciplinas. Todos os dados foram organizados para serem codificados de acordo com as disciplinas. Dessa forma, podíamos ver quem faziam as movimentações interdisciplinares, se eram professores e/ou estudantes.

Na proposta apresentada por (Yin, 2010, p. 150), é evidenciada também a utilização de uma narrativa descritiva para sequenciar o encadeamento de evidências por ele proposto e, desse modo, chegar a conclusões mais detalhadas. Essa lógica parte do relatório, seguindo para o banco de dados, depois para as citações às fontes específicas comprobatórias, para então seguir ao protocolo do estudo de caso, vinculando as questões aos tópicos do protocolo para contudo, finalizar, nas questões da pesquisa.

Diante disso, a análise apresentada ora tem um caráter mais descritivo, ora apresenta as questões que foram sendo encontradas no caminho e durante o encadeamento das evidências. No constante exercício de ir e vir na bibliografia aqui trabalhada, percebe-se que há um diálogo que se entrelaça com essas questões, apontando as conclusões apresentadas.

ATO 4 - TIARINHA VERMELHA: DO LIVRO PARA A VIDA E DA VIDA PARA O PALCO

Freire (1983) destaca a educação como um processo de evolução da consciência, que permite ao indivíduo superar a alienação e alcançar uma criticidade através da práxis, refletindo e transformando sua prática. Este processo de conscientização é contínuo e essencial para que os indivíduos reconheçam seu estado permanente de inacabamento. Na construção de um espetáculo de teatro musical por crianças, a teoria do significado musical de Green é discutida, assim como o modelo de aprendizagem criativa na educação musical, integrando teoria e prática de maneira coesa, similar à estrutura de um livro de musical, onde todas as partes são integradas e, magicamente, as divisões entre elas desaparecem durante a performance. Esta abordagem é explorada no quarto ato do projeto, onde os atores dialogam com os participantes para tecer uma discussão integrada e profunda sobre o desenvolvimento da conscientização através do teatro musical.

Este trabalho examina o teatro musical como estilo e prática artística multidisciplinar, justificando sua integração na educação musical através de um projeto colaborativo e interdisciplinar que fomenta uma abordagem crítica e criativa. Analisamos como o ensino de música transcende o objeto musical para focar as relações humanas e a compreensão das estruturas sociais e culturais subjacentes. A análise também aborda como os elementos artísticos interagem com as práticas pedagógicas, inspirando estudantes, professores e alunos a participarem ativamente na criação cultural. Ao estruturar o conteúdo partindo da inspiração e seguindo para a interação e criação, seguimos o processo de desenvolvimento da "consciência crítica" de Freire, promovendo um ciclo contínuo de criação e recriação que molda a criticidade e capacita a expressão cultural dos envolvidos.

No primeiro tópico, será abordada a inspiração dos estudantes em seus processos criativos, enfatizando a relevância de projetos pedagógicos que utilizam temas geradores para promover diálogos. A escolha do tema "Tiarinha Vermelha e o Povo Mau" ilustra o processo de inspiração das crianças, analisando como a narrativa foi introduzida e discutida em sala de aula. Serão considerados o contexto escolar, o ambiente social e características pessoais dos alunos, mantendo a confidencialidade. Este estudo destaca que inspirar não é um ato isolado, mas um processo interativo que fomenta práticas criativas e, portanto, combate a alienação.

O segundo tópico discutirá as interações resultantes do desenvolvimento temático, focando em como os estudantes se envolveram com os temas levantados e se conseguiram conectar suas vivências pessoais com a subjetividade da narrativa da história proposta, levando

à percepção das diversas subjetividades envolvidas. Além disso, o tópico examinará as diferentes relações que podem ser estabelecidas dentro do contexto escolar, destacando a importância dessas interações para o desenvolvimento da inteligência e da capacidade crítica dos estudantes, enfatizando como o diálogo facilita o entendimento de si mesmo e dos outros.

No terceiro tópico, será explorado como a aprendizagem musical pode se beneficiar de um ambiente integrado e colaborativo, envolvendo diferentes classes, idades e formas artísticas. Este tópico responde às questões da terceira seção do Primeiro Ato, que investigou como a criação artística se desenvolve a partir de movimentos de inspiração e interação. A ideia é demonstrar esse processo como um ciclo contínuo, refletindo a natureza inacabada do ser humano e sua necessidade de constante renovação e inovação. O projeto pedagógico mencionado utilizou uma história literária como catalisador para inspirar diálogos e interações, permitindo aos estudantes experimentar e transformar conceitos, propondo novas formas e revisando suas abordagens iniciais.

4.1 UM ESPELHO NA SALA DE AULA

Assim começa a história: “Era uma vez, uma linda menina que se chamava Tiarinha Vermelha” (Reis, 2018). A história de "Tiarinha Vermelha", uma variação de contos tradicionais como Chapeuzinho Vermelho, serve como um exemplo de como narrativas clássicas podem ser adaptadas para dialogar com culturas e psiques variadas, transcendendo tempo e espaço. Woolford (2013, p. 79) explora narrativas como essas através da estrutura do monomito de Campbell (1980), enfatizando que tais estruturas não são meras fórmulas, mas ferramentas essenciais para criar personagens e tramas envolventes que sustentam o teatro musical. Essa abordagem permite entender como o inconsciente coletivo, discutido por Jung (2015), interage com o consciente, proporcionando uma experiência imersiva que ressoa com dilemas universais e explora aspectos do id. Portanto, histórias como a de Tiarinha Vermelha não apenas entretêm, mas também oferecem um meio para explorar e satisfazer questões humanas fundamentais através da jornada do herói, tornando-se autênticos e importantes veículos de significado e introspecção no contexto do teatro musical.

Propor uma educação dialógica no ambiente escolar através do teatro musical envolve utilizar a estrutura narrativa como uma ferramenta para incentivar uma abordagem investigativa e reflexiva. A narrativa torna-se central, estimulando questionamentos e promovendo o diálogo sobre as complexidades dessa forma artística. Ao mergulhar nos personagens e seus desafios, e ao explorar diferentes expressões artísticas para contar essas histórias, o processo vai além de

simplesmente representar arquétipos; transforma-se em uma oportunidade para transmitir, explorar e debater emoções e intenções que ressoam não apenas no palco, mas também nos palcos da vida escolar e social. Assim, o teatro musical no contexto educacional não é apenas um meio de expressão criativa, mas também um poderoso catalisador para a transformação pessoal e coletiva.

Silva e Fasano (2018, p. 133-134) enfatizam a importância de estabelecer uma relação de horizontalidade entre educadores e crianças, valorizando a cultura infantil e reconhecendo nossa própria incompletude para despertar a criança oprimida dentro de nós. Paulo Freire (2023^a, p. 141) reforça que a educação é um trabalho humano, com seres humanos de todas as idades, e critica a perda da humanidade que faz com que a aprendizagem pareça mais fácil para crianças, resultando na perda de sua identidade e do prazer de viver. Pois, se muitos dizem que para a criança é muito mais fácil aprender, é porque se distanciou de sua humanidade, foi roubado de sua identidade e do gosto pela vida, perdeu sua capacidade de enxergar a “boniteza de ser gente”, como aponta Freire (2023a, p. 59). Freire argumenta que isso leva à redução da curiosidade e ao encolhimento do mundo ao redor da criança, impedindo-a de ocupar seu lugar natural de constante aprendiz. Vercelli (2018, p. 389) acrescenta que a curiosidade e a capacidade de questionar são essenciais para a criatividade, inerentes ao ser humano. Contudo, muitos não se veem como criativos devido a um sistema educacional que não promove o diálogo e limita o desenvolvimento de uma consciência crítica e de uma mobilidade social ascendente verticalmente.

O projeto, desenvolvido em colaboração com outros professores, visava fomentar uma prática educacional dialógica, inspirando interação e criatividade entre os alunos através de uma história que serviu como catalisador para seus processos criativos. Desde o primeiro contato com a narrativa de Tiarinha, os estudantes mergulharam profundamente no enredo, engajando-se nas atividades de múltiplas disciplinas como música, teatro e artes visuais. Esse envolvimento prévio com os elementos da história - sua estrutura, personagens e diálogos - facilitou a comunicação e o desenvolvimento das aulas, permitindo uma interação mais rica e efetiva.

Dessa forma, a aula de música observada se estruturou assim:

Primeiro momento - roda de conversa composta por três tópicos: sobre os arquétipos dos personagens da história Tiarinha Vermelha e o Povo Mau e a identificação de outras histórias com os mesmos arquétipos; arte como meio de expressão social; RAP - o canto de um povo oprimido.

Segundo momento - Escuta musical proposta pelos estudantes.

(Notas de Observação nº 03, 26/09/2022)

O primeiro momento da aula foi dedicado ao diálogo com as crianças e à escuta de suas histórias de identificação com a narrativa de Tiarinha Vermelha. Essa aula foi conduzida por mim. Sempre que estou em sala de aula, trago a constante inquietação de que esse momento esteja instigando os estudantes a adotarem uma perspectiva diferente e, a partir disso, buscarmos uma transformação crítica sobre a maneira de enxergarmos e compreendermos a realidade ao nosso redor.

Como Woolford (2013, p. 74-75) argumenta, as estruturas narrativas que refletem características de mitos e contos fantásticos funcionam como espelhos, permitindo que os indivíduos projetem seus processos internos, muitas vezes não compreendidos, nos personagens das histórias. Nesse contexto, ao introduzir a narrativa para discussão com as crianças, criamos um ambiente que atuava como um grande espelho, encorajando-as a observar suas próprias reações e comportamentos. Esse processo foi vivenciado tanto pelos estudantes quanto por mim, enquanto buscávamos entender como esses reflexos se manifestavam. Ao questionar e refletir sobre essas dinâmicas, pude observar os estudantes em suas práticas e ajustar minhas abordagens pedagógicas. Isso resultou em uma prática mais consciente e refletida nas aulas subsequentes, começando com questionamentos que promoviam ainda mais o diálogo e a reflexão coletiva.

Qual história muito conhecida influenciou o autor a escrever a história da Tiarinha?
Os estudantes identificaram (alguns, nem todos conseguiram responder imediatamente) Chapeuzinho Vermelho.
Eu perguntei se a história de Chapeuzinho Vermelho parecia com alguma história verdadeira, alguma história da vida real que eles conheciam.
Responderam que não.
Perguntei, logo em seguida, se a história da Tiarinha Vermelha lembrava alguma história real. Muitos responderam que sim. Parecia que todos tinham um fato para compartilhar. Então deixei que compartilhassem suas histórias, completando a pergunta: Quantas "Chapeuzinhos Vermelho" ou então, "Tiarinhas Vermelha" existem por aí ao nosso redor, e quantos "Lobos maus" ou "povos maus" existem por aí? (Notas de Observação n° 03, 26/09/2022)

A narrativa da aula destaca o esforço em promover um diálogo e entender como as crianças interpretam a história de Tiarinha Vermelha, com o objetivo de transformar essa experiência literária em uma criação musical. Esse processo representa um desafio significativo ao tentar integrar a prática musical com reflexões profundas sobre a narrativa. As questões provocativas e direcionadoras propostas durante a aula levam os alunos a oferecer respostas subjetivas, que são influenciadas pela maneira como cada um vivenciou a história. Além disso, o desafio se estende ao professor, que precisa encontrar maneiras eficazes de combinar a prática musical com a análise e reflexão da narrativa que os alunos estavam explorando, um aspecto que eu, como professora, buscava compreender e desenvolver.

Assim, o professor, ao se desafiar, questionar e mergulhar na investigação junto aos estudantes, torna-se um modelo, incentivando os estudantes a se abrirem para o diálogo e novas possibilidades. Beineke (2009, p. 88), ao descrever a natureza do ensino criativo, ressalta o professor como elemento central. A ação pedagógica destacada nesta natureza mostra que o significativo para a aprendizagem das crianças não é a atividade que o professor desenvolve, mas a maneira como ele a conduz. Isso indica uma verdadeira prática de um professor engajado no processo de humanização do estudante.

No teatro musical, a música não é apenas um complemento, mas um elemento crucial que se integra à narrativa, adicionando profundidade dramática essencial para a coerência do roteiro. Folegatti (2011, p. 88-89) destaca que, diferentemente da música em peças teatrais, que pode servir meramente como acompanhamento ou decoração cênica, no teatro musical a música é fundamental para o desenvolvimento da trama; sem ela, o roteiro perderia seu sentido. Woolford (2013, p. 130-131) complementa essa visão ao analisar como as canções interagem com o texto e avançam a narrativa dentro da estrutura do "monomito" ou "jornada do herói", sugerindo que a música deve refletir as fases desta jornada. Neste contexto a autora sugere uma reflexão sobre o que realmente faz uma canção ser memorável em um musical: seria a sua qualidade intrínseca ou o lugar dramático que ela ocupa na cena?

A reflexão proposta nos encoraja a avaliar a música no teatro musical não só pela sua composição isolada, mas também pelo contexto em que é apresentada, explorando a interação entre o significado musical e o ambiente em que ele ressoa. Green (2022, 126-127) discute esse fenômeno através do conceito de duplo significado, que descreve como significados "intersônicos" (inerentes à música) e "delineados" (derivados do contexto) influenciam mutuamente a percepção e a experiência musical. No teatro musical, essa dinâmica é evidente, pois as canções não apenas contribuem para a narrativa, mas também são moldadas pelas circunstâncias sociais, históricas e culturais em que são apresentadas. Assim, a música, ao interagir de maneira tão intrincada com a cena, enriquece a experiência do público, moldando e sendo moldada pela narrativa e pelo momento dramático que ocupa.

Ao entender essa afirmação, torna-se mais claro como a música é empregada no próprio espetáculo de teatro musical. A interação entre música e cena destaca o poder da música em moldar emoções. A música delinea as emoções cênicas, os diálogos, a cena... Em outras palavras, no teatro musical, a música tem um forte poder de definição. Isso ressalta o uso da música no teatro musical não apenas como uma expressão artística, mas também como uma ferramenta que evoca emoções e reforça a narrativa, pois também se comunica independentemente da linguagem falada.

Segundo Green (2008), os significados delineados da música são extramusicais, confirmando a visão de Woolford (2013, p. 131) de que a importância da música em um espetáculo teatral reside primariamente no contexto dramático que ela ocupa. Essa interação entre os significados intersônicos e delineados sublinha a relevância de uma abordagem crítica no ensino de música para teatro musical. Green (2022, p. 198) argumenta que para desenvolver uma consciência crítica sobre a música, é essencial proporcionar aos estudantes experiências que permitam vivenciar esses duplos significados. Isso implica em uma pedagogia que vai além do ensino técnico musical, incentivando os alunos a explorar como diferentes contextos e interpretações enriquecem a compreensão e a experiência musical.

O caminho proposto em nossas atividades, por meio do ciclo dialógico, visava desenvolver a criticidade nas crianças. Ao partir da compreensão histórica e social do contexto dos personagens, buscávamos caminhos criativos para a música, considerando que a criação do roteiro era parte integrante do processo de criação dos estudantes. Com isso, estávamos capacitando-os para questionar diferentes ideologias presentes no contexto social, histórico e cultural dos personagens e nos estilos que eles propunham. Para além disso, eles podiam contribuir para a criação de narrativas mais democráticas e conscientes no teatro musical.

Ao debater sobre a função da música dentro da história, é importante compreender como a música pode criar significados em diálogo com um roteiro. Isso envolve a capacidade de perceber os delineamentos sociais já presentes na música e buscar ampliar e trazer novas narrativas para o teatro musical que sejam mais democráticas e conscientes (Green, 2022, p. 59). Essa reflexão destaca a importância de uma abordagem crítica no ensino de música e no teatro musical.

Durante uma aula de música, conforme descrito nas Notas de Observação nº 03 de 26/09/2022, adotamos uma abordagem crítica ao explorar experiências pessoais dos alunos relacionadas a opressão, inspiradas pela história da Tiarinha Vermelha. Os alunos compartilharam vivências de racismo, o que proporcionou uma discussão rica e sincera, essencial para aprofundar nosso trabalho musical. Um relato particularmente impactante foi o de Kiriku, um menino negro que, com tristeza e raiva, descreveu experiências racistas enfrentadas em um encontro com amigos de seu irmão, que incluíram insultos e gestos depreciativos. Essas narrativas pessoais não apenas enriqueceram o diálogo, mas também aumentaram a empatia e a escuta ativa entre os alunos, incentivando uma reflexão conjunta sobre como a aula de música pode ser usada para intervenção e expressão de realidades sociais.

Ao destacar essa narrativa de Kiriku, o qual expôs seus sentimentos de revolta com aquela situação, buscamos instigar a reflexão sobre a identificação com os personagens, questionando:

Perguntei a ele, com quem se identificava na história, o que ele respondeu sem demorar a pensar: “Tiarinha”. Voltei a questioná-lo, se ele identificava quem seria o irmão dele na história. Ele pensou, pensou e olhava para a turma, todos começaram a olhar uns para os outros, e devolveram-me a pergunta, parecendo não querer falar: o povo mau? Eu aproveitei para falar: Imagino que muitos se identificam com a personagem da Tiarinha Vermelha, ou pelo menos, solidarizaram-se com ela. Mas algum de vocês se identificou na história, como sendo parte do povo mau? Começaram a falar alto e todos ao mesmo tempo, mostrando aversão à ideia: Eu não! Sai fora, eu hein! (Notas de Observação nº 03, 29/06/2022).

A história de Betinha, uma estudante de pele clara cujo pai é negro, adicionou profundidade às discussões sobre racismo em nossa aula de música. Betinha relatou que, em outra escola, suas colegas cessaram toda interação com ela ao descobrirem a etnia de seu pai, justificando o distanciamento com a frase “porque seu pai é preto”. Quando questionada sobre quem ela identificava como o “povo mau” na história e como se sentia, Betinha expressou profunda tristeza e incompreensão, afirmando que seu pai não era um criminoso. Esta revelação provocou uma forte reação dos outros alunos, que prontamente declararam que “Racismo é crime, tem que denunciar”. Esse momento foi crucial para ampliar a conscientização sobre o racismo entre os alunos, mostrando a diversidade de experiências e a importância do suporte mútuo diante de situações de preconceito.

Durante as discussões sobre racismo e a importância de denunciar tais atos, utilizamos a música como ponto de partida para explorar como a arte pode ser uma ferramenta poderosa contra a opressão. Esse enfoque gerou um diálogo enriquecedor sobre o papel da arte na denúncia de injustiças sociais. Os estudantes refletiram sobre a limitação dos canais tradicionais de denúncia, como a polícia e a política, especialmente para a comunidade negra, e consideraram a arte como uma alternativa viável para expressar e combater a opressão. Eles mostraram grande interesse em compreender como diferentes formas artísticas, incluindo a música, podem servir para ampliar vozes marginalizadas e influenciar mudanças sociais, escutando atentamente as possibilidades apresentadas.

- Na história, vários estilos musicais em diferentes tempos se tornaram a voz do povo para denunciar as injustiças. Imaginem comigo, já pensaram se um dia, chegasse um professor sendo muito mau com vocês: não dá aula, põe todo mundo de castigo, não deixa ninguém falar... e algum de vocês resolve enfrentar esse professor e conversar com o diretor. O diretor escuta e fala que vai resolver. Porém, ao invés de resolver fica pior. Vocês descobrem que o diretor e o professor são super amigos, e por mais que vocês sejam maioria em quantidade, vocês são minoria em poder hierárquico. Estão debaixo da autoridade do professor e do diretor. Portanto, não possuem poder para mudar essa situação. O que poderiam fazer?

- Falar com nossos pais?

- E se eles não acreditarem, se todas as pessoas que vocês procurarem para ajudar falarem que não acreditam? Ou vocês terão que aceitar e se conformarem com as maldades do professor, ou terão que se juntar e pensar em alguma estratégia de convencimento e conscientização para desmascarar esse professor (Notas de Observação, nº 03, 26/09/2022).

Essa conversa serviu como uma ponte para introduzir o rap e discutir seus significados delineados. A música pode carregar significados profundos e atuar como um veículo para discussões ideológicas. Green (2017, p. 17) destaca que embora possa haver críticas ao caráter ideológico do rap, é essencial reconhecer que todos estamos imersos em ideologias, portanto devemos questionar se devemos ignorar nossas divergências ideológicas em vez de enfrentá-las. Essa discussão sobre o rap permitiu refletir sobre como não devemos negligenciar as questões que influenciam nossas vidas, incentivando os estudantes a considerar como suas próprias vozes e perspectivas podem ser expressas e valorizadas através da música, especialmente em contextos de injustiça e desigualdade social.

