



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS**

ARTHUR VELÁZQUEZ FLORENTINO DE CARVALHO

DE CONTO EM CANTO:
o circuito literário em aulas de leitura
– proposta a partir de *O Pássaro Real*, de Lourdes Ramalho

**CAMPINA GRANDE, PB
2022**

ARTHUR VELÁZQUEZ FLORENTINO DE CARVALHO

DE CONTO EM CANTO:

o circuito literário em aulas de leitura

– proposta a partir de *O Pássaro Real*, de Lourdes Ramalho

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Graduação em
Letras/Português da Universidade Estadual da
Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título
de Licenciado em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Diógenes André Vieira Maciel

**CAMPINA GRANDE, PB
2022**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

C331c Carvalho, Arthur Velazquez Florentino de.
DE CONTO EM CANTO: [manuscrito] : O circuito literário em aulas de leitura – proposta a partir de *O pássaro real*, de Lourdes Ramalho / Arthur Velazquez Florentino de Carvalho. - 2022.
93 p. : il. colorido.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2022.
"Orientação : Prof. Dr. Diógenes André Vieira Maciel, Departamento de Letras e Artes - CEDUC."
1. Dramaturgia infanto-juvenil. 2. Circuito literário. 3. Letramento literário. I. Título

21. ed. CDD 372.6

ARTHUR VELÁZQUEZ FLORENTINO DE CARVALHO

DE CONTO EM CANTO:

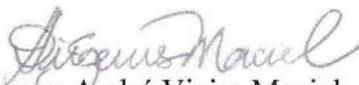
o circuito literário em aulas de leitura
– proposta a partir de *O Pássaro Real*, de Lourdes Ramalho

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado (Monografia) à Coordenação do Curso de Graduação em Letras/Português da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Letras.

Linha de Pesquisa: Literatura e comparação intercultural

Aprovada em: 01/04/2022.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Diógenes André Vieira Maciel - Orientador
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/DLA)

Nota: 9.5



Profa. Dra. Ana Lúcia Maria de Souza Neves - Examinadora
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/DLA)

Nota: 9.5



Profa. Dra. Nayara Macedo Barbosa de Brito - Examinadora
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/PPGLI/Fapesq-PB)

Nota: 9.5

RESUMO

Trata-se de uma proposta de ação didática, em desenvolvimento, no âmbito da leitura de dramaturgia e tendo como foco o letramento literário, direcionada a turmas do 4º ano de Ensino Fundamental I, mas passível de aplicabilidade entre crianças (5 a 10 anos de idade) em fase dos dois primeiros ciclos escolares. Propõe-se, assim, um **Circuito Literário** (técnica que incorpora aspectos da Contação de Histórias e da Leitura encenada para a prática e estudo da literatura Infanto-juvenil) enquanto estratégia para o trabalho com a obra teatral *O Pássaro Real* (2004), escrita pela dramaturga Lourdes Ramalho. Nesta direção, descreve-se as etapas do Circuito, enquanto modo de contribuir com a prática docente no que concerne ao estudo da **Leitura Literária** e, por conseguinte, pretende-se (re)descobrir dialéticas intermodais que convirjam ao incentivo à leitura de dramaturgia infanto-juvenil, com enfoque aos textos e **itinerário teatral ramalhiano**, diante de experiência de jogo teatral, contação de histórias, sensibilização e musicalização. Para esse intuito, adotamos as pospositivas referências teóricas, tais quais: AYALA (2010), BARBOSA (1997), CHARTIER (1990) COSSON (2009), GOMES et REIS (2020), LÚCIO (2005), MACIEL (2019), MOTA (Mimeo Inédito), NASCENTES (1955), NASCIMENTO (2021), PAVIS (1947), RIBEIRO (2015), SANTOS (2009), TEIXEIRA (2005), ZUMTHOR (2007), dentre outras.

Palavras-Chave: Dramaturgia Infanto-Juvenil. Circuito Literário. Letramento Literário.

ABSTRACT

It's about a didactic action proposal, under development, in the field of dramaturgical reading and focused the literary literacy, aimed at 4th-year classes of elementary schooling I, but applicable to children (5 to 10 years old) in the first scholar cycles. Thus is proposed a **Literary Circuit** (a technique that incorporates aspects from Story Telling and staged reading to the practice and study of juvenile literature) as a strategy to the work with the theater work *O Pássaro Real* (2004), written by playwright Lourdes Ramalho. In this direction, are described the phases of the circuit, as a way to contribute with the teaching practice in what it concerns to the study of **Literary Reading** and is intended to refind dialectics that converge to the stimulus to the reading of juvenile dramaturgy, with a focus on the texts and the **ramalhian theater work**, in front of the experience of the theater game, Story Telling, sensibilization, and musicalization. For this purpose, we adopted the following theoretical references, such as: AYALA (2010), BARBOSA (1997), CHARTIER (1990) COSSON (2009), GOMES *et* REIS (2020), LÚCIO (2005), MACIEL (2019), MOTA (Mimeo Inédito), NASCENTES (1955), NASCIMENTO (2021), PAVIS (1947), RIBEIRO (2015), SANTOS (2009), TEIXEIRA (2005), ZUMTHOR (2007), among others.

Keywords: Juvenile Dramaturgy. Literary Circuit. Literary Learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Exemplo 01 – canção ‘Toada do Pássaro Real’ (compasso 1 ao 9)	36
Exemplo 02 – canção ‘Toada do Pássaro Real’ (compasso 10 ao 19)	36
Exemplo 03 – canção ‘Assum Preto’ (compasso 15 ao 23)	38
Figura 01 – Estrutura física de um teatro	43
Figura 02 – Teatro Santa Rosa: João Pessoa - PB	44
Figura 03 – Recortes xilográficos	49
Figura 04 – Projeções xilográficas	50
Figura 05 – Organograma do Pássaro Real	54

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	8
2.	ENQUANTO EU (ME) CONTO... ..	11
3.	A JORNADA EM BUSCA DO OVO DE OURO: ASPECTOS DRAMATÚRGICOS E PROPOSTAS DRAMÁTICO-MUSICAIS PARA O PÁSSARO REAL	24
3.1.	DE VERSO EM VERSO: A FORÇA ORALIZANTE NA DRAMATURGIA RAMALHIANA	29
3.2.	DE NOTA EM NOTA: A MÚSICA ARMORIAL	33
4.	A JORNADA EM BUSCA DO CONHECIMENTO: ASPECTOS PEDAGÓGICOS E O CIRCUITO LITERÁRIO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO	39
4.1.	METODOLOGIA	40
4.2.	CIRCUITO LITERÁRIO	41
4.2.1.	Fecundando o tablado	42
4.2.2.	Nidificando o som	46
4.2.3.	Incubando a luz	48
4.2.4.	Eclodindo uma Dramaturgia	51
4.2.5.	Voando pela primeira vez	53
4.2.6.	Aplicando o circuito em Atos	55
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
	REFERÊNCIAS	61
	ANEXOS	64

1. INTRODUÇÃO

Mesmo após a mais recente promulgação da Lei 13.278/2016, como alteração do § 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, acerca do ensino da Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), façamo-nos um questionamento: quantas obras ou espetáculos de teatro já foram tema ou conteúdo de uma aula que você assistiu/lecionou? A resposta para essa pergunta não é algo muito complexo de se responder, nem é difícil de se pressupor a escassez desse conteúdo no âmbito escolar.