É crucial entender que a maneira como experimentamos a música no cotidiano é totalmente integrada. Green (2022, p. 60) explica que as inter-relações sonoras de significados na música se referem à significação de forças que vão além da própria música. Portanto, era necessário criar situações-problema para que os estudantes pudessem expandir sua consciência além dessas situações. Existe uma relação profundamente ideológica na situação proposta aos estudantes, pois apresenta um conjunto de ideias e valores associados ao estilo que se buscava destacar, no qual muitas pessoas acreditam e ajudam a perpetuar na sociedade (Green, 2017, p. 17).

Freire sabiamente nos alerta sobre a ideologia, reconhecendo que ninguém está livre dela. Adverte não somente a reconhecê-la, mas também, a conhecer suas artimanhas e seu poder persuasivo. O autor reforça que se combate a ideologia com a capacidade de exercer criticamente a consciência. Nesse contexto, Green (2022, p. 73-84) reconhece que a música não está isenta de ideologia. Portanto, como educadores musicais, devemos sempre ter um olhar atento sobre todas as músicas, desde o funk até a música clássica, sabendo que ambas dependem do significado intersônico e do significado delineado, relacionando-se entre si em um contexto histórico, social e cultural para serem reconhecidas como músicas.

Quanto ao sistema de produção e reprodução musical, Green (2022, p. 79) explica que a ideologia é a responsável por fazer perpetuar e legitimar as divisões estéticas e o modo como as músicas são consumidas socialmente. O professor de música e de artes tem em suas mãos o poder de questionar certos currículos que são impostos e não perpetuar essas práticas e estéticas que por muito tempo se impuseram em nossa cultura. Quais práticas musicais o teatro musical legitima? Não seria esse o questionamento de Esteves em relação ao estilo *Broadway* que tomou

conta dos palcos brasileiros? Por outro lado, determinar a bossa nova, ou certas “*Músicas Populares Brasileiras (MPB)*” como o estilo ideal para representar os palcos brasileiros não seria ideológico e meritocrático?

Nesse sentido, as ideologias ajudam a garantir que as pessoas certas façam a música certa para o tipo certo de ouvintes. Mas, ao fazê-lo, propagam a aparência de que o acesso musical, como a qualquer outro modo de produção, é livre, igual e meritocrático. O sistema de produção musical é estratificado em estreita concordância com a estratificação social mais ampla da sociedade em geral, e o sistema educacional, em toda a sua diversidade e extensão, desempenha um papel complexo e multifacetado na reprodução dessa relação (Green, 2022, p. 79).

Ao considerar o teatro musical e a forma como a música é estruturada dentro dele, percebemos seu grande potencial educativo para a educação musical. Isso acontece quando o professor reconhece que a música existe devido à capacidade humana de humanizar o mundo, apropriando-se do som, trabalhando-o e transformando-o em artefatos culturais. A criação de música para o teatro musical permite a análise emergente dos significados inerentes e delineados presentes no universo musical. Isso destaca a importância de uma abordagem pedagógica que não apenas ensina a música em si, mas também incentiva os alunos a explorar e entender os múltiplos significados e contextos que a música pode ter quando integrada à cena.

4.1.1 A Trilha musical de nossas vidas

Ao explorar o rap como uma forma de arte, proporcionamos aos estudantes uma experiência prática, permitindo que escolhessem músicas para análise. Parecia que todos tinham uma música para sugerir, demonstrando familiaridade com o gênero. No entanto, devido à limitação de tempo, explicamos que não seria possível ouvir todas as sugestões. Assim, dividimos a turma em grupos e pedimos que cada grupo escolhesse uma música para ser ouvida em sala de aula. Os próprios alunos formaram seus grupos e, juntos, selecionamos quatro músicas para a atividade⁷:

A experiência foi celebrada entre os estudantes, que demonstraram reações positivas para ambos os significados. Observar suas reações e perceber as divergências nas interpretações destacou a riqueza da subjetividade na apreciação musical, corroborando a ideia de que a música está intrinsecamente integrada à vivência individual e coletiva. Ao ouvir as músicas que

⁷ Mussoumano: *Stranger Things*. Disponível em: <https://youtu.be/fvSim-VCR9I?si=IQM85JFIp0niUFUI>
 MHRAP: Tipo Minato (Naruto). Disponível em: https://youtu.be/IaRYwEECq-E?si=f_CVouTwRK1toRPA
 BMO: BMO vs Anne (Nunca fale da mãe de uma criança). Disponível em: https://youtu.be/XuY_4EwbXk0?si=Itz0Na_NZPIdGUN8
 Minutoz: Rap de Akatsuki (Naruto). Disponível em: <https://youtu.be/-oYMo8k22Vw?si=s7HHpflhEycN8Yo->
 (Notas de Observação nº 03, 26/09/2022)

os estudantes trouxeram, notamos uma diferença entre o que conhecia do estilo e o que eles conheciam, demonstrando a diferença de vivência temporal e contextual do estilo entre nós. No entanto, o objetivo daquela aula era ouvi-los e discutir porque escolheram determinada música e quais identificações tinham com a música escolhida.

Nos dados coletados, essas músicas foram analisadas como artefatos produzidos em sala de aula, não como composição, mas como material crítico, pois como depreende Beineke (2018, p. 157), desenvolver a capacidade crítica das crianças é possibilitar que elas sejam “cocriadoras de conhecimento”. Com isso, os dados revelaram que as características intersônicas e delineadas das músicas eram bastante semelhantes. No entanto, algumas diferenças puderam ser identificadas, que parecem ser influenciadas pelo contexto específico de produção e recepção. Essas diferenças podiam ser percebidas tanto na performance visual quanto na própria letra das canções. Isso destaca a complexidade e a riqueza da música como forma de expressão e comunicação.

Na canção de Mussoumano, o cantor interpreta uma cena imaginária de batalha de rappers no cenário do "mundo invertido" da série *Stranger Things*, onde a competição se foca na habilidade de improvisar rimas. Musicalmente, a faixa se caracteriza por uma linha de contrabaixo rítmica e repetitiva, acompanhada por um sampler que cria um contraponto melódico, e uma bateria eletrônica que varia junto à métrica das rimas. Além disso, efeitos sonoros enfatizam a natureza combativa e debochada do rap. Mussoumano, um influenciador digital que se destaca por dialogar com o público infantil e geral, adota um estilo visual que combina elementos da cultura árabe, como o ghutra, com ícones do rap, usando acessórios como bonés e óculos escuros, e batas coloridas que fazem referência a desenhos animados e séries populares.

Em contraste com Mussoumano, os raps de MHRAP e 7 Minutoz centram-se no universo do anime *Naruto*, apelando para um público mais específico desse gênero. Enquanto as músicas de Mussoumano exploram temas variados de animações populares, MHRAP e 7 Minutoz focam em um subgênero específico, o que reflete em uma abordagem musical e temática diferenciada. Musicalmente, as canções de MHRAP e 7 Minutoz são mais complexas do que a típica produção de Mussoumano, utilizando um encadeamento de quatro acordes e presença de instrumentação associada à música erudita, comparado ao encadeamento de dois acordes, com menos variações de timbres e efeitos da canção de Mussoumano.

A letra de MHRAP em particular, reflete a fala dos personagens de *Naruto*, enfatizando valores tradicionalmente masculinos como proteção da família e da pátria, aspectos que ressoam com uma visão contemporânea do "homem próspero" na sociedade brasileira. Esta

diferença no conteúdo lírico e na complexidade musical destaca o contraste entre as abordagens dos influenciadores e a necessidade de considerar esses fatores ao analisar o significado musical e a abrangência dos estilos nas respectivas audiências.

Pensando que meu filho vai crescer sem nós, sem mim
 Quem é esse mano aê, yeh
 Que quer destruir minha vila
 Acabar com a minha família, que tenta tirar minha vida
 [...] Esse é o manto verde que ela ama ah
 Vou fazer um Narutinho hoje
 (MHRAP⁸ - 0m23s-0:33; 1m04s-1m06s)

O personagem não demonstra sua força por meio das rimas, como o Mussoumano, apesar de utilizá-las e trabalhá-las bem, ele canta sua força rimando e busca demonstrar que possui bens físicos, força física, agilidade e inteligência; privilegiado diante dos deuses; poder capital, como carros importados; e ser dono de suas próprias decisões:

Kunoichi chama na party vem e joga com agilidade
 E vem na vibe do Yondaime, yeh
 Sabe que isso é muito hard
 Modo Sennin de Versatti
 [...] Kazekage não é brabo quando assunto é velocidade, yah
 Eu falo pra minha Ferrari
 [...] Mas cê nunca me alcança, men
 Desde criança eu mandava bem
 Genin, mas a mentalidade além
 (MHRAP – 1m09s-1m14s; 1m18s-1m20s; 1m22s-1m27s)

Essas características demonstram as diferentes vertentes que surgem do movimento do rap. Mussoumano representa o rap cantado nas batalhas de rua, enquanto o MHRAP traz características do trap. O trap é um gênero mais recente que surgiu nas casas de dança dos guetos, mas não nas ruas. O próprio nome, “Trap”, está conectado com a ostentação de marcas famosas e as riquezas que o capitalismo pode oferecer. Portanto, “trap”, que significa cilada ou armadilha, tinha como foco inicial as canções para evidenciar as negligências com as camadas mais pobres que ficam expostas à violência, ao consumo de drogas e às injustiças sociais. Conforme o estilo se expandiu, outras vertentes e subgêneros foram surgindo, pois, a experiência pessoal e social também modifica o significado musical.

A música de MHRAP, que reflete o arquétipo do injustiçado que busca demonstrar sua força e valores, é rica em elementos sonoros variados. A instrumentação inclui piano dedilhado, que adiciona dramaticidade, e um baixo melódico que contrasta com o piano. A bateria mantém o ritmo característico do rap, com graves marcantes e batidas fortes, enquanto as vozes exploram a polifonia e a homofonia, alternando entre partes cantadas e faladas. Essa combinação de elementos clássicos e a sonoridade luxuosa destacam a complexidade da obra,

⁸ Disponível em: <https://youtu.be/IaRYwEECq-E?si=K0EWVYAApKAsu0Wt>. Acesso em: 22 jan. 2024.

evidenciando como a música pode transmitir mensagens e temas profundos, muito além da melodia e letra.

De forma semelhante a música do 7 Minutoz⁹, também inspirada em “Naruto” explora elementos da música clássica, utilizando encadeamento de acordes parecido, diferenciando-se, portanto, no tipo de instrumento utilizados, optando por quarteto de cordas. Além disso, na canção dos 7 Minutoz, os MCs representam individualmente os shinobis renegados da Akatsuki, retratando-os ora como vilões, ora como revolucionários, o que ressoa entre os fãs desse anime. A estrutura do rap inclui refrões, estrofes e uma ponte, com uma alternância vocal que simula uma batalha de RPG, onde cada personagem, além de exibir suas habilidades e fraquezas, carrega uma história de vida e contexto social. Essa combinação de sonoridade clássica e estrutura narrativa reflete a complexidade dos personagens e a profundidade da trama, destacando a capacidade do rap de incorporar diversos elementos musicais para criar uma expressão artística única.

A canção mais diferenciada das quatro que foram escutadas nesse dia foi a do MC BMO¹⁰, um rapper local, que começou a batalhar em praças públicas dos centros urbanos do Distrito Federal. Esse rap caracteriza-se mais com o cenário dos raps tradicionais brasileiros, que surgiram em aglutinações nos espaços públicos e que ainda buscam manter-se assim. O MC BMO começou sua carreira nas batalhas de rap ainda criança, ficando famoso na internet por sua habilidade de improvisar com rimas desde muito jovem, conquistando um grande público. Tem até filme produzido sobre sua vida. Os contextos sonoros de batalhas como essas são mais minimalistas por estarem em locais públicos e, muitas vezes, contarem com poucos recursos instrumentais.

Por mais que inicialmente os estudantes não identificassem tantas características diferentes, principalmente ao que entendemos como significado intersônico, à medida em que fui questionando sobre os instrumentos utilizados, as mudanças que ocorreram na estrutura musical e as dinâmicas utilizadas, os estudantes foram percebendo pouco a pouco essas características sonoras. Questionei primeiramente sobre o que os estudantes percebiam de diferente em relação aos sons. Buscamos ouvir alguns trechos e comparar. Alguns relataram que, na música de Akatsuki, os sons eram fortes e graves; no rap da batalha do BMO, o som era estridente, o vídeo era barulhento e lembrava o ambiente da escola. Então, questionei quais instrumentos eram fortes, quais eram graves, quais eram agudos. Gradualmente fomos identificando as diferenças, percebendo que a voz do MC, em algumas músicas, era mais

⁹ Disponível em: <https://youtu.be/-oYMo8k22Vw?si=IZ94ADRnz2WWhNy>. Acesso em: 22 jan. 2024.

¹⁰ Disponível em: https://youtu.be/XuY_4EwbXk0?si=rftnb3crAt9SEOK9. Acesso em: 22 jan. 2024.

rítmica e não tão melódica, enquanto em outras, era totalmente melódica. Também fomos aprendendo a nomear as características musicais, e à medida que se expressavam por outras formas, mostrava que havia outras maneiras de explicar o que eles sentiam.

Os estudantes observaram várias diferenças em seus gostos e percepções musicais. Enquanto um grupo considerou uma música específica, como a do MC Mussoumano, considerando-a divertida e animada, outros grupos a acharam chata. Apesar de todas as músicas estarem em tonalidade menor, eles identificaram características distintas para cada uma, desafiando o mito de que a tonalidade, batidas fortes ou suaves, ou predominadas instrumentações determinam o sentimento. A discussão revelou que a resposta emocional à música é altamente subjetiva e varia significativamente, sugerindo que outros elementos além dos sonoros contribuem para a criação das emoções musicais.

Isso mostra como a música é profundamente enraizada no contexto sociocultural, destacando que a experiência musical é tanto individual quanto coletiva. As crianças expressam suas concepções e significados de música, indicando que ela é parte integrante e influente de suas vidas. Ao analisar as músicas escolhidas por alunos, observa-se não apenas aspectos sonoros, mas também as mensagens e valores ideológicos que elas transmitem, conforme explicado por Green (2022, p. 146). Beineke (2009, p. 80) ressalta a importância de considerar as experiências das crianças para fomentar uma aprendizagem musical criativa e desenvolver uma cultura musical dinâmica. Propõe-se uma abordagem onde estudantes e professores consensualmente definem critérios avaliativos, facilitando um processo educativo que é tanto crítico quanto criativo. Ao introduzir os estudantes ao rap, busca-se provocar estranhamento e fomentar uma experiência que, segundo Green (2022, p. 199), pode levar à conscientização crítica.

O texto explora a complexidade dos significados inerentes ao rap e como eles influenciam a experiência musical. Green argumenta que as relações entre significados musicais não são simétricas, e que as experiências musicais podem tanto alterar quanto ser alteradas por esses significados. A origem do rap e suas interpretações iniciais diferem significativamente das discussões contemporâneas, embora os significados intersônicos tenham permanecido relativamente estáveis. Green também aponta para o impacto imediato dos significados delineados, que são facilmente influenciados por diversas ideologias. Este dinamismo dos significados pode, por sua vez, moldar e ser moldado por ferramentas sociais que buscam articulá-los à música de formas que possam dominar e influenciar a consciência humana. Assim, a fluidez dos significados musicais revela tanto a capacidade de adaptação do estilo quanto os desafios de se comunicar plenamente a riqueza dessas experiências intersônicas.

Ao observar as crianças apresentando rap durante a aula, percebi a relevância desse estilo musical na construção de suas identidades culturais. Essa experiência me permitiu compreender o que é significativo para elas e como o rap, em sua essência intersônica e delineada, molda suas vivências. É inegável que as condições contemporâneas, especialmente a onnipresença da tecnologia e das redes sociais, criam um contexto muito diferente do que experienciei em minha própria infância. As músicas selecionadas pelas crianças, todas promovidas por influenciadores digitais através de canais como o YouTube, destacam a influência global desses novos artistas. Essa interação entre a música e a tecnologia não apenas redefine a maneira como experienciamos e compartilhamos música, mas também como entendemos e nos relacionamos com os significados que ela carrega, conforme discutido por Green (2008;2022) e Beineke (2018) em seus estudos sobre a dinâmica entre significados musicais e experiências culturais.

As músicas apresentadas pelas crianças em sala de aula compartilham características intersônicas e delineadas com o rap dos anos 1980, caracterizado por batidas fortes e instrumentais minimalistas, enfatizando métricas e rimas em contextos de luta, mas com distintas influências culturais dos grupos que se identificam com esses estilos. Essas músicas não apenas inspiram, mas também dialogam com as crianças, levantando questões sobre como a música pode construir ou oprimir identidades. A interação entre escola, família, sociedade e internet na educação das crianças é crucial, pois elas estão constantemente moldando sua consciência e produzindo cultura através dessas relações. Beineke (2017, p. 6) destaca a importância de entender essas culturas infantis e reconhecer as crianças como indivíduos ativos e capazes de influenciar, um ponto corroborado quando optamos por escutar suas escolhas musicais, promovendo um ambiente onde expressam e discutem suas preferências. O que pude evidenciar pelo envolvimento profundo das crianças com a atividade e o desejo de continuar a discussão musical para além do tempo da aula.

Enfim, a experiência revelou a importância de compreender o que inspiram os estudantes, para então apreender suas vivências e significados atribuídos à música, promovendo uma abordagem educativa mais contextualizada e crítica. Essa prática demonstrou a necessidade de reconhecer as crianças como agentes ativos na construção de suas identidades culturais, contribuindo para uma educação musical mais inclusiva e envolvente.

4.1.2 Um canto de denúncia

Ao mergulhar no universo musical das crianças e explorar a história do rap, especialmente através da introdução de uma música dos Racionais MCs, Beineke (2017, p.8) ressalta como novos modos de fazer ciência emergem ao interagir, aprender e compartilhar experiências com as crianças. Esta abordagem não só desafiou as crianças, mas também permitiu que elas vivenciassem mais intensamente os significados intersônicos e delineados do rap, aumentando significativamente seu interesse em conhecer mais sobre a história deste estilo musical e em engajar-se com a música introduzida, mesmo que os significados apresentados diferissem das suas experiências musicais anteriores.

Não houve rejeição por parte dos estudantes em relação ao antigo, apesar de um certo estranhamento em relação a algumas características quando apresentamos na aula subsequente à análise uma música dos Racionais MCs, “A Vida é Desafio”, gravada em 2002. Buscamos um dos primeiros grupos de rap no Brasil, um dos responsáveis pela criação do movimento organizado de Hip Hop no Brasil.

“Esse movimento caracteriza-se pela exclusão social do negro e pela ideologia inspirada na autovalorização de suas origens africanas, negando a violência e a marginalidade, conforme os ideais dos Racionais MCs” (Contier, 2005).

Essa caracterização manifestava-se em suas letras, nas roupas que vestiam, no modo como andavam e se portavam, assumindo uma postura diferenciada que os identificava dentro do movimento do Hip Hop. Essas características eram delineadas em suas músicas, pois o próprio movimento já associava a dança e a música a uma visão política. Contier (2005) aponta que a gestão petista da prefeitura de São Paulo, na época de fundação do Movimento Hip Hop Organizado, apoiou o movimento como “um dos eixos de sua política cultural”. Dessa forma, percebe-se que o movimento nasce com uma intenção clara de delineamentos, podendo se tornar propenso àquilo que Green (2022, p. 130) compreende como fetichismo musical.

Freire (1983, p. 50-51) discute a politização das massas, argumentando que a transformação social não se origina de uma sociedade intrinsecamente dividida, mas requer uma postura radical que transcenda divisões sectárias, sejam elas de esquerda ou direita. Ele enfatiza que, apesar de um radical sempre optar pelo diálogo, amor, democracia, respeito e comunhão, não deve se silenciar diante das injustiças ou se acovardar perante a violência. Isso leva à reflexão sobre a capacidade de compreender os significados intersônicos do rap e a influência da cultura africana nessa expressão musical, considerando que os ouvidos ocidentais muitas vezes percebem apenas os significados mais evidentes, limitados pelo estranhamento e pela falta de familiaridade com a cultura africana. Freire sugere a importância de explorar a música sob diferentes perspectivas culturais para entender como cada cultura interpreta e atribui significados à música.

A música é a língua materna de Deus
 Foi isso que nem católicos nem protestantes entenderam:
 Que na África os deuses dançam
 E todos cometeram o mesmo erro:
 Proibiram os tambores
 Na verdade, se não nos deixassem tocar os batuques
 Nós, os pretos, faríamos do corpo um tambor
 Ou, mais grave ainda
 Percutiríamos com os pés sobre a superfície da Terra
 E, assim, abrir-se-iam brechas no mundo inteiro (Couto, 2016, p. 49).