Isso se torna inquietante, quando a pergunta feita anteriormente é direcionada a crianças dos 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Fundamental, quando encontramos no silêncio dessas crianças a resposta de nossas (professores em formação ou em ato de lecionar) próprias práticas docentes. Celso Ferrarezi (2014, p. 12) nos aponta um porquê dessa afirmativa anterior, quando designa a existência de um “silêncio academicamente ensinado, escolasticamente repetido, metodologicamente desenvolvido, totalmente proliferado, infelizmente acalentado”, o qual devemos reverter a partir da conversão de possibilidades inventivas de nossas próprias práticas em sala de aula. Encontramos, assim (re)afirmado, no silêncio de um sistema educacional, duas grandes ausências prejudiciais ao exercício de gerar números orgânicos¹ ou indivíduos protagonistas da mudança de paradigma da Educação brasileira: a Arte e a Leitura.

Para ensejo desse propósito, nos apoiamos na reflexão sobre a “palavra oral” (ZUMTHOR, 2007, p. 10) e sobre a “leitura como performance” (*Ibidem.*, p. 69), de modo que se afunilem algumas categorias artísticas (Música, Pintura, Mímica) para o estudo e aplicação do **teatro** em sala de aula (GOMES; REIS, 2020), assim como, que se amplifiquem algumas reflexões em torno de práticas pedagógicas direcionadas ao aperfeiçoamento de uma qualificação de ‘Letramento Literário’ ponderado por uma ideia que – assim como aspiramos, com o intento de “formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da leitura, não basta apenas ler (COSSON, 2009, p. 29)” – estreite a experiência/vivência da leitura/escolarização discente.

Em curso desse sentido, nossa pesquisa se destinou a decifrar tal problemática com a seguinte pergunta: como possibilitar um processo de ensino que, apoiado em atividades

¹ Referência à **Unidade Orgânica**: termo designado ao cidadão brasileiro portador de documentação cível (Cadastro de Pessoa Física – CPF, por exemplo) e detentora de deveres/direitos com compreendem a existência jurídica de um determinado indivíduo.

artístico-lúdicas tangentes à **literatura ramalhiana**², estimule e viabilize práticas de leitura para alunos que tenham faixa etária de até os 10 anos? Desse e outros questionamentos, que surgiram durante o próprio desenrolar da pesquisa, também se considerou uma hipótese, aqui exposta: é a própria dramaturgia e seus constitutivos expressivos (a música, a oratória, a mímica, a representação, a iluminação, a essencialidade repetitiva do ensaio, o corpo e a voz em ação) uma concentrada forma de ferramenta holística³ para uma provável proposta de ensino e estudo da Leitura.

Para o desenvolvimento deste trabalho, consideremos refletir e repensar ‘o que é o ler’ – enquanto maneiras de propor procedimentos de ensino e aprendizagem em Leitura Literária, na discussão de outros tipos de leitura que não somente pelo código linguístico, como a “leitura encenada” (NASCIMENTO, 2021), a “leitura audiovisual” (MOTA, Mimeo Inédito) e “leitura de mundo” (COSSON, 2009). Dessa forma, nossa pesquisa também elaborou um Circuito Literário (4.2. CIRCUITO LITERÁRIO) auferido de um texto dramático infanto-juvenil escrito todo em versos metrificados em cima de uma trama fabular (referente à fábula, fabulação): ***O Pássaro Real*** (2004), da dramaturga e poetisa Maria de Lourdes Nunes Ramalho (1920 - 2019), notadamente reconhecida e difundida como Lourdes Ramalho.

Voltada à formação e reflexão da atividade docente nos processos de ensino da Leitura pela arte e pelo fazer artístico, o que nos motivou – em cada indagação e decorrer dessa pesquisa – foi o (re)descobrimto ‘do leitor’ e de sua potencialidade autônoma de se (in)formar como sujeitos críticos e sociais, perante o atributo cultural da leitura como ferramenta coletiva de formação de uma cultura e de um povo. O pesquisador Rildo Cosson (2009, p. 27) se questiona sobre a forma como “Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro” e nos impulsionou ao abrir os olhos frente à necessidade e existência dessa pesquisa para professores que buscam o aperfeiçoamento de suas práticas. Em nosso primeiro capítulo, encontra-se um relato de um caminho artístico percorrido entre a Música, jogos teatrais e a Teoria Literária (do ponto de vista da leitura e deleite até o ponto de vista acadêmico, no tocante aos processos de graduação em Letras – Língua Portuguesa) através de um escrita que toca os limites do memorial descritivo de modo a revelar como a “operatividade da **experiência**

² Adjetivo designativo à dramaturgia, poética, regionalidade, estética e ao caráter (sócio)linguístico de Maria de Lourdes Nunes Ramalho, aqui, nesta pesquisa, especificadamente intencionado à obra ‘*O Pássaro Real* (2004)’.

³ Em contrapartida ao ‘não-reducionista’, corroboramos com o termo Holismo (conceito aristotélico da Filosofia grega que, em 1927, é registrado Jan Christiaan Smuts em seu livro *Holismo e Evolução*), perante sua significação de um sistema codependente de uma somatória de fatores constitutivos de um todo. Direcionado à Educação, esse termo toma acepção em um conjunto de ações e conhecimentos – como a aplicação da interdisciplinaridade – somados e interceptos ao um destino ou disciplina curricular.

estética se esclarece na reorientação do cógito abstrato da metafísica da arte para a materialidade dos atos, até mesmo dos atos de pensar (MOTA, Mimeo Inédito, p. 145. Grifo nosso). Desse lugar de pensamento, refletir como essa experiência artística (na qualidade de uma *práxis* e vivência musical e teatral) se soma às demandas de um espaço acadêmico e de um desenvolvimento de uma percepção de um professor (em formação e/ou para formação) é a operacionalidade que aqui buscamos aprofundar e desenvolver.

Posteriormente, fizemos toda uma discussão a respeito de Lourdes Ramalho –enquanto obra (*O Pássaro Real*) – e sua relevância enquanto autora análoga aos movimentos populares da Oralidade presente em sua poesia demarcada por traços da cultura ibérico-cordelista em sua “noção de dramaturgia nordestina, enfatizando processos de fatura que unem o teatro produzido nesta região a formas populares de poesia, orais e improvisadas (MACIEL, 2019, p. 38)”. Num subtópico interno (3.2. DE NOTA EM NOTA: A MÚSICA ARMORIAL), é discutido todo o contexto musical e emergir artístico-escolástico do Movimento Armorial, tanto como cenário sinestésico e temático das características da dramaturgia ramalhiana, quanto como proposta de apreciação auditiva e conceitual para o Circuito Literário (LÚCIO, 2005) a ser desenvolvido/esclarecido nesta pesquisa.