Percebe-se na letra da canção¹¹ dos Racionais como é explícito os ideais do grupo sobre os valores que buscam conscientizar politicamente um povo pobre, que cresceu nas periferias, oprimido por uma classe econômica capitalista:

Na cidade grande é assim
 Você espera tempo bom e o que vem é só tempo ruim
 No esporte, no boxe ou no futebol
 Alguém sonhando com uma medalha o seu lugar ao sol, porém
 Fazer o que se o maluco não estudou
 500 anos de Brasil e o Brasil aqui nada mudou
 Desesperô aí, cena do louco
 Invadiu o mercado farinhado armado e mais um pouco
 Isso é reflexo da nossa atualidade
 Esse é o espelho derradeiro da realidade
 Não é areia, conversa, xaveco
 Porque o sonho de vários na quebrada é abrir um boteco
 Ser empresário não dá, estudar nem pensar
 Tem que trampar ou ripar pros irmãos sustentar
 Ser criminoso aqui é bem mais prático
 Rápido, sádico, ou simplesmente esquema tático
 Será instinto ou consciência
 Viver entre o sonho e a merda da sobrevivência (Edi Rock, 2002, 2m46s – 3m43s).

Ao escutar essa música com as crianças e discutir sobre as diferenças entre as músicas que elas apresentaram, demonstraram-se surpreendidos, pois estavam animados para ouvirem o rap proposto para eles. Em primeiro lugar, acharam a condução da voz mais enfadonha, pois não tinha tantos efeitos como os vídeos que escutamos na aula passada e o timbre não apresentava muitas variações. Além disso, o teor da letra é realístico e não romantizado pelo autor, como em algumas canções apresentada por eles. Contier (2005) aponta a frieza das letras dos Racionais como uma arma para atingir a sociedade:

As letras dos Racionais são "raivosas". Discutem com rara sensibilidade os mais diversos problemas sociais vivenciados pelos excluídos sociais, sem nenhum sentimentalismo. Resgatam temas sobre o racismo, protesto contra o governo, a violência policial, a guerra entre os traficantes, os jovens consumidores de drogas, a prostituição infantil, entre outros. Num primeiro momento, as suas músicas foram rejeitadas pelas classes médias e altas da sociedade e pelas grandes gravadoras devido as narrativas de suas letras fundamentadas na realidade da vida difícil do negro pobre, de suas críticas ao sistema capitalista e ao racismo, e num segundo, com o lançamento do disco "Holocausto Urbano", esse grupo de rap foi conquistando, aos poucos seus ouvintes de outros segmentos sociais.

¹¹ A Vida é Desafio – MCs Racionais. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4PNmrGkiXUE> acesso em 21/01/2024.

Inicialmente, os estudantes pareciam alienados à experiência musical apresentada, mas uma reflexão sobre os valores sociais expressos nas letras da música levou a um aumento de apreço pela mesma. Esta discussão estimulou um questionamento das normas culturais e padrões estabelecidos na apreciação musical, promovendo uma análise crítica sobre como as percepções são influenciadas por contextos culturais específicos. A abordagem pedagógica, centrada no diálogo e na participação ativa dos alunos, mostrou-se eficaz na construção de conhecimento e na promoção da consciência social. A música, carregada de ideologia ou não, atua como um vetor de reflexão e diálogo, especialmente com segmentos excluídos e silenciados da sociedade brasileira. Freire (2023) alerta sobre o risco dos professores se tornarem surdos ou míopes aos discursos ideológicos, perdendo a capacidade de dialogar, questionar, manter a esperança e ter fé na humanidade.

A letra dialogava com a realidade que já estávamos discutindo sobre a questão do preconceito e da identidade racial no Brasil. A conexão entre a música e a história da nação, destacando a diversidade de vozes que compõem essa narrativa, oferece uma oportunidade rica para explorar a identidade cultural e histórica. A busca pela compreensão mais profunda das músicas que denunciam a desumanização enfatiza a importância da pesquisa, curiosidade e diálogo contínuo na educação musical. Repetimos a introdução e buscamos refletir com eles na fala do MC, que não faz parte da letra oficial da música, mas fazia parte da experiência:

Tem que acreditar. Desde cedo a mãe da gente fala assim: "Filho! por você ser preto, você tem que ser duas vezes melhor". Ai passado alguns anos eu pensei: "Como fazer duas vezes melhor, se você está pelo menos 100 vezes atrasado? atrasado pela escravidão, pela história, pelo preconceito, pelos traumas, pelas psicoses, enfim, por tudo que aconteceu, duas vezes melhor como?". Ou melhora, você é o melhor ou o pior de uma vez, sempre foi assim! Se você vai escolher o que estiver mais perto de você, mais perto da sua realidade, você vai ser duas vezes melhor como? Quem inventou isso daí? Quem foi o pilantra que inventou isso daí? Acorda pra vida rapaz (Fonte: Introdução A Vida é Desafio – 1000 Tretas 1000 Trutas, 0:10s – 0:51s).

A música discutida em sala de aula ressaltou a dura realidade enfrentada pelos negros no Brasil, servindo como uma denúncia contundente através do rap. Enquanto confronta os brancos sobre seus privilégios sistêmicos, também dialoga diretamente com os negros, expondo a crua verdade de que, para muitos, nascer negro no Brasil é sinônimo de desumanização e predestinação ao fracasso. Esta abordagem provocou discussões profundas entre os estudantes sobre o racismo no país, levantando questões que exigiram de todos uma reflexão conjunta e pesquisa para serem compreendidas. A experiência revelou que, ao se sentirem valorizados e integrados ao contexto da discussão, os estudantes mostraram-se completamente abertos ao diálogo, criando um ambiente rico de aprendizado mútuo e troca de perspectivas.

Na cultura do rap, os MCs "*Masters of Ceremony*", surgiram como figuras centrais do movimento hip hop, que teve suas origens no Bronx, Nova York. Eles eram responsáveis por

animar festas e competições, recitando rimas e poesias ao som das batidas produzidas pelos DJs, que manipulavam vinis para criar *grooves* para as performances. O movimento também englobava outras expressões artísticas, como grafite e *breakdance*. Segundo Contier (2005), essas reuniões atraíam centenas de jovens, principalmente negros, que usavam a música e a dança para protestar contra a Guerra do Vietnã, com movimentos de dança que refletiam elementos do conflito, como as hélices dos helicópteros, simbolizadas no giro de cabeça dos dançarinos.

Durante o ensaio de "Olhos Coloridos", uma música de soul composta por Macau (1974) e interpretada por Sandra de Sá, observei como os estudantes expressavam a música dançando. A música, que é uma representante vibrante das *Black musics*, inicialmente foi percebida pelos alunos como alegre e divertida. No entanto, ao incentivá-los a cantar enquanto dançavam, uma prática comum no teatro musical onde se integram canto, dança e atuação, pude encorajar uma reflexão mais profunda sobre a letra. Isso permitiu aos estudantes uma maior coerência entre os movimentos corporais e a mensagem da música. Ao discutir os versos iniciais, "Os meus olhos coloridos me fazem refletir", e a questão de uma criança sobre o significado de "refletir", propus uma pausa para considerar se a resposta alegre da música era apropriada e o que a letra realmente significava dentro do contexto do espetáculo que estávamos preparando. Respondi que a pergunta já estava respondendo. Refletir era o que estávamos fazendo, parar para pensar em nossas ações. Continuamos analisando a letra. "Eu estou sempre na minha e não posso mais fugir". Questionei se eles achavam que fugir era uma coisa boa. As respostas que eles foram dando em face do questionamento gerou uma discussão produtiva sobre o conteúdo da letra e suas implicações, levando os estudantes a ponderar sobre conceitos como fuga e erro, e como esses se relacionam com os sentimentos expressos na música.

Meu cabelo enrolado
Todos querem imitar
Eles estão baratinados
Também querem enrolar
Você ri da minha roupa
Você ri do meu cabelo
Você ri da minha pele
Você ri do meu sorriso
A verdade é que você
Tem sangue crioulo
Tem cabelo duro
Sarará crioulo (Macau, 1974).

Ao prosseguir com a análise, as crianças tiveram uma nova percepção da música e puderam perceber que a maneira como elas entendiam o ritmo não estava relacionada a uma experiência de alegria e festa. Algumas crianças conseguiram compreender e transmitir essa mensagem através de gestos corporais nas apresentações, porém, essa percepção se expressou melhor nos ensaios. Na apresentação observamos que alguns alunos perderam um pouco o foco, possivelmente devido à presença da família. No entanto, em outros, percebemos uma postura mais engajada com a mensagem que estavam transmitindo.

Figura 5: vídeo clicável da música Olhos Coloridos



Fonte: Disponível em: <https://youtu.be/eH0MOQan5OI>

As experiências musicais propostas propiciaram discussões em que os estudantes puderam se engajar e almejar se conscientizarem, por meio da pesquisa e do desejo de ser mais. Isto permitiu uma compreensão mais profunda das complexidades sociais através da música, em linha com a ideia de Paulo Freire sobre a transformação em comunhão. Dessa forma, pudemos explorar novas formas de escuta, aprofundando na história do rap e do movimento hip hop. Com isso, vimos que os estudantes tornaram-se mais curiosos e engajados. Eles não apenas discutiram os significados e as ideologias do estilo musical, mas também participaram na criação coletiva de um rap, refletindo sobre como se posicionar e denunciar o racismo, integrando isso ao roteiro do espetáculo que estavam montando.

Para demonstrar que existem outras formas de protesto através da música e da cultura popular, apresentamos às crianças um vídeo produzido pela Zoom. Este vídeo é um anúncio que apresenta uma batalha entre o rapper Emicida e a dupla de repentistas Caju e Castanha,

promovendo uma máquina de lavar. O vídeo é mais descontraído e não tem um caráter de denúncia, mas coloca lado a lado esses dois estilos musicais. Isso nos permitiu discutir suas semelhanças e diferenças:

Os estudantes conseguiam identificar que ambos improvisavam nas rimas e batalhavam de forma semelhante. Perguntei se a pulsação era a mesma ou se mudava. As crianças identificaram que a pulsação permanecia a mesma, assim como a quantidade de tempos para o ataque e resposta. Então questionei o que mudava de um para o outro e disseram: “o toque”. Voltei a questioná-los. Que toque é esse? “Um tem o pandeiro”. E o outro? É DJ, tia! E a voz, é diferente? “Tia, o moço do pandeiro parece que está cantando meio estranho”. Outra estudante completa: “É, o outro, parece que está falando, assim, junto com a batida” (Diário de Observação nº 04, 28/09/2022).

As experiências descritas revelam como os estudantes desenvolvem uma capacidade de assimilação cultural e sensibilidade musical ao interagir com diferentes estilos musicais, como exemplificado na batalha entre Emicida e os repentistas. Essa interação ajudou as crianças a identificar nuances como ritmo, instrumentação e estilos vocais, evidenciando uma profundidade de compreensão musical que reflete suas próprias vivências culturais. Ao observar como as crianças estabelecem juízos de valor e identificam práticas culturais, como distinguir entre cantar e falar, fica claro que cada cultura molda suas noções do que é e o que não é belo, do que é e o que não é certo, criando padrões sociais próprios. Isso corrobora a ideia de Green (2022) que refuta a existência de uma "música universal", destacando a importância de não desconsiderar essa sensibilidade das crianças nas práticas educativas, conforme enfatizado por Green (2008; 2022) e Beineke (2009; 2017; 2018) em seus estudos.

A falta de discussão crítica sobre como concebemos e atribuímos significado à música contribui para a dominação de certos estilos sobre outros, frequentemente sem questionamento significativo dessas hegemonias. Esta situação é exemplificada pela resistência de muitas famílias a ritmos africanos, baseada em associações errôneas dos batuques com entidades não relacionadas às divindades das religiões africanas, o que resulta na opressão e demonização dessas culturas e crenças. Freire (2016, p. 58) destaca que a arte serve como uma forma de linguagem que, quando engajada corretamente, permite a denúncia de estruturas desumanizantes e o anúncio de estruturas mais humanizantes. Essa interação educativa com as crianças é vista como um ato de denúncia que dialoga com a capacidade de criação e transformação. Freire reforça que toda manifestação artística, como a música, é uma expressão do seu tempo e lugar, que historicamente tem desempenhado um papel crucial na denúncia de injustiças sociais.

No entanto, nem tudo que é dito na escola e nem tudo que é transmitido socialmente é denunciado pela arte. Afinal, entre quem transmite o signo da linguagem e quem o recebe, podem existir muitos obstáculos históricos, sociais e culturais. Contudo, o professor pode ser

um mediador nesse processo. É necessário pesquisar, conhecer, ter a curiosidade de ir além para saber que o mundo carrega uma trilha de muitas canções que denunciam a desumanização. Se pensarmos na história de nossa nação, qual seria o canto que representaria nossa história, um canto de dor, de alegria, de mortes, de conquistas, de denúncias? Quantas vezes teríamos para cantar nossa história e fazer soar o som de quem canta e denuncia a injustiça? Quantas vezes se foram sem ao menos fazer soar uma nota de seu canto?

4.1.3 Um canto de anúncio

“Sansa Kroma

Nena yo

Kye kye kokomba” (Domínio público *apud* São Paulo, 2020, p. 28).

O “Sansa Kroma” é um pássaro fantástico do imaginário de aldeias africanas, uma espécie de falcão. Contam que um dia ele estava voando alto no céu e avistou alguns pintinhos órfãos. Ele desceu e cuidou deles até que estivessem adultos. A moral da história é que nas comunidades africanas sempre haverá alguém para cuidar das crianças (São Paulo, 2020, p. 28).

Freire (2016, p. 58) destaca que o processo de conscientização envolve desvelar a realidade, denunciando as situações desumanizantes e, ao mesmo tempo, anunciando a estrutura humanizante. Nessa dinâmica dialógica, a professora Tereza, durante a entrevista, trouxe uma perspectiva crítica ao revelar sua autoidentificação com estudantes negras, destacando nuances de opressão relacionadas à tonalidade da pele. Na entrevista realizada com os professores participantes, a professora Tereza fez essa observação, trazendo um ponto de vista extremamente crítico para o nosso diálogo e que me fez refletir na maneira como conduzir essa pesquisa:

É bacana também, porque a gente tem duas visões: Dos meninos, que refletem em relação ao racismo e dos negros que se assumem negros. Né? Porque eles se sentiram empoderados. Então, eu vi muito a Zoe, por exemplo, eu me reconheço nela. A Tiana... Cara, né? Então, muda a visão do próprio negro, de se ver e se reconhecer e reconhecer a sua ancestralidade, quem você é, de onde você veio, e o que será (Tereza, entrevista com professores, 00:27:08).

Freire (2023a, p.95-96) destaca que a posição do educador é intrinsecamente política e jamais neutra, ressaltando a importância de reconhecer a educação como uma intervenção ativa no mundo. Esta visão é reforçada pela citação de Ângela Davis, que salienta que “em uma sociedade racista, não basta não ser racista, é necessário ser antirracista.”. Segundo Freire, a crença na neutralidade ideológica por parte de um educador já o posiciona, por si só, dentro de uma ideologia específica, uma perspectiva também apoiada por Green (2008; 2017; 2022) em seus trabalhos. Freire (2023a, p. 37-38) argumenta que a presença do professor implica uma autoridade que deve ser utilizada para afirmar que a educação é uma forma de intervenção. Ele encarrega os educadores de adotar uma conduta ética e um "pensar certo" que os oriente a

combater qualquer forma de discriminação, promovendo um ensino que não só é dito, mas vivido, evidenciando a coerência entre falar e fazer, uma prática que se concretiza na força do testemunho.

Na prática pedagógica voltada para a transformação e humanização, Freire (2023b, p. 95-96) enfatiza que a libertação não é um ato concedido pelos professores, mas um processo comunal onde crianças, educadores e a comunidade escolar, através de suas interações e práticas, libertam-se mutuamente. Essa libertação ocorre quando os indivíduos assumem suas identidades em uma dinâmica de comunhão, conforme discutido por Freire. A ênfase na necessidade de diálogo, ressaltada pela professora Tereza, aponta para a importância de anunciar práticas que humanizam e promovem a assunção da identidade cultural (Freire, 2023a, 39-40) enquanto se denuncia o racismo, um fenômeno profundamente desumanizador.

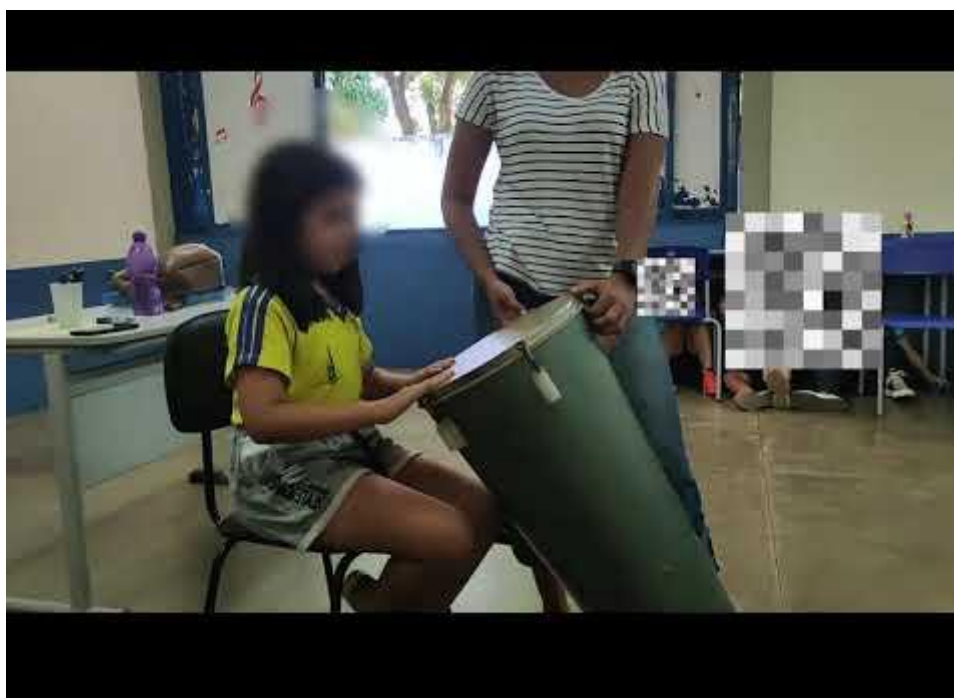
A professora Tereza incorporou uma canção folclórica africana na prática de música para teatro musical, alinhando-a com as características da personagem Tiarinha Vermelha, que explora sua ancestralidade africana. A escolha desta canção, parte do folclore africano e de estrutura simples, facilitou o aprendizado das crianças. A música não só foi transmitida através da cultura popular, mas também veio acompanhada de uma narrativa histórica que destaca a desumanização sofrida pelos africanos, que foram arrancados de suas pátrias e escravizados no Brasil e outros países. A seguir, veremos a descrição da prática adotada pela professora Tereza:

A professora, tocando o atabaque, conduziu toda a turma, cantando as duas partes da canção. A professora falou que esta canção era sobre um conto mitológico africano de um pássaro chamado Sansa Kroma, que, um dia ao voar, avistou alguns pintinhos órfãos, desceu até lá e cuidou deles até virarem adultos. A moral da história nas comunidades africanas é que sempre haverá alguém para cuidar das crianças. Acrescentou que, essa canção era cantada na época da escravidão, muitas mães que foram afastadas de seus filhos, muitas que tiveram que amamentar filhos dos senhores brancos e não podiam cuidar de seus próprios filhos, entoavam essa canção, acreditando que seus filhos estariam sendo cuidados. As crianças também cantavam para saberem que elas não estavam sozinhas e/ou desamparadas, mas que sempre haveria alguém cuidando delas (Notas de Observação nº 05, 18/10/2022).

Não acompanhei a aula quando a turma foi apresentada à música pela primeira vez, então não posso dizer como foi a experiência para eles. Entretanto, as crianças estavam bem participativas, com exceção de dois meninos, que ficavam conversando e não demonstravam muito interesse em interagir. Os significados musicais não pareciam tão familiares para as crianças, porém, ao falar da história percebemos muitos elementos que conectavam a música de certo modo àquelas crianças. Pois todas elas ficam, quase todos os dias da semana, em tempo integral na escola, longe de suas mães. Quantas delas choram essa ausência, então percebemos que algo conectava essa canção às crianças. Porém, outro detalhe que chamou atenção foi quando os estudantes experimentaram tocar a batida da música no atabaque. A professora foi chamando um a um, e os estudantes, sem que ninguém pedisse, começaram a cantar e fazer o

cânone que havíamos ensaiado. Aprender aquela canção e tocar o instrumento deu outro tom a experiência: “Após todos tocarem no atabaque, uma estudante queria muito compartilhar o que havia sentido quando tocou o atabaque, estava muito impressionada como havia sentido o som vibrar dentro dela, como se tivesse conectado bem profundo em seu interior” (Notas de Observação nº 05, 18/10/2022).