Circuito esse, que é destrinchado e posto em constatação/problematização frente às dificuldades e desafios a respeito da Literatura muito além de uma disciplina ou atividade escolar isolada da possibilidade de gerar deleite ou interesse pelos alunos, aos quais discutiremos as nomenclaturas receptor-espectador e sua aplicabilidade ao ‘ser discente’. Tal discussão se tornou essencial para adentrarmos na parte em que coube desfiar e desvendar a metodologia aqui existente, de modo a viabilizar a interlocução dos registros teóricos levantados com nossa proposta pedagógica. Ainda nesse ponto metodológico, desvendamos passo-à-passo como essa proposta pode ser aplicada, revelando o arcabouço de possibilidades da “matéria literária” e da “invenção literária” (COELHO, 2000, p. 66) como mote do fazer e experienciar o teatral, o auditivo, o musical e o xilográfico enquanto componentes da cultura popular e da pedagogia brincante existe nesse circuito que é todo circunscrito pelas possibilidades advindas do *O Pássaro Real* (2004) e do universo artístico que circunda e pode ser extraído em outras áreas da arte para uma prática em sala de aula.

2. ENQUANTO EU (ME) CONTO...

Isto é relato de uma experiência *in progress* e tem como ponto de chegada – através da apuração de uma experiência vivida como artista (músico e ator) e como docente (graduando e professor) – uma discussão em torno da técnica chamada de Circuito Literário, segundo Ribeiro (2015, p. 29), aqui demandada enquanto uma ferramenta pedagógica para o norteamento de atividades em face da leitura-encenação⁴ da literatura. Nesse ponto de chegada, a obra *O Pássaro Real*, da dramaturga Lourdes Ramalho⁵ (2004, p. 30-42), tornar-se-á o ponto de convergência para o qual todas as ações de minha pesquisa artístico-literária e de *práxis*, enquanto professor em formação, convergem como faces de um processo em que todas as minhas experiências de musicista, sonoplasta, contador de histórias, ator e graduando em Letras culminam.

Para chegarmos a esse ponto, precisamos compreender o meu ponto de saída ou, muito antes disso, o meu ponto de surgimento em face de um conjunto de relações produtivas com a Arte. Minha história pessoal começa com as músicas populares e com meu próprio círculo familiar, do qual destaco a forte presença de meus tios maternos: desde pequeno, tenho a memória afetiva das cantatas, serestas, luaus e, obviamente (ao meu contexto de municipal/familiar nordestino de uma agricultora e tradição no ciclo do milho), de festejos juninos, quando tive meus primeiros contatos com o violão de seis cordas. Foi entre os quatro a seis anos de idade, na casa de minha avó, ainda na pequena cidade de São Sebastião de Lagoa de Roça-PB, quando senti pela primeira vez o corpo de um violão, que mal cabia em meu colo, vibrar ao meu peito, que tive contato direto com o ‘barulho relativamente organizado’ em que as cordas de náilon daquele *Gianinni* soavam sobre aquela coisa que hoje compreendo ser a

⁴ Expansão do termo *leitura dramática* (ALMEIDA JUNIOR; KOUDELA, 2015, p. 115) em que, para além das ações de vocalização/espacialização do texto, a leitura se torna uma parte integrante – não uma parte principal – conjunta a outras partes integrantes (estudo/interpretação de signos relacionados a figurinos e cenários, submissão e elaboração de marcas corpóreas para a ação cênica etc.). De forma sucinta, a *leitura-encenação* é uma atividade que se realiza através de um tripóde constructo da leitura, pela ação (enquanto vetor de movimentos e posição de um corpo, seja ele estático ou dinâmico), para seu tangente desígnio: a cena.

⁵ Maria de Lourdes Nunes Ramalho foi escritora, dramaturga, cordelista e pedagoga. Escreveu perto de cem textos teatrais que lhe renderam muitas homenagens, indicações e premiações, inclusive internacionais em países como Portugal e Espanha. Nasceu em 23 de agosto de 1920, na cidade de Jardim do Seridó (RN), e passou boa parte da vida em Campina Grande (PB), onde veio a falecer no dia 7 de setembro de 2019. (*Correio das Artes*, 2020, p. 01). Este texto tem duas edições: a primeira delas está impressa na antologia **Teatro infantil, coletânea de textos infanto-juvenis** (Campina Grande: RG Editora e Gráfica, 2004. p. 30-42); depois, ele foi reeditado com o seu título original, a saber “Corrupio e Tangará”, em **Maria Roupa de Palha e outros textos para crianças** (Campina Grande: Bagagem, 2008. p. 93-109). Neste trabalho, manteremos o título da peça conforme vontade da autora, em sua última revisão.

caixa acústica de madeira rígida, vibrante/amplificante, cheirando àquilo que queimava na fogueira de São João.

Apesar de um fascínio imediato pelo som e pela natureza tátil daquela ‘coisa de madeira’, em detrimento da óbvia incompatibilidade entre o meu tamanho e o tamanho do violão, a flauta doce foi o meu primeiro instrumento musical. Com ela, tive as minhas primeiras noções de notação, teoria e prática musical. Através dela, pude experienciar o exercício de tocar em grupo, harmonicamente e ritmicamente, em um pulso/tempo de um coletivo ‘severamente’ organizado, sob ordens do movimento que um regente local fazia com uma vareta branca. Embora a dedicação de um de meus tios, com as lições e ensino da flauta – envolvendo tocar em grupo, em um tempo exato que não era o meu, em um batimento por segundo (120 bps) ditado exatamente por um terceiro, através de um metrônomo guiado por outros instrumentos que não era o que saía de meu sopro –, houve momentos em que eu me sentia completamente perdido, em meio àquele caos harmonioso, formado por um coletivo necessariamente organizado e em que todos sabiam ou (minimamente) deviam saber exatamente o que/quando e qual nota soar. Esta foi a experiência mais traumatizante (por conta das inúmeras falhas) e, ao mesmo tempo, satisfatória (enquanto conquista, dos ensaios até apresentação) que tenho a respeito de meus primeiros anos de infância e do que pode ser uma experiência social.

Com meu crescimento, físico (estatura) e psíquico (maturidade?), por obra do passar dos anos, volto a pegar o violão e começo a ser instruído sobre os primeiros acordes, batidas, melodias e canções que conseguia capturar ou aprender com meus tios. Com o tempo, algumas oportunidades privilegiadas ou providenciadas com o esforço/empenho de meus familiares e próximos, ingresso em um conservatório de música, orquestra de cordas dedilhadas (sob regência de Jorge Ribas), alguns Cursos de Extensão pela Universidade Federal de Campina Grande e outros projetos/grupos musicais que me trazem ao momento presente, quando posso ministrar aulas de violão na cidade em que passei a maior parte de minha vida e que hoje dedico meu ínfimo conhecimento/tempo musical à população lagoaderocense

Todavia, ainda voltando à minha infância, especificadamente em minha **vida escolar**, é através do ‘Tio’ Sérgio Simplício que tenho outro primeiro contato com a Arte. Foi sem saber do que se tratava ou em que culminariam as tarefas e brincadeiras das aulas desse professor, que eu começo a descobrir o significado de um conjunto de ações e atuações de/com meu corpo, despertando uma espécie de fazer brincante⁶ e a construção de minha ingênua consciência a

⁶ “Etmologicamente, brincante é aquele que brinca. Por isso, mais do que apresentar ou representar, o brincante literalmente *brinca*, no sentido de divertir-se livremente, ele e seu público, ambos fazendo parte da brincadeira[...]. A iniciação do brincante ocorre sempre numa coletividade, seja no seio da família, seja na

respeito do que é (ou do que poderia ser) o teatro. Tudo – referente às aulas vivenciadas, ainda na escola – parecia um jogo, que nos levava a uma determinada diligência, a qual, somente hoje, consigo perceber o quão era intencional e o quanto é uma “condição básica para garantir a autenticidade infantil; pouco a pouco o olhar externo vai sendo introduzindo e o jogo dramático vai ganhando complexidade” (ALMEIDA JUNIOR; KOUDELA, 2015, p. 105), ao ponto que culminou em minhas primeiras apresentações de final de ano ou datas comemorativas, no ambiente escolar.

Ainda que já fôssemos alfabetizados e já tivéssemos acesso à leitura e, também equivalente ao letramento de minha turma da escola, já dominássemos uma razoável competência para decorar um texto ou enunciados, o nosso professor, desvendado em diretor (entendido aqui como um supervisor, gerenciador e responsável pelo encadeamento cênico, como também responsável pelo direcionamento dos diversos esforços e ações para com a montagem ou representação concreta de uma peça de teatro), nunca optou, em seu trabalho de direção, pela ferramenta textual (de forma essencial) em seu tríplice sentido (escrito/lido/interpretado), usado como guia para o encadear das cenas. Naquele estágio, todas as nossas falas eram descobertas e transformadas em construção cênica de atos ou partes (começo, desenvolvimento, finalização) único e exclusivamente pelo próprio objetivo de ‘brincar’ de teatro.

Nesta direção, esta vivência passou a suscitar um dos meus questionamentos a respeito da relevância da oralidade enquanto metodologia de ensino, seja ela para artes, seja ela para outras práticas pedagógicas. Uma primeira pista dessa questão já se clareia ao indagarmos, juntamente com Paul Zumthor, que:

[...] a voz *se* diz. Por e na voz a palavra se enuncia como memória de alguma coisa que se apagou em nós: sobretudo pelo fato de que nossa infância foi puramente oral até o dia da grande separação, quando nos enviaram à escola, segundo nascimento. Não se sonha a escrita; a linguagem verbal sonhada é vocal. Tudo isso se diz na voz. (ZUMTHOR, 2007, p. 86)

Deste primeiro vestígio, eu começava a indagar uma evidente fronteira que já se abria à minha infância (escolar) e de como a minha fala começava a ser tornar mera ferramenta comunicativa e a escrita se revertia em mecanismo fundamental da maioria das minhas ações em sala de aula – principalmente no que se dizia respeito ao **copiar**. Hoje (acadêmico), nesse

comunidade, isto é, entre aqueles que detêm o folguedo.” (ALMEIDA JUNIOR; KOUDELA, 2015, p. 24. Grifo nosso). Voltaremos a esta discussão mais adiante (4.2.5. Voando pela primeira vez).

entremeio fronteirístico entre a **oralidade** e a **escrita**, entre uma histórica, dialética e dicotômica relação – para com as diversas linhas de pensamento – de uma fazer ‘reprodutivo da linguagem’, me perguntando sobre essa fronteira, me aproximo progressivamente de outra dialética e dicotômica relação: a memória e o registro. Isto posto, mesmo em minha infância, já se preconizava uma aparente impressão de dois espaços de meu cotidiano: a vida e o teatro de um lado; e, do outro, a escola e o texto. Pensar era como respirar e como falar, pois eram ações de meu cotidiano que tinham um certo tipo de naturalidade. De forma análoga inspirar/expirar e ouvir/dizer sempre foram meus *instrumentos principais* de comunicação/interação, principalmente quando penso nos primeiros anos de aprendizagem. Já na escola (e pela escolaridade que eu adquiria progressivamente), foi a escrita – com suas respectivas ações de decifração e reprodução – que se tornava *ferramenta principal* de um novo modo de interação, de um novo modo de existir, enquanto mecanismo para um ser comunicativo, em formação escolar e pessoal.

Nesse instante, dois evidentes cotidianos começavam a se entrelaçar em minha vida: um primeiro mundo no qual, anteriormente, tudo eu resolvia ou inventava com a *fala*; um segundo mundo em que, nesta etapa de minha puerícia⁷, tudo se resolvia, se calculava e se descobria com letras, vírgulas ou pontos e símbolos gráficos. Naquele mundo anterior, retomo a minha vivência com o teatro e as aulas do Tio Sérgio, pois é neste lugar que eu pude revisitado esse local de fala e espaço de comunicação/exercício oral. Em comparação à minha primeira experiência artística, a musical, pude começar a perceber, naquele contexto de um teatro infantil, que não havia necessidade de contar as mínimas ou semínimas, enquadrar os pontos fortes e fracos de um determinado compasso ou, tampouco, contar segundos/pulsos dos momentos ora de silêncio, ora de sons. No teatro – e aqui ressalto o contexto dessa arte muito mais enquanto *jogo teatral*⁸ do que enquanto um espetáculo, pronto e acabado –, havia um certo tipo de intuição do que dizer, uma percepção quase que evidente de onde eu devia estar, uma compreensão clara do que significava o abrir e fechar ‘daquelas cortinas vermelhas’, sem precisar do último gesto de uma batuta para isso.

⁷ “Do latim *pueritia*” (NASCENTES, 1955, p. 422), entendamos esse termo como todo um conjunto de ludicidade, inocência e jocosidade da linguagem e vivência infantil.

⁸ Em consonância à Viola Spolin (*apud* ALMEIDA JUNIOR; KOUDELA, p. 109), devemos aqui salientar a respeito da diferença entre *dramatic play* (um jogo com intuito e artifícios para drama) e *game* (um jogo com intuito de cumprimento de regras, pontuação etc.), antefendo a terminologia, assim cunhada pela autora e diretora em questão, *theater game* (metodologia lúdica designada ao processo de ensino da ‘linguagem’ teatral através do improvisado). Também, mais adiante, voltaremos a esta discussão.

Por mais que houvesse essa ‘naturalidade’ com o teatro, com o passar do tempo, eu pude perceber que ambas as artes não são coisas excludentes e que, conforme Fabio Cintra (2006, p. 26), a compreensão de uma cena como um ato musical ou de uma música como um ato dramático “é integrar ao pensamento cênico um tipo de pensamento estrutural, que se apoia nos fenômenos sonoros e temporais (um pensamento de natureza musical)”. Assim, ao chegar na segunda fase do Ensino Fundamental, iniciei uma outra etapa da minha vida escolar, desta feita em uma nova instituição de ensino, já em um outro município (Lagoa Seca – PB). Nessa fase e naquela escola, o teatro se manteve adormecido e as aulas, que antes eram permeadas por jogos, pinturas e brincadeiras, começaram a se tornar mais voltadas a exercícios mais mecânicos de leitura, mais cálculos e mais testes.