Figura 6: Estudantes tocando atabaque



Fonte: Disponível em: <https://youtu.be/9zbbEyVbUeg>

Durante essa que eu co-conduzia com a professora Tereza, perguntamos aos estudantes como se sentiram ao tocar o atabaque. As respostas variaram: enquanto alguns sentiram alegria, outros se sentiram calmos, um estudante se percebeu "lerdo", e outra descreveu uma sensação de desligamento do mundo. Cada resposta refletia uma conexão pessoal com a experiência musical, marcando suas memórias de maneira significativa. Fazer música no teatro musical transcende a simples discussão sobre seus significados; é uma forma de carimbar a alma com experiências novas, perceber-se e integrar-se ao contexto histórico e social. Segundo Green (2022, p. 142-143), essas experiências interdisciplinares transformam não apenas como significamos os sons, mas também nossos gestos, roupas e comportamentos sociais, desafiando a perpetuação de uma cultura dominadora e incentivando a transformação cultural.

A cultura africana, utilizando os sons como uma forma de resistência e preservação, afirmou sua existência apesar das influências externas que transformaram suas manifestações culturais. No contexto brasileiro particularmente, a música africana, adaptou-se e evoluiu, contribuindo significativamente para a formação da cultura afro-brasileira, que mistura

sonoridades africanas com a experiência brasileira. Green (2008) destaca que as experiências musicais transformam a relação do ouvinte com os significados e vice-versa. No entanto, muitas escolas falham ao oferecer um ensino de música que não leva em conta as interculturalidades da sociedade, fornecendo práticas musicais desconectadas dos contextos dos estudantes e muitas vezes impostas como "experiências musicais genuínas" (Green, 2022, p. 194). Isso aliena os estudantes, que não se identificam com esses significados e percebem a educação musical como algo distante de suas realidades. Uma abordagem educacional que valoriza a diversidade musical e dialoga com as identidades dos estudantes não só denuncia práticas injustas, mas também fomenta uma cultura de resistência e transformação, permitindo que os estudantes se vejam como protagonistas de suas próprias histórias culturais e promovendo maior engajamento e conexão com a música que aprendem.

4.1.4 Espelho, espelho meu, existe criança tão esperta quanto Tiarinha?

O processo de conscientização que estava sendo desenvolvido com os estudantes envolveu a criação de atividades dialógicas que promovessem autonomia e preservassem a integridade da narrativa original. A complexidade desse processo foi enriquecida pela participação de Marcos Reis, autor da história, pedagogo e professor de educação infantil da SEEDF, que aceitou um convite para dialogar com os estudantes. Para maximizar esse diálogo, organizamos um encontro no auditório escolar, onde os estudantes, após um mês de imersão na história através de jogos de improvisação, contação de histórias e outras atividades lúdicas, tiveram a oportunidade de formular perguntas sobre diversos aspectos da vida e obra do autor. Essa preparação culminou em um dia de grande significado para os alunos, que demonstraram empolgação e inspiração, especialmente quando descobriram que o autor assistiria à apresentação do espetáculo, elevando ainda mais o entusiasmo deles, como se estivessem prestes a performar para a realeza. Este momento não apenas reforçou a conexão dos estudantes com a narrativa, mas também aprofundou seu entendimento e apreço pelo processo criativo literário.

Durante o encontro com os estudantes, o autor Marcos Reis compartilhou uma outra obra sua "Quem pegou a peruca do rei?", uma história infantil sobre um rei careca que, após ter sua peruca roubada, deixa seu cabelo crescer naturalmente até formar um Black power. Inspirado por um incidente racista contra um garoto com um Black power, Reis utilizou a narrativa da mãe do garoto para refletir sobre identidade e dignidade, transformando uma aula planejada naquele dia, sobre as perucas dos monarcas europeus, em uma poderosa história de

afirmação cultural e pessoal. A escolha desta história visava também incluir os meninos na discussão sobre a representatividade, complementando sua outra obra "Tiarinha Vermelha e o Povo Mau", mais focada nas meninas. Este momento de diálogo revelou aos estudantes as motivações reais do autor, aumentando significativamente o envolvimento deles com a história e destacando a importância de se orgulhar de sua própria identidade.

Durante o encontro, muitos estudantes questionaram o escritor sobre seus processos criativos. Ele respondeu que sua criatividade estava intrinsecamente ligada ao contexto de sua vida e de sua comunidade. No entanto, o autor enfatizou que não eram apenas os acontecimentos em si que o levavam à criação, mas uma combinação de vários fatores. Entre eles, os livros que lia e que lhe serviam de inspiração, as pessoas com quem se relacionava, os ambientes que frequentava, e o fato de ser um indivíduo consciente das injustiças do mundo. Ele queria que suas histórias fizessem a diferença e transformassem a vida de muitas pessoas, mostrando que elas poderiam ser muito mais do que imaginavam.

Observamos que muitos estudantes saíram daquele encontro conversando entre si, comentando que gostariam de escrever e criar algo daquela maneira. Eles sentiram que poderiam fazer algo a partir de sua própria realidade, assim como Marcos Reis havia descrito. Por meio desses diálogos estabelecidos com os estudantes, compreendemos a importância da assunção para o anúncio de uma nova realidade. Se o que queríamos era que os estudantes se assumissem como autores e fossem capazes de se expressar através da arte, criando e recriando, fazendo cultura, se sentindo sujeitos que fazem história, que dominam o tempo, que projetam e realizam, então estávamos construindo, como o próprio Freire (2023a, p. 41-46) explica, um caminho para a autonomia, formando suas próprias ações e não se acomodando. Pelo menos, foi o que ouvi nas falas dos estudantes após as apresentações, eles demonstravam alegria e orgulho de terem criado algo por uma temática social tão necessária.

Por isso, Freire (2023b, p. 108) afirma que não há práxis sem diálogo, porque a existência se faz ao pronunciar o mundo, e pronunciar o mundo é transformá-lo. No entanto, como posso estabelecer um diálogo com aqueles a quem foi negado o direito de “pronunciar o mundo”, a não ser pronunciando a história, ou a estória, com a qual “pronunciando o mundo, os homens o transformam. O diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (Freire, 2023b, p. 109). Freire descreve que se um indivíduo não se sente tão capaz quanto os outros, não se colocará neste lugar de encontro com os outros, neste lugar de diálogo. Portanto, pronunciar o mundo é um ato de fé também, não em sentido místico, mas em um sentido crítico e consciente de saber o lugar de falar, agir, transformar, criar e recriar.

Figura 7: Encontro com o escritor Marcos Reis



Fonte: Acervo pessoal

4.2 CAMINHANDO COM TIARINHA

Após a contação da história "Tiarinha Vermelha e o Povo Mau", os estudantes do primeiro e terceiro ano foram incentivados a desenhar personagens ou elementos cênicos da narrativa. Durante a atividade, coordenada por mim e pela professora Geni, um aluno expressou dificuldades de adaptação e frustração ao comparar suas habilidades com as dos colegas, chorando e declarando que não sabia desenhar, com sua folha ainda em branco. Ao dialogar com ele sobre suas crenças, ficou evidente a influência de padrões que o faziam sentir-se incapaz.

Nessa interação, mesmo com apenas seis anos, o aluno foi capaz de articular que se via inferior aos outros em termos de habilidade de desenho. Diante dessa situação, expliquei que a arte valoriza a expressão individual e não requer perfeição. Apesar de inicialmente não estar convencido, ele começou a desenhar após essa conversa. Esse episódio me fez refletir sobre as expectativas que as crianças internalizam e a importância de desmistificar esses padrões para encorajar a liberdade criativa. Percebi também que como professora de música não havia tantas ferramentas para ajudá-lo com aquela tarefa, pois essa não era minha área de formação.

A colaboração interdisciplinar, embora enriqueça a prática docente, traz vulnerabilidades por exigir que os professores renunciem ao controle em determinadas áreas, desafio sublinhado por Freire (1983, 2023b) que enfatiza a necessidade de humildade e amor para superar o medo do desconhecido e fomentar uma práxis transformadora. Figueiredo (2017, p. 87) destaca que falta consenso sobre a definição de interdisciplinaridade frequentemente, o que leva a confusões e prejudica a integração de disciplinas como a arte, cuja representação nas escolas foi historicamente diminuída por associações errôneas à polivalência, apesar de esforços legislativos como a Nova LDB de 1996 para reverter essa situação. Por isso, o envolvimento em atividades interdisciplinares pode ser percebido como polivalente e gerar mal-entendidos, especialmente quando o trabalho interdisciplinar é colocado como meta final (Paviani, 2008 apud Figueiredo, 2017, p. 87). Neste contexto, me questionava como poderia integrar a prática musical ao ensino coletivo na produção do espetáculo de teatro musical, sem ceder a uma prática polivalente..

Embora o ensino de artes nas quatro linguagens artísticas esteja disponível na escola parque, ainda é comum vermos professores com diferentes formações atuando em áreas que não correspondem a suas respectivas áreas de formação, um desafio que, embora não tenha sido abordado nesta pesquisa, persiste no cenário educacional das escolas parque. Como educadores críticos comprometidos com uma educação humanizadora, é fundamental lutar pela valorização das disciplinas, entendendo que a interdisciplinaridade transcende a simples combinação de áreas do saber. Um ensino que aprofunda a integração dos conteúdos ao contexto histórico, político e social se torna verdadeiramente interdisciplinar. A interdisciplinaridade real não é garantida apenas pela interação e colaboração entre disciplinas, mas pela contextualização e dialogicidade dos conteúdos, evitando a fragmentação do conhecimento. Atuar fora da própria área de formação pode levar à fragmentação pessoal e profissional, impactando a qualidade do que é ensinado e como os estudantes concebem o conteúdo. Portanto, a verdadeira prática interdisciplinar requer uma integração consciente e completa das disciplinas envolvidas em um trabalho colaborativo.

Em um esforço de ação integrada, cada professor deve desenvolver os conteúdos a partir de sua própria disciplina para evitar práticas superficiais que poderiam levar os estudantes a caminhos de alienação, frustração e desumanização. Optei por não adotar práticas fora da minha área de expertise, preferindo utilizar as ferramentas pedagógicas que já dominava para orientar os estudantes a lidar com seus medos e frustrações, valorizando seus conhecimentos e incentivando a pesquisa e o desenvolvimento de habilidades que promovam a expressão livre. Segundo Beineke (2017), esta abordagem conduz à aprendizagem criativa.

Por outro lado, a atividade desenvolvida pela professora Geni, que incluiu teatro e música, mostrou como é possível integrar ferramentas de diferentes linguagens, como o desenho, desde que complementem e aprofundem as temáticas dentro da própria linguagem da disciplina originária. É fundamental entender que a interdisciplinaridade não consiste apenas na utilização de disciplinas para beneficiar uma área específica; ela visa um trabalho integrado, dialógico e crítico para aprofundar as temáticas através das disciplinas, reconhecendo que todo conhecimento é parte do fazer histórico e cultural humano, sendo assim ideológico e político. Dessa forma, assim como eu, a professora Geni pediu para que as crianças desenhassem. Alguns estudantes desenharam a Tiarinha negra com a Tiara vermelha, conforme descrevia a história; outras buscaram pintar a bandeira da África; outros buscaram ressaltar a africanidade brasileira com as cores da África. O intuito era explorar um pouco do imaginário das crianças para compreender como elas haviam visualizado os personagens e situações narrados.

Figura 8: Produções visuais do G.6



Fonte: Acervo pessoal.

Dentre os desenhos dos estudantes, um deles chamou atenção da professora Geni, o que a levou a compartilhar com os outros professores participantes no grupo fechado do *WhatsApp*: a estudante retratou a Tiarinha com a pele branca e os olhos verdes. Essa garota, a Betinha, que compartilhou a história de racismo que havia sofrido por causa do pai que é negro, é branca, e tem traços fenotípicos negros, como cabelo e nariz. Ao mostrar o desenho para a professora, é proferido o seguinte comentário: “Professora Geni: Uai... fez a Tiarinha branca de olho verde? Estudante: Sim, pra ela ficar mais bonita” (Diário de pesquisa, 22/09/2022). O professor Durán responde, compreendendo que essa é uma resposta sincera de uma criança reflexa de seu mundo

cultural e consciente que, diante de nós, professores, cabe um processo educativo de desvelamento da realidade: “É processo, descolonizar os costumes é um desafio. Ainda bem que as crianças se mostram” (Diário de pesquisa, 22/09/2022).

A colaboração interdisciplinar com o professor Durán, graduado em artes visuais, apesar de ele não ser o responsável direto pelos grupos com os quais eu e a professora Geni trabalhávamos, mostrou-se extremamente benéfica para enriquecer nosso projeto. Embora a professora de artes visuais do nosso grupo não estivesse envolvida especificamente neste projeto, a contribuição de Durán aprofundou significativamente a compreensão das crianças sobre cores, tonalidades e estética. Ao trabalhar com papelão para criar bonecos que representavam o "povo mau", ele permitiu que cada estudante personalizasse a pele do boneco com a cor que preferisse, resultando numa diversidade de representações. Isso não só refletiu a autorrepresentação dos alunos, como também desencadeou um debate profundo sobre questões sociais na sala de aula, evidenciando o potencial das artes visuais para influenciar a percepção e o entendimento das crianças sobre temas complexos.

Figura 9: Bonecos e cenários criado pelos estudantes



Fonte: Acervo pessoal.

A interdisciplinaridade, quando concebida como um diálogo crítico e integrado, oferece uma plataforma robusta para explorar as dimensões ideológicas e políticas inerentes ao conteúdo educacional. Este aprofundamento é vital para transcender a superficialidade e alcançar uma prática interdisciplinar autêntica. Freire (2023a) discute as possibilidades de uma pedagogia

voltada para a autonomia, destacando a importância da postura reflexiva e ativa do professor no contexto educacional, onde ele atua como um mediador cultural. Freire enfatiza que a educação, como uma experiência especificamente humana, é uma forma de intervenção no mundo, o que reitera a natureza interdisciplinar do compromisso docente. Esse compromisso interdisciplinar é essencial para romper as barreiras disciplinares e desmascarar o contexto ideológico que permeia o conteúdo abordado. Assim, atividades como o desenho não apenas facilitam a expressão e o diálogo com os conhecimentos prévios dos estudantes, mas também abrem caminhos para explorar e acessar perspectivas que outras linguagens talvez não consigam alcançar, reforçando o poder da interdisciplinaridade na educação.

A atividade proposta pela professora Geni, que envolveu desenhos dos alunos, mostrou-se rica em possibilidades para diálogos interdisciplinares. A diversidade de representações dos personagens evidenciou a necessidade de considerar as diferentes vivências dos estudantes. Etges (1995, p. 68-69) critica a interdisciplinaridade concebida como uma ação entre disciplinas, comparando-a a atividades fabris ou empresariais, que mais se parecem uma equipe cooperativa que age em termos de fins e de meios. Um trabalho interdisciplinar torna-se incoerente quando se utiliza elementos teóricos e práticos de cada disciplina para alcançar um objetivo comum e não se aprofunda nas questões, nos problemas que cercam esse objetivo e nos próprios métodos utilizados.

Dessa forma, o conceito de interdisciplinaridade que o autor discute, que se assemelha ao pensamento de Freire (1983, 2016, 2023b) sobre educação libertadora, aponta que a interdisciplinaridade é uma “transposição do saber posto na exterioridade para as estruturas internas do indivíduo, constituindo o conhecimento” (Etges, 1995, p. 73). Por isso, o autor defende que o mundo de cada estudante oferece diferentes contextos a serem investigados e transformados em “estruturas de pensamento, de ciência e conhecimento. No caso dessa estudante, a Betinha, era necessário associar o saber posto às estruturas representativas expostas no desenho, para que conduzisse à reflexão. Essa reflexão foi sendo conduzida pouco a pouco, nas aulas de música com o trabalho de criação do rap, nas aulas de teatro, nas dinâmicas de representação dos personagens, dentre outras atividades vivenciadas por ela.

Em resumo, a reflexão sobre a interdisciplinaridade destaca a importância de uma abordagem contextualizada, evitando práticas superficiais e reconhecendo a complexidade inerente a essa integração. O diálogo entre disciplinas deve promover a compreensão das diferentes realidades dos estudantes, contribuindo para uma educação mais inclusiva e consciente.

4.2.1 Seguindo a canção

Caminhando e cantando
E seguindo a canção
Somos todos iguais
Braços dados ou não
Nas escolas, nas ruas
Campos, construções
Caminhando e cantando
E seguindo a canção

[...]Pelos campos, há fome
Em grandes plantações
Pelas ruas, marchando
Indecisos cordões
Ainda fazem da flor
Seu mais forte refrão
E acreditam nas flores
Vencendo o canhão

[...]Há soldados armados
Amados ou não
Quase todos perdidos
De armas na mão
Nos quartéis lhes ensinam
Uma antiga lição
De morrer pela pátria
E viver sem razão

[...]Os amores na mente
As flores no chão
A certeza na frente
A história na mão
Caminhando e cantando
E seguindo a canção
Aprendendo e ensinando
Uma nova lição
(Vandré, Geraldo, 1968).

No trecho inicial, a composição poética evoca a ideia de que todos somos soldados, marchando e cantando em direção a um destino comum. No entanto, nem sempre estamos cientes do caminho que estamos seguindo. Da mesma forma, ao discutir a presença da música na educação, questionamos o quão conscientes estamos nesta jornada musical. Destacamos a importância de proporcionar uma educação que promova a autonomia para que os alunos possam escolher a música que desejam seguir. A consciência da jornada é tão crucial quanto a jornada em si. A música, como uma ferramenta educacional, deve ser usada para promover essa consciência e autonomia.

A análise do quadro geral de produção do espetáculo de teatro musical “Tiarinha Vermelha e o Povo Mau”, e de como ocorreu a interação da música com o roteiro, seguindo a estrutura do monomito sugerida por Woolford (2013), revela a seguinte estrutura:

Início da jornada: parte encenada por meio da fala, em que Tiarinha se apresenta fazendo um vídeo para o “*TikTok*”, aplicativo de rede social de compartilhamento de vídeos. Ela anuncia no vídeo que é seu aniversário e que está a caminho da casa de sua avó para fazer tranças em seu cabelo. Essas tranças são parte do visual que ela planejou para a festa de aniversário que ocorrerá à noite.

Anúncio do problema: existe uma questão angustiante pela qual Tiarinha tem que passar para chegar à casa de sua avó: enfrentar um povo mau e preconceituoso. Tiarinha canta a música de Chapeuzinho Vermelho em forma de paródia, anunciando que vai à casa da vovozinha fazer trancinha.

Figura 10: Vídeo clicável da cena de Tiarinha falando com seu público no *Tik Tok*



Fonte: Disponível em: <https://youtu.be/MP64h41aM8Q>

Mentor: o roteiro não enfatizou a presença do pai como mentor na história de Tiarinha, que ensina muitas coisas sobre a cultura africana e a ter orgulho de sua história. A avó, que poderia ser essa mentora no roteiro elaborado pelas crianças, é retratada com a doença de Alzheimer e esquece das coisas. No entanto, ela faz as tranças no cabelo da Tiarinha, dando conselhos para ela se cuidar em meio aos vários esquecimentos. Tiarinha é quem dá dicas de como utilizar o celular para não se esquecer de tomar os remédios.

Encontrando coragem: durante o trajeto, Tiarinha interage com seus seguidores no TikTok, denunciando o “povo mau” e compartilhando as situações de racismo que enfrenta. Ela também canta uma música que compôs para o “povo mau”, uma paródia da canção do Lobo Mau da história da Chapeuzinho Vermelho. Além disso, Tiarinha realiza uma dança popular no TikTok ao som da música do Lobo Mau.

Enfrentando o Medo: Tiarinha informa aos seus seguidores que irá registrar as cenas do “povo mau”, expondo o racismo que enfrenta sempre que visita a casa de sua avó. Nesse momento, ela mostra que sua principal arma é a palavra, respondendo com sabedoria a cada pergunta feita pelo “povo mau”.

Preparação para a prova suprema: na casa de sua vó, enquanto Tiarinha faz a cena das tranças, os estudantes entram dançando a música Sansa Kromá. Essa dança simboliza o encontro de Tiarinha com suas raízes ancestrais. A história enfatiza que a força de Tiarinha está intrinsecamente ligada ao seu conhecimento e compreensão de suas origens. A música ecoa o canto das mães africanas para seus filhos, desejando-lhes proteção onde quer que estejam. Assim, eles nunca se sentirão sozinhos ou desamparados, podendo enfrentar os desafios da vida com maior resiliência.

Figura 11: Vídeo clicável da dança Sansa Kromá



Fonte: Disponível em: <https://youtu.be/YRCTXRubmAE>

O caminho de volta: quando Tiarinha começa a ser provocada pelo “povo mau”, alguns personagens do povo mau, que antes presenciaram uma cena de racismo sem se manifestar, demonstram uma mudança de atitude. Inspirados pela audácia de Tiarinha ao enfrentar sozinha seus provocadores, eles entoam um rap advertindo o “povo mau” de que o racismo é crime e que suas ações terão consequências. Esta é uma demonstração de posicionamento social e uma forte mensagem contra o racismo. A coragem de Tiarinha inspira outros a se posicionarem e a usarem suas vozes para combater a injustiça.