Há coisas que são demarcadas, bem claramente em minha vida, como a troca do lápis grafite (podendo ser apagado/corrigido, errar) por uma caneta esferográfica de tinta (podendo até ser de várias cores, porém inapagável, em que cada escolha de onde e por que riscar, tinha o peso de um ponto positivo ou negativo). Começo a ver essa caneta, de forma simbólica em minha vida, pois ela tornava ainda maior a delimitação de conteúdos entre disciplinas, a separação cronológica de dias/semanas número e horário de aulas, em um mesmo ponto e numa mesma carteira escolar. Arrisco-me a defender que essa caneta foi um calar do teatro, da arte, de meu eu, de minha fala e de qualquer possibilidade ou potencial declamativo que minha voz ainda tinha diante dessa “fase esferográfica”.

Ferrarezi (2014, p. 11) discerne esse fenômeno de silenciamento como uma seqüela histórica daquilo que a Escola brasileira permanece carecendo, como instituições de ensino, que “são poços profundos de silêncio” elegendo o “bom aluno” como aquele indivíduo “que entrava calado e saía da escola mais calado ainda, que cumpria rigorosamente todas as ordens emanadas do professor” (*Ibidem.*, p. 24). Nessa muda etapa escolar e faixa etária (minha e de meus colegas), os primeiros indícios ou discussões a respeito de vocábulos como ‘profissão’, ‘trabalho’, ‘carga horária’, ‘valor’, ‘reais’ e ‘centavos’ começavam a fazer mais parte das perguntas que me eram feitas em ‘minha vida passada’, esta quando, como um lápis de carvão mineral ou giz de cera, permeava a lembrança das brincadeiras e jogos teatrais do antigamente Tio Sérgio, hoje reconhecido por mim como o professor, ator e diretor Sérgio Simplício. Mas, como o bordão que é dito por toda criança em pré-adolescência, pensava eu: “Não sou mais criança!” – como se na escola não pudesse mais haver espaço para o jogo. Na nova escola, a disciplina de Artes era um tipo de aula dedicada a histórias de pessoas, que me diziam ser importantes, direcionada à leitura, escrita e dicionarização de textos, que me diziam ser obras-primas.

Atualmente, eu poderia chamar essas ‘aulas de artes’ como algo próximo (ou bem distante) de uma tentativa ou experimento de um momento literário. Coisa que não justifica diminuir ou buscar desconsiderar a qualidade profissional do professor de artes dessa escola, diante das inúmeras problemáticas que, acredito eu, impossibilitavam a efetivação de uma voraz e inspiradora aula de Artes. Seja pela inexistência de um laboratório de artes ou de um espaço bibliotecário, seja pela condição financeiras dos alunos ou do próprio professor, seja pela banal inaplicabilidade de alguns (ou vários) Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 58), por exemplo aquilo se compete à escola como “oferecer um espaço para a realização dessa atividade, um espaço mais livre e mais flexível para que a criança possa ordenar-se de acordo com a sua criação”.

Às vezes, nessas aulas, nos eram falados sobre quadros, pintores e suas técnicas revolucionárias na estética artística do mundo, porém isto tudo, sempre visível apenas em nossos livros didáticos. De certo modo, a Arte se tornou apenas outra disciplina do nosso currículo escolar em que se decoravam nomes, datas, palavras estranhas e distantes de nossa realidade cromática. Hoje consigo compreender como "ela [a arte] opõe-se frontalmente ao livro didático, que é estático, geralmente reducionista, cerceador da liberdade" (FERRAZ; SIQUEIRA, I., p. 12) e como o ensino-aprendizagem de Artes – seja no campo das artes plásticas, teatro, dança, música ou literatura – deve estar muito mais próximo do fazer (na tela, pelo corpo, com a voz, através das próprias mãos) do que com o livro e seus inúmeros parágrafos ou gravuras ricos de informação, mas precários de formação (enquanto práxis artística).

Algo que me lembro bem, dessa fase de minha vida de aluno, é a descoberta do sufixo ‘tri-’, através justamente de um livro de Artes. Nele, falava-se em ‘tridimensionalidade’, e de um velho barbado chamado Da Vinci e um tal de Vitruviano. No tempo, não conseguia entender que esse vocábulo com formação prefixal que designa três dimensões poderia caber num livro, desconfiava que o livro poderia estar errado ou (quem sabe?) esse livro estava escondendo as duas outras dimensões desse desenho que via, mas não enxergava ou não entendia. Hoje, compreendo, a imagem é realmente tridimensional, mas o livro não é a melhor dimensão visual, tampouco sensorial de trazer aquela imagem para uma apreciação artística. Assim, me sobrou a música: não que eu compreendesse tais atividades que eu fazia como aspirações de formação humana ou profissionalização artística: tudo era apenas uma válvula de escape ou um portal para meu ‘eu mesmo’. O teatro permaneceu adormecido e, em seu lugar de manifestação particular desse ‘eu’, fui deixado em *stand-by*, vendo e ouvindo as questões sobre o ‘fazer dramático’ somente no reservar particular de minhas memórias e programações televisivas.

O tempo passa e, concomitantemente à mudança para uma segunda nova escola, em um outro município paraibano (cidade de Esperança-PB), chego ao final de meu Ensino Fundamental, entro no Ensino Médio e, ao final deste, mergulho definitivamente no universo musical – em consonância com minhas atividades escolares. Num desses mergulhos, (re)aprendo minhas primeiras lições a respeito do canto, do utilizar-se da voz e sua importância para outras áreas afins. Através da regência do Professor Lemuel Guerra e do Coro em Canto⁹ – novamente, pela Universidade Federal de Campina Grande –, eu pude estudar e apreender os aspectos da prosódia, da acústica e, através do acesso a peças latinas, italianas, africanas, norte-americanas ou germânicas, de alguns aspectos fonéticos que já me abriam os olhos a respeito das pronúncias e suas possibilidades em cada Língua, abrindo um mundo de relações com suas respectivas culturas. Tais conhecimentos, conforme passava de minha adolescência para fase adulta, começam a se tornar cada vez mais uma confirmação no tocante à convergência das potencialidades humanas pela Arte, de um movimento de maturação natural de minha parte, enquanto ser humano. Quando falo Arte, não falo apenas do Teatro, Música, Plásticas de forma estanque, mas de forma – reitero – convergente.

A partir do momento em que priorizei o texto como fator de composição musical, pude perceber como havia uma nítida relação entre elementos musicais e elementos discursivos – no texto e no subtexto¹⁰ – que, novamente, convergiam para um incremento de potencialidades de compreensão/assimilação de duas coisas aparentemente distintas – um compasso de um parágrafo, uma partitura de um poema, uma nota de uma sílaba –, de tal modo que, seja no canto ou no declamar, “o ritmo da frase tem importância capital, pois é a música do discurso, o que torna a expressão harmoniosa ou tocante” (REBOUL, 2004, p. 115). Foi esse entendimento que tornou meu processo de composição musical realizável, favorecendo um movimento de possível proximidade ou reaproximação com o Teatro.

É também nesse período em que começo a descobrir oportunidades de musicalizar ou produzir melodias para algumas cenas ou demandas sonoras (barulho de tiro, pisadas em terra ou mato, colocar efeitos de *delay*, *reverbe*, *morpher* etc) de peças teatrais, elaborando/editando alguns trabalhos de áudios (MP3 renderizados ou sons computadorizados), conforme o que

⁹ Projeto de extensão em Música pelo Departamento de Artes (UFCG), fundado em 1995 pelo professor e maestro Lemuel Dourado Guerra em forma de um Cursos de Técnica Vocal e formação de um Coro de cantores e cantoras de Câmara ou Orquestral.

¹⁰ “Aquilo que não é dito explicitamente no texto dramático, mas que se salienta da maneira pela qual o texto é interpretado pelo ator [...]; o subtexto começa e controla toda a produção cênica, impõe-se mais ou menos claramente ao público e deixa entrever toda uma perspectiva inexpressa do discurso” (PAVIS, 1947, p. 368. Grifo nosso)

fosse possível e solicitado pela professora Terezinha Marçal, em seu Curso de Formação de Atores – em que, reitero, participo inicialmente apenas como ‘o cara do som’. Através dessa professora e de sua turma de alunos (elenco), comecei a ampliar minha percepção a respeito do que era a música e de como ela poderia ser tornada uma importante expressão. O que antes via apenas como um sistema de sons e silêncio, escrito/decifrado por claves musicais em cinco linhas de pautas, passei a ver como um pano de fundo ou extensor imagético responsável por (auditivamente) climatizar ambientes em momentos, atos, sensações (tristeza, felicidade, ira etc.) para a melhor ou viável “retroalimentação” dos atores em cena e, conseqüentemente, aguçamento experiencial do público espectador – foi assim que descobri a sonoplastia.¹¹

Ou seja, a consciência de que “Música e teatro guardam entre si pontos de relação importantes, que configuram interseções cujo conhecimento pode e deve ser mais explorado, seja no plano do artista, seja no do espectador, [...]” (CINTRA, 2006, p. 21), me possibilitando reafirmar a inexistência de uma relação excludente entre essas duas artes, pois ambas, são independentes, mas complementares.

Desse ponto em diante, venho me aproximando cada vez mais do teatro em suas mais diversas técnicas e modos de expressão. Por isso, me arrisquei e fiz o curso de teatro oferecido por aquela professora, mesmo que atuando como ‘o cara do som’. Desse curso, acabei por conhecer e me envolver em outros cursos, oficinas, espetáculos. Um ponto de destaque e revelação de minha identificação à autora Lourdes Ramalho começa também por alguns trabalhos de sonoplastia solicitados pela própria dramaturga. Esta solicitação advém de um desejo da autora de patentear e documentar – criando partituras e arranjos originais – as letras presentes em canções de algumas de suas peças, das quais tinha-se escrito apenas os versos, mas que incomodavam a autora, diante das inúmeras formas de musicalização que eram feitas com suas poesias. De acordo com ela, muitas dessas adaptações de suas peças teatrais, quando cantadas ou musicadas, se distanciavam muito da proposta socio-identitária e dos fatores circundantes (caráter ibérico, entoação trovadora, pronúncia regionalista e universo harmônico voltado à cultura do sertanejo).¹²

Paralelo a esse período, através do projeto PINEL (sob direção de Duílio Cunha), troco esse espaço de sonoplasta para a condição de ator. Ainda sobre as ‘asas’ da dramaturgia

¹¹ Termo cunhado em 1960, pelo teatro radiofônico, conhecida anteriormente como montagem sonora é um termo os processos de reconstituição ou reprodução artificial, eletronicamente ou musical de “efeitos sonoros que ilustram, narram ou descrevem a ação do texto falado”. (ALMEIDA JUNIOR; KOUDELA, 2015, p. 161)

¹² O projeto não se materializou, por inúmeras variáveis da relação família/autora/curadoria e, também, por questões de saúde da própria dramaturga; porém, se tornou o início de uma pesquisa a respeito do Movimento Armorial.

ramalhiana, começo a fazer parte e me fazer parte integrante do elenco e atividades artísticas que intentavam a montagem do espetáculo *As Velhas*, estreado em 2016, como parte de um conjunto de ações formativas atreladas a um projeto de extensão do professor Diógenes Maciel, em comemoração aos quarenta anos da primeira montagem daquele texto em Campina Grande-PB. Em paralelo a essa experiência, eu terminava um curso de formação de Ator, com o professor Chico Oliveira, no Memorial Severino Cabral, encenando *A Dama do Lotação*, de Nelson Rodrigues.¹³ Depois, ainda sob direção e orientação de Chico Oliveira, adentro no universo infantil com o espetáculo *Príncipe Feliz*, que foi uma adaptação do conto *The Happy Prince* (1888), do escritor irlandês Oscar Wilde. Participando, já como membro da Cia. do Rosário – que posteriormente ao ano de 2019 passaria a se chamar Bodopitá Companhia de Teatro –, tenho a oportunidade ‘refletir sobre’ e ‘exercitar para’ uma frequente fazedura do adaptar-se e adaptar textos, que em muitos casos são contos, poemas, canções infantis ou outros textos afins que possuem “uma teatralidade potencial em maior ou menor grau [...], que despertam em nós o desejo de vê-los num palco, como se latejasse neles uma estranha *quadridimensionalidade*” (SINESTERRA, 1940, p. 23), termo esse, que (re)significou em mim, muito além de uma rotunda (fundo de um teatro), das cochias (as duas principais partes laterais e da plateia (a respectiva quarta parede¹⁴).

A esta altura, já estava imerso também como um graduando em Letras – Língua Portuguesa. Assim, foi meio inevitável convergir minha experiência artística à atividade docente que estava – está – em curso. Nesse entremeio, sou convidado a trabalhar em um curso de educação – especializado em Língua Portuguesa – infantil para alunos do Fundamental 1 e, justamente, foi nessa oportunidade em que pude me aventurar na pesquisa e elaboração

¹³ Há de se destacar aqui, o meu primeiro contato com o chamado Ato Performático ou *Performance*, em si. A obra original é um conto e, através da direção do professor/diretor, criamos todas as nossas ações físicas embasadas em estudos que faziam remissão aos jogos teatrais, tais quais aqueles que eu fazia em minha infância. O texto, assim, era narrado e posto em voz para execução de um *audio-play* ou áudio de fundo, em contraponto, propondo uma dramaturgia e técnica completamente diferente da técnica do palco italiano e de um discurso lógico-narrativo, com ações em esfera de causa-efeito.

¹⁴ Essa quarta dimensão, que posteriormente eu compreenderia como a quarta parede entre público e palco, me é artisticamente incorporado, enquanto “condições de validade de um conhecimento sobre este ou aquele componente da obra dramática ou teatral” (PAVIS, 1947, p. 150), ainda mais com a remontagem e reestruturação dessa peça que estava em curso. Tal resultado se amparou numa estética discursiva (texto falado e recursos retóricos) permeada pela ‘linguagem infantil’, ao passo que, “embora menos claro e menos preciso, o discurso é completado pelo conteúdo não linguístico da mensagem, pela música, pela imagem, que no fundo desempenham o papel da ação, parte não verbal da antiga retórica”, toda essa comunicação se efetiva com suas respectivas técnicas das *clacks* às pantominas pelo humor/jocosidade da palhaçaria, da mímica à dança, do canto à modulação da voz para ‘melhor’ imersão de nossos corpos, vozes e ações àquilo que se representa como um personagem ‘infantil’.

dramatúrgica das Contações¹⁵ de Histórias. Nesse tipo teatro contado, que tem sua origem desde os primórdios da civilização e comunicação do *homo sapiens*, costuma-se transmitir de forma oral uma história que é contada também por meio de uma performance corporal (gestos, movimentos, acenos manuais etc.) e elementos físicos (lenços, varetas, bolas, vestes, pós ou substâncias sólidas etc.).