Conflito final: na festa de aniversário, a avó de Tiarinha convida pessoas da vila do “povo mau”. A cena começa com a canção “Os Seus Olhos Coloridos”, e os estudantes dançam

interpretando o significado da letra, desafiando as pessoas racistas presentes na festa. No entanto, quando uma música de Michael Jackson começa a tocar, todos começam a se divertir. O “povo mau”, reconhecendo suas atitudes racistas, aproxima-se de Tiarinha para pedir desculpas pelo ocorrido. Isso mostra uma mudança de atitude e um reconhecimento de seus erros.

Retorno à estabilidade: a celebração culmina com todos cantando uma música em homenagem a Tiarinha, exaltando a beleza negra. A letra da música descreve Tiarinha como “Linda, Preta, da cor da noite da Bahia”, uma bela metáfora que compara sua pele à noite na Bahia. É um momento de união e apreciação da cultura e identidade afro-brasileira, um final perfeito para a festa. A música serve como um lembrete do poder da aceitação e do respeito pela diversidade.

Figura 12: Vídeo clicável da música de encerramento - Linda Preta de Nara Couto



Fonte: Disponível em: <https://youtu.be/qIKhbWk2qdY>

Embora o roteiro não siga todos os estágios da jornada do herói conforme apresentado por Woolford (2013, p. 85-81), a estrutura ainda apresenta pontos principais. Se houvesse mais tempo para desenvolver a história, poderíamos integrar melhor esses pontos. No entanto, é possível observar esses pontos de tensão impulsionando a história que foi organizada pelos estudantes, e que eles conseguiram captar e associar as músicas a esses eventos. O trabalho foi mediado pelos professores, mas as ideias de incorporar o *TikTok*, de usar a música Sansa Kromá na cena da avó, de pedir desculpas na festa, entre outras, surgiram durante os momentos de

jogos e improvisos com as professoras de teatro e também nas aulas de música e artes visuais. Essas ideias enriqueceram a narrativa e proporcionaram uma experiência de aprendizado mais envolvente e significativa para os estudantes. A interação entre diferentes formas de arte e mídia social permitiu uma exploração mais profunda e relevante dos temas abordados.

A história mostra uma criança que aprende a lutar contra a discriminação usando a palavra como arma. A referência à canção de Geraldo Vandré enfatiza a igualdade e a necessidade de ação crítica. A reflexão sobre a representação musical da África e como isso impacta a educação musical para o povo negro destaca a importância de se considerar aspectos da música, como os significados intersônicos e delineados que foram cultural e historicamente oprimidos. Interagir com esses significados no teatro e nas artes visuais também são de extrema importância, pois, da mesma forma que a música exerce uma influência sobre eles, eles também exercem sobre a música.

A história das linguagens artísticas mostra que, embora tenham tentado se estruturar individualmente, elas não estão isoladas no tempo, na história e na sociedade. A história nos mostra que elas sempre foram influenciadas pelo contexto cultural, social e político de suas épocas. Exemplificado pela arte barroca, observamos características semelhantes em diferentes formas artísticas, como o uso de contrastes nas cores nas artes visuais, nos sons na música e nos movimentos nas artes cênicas, todas refletindo aspectos similares de seus contextos. Compreender essas características ajuda a entender melhor os estilos e sua interação com o público e os artistas. No Brasil, a diversidade do povo e as condições sociais e políticas moldam a produção e consumo artístico, destacando a necessidade de uma educação musical inclusiva e diversificada que dialogue com as preferências e realidades dos estudantes, usando a arte como meio de expressão e reconhecimento de individualidades.

Freire (2023b, p. 68) discute a realidade opressora dos que vivem imersos na opressão e, por isso, enfatiza a imersão como necessidade vital para transitar para a conscientização. O autor explica que na imersão há um certo momento que o oprimido se atrai pelo estilo de vida do opressor, vivenciando uma dualidade. Ao viver essa dualidade, acaba assumindo a postura do opressor. Passa a imitá-lo. Segui-lo.

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade”. Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar (Freire, 2023b, p. 69).

Durante o processo de criação e produção do espetáculo, os professores compartilhavam resultados no grupo do *WhatsApp*, os quais fui registrando em meu diário de pesquisa. Esses diálogos iam fortalecendo a conexão entre as nossas práticas.

A observação da professora Vitória ressalta a importância da representatividade na educação, destacando como as crianças buscavam afirmar sua identidade negra, um processo no qual a professora Tereza, sendo ela mesma uma mulher negra, desempenhou um papel crucial. Os estudantes negros vivenciaram a experiência de maneira única, refletindo sobre sua identidade e aparência física, especialmente em relação aos seus cabelos, desenvolvendo maior conforto com suas aparências conforme participavam de diálogos sobre sua história e cultura. Por meio do ciclo dialógico, da inspiração e da interação, as crianças podiam desconstruir padrões sociais preestabelecidos e assumir suas próprias identidades. A professora Vitória observa que muitas meninas negras viam na professora Tereza uma referência e modelo, destacando-se como a única mulher negra de pele retinta entre as educadoras envolvidas, o que enfatiza a necessidade de representatividade nos espaços educacionais para que os alunos se vejam refletidos em seus professores, sentindo-se assim mais compreendidos e apoiados:

Vitória (00:27:41) Alguns meninos pequenos, assim, do primeiro ano, falavam pra mim: tia, eu sou negra; tia eu sou preta. E eu vi uma coisa muito legal, assim, até a temática central, né, da história que era do cabelo e tudo. Muitas meninas vieram falar, até rolou uma pressão muito grande com a professora Tereza, porque perguntavam: tia, qual o seu tipo de cacho... eu ouvi muito esse movimento, assim, das meninas realmente pensarem sobre o próprio cabelo, de compartilhar: ai tia, já falaram que o meu cabelo é lindo... E eu comecei a ver as meninas mais penteadas e coisas, sabe? Com as cores da África. A temática central da história impactou muito as meninas, também, na questão do cabelo. O cabelo é sempre um tabu, né? (Entrevista com professores, 22/12/2022).

4.3 A VOZ DE TIARINHA

A utilização da história de Tiarinha Vermelha como inspiração para interagir com os estudantes sobre a música e seus significados foi fundamental na construção de ferramentas práticas para avançar no ciclo dialógico para a ação criativa. Os processos criativos descritos emergiram dessa interação inspiradora, refletindo a prática de espelhamento que facilitou o diálogo, análise e experimentação entre os estudantes. Este ambiente colaborativo culminou na criação de um rap pelo Grupo 6. Embora outros grupos tenham iniciado processos criativos, a programação escolar permitiu apenas que o Grupo 6 concluísse este trabalho, resultando em um rap que foi ensaiado e apresentado com o Grupo 10.

Durante uma aula de teatro, um estudante do quinto ano questionou de forma sincera e corajosa a interpretação negativa das perguntas feitas à personagem Tiarinha, apontando que para ele pareciam apenas perguntas simples, sem maldade implícita. Essa perspectiva levantou a necessidade de revisitar a história e a forma como os estudantes concebiam e interpretavam

os valores simbólicos apresentados. Na narrativa, Tiarinha enfrenta comentários preconceituosos e perguntas desnecessárias enquanto caminha até a casa da avó, destacando-se que tais comentários eram feitos de forma covarde, sem contato visual, sugerindo uma reflexão sobre o que realmente constitui a maldade nas interações e o significado oculto nas ações das pessoas. Essa reflexão foi estendida para o grupo 6, para estimular o debate que fazíamos para a criação do rap.

Ao questionar a turma sobre qual o problema das perguntas do povo mau feitas a Tiarinha vermelha, alguns responderam instantaneamente que não tinha problema, dependendo da forma que fosse feita a pergunta (alunos brancos e pardos). E perguntei, como vocês se sentem se eu perguntar. Fulaninha, por que tem este pé tão grande? ciclâninho, por que tem este nariz largo? A aluna Tiana respondia quase que instantaneamente a cada uma das perguntas: "Não interessa, não é para você saber! Se quiser saber, vai perguntar pra outro! Para que esse olho tão esbugalhado? Deus que criou, oxe! Vai perguntar pra outro, querido! não tenho que responder pra tu, não!" Expliquei que todos ali iriam interpretar pessoas do povo mau! Os estudantes responderam em coro: Não! Não queriam interpretar o papel do povo mau, só o da Tiarinha. Mas expliquei que era importante conhecer o outro lado também, para compreender o que leva as pessoas a tais atitudes, até para aprender a como não agir com atitudes de preconceitos. Porque muitas pessoas são preconceituosas e nem sabe que são. A aluna Tiana ressalta: "Eles não estão vendo porque são cegos, "né"?" (Notas de Observação nº 9, 04/11/2022).

Ao trabalhar reflexões sobre racismo na escola, observamos uma significativa evolução no comportamento da estudante Tiana, uma aluna negra, imigrante africana. Inicialmente, ela mostrava-se distante e resistente, pouco participativa e com um semblante fechado. Porém, ao longo das aulas, Tiana começou a se abrir, compartilhando aspectos de sua vida e cultura familiar, algo que antes evitava. Este avanço no envolvimento de Tiana indicou uma mudança em sua postura, tanto em relação aos colegas quanto no ambiente escolar, evidenciando sua crescente autoafirmação. Sua disposição em discutir abertamente questões culturais e pessoais contrastava com a resposta da maioria dos colegas, que não percebiam racismo nas interações observadas na história de Tiarinha, sugerindo que a compreensão dos alunos sobre as nuances do racismo ainda era superficial. Esta dinâmica aponta para o que Paulo Freire descreve como "situações-limite", desafiando os alunos a reconhecerem e superarem seus próprios preconceitos em um contexto educacional que promove diálogo e transformação.

Ao desafiar os estudantes a reconsiderar suas perspectivas sobre temas complexos como o racismo, buscamos abrir novas possibilidades de percepção e transformação da realidade. Freire (2023b, p. 130) descreve esses obstáculos como "situações-limites", barreiras sociais invisíveis que perpetuam desigualdades e privilégios de classe, e eu acrescento, privilégios de cor. Para superar essas barreiras e avançar para um estágio de criticidade, é essencial uma conscientização que permita ao indivíduo perceber o potencial transformador do "inérito viável" (grifo do autor). Freire (2023b, p. 132) também enfatiza a necessidade de entender essas

situações dentro de um contexto maior, integrando-os em um diálogo contínuo com os acontecimentos sociais, históricos e políticos locais e globais. Nesses contextos, a música, o teatro e as artes em geral desempenham papéis cruciais, refletindo e moldando essas realidades, enquanto nossas ações ou omissões influenciam o panorama social geral.

A dificuldade de captar o contexto social de forma integrada é um grande obstáculo para a compreensão crítica, conforme identifica Freire (2023b, p. 134), que sugere a educação problematizadora como meio para permitir que os estudantes compreendam significativamente sua realidade e reconheçam a interação de suas partes. Nesse processo, a busca por situações existenciais concretas e a discussão sobre elas ajudam os alunos a moldar suas percepções mútuas e integrar-se mais efetivamente. Essa metodologia foi particularmente útil ao explorar questões como de que forma a música poderia ajudar a validar os estudantes, permitindo-lhes pronunciar o mundo de forma criativa, entendendo a voz como um elemento de identidade e ação criativa. A partir da discussão de temas sensíveis como a conduta do "povo mau" na história estudada, propusemos que os estudantes se posicionassem criticamente, promovendo um ambiente de diálogo essencial para o surgimento da criatividade. Dessa forma, iniciamos o terceiro tópico da aula, trazendo essas discussões e sugerindo que “os estudantes se colocassem no lugar do povo mau, questionando tais atitudes” (Notas de Observação nº 9, 04/11/2022).

No processo de criação do rap, abordamos a história para compreender e confrontar as atitudes preconceituosas do "povo mau", visando representar uma denúncia dessas ações através da música. As professoras de teatro implementaram práticas de improvisação, permitindo aos estudantes vivenciar e interpretar os personagens, o que facilitou a criação de intervenções cênicas. Essa experiência de teatro foi integrada à atividade musical, onde dividimos a turma em dois grupos que se enfrentavam através do diálogo, um representando o povo mau e o outro adotando posturas antirracistas. As perguntas formuladas pelos alunos antirracistas buscavam desafiar e provocar reflexões críticas, como questionar o propósito de comentários sobre a cor da pele e a intenção por trás dessas perguntas, incentivando os alunos a sair de suas zonas de conforto. Essa dinâmica enriqueceu a criação da letra do rap, ajudando os estudantes a explorar e denunciar o racismo de forma criativa e impactante.

A criação da letra da música aconteceu da seguinte forma: Criamos frases de efeito como: (Ei, pare com isso! Racismo é crime!), para depois pensarmos em palavras chave a partir dessas frases, discutirmos os seus significados. Criamos um quadro de palavras correlatas e de palavras que rimam. Depois fizemos um jogo de rimas, em que os estudantes tinham que pensar em palavras que rimassem e palavras correlatas, se a palavra tivesse uma dessas características valia 1 ponto, se tivesse as duas juntas valeria 2 pontos. A partir dessas brincadeiras, montamos nosso quadro com frases temáticas, palavras correlatas e rimas. Por meio desse quadro, começamos nossa criação da letra da música, buscando estabelecer a mesma métrica para cada frase (Notas de Observação nº 9, 04/11/2022).

Quadro 10: Quatro temático para criação do rap

Palavras sugeridas com as duas características:
Julgar
criticar
Maltratar
Machucar
Recriminar
Discriminar
Perdoar

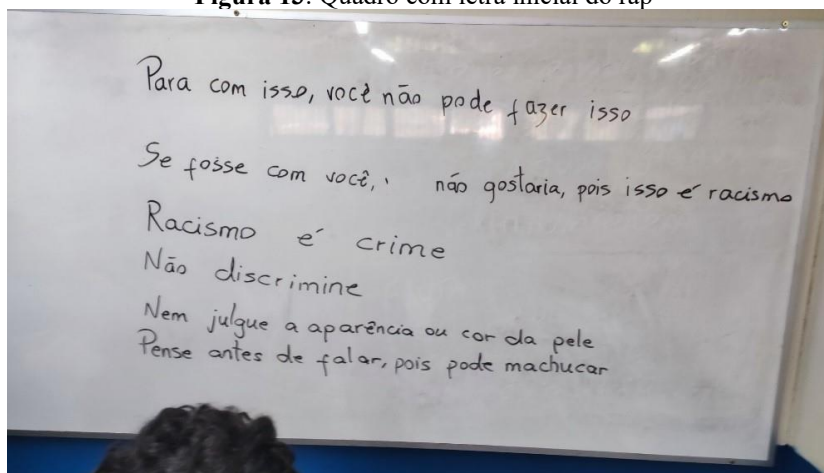
Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Os alunos estavam eufóricos, então anotamos as duas frases que eles haviam sugerido: “Ei, pare com isso”, e “racismo é crime”. Chamei os grupos para batalhar. Um começava com essas frases e o outro teria que responder, tentando rimar, mesmo que não rimasse, responderiam com o que viesse na cabeça e a turma procuraria uma palavra que rimasse, que se encaixasse. Eles deveriam lembrar das características que havíamos analisado nas escutas que fizemos dos raps nas aulas anteriores. Então a criação, com a parceria do professor Max, sucedeu-se da seguinte maneira:

O estudante Raoni sugeriu: Ei, Pare com isso!
 Eu pergunto: E porque eu vou parar com isso?
 alguns respondem: não pode fazer isso não
 Eu vou anotando as respostas deles
 Pergunto: Por que não posso fazer?
 Alguns respondem: isso é racismo
 Tiana e outros respondem: Racismo é crime
 Raoni sugere:
 Tia isso daí pode ser o refrão, racismo é crime
 Eu começo a perceber algo saindo e aponto para os estudantes que algo já estava surgindo:
 Pare com isso, você não pode fazer isso
 Pergunto pra eles: Se a discriminação fosse com vocês, achariam bom?
 Responderam que não.
 Falei que podíamos colocar isso.
 [...]Vamos colocar mais letra
 Os estudantes pareciam desanimados, eu começo a animá-los. Vamos pessoal, o que mais podemos falar? da pele, da cor, do sofrimento, da aparência. Eu tentava animá-los, quando a Tiana sugere algo.
 Tiana: Não julgue a aparência e nem pela cor
 Outro sugeriu mudar: cor da pele
 Não julgue a aparência ou a cor da pele
 Pergunto: O que pode acontecer com ele?

Os estudantes começam a ficar inquietos, cansados sem ideias, daí leio uma parte da história do povo mau em que pergunta sobre o cabelo da Tiarinha e ela responde, para sugerir ideias. Tiana sugere: Pense antes de falar, pois sua palavra é muito mágica... ou sua palavra é muito poderosa. Pergunto? A palavra tem poder? Você acha que a palavra pode matar. Tiana repete: Pense antes de falar ou pense antes de agir... Eu falo que está muito bom... Vamos seguir essa ideia. Pense antes de falar, pois a palavra pode (me volto para o nosso quadro de palavras e aponto para as palavras) maltratar, machucar... A maioria escolhe machucar (Notas de Observação nº 9, 04/11/2022).

Ao definir aquele trecho da música, víamos que já dava pra estabelecer uma estrutura de refrão e coro, conforme sugerida pelo estudante Raoni. Então a música ficou disposta da seguinte forma:

Figura 13: Quadro com letra inicial do rap

Fonte: Acervo pessoal.

No desenvolvimento do rap, o professor Max utilizou um cajon para criar a batida, enquanto os estudantes assumiram o papel de MCs, cantando a letra criada. Para isso, eles precisaram dominar a métrica do texto para ajustá-lo ao ritmo. Após duas aulas focadas em exercícios de criação de rimas e improvisação métrica, os alunos já estavam preparados para estruturar ritmicamente a música. Na prática, cada estudante teve a chance de experimentar e interpretar a música à sua maneira. Quatro alunos se destacaram pelo empenho e desenvoltura, levando-os a serem selecionados para aperfeiçoar o canto em conjunto e motivar o envolvimento dos demais. Além do canto, foram incorporadas movimentações corporais ao desempenho. O restante da aula foi dedicado a essa interação, onde os alunos aprendiam uns com os outros e consolidavam a melodia que haviam desenvolvido.

Beineke (2019, p. 184) sublinha a responsabilidade dos educadores em fomentar um ambiente escolar que encoraje relações positivas e engajamento dos estudantes, destacando a importância da horizontalidade nas relações para prevenir exclusões e promover um diálogo efetivo. Essa abordagem é reforçada pela filosofia de Freire, que concebe a educação como um processo de coexistência com o mundo, não isoladamente. Narita (2016, p. 304, tradução nossa) expande essa ideia, convidando a uma reflexão crítica que possa questionar e transformar realidades opressivas, enfatizando a necessidade de dar voz aos estudantes, especialmente no processo criativo. Esse enfoque é evidente na maneira como os estudantes participam ativamente na criação musical, experimentando a liberdade de expressão e percebendo-se como agentes ativos na construção cultural, não meros consumidores. Essa dinâmica culmina no aumento do entusiasmo dos alunos ao performar e ouvir suas próprias composições musicais, permitindo-lhes moldar e apreciar o estilo musical que estavam criando, reafirmando a importância da participação ativa e da reflexão crítica no processo educacional.

Esse fazer musical permitiu que os estudantes assumissem sua assunção musical, mas não somente como sujeitos no sentido social, no qual me socializo por meio do que escuto, mas no sentido cultural, do sujeito que faz cultura. Sujeito que por meio de sua ação e interação com o mundo de possibilidades, para o qual se abriu para criar e recriar sua realidade. O que podemos comprovar na fala de Tiana, que ao descobrir sua potencialidade criativa como possibilidade de um ser inconcluso em movimento diz:

Tiana: (08m08s): Foi... tenso, tenso. Eu fiquei: cada palavra que surgia da minha cabeça eu falava. Tinha até umas que não faziam sentido com a história, com o RAP, mas eu me senti confiante, né... de que eu ia conseguir criar um RAP. [...]

(08m46s): Criando o RAP, eu não sei. Porque são crianças pequenas que já inventaram coisas pra fazer. Significa quando crescer pode ser uma grande artista mesmo.

(09m:31s): Eu não entendi a hora que eu criei o RAP. Eu... quando eu comecei a falar as palavras, eu pensei – “véi”, o que tá acontecendo com a minha mente? – “daí” eu comecei a falar as palavras descontroladamente, eu não sabia o que ia falar.

(Entrevista com estudantes participantes, 14/12/2022)

(Entrevistas com estudantes participantes, 08m46s, 07/12/2022).

Era visível que a experiência musical estava transformando os estudantes em agentes ativos, tanto social quanto culturalmente, permitindo-lhes moldar sua própria realidade. Tiana, uma estudante que inicialmente se retraía ao falar sobre si mesma e sua cultura, possivelmente devido ao peso da discriminação que enfrentava, encontrou na música uma forma de expressar e superar suas frustrações. A criação musical revelou sua capacidade criativa e a fez reconhecer seu potencial para o futuro, sugerindo um contínuo desenvolvimento de suas habilidades. Ao se expressar através da música, Tiana não apenas se reafirmou e descobriu seu encantamento com suas próprias capacidades, mas também inspirou outros ao seu redor. Ela, juntamente com

seus colegas deram voz e cor ao espetáculo, no qual puderam transformar raivas e revoltas em expressão artística poderosa, anunciando um futuro promissor para eles e para a sociedade.

Essa vivência de Tiana ilustra vividamente como a criatividade pode florescer num

Figura 14: Vídeo clicável da apresentação do rap criado para o espetáculo da Tiarinha Vermelha



Fonte: Disponível em: <https://youtu.be/qSquN76wROk>

ambiente marcado pela liberdade e pelo diálogo. Inicialmente relutante e conflituosa nas atividades escolares devido às violências sofridas, Tiana transformou-se significativamente ao longo do projeto. Sua participação vibrante na entrevista que realizei com os estudantes após a apresentação, onde falava abertamente de si e de sua família, revelou uma nova faceta de sua personalidade, contrastando com seu passado de resistência em discutir sua cultura e origens familiares. Esse processo de autodescoberta e expressão é um exemplo do "ser mais" de Freire (1983; 2016; 2023a; 2023b), refletindo uma jornada de libertação e autenticidade. Tal transformação não apenas beneficiou Tiana, mas também inspirou um ambiente de escuta e compreensão mútua, promovendo uma dinâmica de interações e diálogos renovados, e culminando em um movimento de transformação e formação criativa. Segundo o professor Duran, a importância desse processo é fundamental para o desenvolvimento estudantil.

[...] acho que o legal é que o livro, ele traz uma narrativa, né, que é de embate, superação, de enfrentamento, uma questão que está ali, né, que é a questão do racismo... e com o trabalho da gente, lendo o livro, fazendo essas atividades todas, você ainda dá mais uma condição para os estudantes pensarem que é através da arte, né? Você pode reagir de várias formas. Então, há várias formas. o Malcolm X fala: por todos os meios necessários... se tiver que pegar em arma, o seu corpo, a sua vida,

a sua família..., que a gente não chegue a isso, né? Mas é um processo. Esse processo que ela está passando aí é um processo [em relação à fala da estudante Tiana, que diz se defender do racismo com violência]. Então, assim, nós negros, a gente costuma passar por processos, né? Então tem essa série de coisas, né, que você não entende e, é complexo. Às vezes você é surpreendido, por mais preparado que às vezes você acha que está, você é surpreendido. Você não está pronto, você vê que você está frágil. Então, assim, é uma questão muito complexa, “né”? E a gente conseguiu que os nossos estudantes fizessem a reflexão. Quando a Aline fala dos trabalhos, é curioso, porque vai aparecendo o personagem. Então, assim, uma menina, não é negra, fez essa skatista lá do desenho negra. Ah, mas tem uma pessoa da minha família, né? Então ela vai começar a se relacionar, começar a pensar melhor o outro, a respeitar o outro. Mas é isso que eu causo naquela pessoa? Porque é a Tiarinha contra o Povo Mau. Quem é o povo mau? Aí quando os meninos vão fazer os bonecos lá, os fantoches do cenário, né, todos eram negros. Porque, o que acontece? Eles relacionaram, eles quiseram fazer uma coisa positiva, diante de uma que era negativa. Então, tudo isso, pra você pensar com eles, foi muito, assim, muito importante (Entrevista com professores, 20/12/2022).

O professor Duran reflete sobre a importância do processo dialógico, que afirma a identidade e compreende as conquistas sociais de um coletivo construído em conjunto. Isso ocorre após eu compartilhar uma das falas da estudante Tiana que disse enfrentar o preconceito por meio da violência. A complexidade dessa abordagem é evidenciada no diálogo entre as estudantes Tiana, Mônica e Moana, revelando nuances dentro da própria comunidade negra. Tiana, expressando dor e frustração, defende a violência como resposta ao racismo, enquanto Mônica, também negra, mas com características físicas e experiências possivelmente diferentes, rejeita essa ideia como solução. Moana, com tom de pele mais claro, reconhece o preconceito, mas tem dificuldade em entender sua extensão, devido à sua visão de igualdade universal. Esse debate destaca a importância do diálogo e da compreensão mútua na construção de uma democracia inclusiva e justa no Brasil. A pedagogia crítica deve ser capaz de conduzir o estudante a esse lugar. Porém, para isso é necessário que se reconheça em sua realidade de opressão para que seja capaz de se libertar. Diante da fala de Tiana, os estudantes começaram a discutir entre si:

Mônica: Tem que perdoar...

Moana: Defender com as palavras.

Lorena: Não, a história não diz que tem que perdoar, ela diz outra coisa.

Raoni: Tem que defender com as palavras.

Tiana: Minha mãe disse assim oh: “ah, se alguém mexer com você e você defender, ótimo que eu vou chegar ‘ah, é mesmo? Tiana, não pode fazer isso’” [Tiana faz cara de mau] e eu com a cara maligna [solta uma risada maliciosa]

Mônica: Meu Deus, que história.

Tiana: Minha mãe me apoia fazer isso. [Tiana faz dedo beleza] assim que se resolvem as coisas.

Mônica: Mesmo assim, tá errado. É, tá errado assim, tipo, bater?

Tiana: Resolve tudo.

Mônica: Da cadeia, entendeu? Tipo, eu acho que você deveria resolver ou no diálogo se for uma coisa assim... mais né? Suave, de boas. Mas tipo se for uma treta mesmo, aí você deveria falar uma pessoa assim, com a justiça porque racismo é crime, então você deveria falar...

Tiana: Mas eu sou criança, como é que eu vou na justiça?

Mônica: Fala com sua mãe, ela dá pra ir na justiça.

Tiana: Eu fico pensando eu indo pra justiça...

Mônica: Então fala pra outra pessoa.

Tiana: Eu ia falar “oi, eu queria saber como se mexe com a justiça. Sim eu quero denunciar essa pessoa aí oh. É, é, ela mesma.” Eu não sei mexer com isso, tia, eu quero ser cientista, não uma advogada, ou sei lá o que (Entrevista com os estudantes, 2022).

Neste momento, optamos por expandir a discussão além do confronto entre as duas estudantes, destacando que o objetivo da educação é fomentar a conscientização sobre nossos direitos para nos tornarmos cidadãos autônomos, enraizados em nossa cultura, história e responsabilidade social. Compreendendo nossa identidade, somos capazes de transformar a nós mesmos e o nosso entorno. Isso é evidenciado na história de Tiarinha, que, ao adotar respostas interdisciplinares bem fundamentadas em contextos sociais, históricos e culturais, não apenas se sente alinhada com sua comunidade, mas também instiga reflexões e mudanças comportamentais no "povo mau" diante de suas atitudes racistas.

Tiana: Mas também, oh, um exemplo, só um exemplo, se todo mundo fosse igual a gente, não teria muito graça porque todo mundo ia vestir as mesmas roupas os mesmo sapato e a gente não ia falar “ei, cara, porque você me copiou?” ele ia ficar meio que né... mais...

Moana: Na questão de ser igual assim, na questão física e sim na questão mental, porque...

Tiana: eu não tô ainda no quinto ano não, então fala coisa...

Mônica: Não, de pensar, a pessoa pensar a mesma coisa que você que isso é errado, isso é certo. Tipo, o racismo é errado... você falar pra uma pessoa assim no diálogo e não bater é certo, eu acho que daria assim, mais convivência e paz no mundo.

Tiana: Agora eu tô começando a perceber, o mundo já tem violência e eu tô trazendo mais... [*Tiana fica pensativa*] (Entrevista com estudantes, 2022).

Os diálogos entre a história e as vivências dos estudantes acerca do racismo são cruciais para aprofundar a compreensão de suas identidades e do mundo ao redor. Essas conversas fomentam a formação de cidadãos conscientes e fornecem ferramentas para desafiar realidades opressivas e assim, transformá-las criativamente. Como educadores, é essencial facilitar essas discussões, orientar quando necessário e assegurar que todos se sintam valorizados. Isso inclui intervir para garantir a participação equitativa, como nos casos de Mônica, Tiana, Moana e Raoni. Assim, reconhece-se a relevância de abordar histórias e contextualizá-las, considerando que as crianças, seres culturais ativos, são capazes de discutir e transformar a realidade. O diálogo sobre a história e a identificação com personagens são vitais tanto para o teatro musical quanto para o desenvolvimento dos estudantes. Autores como Woolford (2013), Kislán (1995) e Mundim (2017) destacam a importância dessas narrativas.

Para fazer esse processo de construção junto aos estudantes é necessário um profundo estudo analítico do texto, compreendendo os personagens e como os estudantes visualizam cada um deles, compreender seus arquétipos e discutir os possíveis estereótipos. Além disso, é importante pensar o outro lado, o antagonismo presente e quem ele representa, para poder problematizar e buscar soluções criativas. Determinar que o protagonista é sempre bom e o

antagonista é sempre mau é impor estereótipos sobre os arquétipos estruturais da história. Pois é por meio dos arquétipos que relacionamos os valores simbólicos do texto e que podemos fazer interpretações intertextuais, compreendendo a alma e a psiquê dos personagens, sem os ligar a ideias superficiais, como características físicas, idade, gênero, classe social e outras características semelhantes. Além disso, a estrutura narrativa construída busca criar situações existenciais problemáticas que leve o herói a conflitos existenciais e a tomar decisões que transforme não somente a sua vida, mas das pessoas ao seu redor.

Por isso, pudemos ver o quanto a narrativa destacou o crescimento dos estudantes e destacamos o de Tiana, que inicialmente parecia limitada ao grito ou silêncio, mas que encontrou sua voz e expressou sua cultura no rap. Essa transformação evidencia como, mesmo diante de desafios, o fazer musical pode ser uma ferramenta poderosa para que os estudantes se descubram, expressem suas capacidades e superem obstáculos. A reflexão constante do professor é ressaltada como um privilégio que permite aprimorar práticas e aprender com os próprios alunos.

4.3.1 Chapeuzinho Vermelho, Tiarinha Vermelha e quantos mais vermelhos?

Percebemos o quão crucial foi a contribuição do professor Durán para a elaboração deste projeto. Além de possuir uma pedagogia voltada para o desenvolvimento da criticidade e autonomia do estudante, ele foi responsável pela escolha da história, já que estava desenvolvendo um projeto com suas turmas a partir dela. Como mencionado anteriormente, “Tiarinha Vermelha e o Povo Mau” é um conto infantil baseado no famoso conto de fadas “Chapeuzinho Vermelho e o Lobo Mau”. Os contos de fadas, tal como os mitos, de acordo com a psicanálise junguiana, permitem que as crianças se conectem aos personagens por meio de suas próprias experiências, fazendo com que cada significado seja único para cada indivíduo e para diferentes momentos de sua vida. O autor de Tiarinha Vermelha, Marcos Reis, interpretou, parafraseou e representou a história de acordo com uma classe que, nos contos de fadas, não é retratada como princesas, reis e rainhas. Esse estereótipo, transmitido nos livros infantis, foi apontado por uma estudante do quarto ano, após ouvir a história no primeiro dia, da seguinte forma:

E... tem agora... Esse personagem aqui, a Tiarinha, ela... é... o.... ela foi inspirada na Chapeuzinho Vermelho. A Chapeuzinho Vermelho, ela... simplesmente, é uma personagem branca, só que aí resolveram fazer uma homenagem aos negros e fizeram a Tiarinha Vermelha, que é uma personagem negra, uma inspiração das pessoas negras. Pra falar a verdade, nenhum personagem negro aparece em historinhas assim,

quase nem tem, então... é bem importante (aluna K. Notas de Observação 1, 19/09/2022).

Tomamos essa fala como ponto de partida para a aula que conduzimos, o que deu início aos trabalhos de inspiração e interação para a criação do rap, conforme narrado nas seções anteriores. Refletir sobre a história foi crucial para iniciar os processos de criação e produção do espetáculo de teatro musical. Essa abordagem buscou alcançar o que Mundim (2017) discute em seu texto: estabelecer um diálogo entre atores e público, integrando as artes com a intenção de despertar o encantamento. Para Mundim (2017), o encantamento é o pressuposto da participação, do diálogo e da transformação que ocorre no indivíduo ao estar imerso em uma obra de arte total que envolve todos os sentidos possíveis.

Durante o processo, ficou evidente que os estudantes se encantavam cada vez mais à medida que mergulhavam na interação com a obra e nos processos de criação do espetáculo. Esses momentos foram observados nos dados coletados e relatados aqui, quando entraram em contato com a história de Tiarinha Vermelha e o Povo Mau.

Durante a transmissão da história, houve muita interação dos estudantes com a história. Isso era perceptível pelo nível de concentração e pelo modo que interagiam com as dinâmicas da história, reagindo e surpreendendo-se com as respostas de Tiarinha ante as perguntas feitas pelo Povo Mau. Ao final, aplaudiram e demonstraram gostar da história (Notas de Observação, nº 1, 19/09/2022).

Em uma das aulas em que problematizávamos questões do racismo no Brasil, eu e o professor Durán propusemos um diálogo com os estudantes para pensarmos caminhos de transformação por meio da arte. Vimos o quanto as crianças mergulharam em questões sociais complexas, explorando temáticas e buscando compreender a fundo a sociedade brasileira e seu comportamento, demonstrando que o encantamento não era a ação que se dava no ato da apresentação simplesmente, mas nas ações formativas de cada passo que foi dado em direção à construção do espetáculo, fazendo da escola e da vida, o nosso palco diário e o nosso lugar de encontro.

Os estudantes, principalmente as meninas, interagiram entre si, dialogando tanto com seus pares quanto com os professores em sala. Estavam tão envolvidos nesta interação, que não queriam ir para o intervalo, continuando a questionar e dialogar. Foi uma conversa de igual pra igual, os alunos não demonstravam sentimento de coerção, ou intimidação. Se expressavam livremente, e expunham suas opiniões, discutindo de uma maneira saudável (Notas de Observação, nº 6, 19/10/2022).

O processo de criação é crucial para superar as crenças limitantes das crianças, uma ideia que ressoa com a noção de Freire sobre a desumanização. Ostrower (2014, p. 53) afirma que a criatividade é um estado natural da humanidade, e a repressão dessa criatividade é frequentemente resultado de uma cultura dominadora. Freire (2023b, p. 39-42) ecoa essa visão, destacando como a opressão pode silenciar e restringir as liberdades individuais. Contudo, cada

indivíduo, situado culturalmente e influenciado por suas experiências e conhecimentos, nunca é um recipiente vazio, mesmo em seu estado mais inconsciente.

Observei uma participação mais ativa das meninas em quase todas as atividades, exceto nas atividades musicais, como rap e Olhos Coloridos, uma diferença confirmada durante entrevistas semiestruturadas com professores. Minha atuação como educadora e pesquisadora me permitiu um olhar mais observador, algo que pode ser desafiador para professores envolvidos intensamente nas atividades práticas. Destaca-se a importância de equilibrar os papéis de facilitador e observador para promover a inclusão e engajamento de todos os estudantes. A disparidade de gênero observada sugere a necessidade de mais investigações para entender as temáticas e práticas pedagógicas que contribuem para essas diferenças. A adoção de uma abordagem dialógica pode ser uma estratégia eficaz não só no teatro musical, mas também em outras áreas pedagógicas, incentivando a criatividade e envolvimento em novos desafios educacionais.

Diante disso, as estratégias dialógicas são exemplos de como podemos abordar esses desafios de maneira criativa e eficaz. Ao promover uma prática educacional que equilibra a observação e a participação ativa, garantimos que todos os estudantes, independentemente de gênero, tenham oportunidades iguais de se engajar e crescer. Continuar a explorar essas questões com um espírito investigativo e um compromisso com a equidade pode não apenas transformar a experiência educacional de nossos estudantes, mas também moldar um futuro mais justo e inclusivo. Portanto, é crucial que como educadores, permaneçamos vigilantes, inovadores e comprometidos em adaptar nossas práticas para atender às necessidades de todos os alunos, fomentando um ambiente de aprendizagem onde a criatividade e a inclusão são a norma, não a exceção.

ATO 5 - ENCERRAMENTO

Ao refletir sobre esta jornada trilhada até aqui, percebo muitas transformações que ocorreram no caminho. O trabalho de pesquisa em humanas é assim, não é um projeto fechado e estruturado em regras fixas que não se alteram no processo. Aliás, como foi discutido no corpo deste texto, não tem como um produto que é resultado de ações dialógicas não sofrer alterações durante o processo. Podemos fazer suposições, traçar metas e um objetivo final, mas a caminhada constrói o caminhante e, com isso, aponta novas questões, novas problematizações que vão se incorporando na história que é construída.

As questões que temos discutido nesta literatura é sobre o quão consciente estamos nessa caminhada, é sobre qual canção seguimos e quais escolhas faremos que moldarão o nosso percurso. Pois, se assim não fosse, não poderíamos discutir a grande questão colocada como objetivo neste estudo: discutir como as estratégias dialógicas de inspiração, interação e criação musical podem ressignificar o processo de conscientização na produção de um espetáculo de teatro musical escolar. Por isso, ao encerrar este trabalho, não podemos nos limitar a conclusões simplistas. Afinal, somos seres inquietos, sempre em busca de mais. Cada descoberta traz consigo novas possibilidades e, inevitavelmente, novas perguntas. Essa pesquisa não é um ponto final, mas sim uma abertura para múltiplas direções. Dessa forma, espero que essas reflexões continuem a gerar outras reflexões. Pois entendo que esta jornada, marcada por diálogos, inspirações e criações musicais, abre caminhos para infinitas possibilidades, para que sigamos explorando e desbravando novos horizontes.

Ao explorar a música além das práticas sonoras e rítmicas, adentramos um território repleto de significados sociais, onde a música serve como uma linguagem que dialoga com nossa identidade e a dos estudantes. O projeto permitiu uma imersão em nossos universos musicais, ampliando nossa percepção para captar as nuances que distinguem gostos e estilos individuais dentro de gêneros musicais. Esta sensibilidade é crucial para entender como as sonoridades musicais não apenas expressam notas e acordes, mas também refletem valores sociais e ideológicos, moldando significados e identidades. Em nossa análise, usamos o conto "Tiarinha Vermelha e o Povo Mau" como um espelho do primeiro estágio do ciclo dialógico para compreender como a diversidade musical influencia perfis sociais, destacando a música como um espelho de comportamentos, padrões culturais e emoções.

Considerando sua presença constante na vida das pessoas, a música deveria ser mais amplamente discutida como um produto social multifacetado. Ela não apenas entretém, mas também influencia nossa percepção de mundo, nossas escolhas e nossa conexão com os outros.

Todavia, não podemos impor o diálogo, ele é uma prática que é conquistada. Por isso, a inspiração é a etapa que abre o ciclo, pois precisa ser natural, precisa ser envolvente e cativante. A arte do teatro musical pode ser cativante pela performance que ela propõe. Pois, o ator, cantor, bailarino¹² ao cantar, a melodia entoada, junto aos instrumentos musicais, delinea o texto que é narrado na letra da canção junto ao movimento do corpo, capturando a atenção do público.

Não podemos negar que redes sociais e as facilidades proporcionadas pelas mídias sociais desempenham um papel significativo na formação da consciência social. Ignorar essas questões seria um equívoco. Como professores, nosso objetivo não é aprisionar os estudantes em conteúdos com os quais não possam dialogar. No ensino de música, buscamos oferecer liberdade aos alunos, permitindo que escolham conscientemente. Essa escolha só é possível quando há abertura para interagir com outras realidades e experimentar novas possibilidades. A verdadeira escolha requer sair da individualidade e se conectar socialmente.

Esse projeto foi desafiante, não apenas para os estudantes, mas também para nós, professores. Foi um esforço colaborativo entre docentes e alunos. A ideia de que “professores são desunidos” não deve ser aceita como verdade, pois não é comprovada por fatos concretos. Durante o projeto, enfrentei desafios por ser autista e ter dificuldades na interação social. No entanto, essa dificuldade me motivou a buscar superação. A pesquisa envolveu questionamentos sobre como superar obstáculos impostos pela disciplina e pela estrutura pedagógica. Porém existem muitas outras características que podem levar o professor ao isolamento em seu próprio mundo disciplinar.