Da mesma forma que a contação de histórias –

[a qual], como a performance, *é uma linguagem artística multidisciplinar*, pois envolve letra feito voz, movimento feito imagem visual, som feito paisagem sonora. Na narração oral, como na performance, considera-se o corpo do artista como objeto da arte. Com isso, quero dizer que algumas vezes o contador de histórias transforma seu corpo em cenário da ação, traz o texto impresso na pele, cria corporalmente (enquanto narra) imagens dos espaços por onde a história desliza. (BUSATTO, 2005, p. 23. Grifo nosso)

–, esse tipo de contar/narrar também tem sido potencial instrumento de uma *linguagem didática multidisciplinar* para o ensino e aprendizagem de Língua e Literatura – podendo nos especificar ao recorte do, assim chamado, texto infanto-juvenil, porém possível de aplicação a análogas categorias literárias –que já se sustentam, de tal forma, pelos PCN’s (Parâmetros Curriculares Nacionais)¹⁶. Não somente por esse e outros – a Base Nacional Comum Curricular (BNCC - 2018), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394/1996) – mas também, pela grade de disciplinas e vivências que me foram inseridas e me inseri, dentro de um Curso de Licenciatura, do qual começo a, também, extrair minha própria conclusão e experiência de profissional/acadêmico das Letras.

Com essa experiência, pude (re)aprender todas as minhas perspectivas e considerações a respeito do ‘jogo teatral’ e universo brincante. Trabalhando em sala de aula, nos projetos do + Educação (São Sebastião de Lagoa de Roça - Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor José Borges, assim como em Projetos de Extensão da UEPB (Nas Asas da Leitura) acabei por aplicar e replicar a mesma procedência da arte e ensino-aprendizagem em

¹⁵ Neologismo cunhado por Guimarães Rosa que aglutina o verbo ‘contar’ ao substantivo ‘ação’. Por essa terminologia (Contação), é possível (re)modular algumas particularidades (narrativas e episódios; personagens e personificações; tempo e espaço; narrações e diálogos) do texto escrito para o ato oral em sua essência vocal e gestual.

¹⁶ “A literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. Se tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, é necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta. Ou seja, o plano da realidade pode ser apropriado e transgredido pelo plano do imaginário como uma instância concretamente formulada pela mediação dos signos verbais (ou mesmo não-verbais conforme algumas manifestações da poesia contemporânea).” (BRASIL, 1997, p. 29)

Língua Portuguesa no colégio em que trabalhei. Pude, também, mediante esse caminho percorrido, da Música ao Teatro, até este ponto em que a Contação de Histórias se funde à pesquisa que começo, experimentar o ofício do *contador* e sua relevância sociocultural. Não obstante a notoriedade artística e literária desse ofício de contar – no que tange à atividade docente – que também é ofício de epistemologia (relativa à transmissão de ensinamentos e à manutenção de tradição/ancestralidade antropológica), refortaleço diretamente a definição de Moraes & Medeiros (2015, p. 328) sobre esse ‘ser que conta’, o qual podemos entender como sujeito que “pode ser considerado a memória viva de um povo”.

Através desse ‘ser que conta’, comecei a me questionar, enquanto estudante de licenciatura em Literatura e Língua Portuguesa, aquilo que me tornaria: um ser que ensina, que educa, que leciona. Comecei, assim, a perceber que a forma que eu aplicava o letramento minhas atividades de letramento e atividades de leitura não tinham a mesma ‘eficácia’ ou efetividade, enquanto na minha prática de professor, diferentemente da aplicação de momentos artísticos, quando eu atuava enquanto contador de histórias: era como se eu não conseguisse vincular a prática de leitura às práticas artísticas. Assim, logo me deparei com a problemática da Escola (aquela escola do meu ensino fundamental 2) da qual hoje percebo e me ponho sob os diversos questionamentos que circundam uma forma de aproximar esse vínculo (arte/leitura), de como tangenciar a Literatura em seu efetivo *lócus* imagético e em seu necessário ambiente didático.

Diante dessa problemática e desses questionamentos postos, Cosson (2009) e Soares (2009) nos propõe uma perspectiva que pode ser solução e resposta para isso: o **Letramento Literário**. Como um processo holístico e não-delimitante – em oposição a um mero exercício de aprendizado da leitura/decodificação textual –, compreendemos esse tipo de letramento, muito além de sua função alfabetizadora, como um processo de escolarização da Literatura em sustentação do domínio da leitura para escrita, formação de uma comunidade leitora para a efetiva produção literária e da leitura de um livro para a leitura de mundo. Esse conceito também se aplica aos processos de ensino e aprendizagem que intentam o desenvolvimento de competências e habilidades circundantes à leitura e escrita do(s) textos literários, desde sua forma mais pragmática ao fazer didático de uma disciplina específica (Literatura) até a ordenação de Sequências Didáticas que permeiem a intertextualidade e interdisciplinaridade que se utilizem do texto, não como pretexto, mas como ponte de acesso ao conhecimento humano.

Retomando alguns questionamentos ponderados acima, pergunto-me: O que faz do contador e da contação um fenômeno ritualístico, conforme minhas experiências relatadas e

frustações em sala de aula, uma eficaz ferramenta comunicativa entre a díade interlocução do discursador ao espectador, do orador ao ouvinte? Modulando essa indagação ao meio da Educação: o que pode ser feito pelo professor para aperfeiçoar a sua interlocução para com a sua sala de aula? Para a busca dessa(s) resposta(s), Paul Zumthor (2007, p. 12) nos aponta preliminarmente para uma necessidade de (re)pensarmos sobre o processo de elaboração/apresentação metodológica das disciplinas (enquanto componentes curriculares) com o intuito de “quebrar também o círculo vicioso dos pontos de vista etnocêntricos, e, no caso da poesia, grafocêntricos”, nos trazendo a (re)visitar o papel da *oralidade* e da performance oral como viável ferramenta de interlocução entre o professor e o aluno.

Para além de uma expressão artística, compreendemos aqui que a Contação de Histórias é recurso substancial para o estudo do texto, com ênfase em seus aspectos da fruição e compreensão (interpretação e fluidez de encadeamentos de acontecimentos da narrativa). Para isso, se faz necessária uma incitação da “percepção sensorial do “literário” por um ser *humano real* (ZUMTHOR, 2007, p. 23. Grifo nosso) que ponha a leitura literária em um território milenar da transmissão de conhecimentos: a oralidade. Este aspecto da cultura, também pode ser amplificado e dimensionado em práticas pedagógicas com as quais se interajam a estratégia recreativa do Circuito Literário, enquanto tipo de jogo (retomando as concepções e discussões a respeito de brincante), dividido em etapas e desafios a serem vencidos, essa atividade recreativa também é educativa ao modo que os jogadores são as próprias partes integrantes da contação (personagens, narrador, sonoplastias e elementos físicos etc.), partes do fazer lúdico (peões de um tabuleiro de dados que avançam/recuam casas, prendas ou recompensas) em outros termos:

O circuito literário é uma técnica de contar histórias em que as crianças têm participação direta, atuando como protagonista do enredo ou auxiliando o personagem principal para que ele avance durante todo o processo da narrativa. O número de envolvidos pode variar. Caso o professor opte por distribuir os personagens entre os alunos serão necessários, no mínimo dois ou três: um contador, o personagem principal e o terceiro que poderá interpretar todos os personagens secundários. (RIBEIRO, 2015, p. 29).