O trabalho colaborativo e interdisciplinar é uma oportunidade para aprendermos uns com os outros, nos inspirarmos no trabalho dos colegas e descobrirmos que não estamos sozinhos nas questões pedagógicas que nos afligem. Quando a escola adota um projeto colaborativo e interdisciplinar, toda a comunidade escolar se beneficia, fortalecendo o espaço social e cultural como uma comunidade unida. No entanto, conduzir o projeto em meio a diversos eventos escolares, como a Copa do Mundo e as eleições presidenciais de 2022 no Brasil, foi desafiador. A falta de interação entre professores e gestão escolar pode afetar significativamente o nível de participação e envolvimento social, tanto para os envolvidos diretamente quanto para os que estão de fora. Infelizmente, o apoio da gestão foi limitado, resultando em pouca participação dos pais e familiares.

¹² Termo utilizado por Mundim (2018, p. 17) em sua tese ao se referir ao artista performático contemporâneo, “aquele que, na realização de um espetáculo, faz uso de várias modalidades artísticas, atuando como ator, cantor e bailarino.

Se os trabalhos artísticos não visam somente a performance artística e buscam um diálogo mais crítico com a sociedade, me questiono por que um trabalho como esse encontra barreiras em diversos espaços escolares. Existem muitos entraves na arte educação e na educação musical que precisam ser questionados e investigados, para não reproduzirmos discursos incoerentes, fragmentados e injustos, contribuindo cada vez mais para que nossa sociedade não alcance uma democracia sadia. Entretanto, apesar dos desafios, o projeto fluiu de maneira positiva devido a vários fatores presentes no ambiente da Escola Parque. As escolas parque oferecem uma estrutura diferenciada que permitem a exploração diversificada de ambientes, o que é mais raro em escolas tradicionais. Dentro desse contexto, destacam-se os seguintes aspectos:

Espaços Versáteis: a Escola Parque proporciona uma variedade de espaços para práticas pedagógicas. Desde a biblioteca até o teatro, passando pelo auditório/teatro, parques, pátio, refeitório, anfiteatro, salas de aula e galpão, cada local se tornou um palco para a arte-educação. Essa diversidade de ambientes enriqueceu nossa experiência e permitiu que explorássemos verdadeiramente os diferentes cenários.

Integração Multidisciplinar: a colaboração entre professores de diferentes disciplinas foi fundamental. Unimos nossas turmas para realizar aulas multidisciplinares, proporcionando aos estudantes uma visão mais ampla e integrada do conhecimento. A negociação entre os educadores permitiu que os alunos escolhessem atividades com base em seus interesses, evitando a mera obrigatoriedade.

Teatro como Espaço de Expressão: a teatro da escola, com camarim, coxia, iluminação, sonorização e cabine de comando, desempenhou um papel central. Nele, os estudantes puderam vivenciar a produção artística de forma completa. O palco tornou-se um espaço de criação, reflexão e expressão.

Reflexão Contínua: A prática em diferentes locais da escola nos levou à reflexão constante sobre nossa própria pedagogia. Cada espaço ofereceu oportunidades únicas, e a arte-educação se tornou uma jornada de autoconhecimento e aprimoramento.

Em resumo, os diversos espaços da Escola Parque não apenas serviram como cenários para a educação musical, mas também como espelhos para a minha própria prática, assim como para a dos demais professores envolvidos no projeto. A cada nova vivência surgia também uma nova oportunidade de reflexão sobre nossa atuação pedagógica. Essa práxis se tornou parte integrante da nossa realidade educacional, enriquecendo nossa pedagogia teórica e prática, à medida que discutíamos em nosso grupo no *whatsapp* e nas conversas que compartilhávamos nos momentos em que nos encontrávamos.

O projeto de teatro musical na escola demonstrou ser uma ferramenta pedagógica eficaz, integrando diversas disciplinas e fomentando a expressão criativa e a consciência social dos alunos. Inspirado nas teorias de Freire (1983; 2016; 2023a; 2023b), o projeto permitiu que os estudantes explorassem questões sociais através da dramatização, incentivando-os a refletir sobre suas próprias identidades e as dinâmicas de opressão. Ao se colocarem em diferentes papéis, os alunos desenvolveram empatia e criticidade, estimulados ainda mais por discussões que contextualizavam as temáticas em suas realidades. Essas interações culminaram na criação de um rap, refletindo um profundo engajamento com as questões de racismo e inclusão social, evidenciando o sucesso do projeto em promover uma integração significativa entre os participantes.

O projeto demonstrou que, ao serem escutadas, as crianças se sentem afirmadas e valorizadas. Elas constantemente interpretam o contexto em que estão inseridas, e nossas ações têm um peso muito maior do que nossas palavras. A capacidade de leitura das crianças está ligada a expectativas, desejos e à forma como elas se relacionam com o mundo. Mesmo que um professor não se veja como opressor das crianças, elas podem se sentir subjugadas e inferiores. Portanto, é essencial que o professor vá além de palavras superficiais e busque uma abordagem horizontal ao ensinar sobre temáticas que abranjam a identidade dos estudantes e consciência negra.

Ao entrevistar os estudantes para esta pesquisa, percebi a importância da prática investigativa na educação. Entrevistar os estudantes após uma apresentação proporcionou uma compreensão mais clara do trabalho desenvolvido. Identifiquei onde poderia ter dedicado mais atenção, como ter proporcionado uma participação mais equitativa, e quais práticas poderiam ter sido implementadas de forma mais eficaz, como adicionar o canto nas improvisações de teatro, substituindo os diálogos falados pela voz cantada. Isso sugere, que tanto professor quanto aluno podem ousar mais em suas propostas criativas. Portanto, a pesquisa revela que o papel do professor vai além da mera transmissão de conteúdo. Ele deve negociar critérios de aprendizado, valorizando as identidades dos estudantes. Essa experiência reforçou minha convicção de que, ao ouvirmos os estudantes, eles nos mostram como ensiná-los, simplificando o caminho para uma educação mais significativa e eficaz.

Ao analisar a evolução da estudante Tiana no contexto escolar, observamos sua transformação ao assumir-se como sujeito na relação com colegas e professores. Sua resistência inicial deu lugar a uma participação ativa, evidenciando avanços na abordagem do tema do racismo. A percepção de Tiana sobre perguntas consideradas racistas destacava-se, revelando a existência de “situações-limites” que permeavam o entendimento coletivo. À medida que ela

provocava a turma, ampliava o debate e proporcionava insumos para a criação do rap, a aula se tornava mais divertida e leve. Essa mudança foi notável, especialmente considerando que Tiana era inicialmente mais fechada em relação à turma. Sua fala na entrevista, compartilhando que a forma de combater o racismo que sofria era com violência, demonstrou como sua estima e identidade foram impactadas no espaço escolar. Isso ressalta a importância da reflexão proposta por Freire (2023b, p. 134) para superar essas barreiras sociais e alcançar um estágio de criticidade.

Desenvolver projetos interdisciplinares, como a integração da educação musical com práticas de teatro e literatura, demanda uma abordagem aberta ao diálogo e uma escuta atenta, fundamentais para a inclusão e expressão de indivíduos historicamente marginalizados. Essa prática promove uma transformação significativa no mundo ao encorajar os estudantes ao ato de "pronunciar o mundo" — um ato de fé crítica e consciente — através da interação, compartilhamento e respeito mútuo. A experiência vivenciada no palco escolar e na vida real, especialmente através da exploração do rap e do hip hop com crianças, permite ricas interações e reflexões sobre questões sociais, destacando a eficácia de abordagens pedagógicas centradas no diálogo e participação ativa na construção de conhecimento e promoção da consciência social.

A abordagem interdisciplinar envolvendo música, teatro e discussão de questões sociais provou ser eficiente na promoção da criatividade e do pensamento crítico entre os alunos. Este método pedagógico destacou a relevância de estratégias educacionais que são tanto interdisciplinares quanto contextualizadas, especialmente no tratamento de temas sociais complexos. A participação ativa dos estudantes na composição de letras de rap evidenciou o potencial educativo para fomentar mudanças significativas nas percepções e atitudes em relação ao racismo. Observou-se que centrar o aprendizado na expressão criativa e no debate de tópicos pertinentes pode influenciar positivamente tanto a participação quanto a autoexpressão dos alunos. A criação de um ambiente propício à liberdade e ao diálogo não apenas facilita o processo criativo, mas também abre caminho para transformações pessoais e coletivas. No final do projeto, a satisfação e orgulho expressos pelos alunos destacaram o impacto transformador da experiência, evidenciando que a conscientização é um processo contínuo e dialógico que necessita de renovação constante. Este ciclo dialógico, ampliado pelo teatro musical, se estende além das apresentações, permitindo avaliações mais eficazes do desenvolvimento dos alunos pelo professor.

O trabalho interdisciplinar, integrado e colaborativo entre várias disciplinas apresenta vantagens e dificuldades, que inclusive foram pontuadas pelos professores ao serem

questionados na entrevista. Os professores apontaram desafios como diferentes ritmos de trabalho, estresse e necessidade de liderança. No entanto, todos concordaram que as trocas e experiências valeram a pena, especialmente ao ver os estudantes se conscientizando e desenvolvendo autonomia. Avaliar o trabalho é essencial para o aperfeiçoamento contínuo.

Ao discutir a educação musical por meio do teatro musical como uma forma de promover a conscientização das crianças da escola porque, minha intenção não é restringir esse trabalho apenas ao âmbito dessa escola. Professores que compreendem a interdisciplinaridade como uma ação dialógica, integrada ao contexto histórico, cultural e social, podem conduzir atividades musicais aliadas a outras linguagens artísticas, como o teatro musical. A interdisciplinaridade não se resume ao agrupamento de disciplinas, mas sim à conexão e aprofundamento temático do conteúdo. Trabalhar a música de forma integrada, dialógica e criativa por meio de histórias e personagens permite discussões e aprendizagens significativas. A música se torna uma forma de expressão para os estudantes, projetando-se nos personagens vivenciados.

A reflexão da Professora Tereza sobre a autoidentificação com estudantes negras ressalta a importância de ampliar o diálogo sobre experiências e opressões que frequentemente são marginalizadas tanto na sociedade quanto no ambiente escolar. Autores como Freire e Ângela Davis argumentam que uma posição neutra é inviável diante das complexidades políticas, históricas e culturais, especialmente no combate ao racismo, salientando a responsabilidade do educador em adotar uma postura antirracista através de uma conduta ética e um pensamento crítico que desafie discriminações. A educação musical, ao incorporar elementos da música africana, considerada uma forma de resistência e existência, revela como práticas musicais podem perpetuar alienações e silenciamentos, principalmente quando a diversidade das identidades musicais dos estudantes é desconsiderada. A teoria de Green reforça a necessidade de uma educação musical que seja antirracista, promovendo um ensino que valoriza o diálogo, a conexão cultural e a conscientização, transformando e humanizando a educação através do teatro musical e estudos da etnomusicologia que exploram a interação entre corporalidade, movimento e sonoridades africanas.

Diante disso, o projeto ressaltou a relevância do diálogo que inspira, que leva à interação e ao ato criativo e transformador no contexto educacional. Ao empregar o teatro musical como meio, o projeto vai além da simples apresentação artística, tornando-se uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento integral dos estudantes. A educação musical, em particular, destaca-se como uma via valiosa para fomentar a conscientização crítica e promover a transformação social.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. Campinas: Papirus editora, 2014. *Epub*. 172 p. ISBN: 978-85-449-0120-5. Disponível em: <https://pt.everand.com/book/405796148/As-Inteligencias-multiplas-e-seus-estimulos>. Acesso em: 27 jan. 2024.
- BEINEKE, V. **Processos intersubjetivos na composição musical de crianças**: um estudo sobre a aprendizagem criativa. 289 p. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.
- BEINEKE, V. Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. **Revista da ABEM**. Londrina, v. 19, n. 26, 92-104, jul./dez. 2011.
- BEINEKE, V. Crianças como críticos musicais em sala de aula: processos intersubjetivos na aprendizagem criativa. **Opus**, v. 24, n. 1, p. 153-166, jan./abr. 2018.
- BEINEKE, V. Ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica. **Revista da ABEM**. Londrina, v. 23, n. 34, 42-57, jan./jun. 2015.
- BEINEKE, V. Músicas, crianças e educação: paradigmas de pesquisa, ação e formação. **Orfeu**, v. 2, n.2, 4-12, dez. 2017.
- BEINEKE, V. Crianças como críticos musicais em sala de aula: processos intersubjetivos na aprendizagem criativa. **Opus**, v. 24, n. 1, p. 153-166, jan./abr. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20504/opus2018a2407>
- BEINEKE, V. Entre linhas e costuras criamos constelações: estudos sobre a aprendizagem criativa na educação musical. In SHAMBECK, R.; FIGUEIREDO, S.; BEINEKE, V. **Processos e práticas em educação musical**: formação e pesquisa. 2ª ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019.
- BRASIL. Lei 9.394, de 29 de dezembro de 1996 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília: Mec, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década**: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC/SASE, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Rede de Saberes Mais Educação**: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral. Caderno para professores e diretores de escolas. 1ª ed. Brasília: MEC, 2009.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, p. 77-101, 2006.

CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. Tradução: Joyce Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CONTIER, A. D. O rap brasileiro e os Racionais MC's.. In: **SIMPOSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE**, 1., 2005, São Paulo. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000082005000100010&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 03 fev. 2024.

COUTO, M. **Sombra da água**: as areias do imperador: uma trilogia moçambicana. Livro 2, São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

DAYRELL, J. **A música entra em cena**: O rap e o funk na socialização da juventude. Belo horizonte: Editora UFMG, 2005.

DEWEY, J. Ter uma experiência. In: DeWEY, J. **Arte como experiência**. p. 109-141. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DEVULSKY, Al. **Colorismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021. *E-book*. ISBN 9786587113401. Disponível em: <https://pt.everand.com/book/501920833/Colorismo>. Acesso em: 24 jan. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Pressupostos Teóricos. Brasília: SEEDF, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação. **Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação Em Tempo Integral nas Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília: SEEDF, 2018.

ESTEVES, G. da S. **A Broadway não é aqui – teatro musical no Brasil e do Brasil: uma diferença a se estudar**. 260 p. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Faculdade Cásper Líbero, Programa de Mestrado em Comunicação, São Paulo: 2014.

ETGES, N. Ciência, interdisciplinaridade e educação. In: JANTSCH, Ari; BIANCHETTI, Lucídio (Org.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade**: História, Teoria e Pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.

FAZENDA, I. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1996.

FAZENDA, I. (Org.). **O que é Interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortês, 2008.

FEICHAS, H.; NARITA, F. Contribuições de Paulo Freire para a educação musical: análise de dois projetos pedagógico-musicais brasileiros. **Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas**, v. 11, n. 1, jan./jun. 2016.

FERNANDINO, J. R. **Interação cênico-musical**: estudo no 2. Belo Horizonte, MG, 2013. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Belas Artes, UFMG, 2013.

FIGUEIREDO, S. A música e as artes na formação do pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade? **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 26, n. 48, p. 79-96, jan./abr. 2017.

FIGUEIREDO, S. O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica. **Anais do XV ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente, Belo Horizonte, 2010. Pannel.

FIGUEIREDO, S. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 12, 21-29, mar. 2005.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 18ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Conscientização**. Tradução: Tiago José Risi de Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 76ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2023a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 85ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023b.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **A África ensinando a gente**: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari; BIANCHETTI, Lucídio (Org.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GONÇALVES, I. M. Ensino de músicas em escolas parque de tempo integral: uma proposta pedagógica. 87f. Dissertação (Mestrado em Música). Mestrado Profissional em Artes/ Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

GREEN, L. **Music, Informal learning and the school**: a new classroom pedagogy. Hampshire: Ashgate, 2008.

GREEN, L. Por que “ideologia” ainda é relevante para o pensamento crítico na educação musical. Tradução Marcus Vinícius Medeiros Pereira. **InterMeio**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo grande, v. 23, n. 45, p. 13-34, jan-jun, 2017.

GREEN, L. **Music on deaf ears**: Significado Musical, ideologia e educação. Tradução Alan Caldas Simões. Curitiba: Appris, 2022.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Orgs.). **Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1995.

JUNG, C. G. **Los arquetipos y lo inconsciente colectivo**. Obra completa. V. 9/1. Madrid: Trotea, 2015.

KENRICK, J. **Music Theatre: A History**. New York/London: Continuum, 2008.

KISLAN, R. **The Musical: A Look at the American Musical Theater**. New, revised, expanded edition. New York: Applause Books, 1995.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1985.

LAVILLE, C.; DIONE, J. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte, UFMG, 1999.

LEITE, L. B.; LEITE, J. C. Universo da Imaginação: um relato sobre a construção de um musical escolar. **XIV Encontro Regional Nordeste da Associação Brasileira de Educação Musical - Educação Musical em tempos de crise: percepções, impactos e enfrentamentos**. Salvador, 2018.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MAFRA, J. F. O menino conectivo: a infância como ontologia do ser social em Paulo Freire. In SILVA, M. R.; MAFRA, J. (Orgs.). **Paulo Freire e a educação das crianças**. São Paulo: Big Time, 2020.

MONTEIRO, A. A. **Musical Kimera – um mundo imaginário: processo de criação musical como recurso de musicalização na escola**. 275 f. Dissertação. (Mestrado Profissional) Programa de Mestrado Profissional Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação da Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

MUNDIM, T. E. **Contextualização do Teatro Musical na contemporaneidade: conceitos, treinamento do ator e Inteligências Múltiplas**. 208f. Dissertação. (Mestrado em Artes) Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

MUNDIM, T. E. **A utilização de tecnologias em processos de aprendizagem, treinamento e performance do ator-cantor-bailarino de Teatro Musical**. 358f. Tese. (Doutorado em Arte) Programa de Pós-Graduação em Arte do Instituto de Artes da Universidade de Brasília: Brasília, 2018.

MUNDIM, T. E. Broadway ou West End: Influências dos musicais anglófonos na produção dos musicais no (e do) Brasil. **Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 2, n. 41, p. 1-31, 2021.

NARITA, F. **Music, Informal Learning, and the Distance Education of Teachers in Brazil: A Self-Study Action Research Project in Search of Conscientization**. 2014. 335f. PhD thesis, London: Institute of Education, University of London, 2014.

NARITA, F. Pedagogias musicais dialógicas: uma reflexão sobre os modelos de Keith Swanwick e Lucy Green. In CORRÊA, A.; NARITA, F. (Orgs.). **Ensino e Pesquisa em Artes: experiências no âmbito do ProfArtes**. Goiânia: UFG, 2019.

- NERY, E. S.; PASSOS, S. História, teatro e musicais: perspectivas para o ensino na educação básica. **Instrumento**: Revista de estudo e pesquisa em educação, Juiz de Fora, v. 18, n. 2. 2016.
- NUNES, H. M. de S. O musical escolar CDG como moldura de educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 9, p. 55-63, 2003.
- NUNES, H. M. de S. Curupira - um espírito indígena na escola. **Anais do X Congresso Brasileiro do Folclore**, p. 193-202.
- OGANDO, S. **O que é o teatro musical**: uma perspectiva da história do Teatro Musical, origens, influências, Broadway, West End e Brasil. São Paulo: Giostri, 2016.
- OLIVEIRA, R.; DELFINO, L.; WEBER, A. O teatro musical como ferramenta do ensino de arte na escola. **II Seminário estadual PIBID do Paraná**. Foz do Iguaçu, 2014.
- OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. 30ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- PAVIANI, J. **Interdisciplinaridade**: conceitos e distinções. Caxias do Sul: Educus, 2008.
- PAVIS, P. **Dicionário de Teatro**. Tradução de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- PELIZZON, L.; BEINEKE, V. Criatividade e práticas criativas em educação musical: um estudo das produções recentes nos anais de congressos da ABEM. **Revista da Abem**, v. 27, n. 42, p. 8-35, jan./jun. 2019.
- PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- PINTO, T. de O. Som e música. Questões de uma Antropologia sonora. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, v. 44, nº 1, 2001.
- REIS, M. **Tiarinha Vermelha e o Povo Mau**. Brasília: Art Letras, 2018.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano [livro eletrônico]**: Novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: Primeiras aproximações. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.
- SANTA ROSA, A. M. D. **A Construção do musical como prática artística interdisciplinar na educação musical**. 184f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música/Educação Musical, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.
- SANTA ROSA, A. M. D. **O Processo Colaborativo no musical “Com a perna no mundo”**: identificando articulações pedagógicas. 242f. Tese (Doutorado em Música) Programa de Pós Graduação em Música/Educação Musical, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

SCANDAR, M.; GONÇALVES, L. Relações de ensino e aprendizagem musical: um estudo no Teatro musical *Wicked* no Colégio Cenecista Dr. José Ferreira. **Encontro Regional Sudeste da Associação Brasileira de Educação Musical**, 11, out. 2018, São Carlos. Anais. São Carlos: ABEM, 2018.

SCANDAR, M. **O ensino aprendizagem de música no musical *Wicked***. Dissertação. 228 f. Dissertação (Mestrado em Música) Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2018.

SILVA, M. R.; FASANO, E. Crianças e infâncias em Paulo Freire. In SILVA, M. R.; MAFRA, J. **Paulo Freire e a educação das crianças**. *Epub*. São Paulo: Big Time, 2020.

SOUZA, T. H.; AZEVEDO, M. T. Ópera do Malandro: o teatro musical como ferramenta didática. **Revista Diálogos: linguagens em movimento**. Caderno Música, Arte e Cultura, Cuiabá, Ano II, n. I, p. 48-57. 2014.

SWANWICK, K. **Ensinando Música Musicalmente**. Tradução: Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

VASCONCELOS, R. L. S. dos S. de; WIGGERS, I. D. A arte nas escolas-parque de Brasília: concepções do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 101, n. 259, p. 547-566, Set. / Dez. 2020.

VEBER, A. Arte e Interdisciplinaridade: O espaço da Arte nas escolas do PIBID Interdisciplinar Artes Cênicas e Música da Universidade Estadual de Maringá. **XXII Congresso Nacional Da Associação Brasileira De Educação Musical** – Educação musical: formação humana, ética e produção de conhecimento. 22, out. 2015, Natal. Anais. Natal: ABEM, 2015.

VEBER, A. PIBID Interdisciplinar Artes Cênicas e Música UEM: reconstruindo o lugar da Arte na escola. **I Encontro do Fórum Permanente de Pesquisa em Educação Musical da ABEM**. Brasília, 2014.

VEBER, A. Arte e Interdisciplinaridade: O espaço da Arte nas escolas do PIBID Interdisciplinar Artes Cênicas e Música da Universidade Estadual de Maringá. **XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical**. Natal, 2015.

VERCELLI, L.; STANGHERLIM, R. Pedagogia dialógica para uma educação emancipadora na infância. In SILVA, M. R.; MAFRA, J. **Paulo Freire e a educação das crianças**. São Paulo: Big Time, 2020.

WOOLFORD, J. **How Musicals Work and How to Write Your Own**. London: Nick Hern Books, 2013.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 3ª. Tradução: Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2003.

APÊNDICE 1**TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS – TCUD**

Eu LORENA AIRES FELIPE, pesquisadora envolvida no projeto de título: “TEATRO MUSICAL: UMA EXPERIÊNCIA MUSICAL INTERDISCIPLINAR”, me comprometo a manter a confidencialidade sobre os dados coletados nos arquivos (prontuários) da ESCOLA PARQUE 313/314 SUL, bem como a privacidade de seus conteúdos, como preconizam os Documentos Internacionais e a Resolução CNS nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Informo que os dados a serem coletados dizem respeito às entrevistas coletivas e individuais, observações e artefatos produzidos pelos estudantes e professores, ocorridos entre as datas de: maio a dezembro de 2022.

Brasília, 02 de março de 2022.

Lorena Aires Felipe

Nome do Pesquisador RG Assinatura

APÊNDICE 2

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professor Participante

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Teatro-musical: Uma experiência musical interdisciplinar”, de responsabilidade de Lorena Aires Felipe, estudante de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é compreender como as práticas colaborativas e interdisciplinares entre professores e seus estudantes, por meio do teatro musical, com dinâmicas, jogos e atividades musicais, em um processo de criação, montagem e apresentação, podem potencializar a aprendizagem de música, assim como o desenvolvimento da expressividade, criticidade, criatividade e autonomia do estudante. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, a não ser que opte pela divulgação, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fotografias ou filmagem, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de rodas de conversas/entrevistas, observação das dinâmicas interdisciplinares, fotografias e filmagem das aulas com dinâmicas de criação para ensaios e produção, elaboração e apresentação do teatro musical. É para estes procedimentos que você está sendo convidado(a) a participar. No processo de interação pode haver algum desconforto, como medo, constrangimento ou timidez, na exposição de suas ideias perante os colegas, no entanto, será propiciado um ambiente de acolhimento e inclusão para que você não se sinta vulnerável. As atividades visam uma participação espontânea, por isso, em momento algum você será coagido a interagir, podendo me contatar a qualquer incômodo em relação à execução do projeto.

Espera-se com esta pesquisa estimular uma aprendizagem significativa, interdisciplinar e colaborativa, para o desenvolvimento da criatividade, criticidade e autonomia não somente no ensino de música e das artes na educação básica, mas, que agregue também, em outras áreas de conhecimento, possibilitando uma aprendizagem mais integral.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a

qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa ou quiser se retirar, você pode me contatar através do telefone (61) 99610-1027 ou pelo e-mail lorena.felipe@aluno.unb.br ou professoralua@gmail.com.

A pesquisadora garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de apresentação do teatro musical, roda de conversa com os estudantes para exposição dos resultados, fotografias, gráficos e informações nas redes sociais da escola, reunião com mães, pais e/ou responsáveis, junto à comunidade escolar e exposição dos resultados em reunião pedagógica, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

Termo de Consentimento:

Sobre divulgar a identidade, a Resolução CNS 510/2016, artigo 9, inciso V informa que é direito do participante “decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública”.

Sendo assim, eu declaro:

- () Quero que o meu nome _____ seja publicado na pesquisa.
 () Desejo ser identificado(a) por _____ na pesquisa.
 () Quero que minha identidade não seja divulgada e seja utilizado um pseudônimo.

Assinatura do/da participante

Assinatura da pesquisador

Brasília, ____ de _____ de _____

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Responsável pelo estudante

O/A estudante está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Teatro-musical: Uma experiência musical interdisciplinar”, de responsabilidade de Lorena Aires Felipe, estudante de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é compreender como as práticas colaborativas e interdisciplinares entre professores e seus estudantes, por meio do teatro musical, com dinâmicas, jogos e atividades musicais, em um processo de criação, montagem e apresentação, podem potencializar a aprendizagem de música, assim como o desenvolvimento da expressividade, criticidade, criatividade e autonomia do estudante. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Tanto você quanto o/a menor receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o nome do/da participante não será divulgado(a), a não ser que opte pela divulgação nos termos expostos ao final do documento, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes da participação do/da menor na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fotografias ou filmagem, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de rodas de conversas/entrevistas, observação das dinâmicas interdisciplinares, fotografias e filmagem das aulas com dinâmicas de criação para ensaios e produção, elaboração e apresentação do teatro musical. É para estes procedimentos que ele(a) está sendo convidado(a) a participar. No processo de criação pode haver um desconforto, como medo, constrangimento ou timidez, na exposição de suas ideias perante os colegas, no entanto, será propiciado um ambiente de acolhimento e inclusão para que ele(a) não se sinta vulnerável. As atividades visam uma participação espontânea, por isso, em momento algum o/a participante será coagido a interagir, podendo me contatar a qualquer incômodo em relação à execução do projeto.

Espera-se com esta pesquisa estimular uma aprendizagem significativa, interdisciplinar e colaborativa, para o desenvolvimento da criatividade, criticidade e autonomia não somente no ensino de música e das artes na educação básica, mas, que agregue também, em outras áreas de conhecimento, possibilitando uma aprendizagem mais integral.

A participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar a participar do/da menor, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa ou quiser retirar o/a menor, pode me contatar através do telefone (61) 3901 2630 ou pelo e-mail lorena.felipe@aluno.unb.br ou professoraloo@gmail.com

A pesquisadora garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de apresentação do teatro musical, roda de conversa com os estudantes para exposição dos resultados, fotografias, gráficos e informações nas redes sociais da escola, reunião com mães, pais e/ou responsáveis, junto à comunidade escolar e exposição dos resultados em reunião pedagógica, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

Termo de Consentimento:

Sobre divulgar a identidade, a Resolução CNS 510/2016, artigo 9, inciso V informa que é direito do participante “decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública”.

Sendo assim, eu declaro:

- () Quero que o nome do/da menor seja publicado na pesquisa _____.
- () Deseja que o/a menor seja identificado(a) por _____ na pesquisa.
- () Quero que a identidade do/da menor não seja divulgada e seja utilizado um pseudônimo.

Eu, _____ responsável legal do/da menor _____, autorizo a utilização da imagem e som de voz do/da menor acima citada, na qualidade de participante da presente pesquisa.

Assinatura do/da responsável legal

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de _____

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “Teatro Musical: uma

experiência musical interdisciplinar”. Seus pais permitiram que você participe. Queremos saber como o teatro musical pode contribuir para a sua aprendizagem musical e ajudar a desenvolver a sua expressividade, senso crítico, criatividade e autonomia.

As crianças que irão participar dessa pesquisa têm de 8 a 11 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita na Escola Parque 313/314 Sul onde as crianças terão aulas coletivas com mais de um professor, atividades lúdicas, momentos de criação musical, teatral, composição de cenário, figurinos, ensaios e apresentação no teatro da escola.

Para isso, serão utilizadas câmeras fotográfica e de filmagem para gravar as aulas e se tornarem um material de estudo para a pesquisa. Você será entrevistado(a) de forma coletiva, e a professora fará anotações durante a aula sobre os resultados das atividades. O uso de imagem, voz, entrevistas e observações é considerado seguro, mas é possível ocorrer constrangimentos, timidez perante a câmera, irritação causada por atritos entre os colegas quando forem criar e ensaiar coletivamente. Porém estarei atenta a tudo isso, buscando resolver todas as situações para que você se sinta acolhido(a), confortável e que tenha prazer nas atividades propostas.

Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelo telefone **(61) 3901 2630** da **pesquisadora LORENA AIRES FELIPE** ou e-mail: lorena.felipe@aluno.unb.br / professoraloo@gmail.com.

Mas há coisas boas que podem acontecer, como aprendizagem divertida e diferenciada, amizades construídas com os colegas, prazer de criar e participar de uma apresentação artística, para convidar quem você quiser para te assistir no dia da apresentação e ver todo o seu esforço. Você irá, também, desenvolver habilidades de cantar, atuar, dançar e construir elementos visuais para o palco de uma forma totalmente integrada e descobrir todo o seu potencial conectado à várias formas de conhecimento.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Ou seja, seu nome não será publicado na entrevista, a não ser que queira que seja citado quando a pesquisa for apresentada em conferências e atividades educacionais.

Quando terminarmos a pesquisa, apresentaremos os resultados para todos os participantes. Nos reuniremos no teatro, mostraremos as fotos e vídeos, apresentando a evolução e as áreas de desenvolvimento que puderam obter por meio deste projeto. Mostraremos esses resultados para os professores, direção da escola e para os pais de vocês. Levaremos esses resultados também para conferências científicas e outras instituições

educacionais. Se você tiver alguma dúvida, pode me perguntar. Eu escrevi os telefones na parte de cima desse texto.

Nome/Assinatura

Brasília, ____ de _____ de 20__ .

APÊNDICE 3

Método de coleta de dados

Entrevista com estudantes

1. Como foi a experiência de participar de um teatro musical?
2. Você consegue pontuar as atividades que mais gostou de participar?
3. Teve alguma atividade ou momento em que não gostou de participar?
4. Como foi a experiência de ter aula com mais de um professor ao mesmo tempo?
5. Como você se sentiu criando um roteiro de teatro em conjunto com seus colegas?
6. Quais os pontos positivos e negativos?
7. Como você se sentiu compondo músicas de forma coletiva?
8. Quais pontos positivos e negativos?
9. Como você se sentiu elaborando os cenários, figurinos e acessórios para o teatro musical?
10. Quais pontos positivos e negativos?
11. Quais são os pontos positivos e negativos em planejar ensaios, trabalhar em grupo, organizar de forma coletiva?

Entrevista com professores

1. Como foi a experiência de trabalhar de forma colaborativa para você?
2. Como vocês perceberam a experiência para os estudantes?
3. Essas experiências proporcionaram ganhos na aprendizagem das habilidades específicas de suas linguagens?
4. Quais os aspectos de interdisciplinaridade conseguiram apreender na produção deste musical?
5. Quais são as maiores dificuldades de se trabalhar de forma colaborativa?
6. Quais são os benefícios de se trabalhar de forma colaborativa?
7. Você aceitaria passar por esta experiência novamente? Por quê?

APÊNDICE 4

Observações

(Estudantes e professores)

Data e hora da observação:

Número da observação:

Duração da observação:

Turma:

Atividade do ____ ciclo de observação (1º, 2º ou 3º)

- Quais são os indivíduos que estão participando
- Quais as atividades desenvolvidas
- Compreensão da atividade proposta
- Os estudantes interagem entre si
- Quais são os estudantes que se destacam com liderança
- A atividade foi abordada por quais linguagens artísticas
- Houve interação das linguagens artísticas
- Quais os pontos de interação das linguagens
- Houve problemas a serem solucionados pelos estudantes
- Os problemas foram resolvidos perpassando pelas especificidades das linguagens artísticas?
- Os professores que desenvolveram a atividade
- Os professores interagem entre si
- Quais professores se destacam com liderança
- Interação entre professor e estudante

OBSERVAÇÃO DIRETA

(durante as entrevistas com professores e estudantes)

Indicar as questões que se enquadram em cada item

- As respostas foram espontâneas

- Demonstrou algum sentimento de angústia
- Demonstrou empolgação
- Professores/estudantes que responderam
- Gestos corporais de quem não participou
- Gestos corporais de quem participou
- Houve concordância
- A fala foi fluída
- Pontos de destaque que possam ocorrer durante a entrevista

APÊNDICE 5

Quadro 11: Desenvolvimento do espetáculo

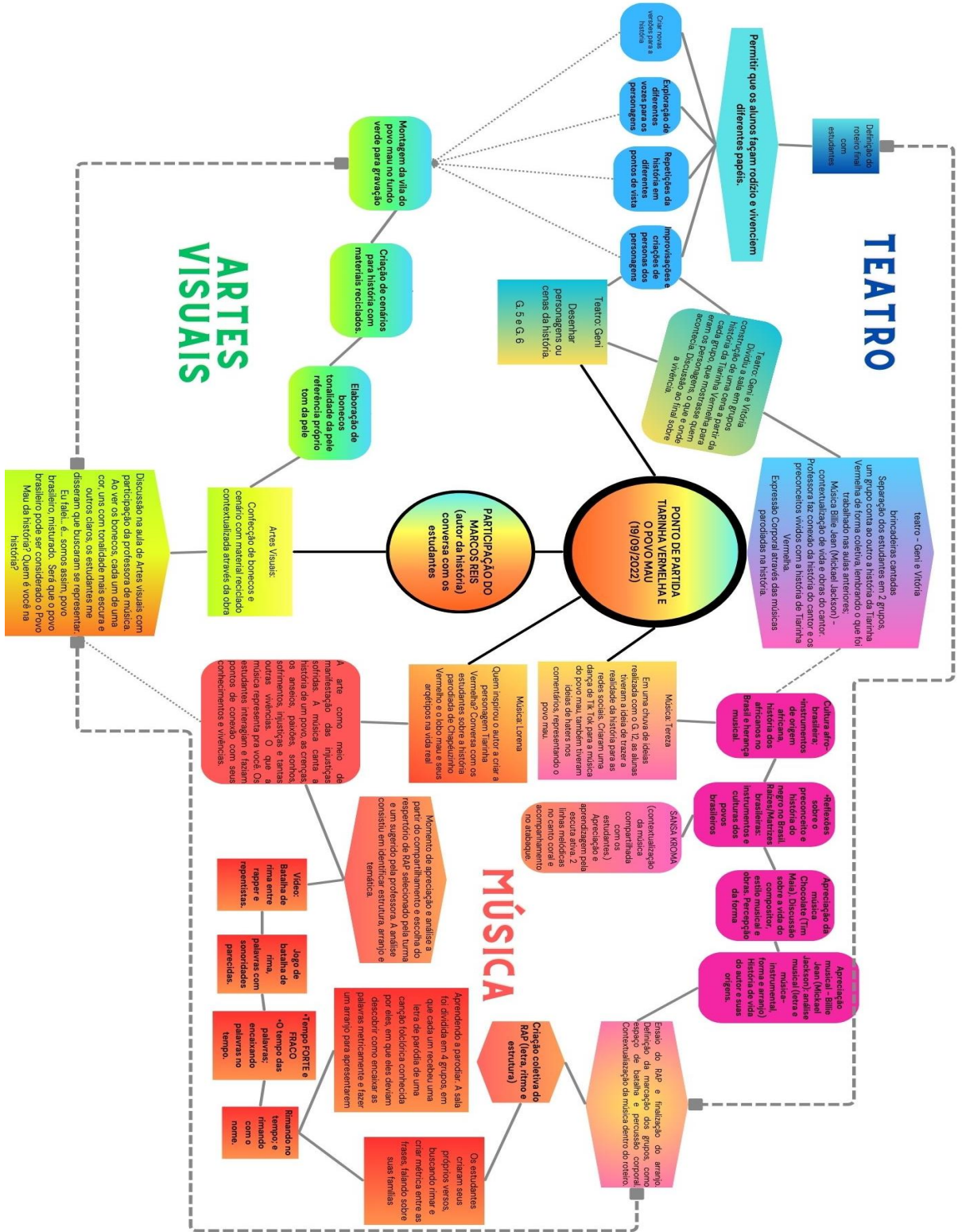
Produção do Teatro Musical			
TIARINHA VERMELHA E O POVO MAU			
Setembro	Artes visuais	Artes Cênicas	Música
19 e 20	Aula multidisciplinar para introduzir a história da Tiarinha Vermelha e o povo mau e apresentar o projeto do teatro vermelho. Primeiro momento de interação com a história, realizado no auditório.		
26 - 30	contação, reflexão e contextualização da história com os estudantes	contação, reflexão e contextualização da história com os estudantes	contação, reflexão e contextualização da história com os estudantes
Outubro	Artes visuais	Artes Cênicas	Música
03 - 07	criação dos bonecos para representação do povo mau na gravação do audiovisual	jogos de improvisação cênica por meio de contação da história da Tiarinha.	vivenciando e experienciando estilos musicais como RAP e música africana
10 - 14	criação dos bonecos e cenário para representação do povo mau na gravação do audiovisual	Jogos teatrais: divisão das turmas em grupos e cada grupo deveria criar uma história que se conectasse com a história da Tiarinha pelas cores da unidade africana e seus significados como citado no texto.	troca de ideias com os estudantes sobre roteiro, sugestões de músicas. Os estudantes apresentaram sugestões do Tik Tok para a ideia de haters e preconceito nas redes sociais. Discussões sobre sociedade e preconceito. Além disso, brincadeiras de ritmo e rimas.
17 - 21	criação dos bonecos e cenário para representação do povo mau na gravação do audiovisual. Discussão e reflexão sobre preconceito, arte e posicionamento, com participação da professora de música.	Contação de história coletiva. Contando a história da Tiarinha Vermelha com suas próprias palavras por meio de um trabalho colaborativo. Sequenciando o roteiro, estruturando cenas, treinando falas e expressões.	Criação do RAP, rimando e criando sentido. Ensaio de músicas africanas, divisões vocais. Tocando no atabaque e conhecendo um pouco de história africana.
24	PALESTRA COM MARCOS REIS		
25 - 28	Conversa sobre momento com Marcos Reis. Escrita de Roteiro	Conversa sobre momento com Marcos Reis, discussões de ideias para a apresentação.	Conversa sobre momento com Marcos Reis, discussões de ideias para a composição do RAP.

Novembro	Artes visuais	Artes Cênicas	Música
03 - 11	Gravação das cenas audiovisual do povo mau	Definição de roteiro final e ensaio cena a cena	Finalização da composição do RAP e ensaio, definindo estrutura e arranjo.
16			Junção dos 3 professores de música para ensaio do RAP
17	Gravação audiovisual das cenas do povo mau com orientação cênica para movimentação dos bonecos e fala dos personagens.		
18		Ensaio da cena final com coral e solo da música Linda e Preta	
23	1º Ensaio Geral		
29	2º Ensaio Geral		
Dezembro	Artes visuais	Artes Cênicas	Música
1	3º Ensaio Geral		
6	4º Ensaio Geral		

Fonte: Base de dados elaborada pela autora.

APÊNDICE 6

Figura 15: Mapa de produção do espetáculo Tiarinha Vermelha e o Povo Mau



Fonte: Base de dados elaborada pela autora.

APÊNDICE 7

Apresentação do espetáculo Tiarinha Vermelha e o Povo Mau

Livro: Marcos Reis

Ilustração: Joyce Barbosa

Vídeo: <https://youtu.be/RAQ5TU72wrg?si=VDxF2jKvD-dOy0lc>

- Cena do povo mau - 04m12s05m50s
- Cena Sansa Kroma - 07m32-08m52s
- Cena do rap - 10m22s - 13m01s
- Cena Olhos Coloridos - 14m28s-16m09s
- Cena final – música (Nara Couto): Linda, Preta – 20m22s