Com a experiência de um graduando e artista em contínua formação, há de se perceber que, apesar de uma certa metodologia ou ordenação norteadora a respeito desse circuito, não há um formato estanque ou protótipo perfeito de como aplicar tal técnica. Por isso, será desenvolvido aqui, conforme os próximos tópicos desse trabalho, uma análise, reflexão e apresentação de uma proposta pedagógica que engloba momentos que perpassam desde

atividades de *apreciação dramático-musical* – assim como o exercício prático de memorização, percepção e vocalização de canções – ; operação e manipulação de elementos físico-dramáticos (encenação, iluminação, figurinos, cenários, em síntese, *estruturação físico-cênica*); ações didáticas direcionadas ao *letramento literário*, mediante a técnica do *circuito literário*; por fim, uma oportunidade de autoanálise e auto reflexão, a respeito das teorias e discussões sobre os **processos de avaliação** que transgridam o próprio processo de ensino-aprendizagem pela elocução e deleite da leitura literária.

3. A JORNADA EM BUSCA DO OVO DE OURO: ASPECTOS DRAMATÚRGICOS E PROPOSTAS DRAMÁTICO-MUSICAIS PARA O PÁSSARO REAL

A obra *O Pássaro Real*,¹⁷ parte integrante de uma coletânea de outros textos dramáticos infanto-juvenis (RAMALHO, 2004) e parte essencial do *corpus* desta pesquisa, é uma peça em versos, composta por falas de personagens – um protagonista (o Tangará¹⁸ Real), um coadjuvante (o Corrupio) e um antagonista (o Galo Serapião) – alguns personagens secundários (o Barqueiro, o Camaleão, o Tamanduá, o Tejuassu¹⁹) e a possibilidade – enquanto representação física e necessidade da trama – de dois figurantes: o ovo/filhote perdido do protagonista); e a Galinha, apenas citada pelo Galo. Apesar de espaços e instantes ou cenas diferentes, esse texto não é delimitado por nenhum tipo de cenário – enquanto descrição (cor, profundidade, luz) de espaço físico – nem Atos.

Nosso protagonista é apresentado como um pássaro belo, alegre, de cantar majestoso e que tem uma relação de parceria e confiabilidade com o Corrupio (outro pássaro de ímpeto e personalidade conselheira e julgadora) em face do enfrentamento de conflitos: desde o principal deles (o deparar-se de um sumiço do filhote/ovo do Tangará) até o encadeamento conspiratório de partes da trama que dividem a busca e investigação desse roubo. Para isso, o próprio Corrupio sugere a convocação de um terceiro personagem muito importante para a narrativa: o Galo Serapião. Ele, apresentado como um detetive, é o norteador da busca e designação dos supostos suspeitos ou responsáveis pelo furto/desaparecimento do ovo real. Nessa tarefa designativa, o galo leva ao enredo um conjunto de personagens secundários que se transformam em supostos culpados e fontes de pistas de onde e como pode estar o ovo furtado.

O Primeiro suspeito é o Camaleão (autocaracterizado como um personagem solitário, preguiçoso que só gosta de repousar e comer folha verde), que logo se diz inocente e convence os personagens principais (o Corrupio, o Tangará e o Galo) de sua inculpabilidade ou envolvimento nesse roubo. Posteriormente, num primeiro vulto, é o Tamanduá (um personagem

¹⁷ Esta obra já teve em sua publicação o título *Corrupio e Tangará*, mas, pela preferência da própria autora e texto aqui utilizado (ANEXO B), optamos por nos referenciar a “*O Pássaro Real*”.

¹⁸ Pássaro de pequeno porte comum ao litoral dos estados nordestinos de Pernambuco, Alagoas e Paraíba, também chamado de Sairá-Pintor, esse animal tem relativa representação no folclore e tradição da cultura nordestina enquanto pássaro que dança e tem cores vibrantes, relativos principalmente aos movimentos do Maracatu pernambucano.

¹⁹ Tipo de Lagarto, também chamado por Tejú, que se alimenta de pequenos animais e ovos de pássaros ou aves silvestres e domésticas (galinha, pato, ganso, guiné etc.)

mais disposto ao combate, sincero, orgulhoso e que só come formigas) também acusado de forma abrupta pelo Galo, que se torna outro potencial envolvido na usurpação da trama e que, após aplicar uma surra àquele que o acusava e perseguia, também é inocentado.

Um terceiro suspeito – O Tejuassu, um personagem que por se alimentar de ovos, apresenta chance mais relevante de ser o culpado – é logo apontado pelo Galo, que, em companhia dos dois pássaros principais, partem em busca desse terceiro suposto larápio. Assim, como os outros, esse terceiro personagem revelado também se torna inocente e, a partir desse ponto, a peça toma enfoque em uma brincadeira de achar o ovo perdido na barriga dos participantes da plateia (crianças que assistam ao espetáculo) até a volta da trama regular (fora da plateia) quando se começa a desconfiar/descobrir da culpabilidade real de um outro personagem: o próprio detetive, o Galo.

Concisamente, **a trama** se concentra na busca desse ovo sumido/roubado do Tangará Real e na perseguição do culpado/ladrão desse filhote, enquanto obstáculo a ser ultrapassado. Inicialmente, através das falas do protagonista com o Corruptio – sempre em formato de versos heptassílabos e estrofes hexásticas (estrofe formada de seis ou de múltiplos de seis versos) ou em quadra –, logo se apresentam e se deparam com um primeiro conflito (o sumiço do ovo). Com o auxílio do Galo Serapião, em um **arranjo dramático** que se repete com acusações premeditadas: primeiro com o Camaleão, depois com o Tamanduá e, por fim, com o Tejuassu – personagens esses que, sempre (nesse arranjo dramático) são **acusados** pelo Galo, **absolvidos** da culpa pela Corruptio e se juntam à procura do ovo de Tangará). Ao fim, como se descobrirá, é o próprio investigador (o Galo) o ladrão do ovo sumido que, assim, vai justificar sua ação em decorrência da intenção de presentear a Galinha – que não tinha filho –, fazendo com que ele seja perdoado por todos. A história se encerra por uma **rubrica** ou **marca** “(TODOS CANTAM E DANÇAM)” (RAMALHO, 2004, p. 42) e, com uma breve fala de narração em terceira pessoa quando se dá o fim da história.

Esse tipo de construção de cenas ou de **atos em arranjos** pode ser compreendido como um conjunto ou estrutura composta por cenas ou microcenas (esquetes), “num certo tempo e num certo espaço de atuação, dos diferentes elementos de interpretação cênica de uma obra dramática” (PAVIS, 1947, p. 122). No caso da trama do parágrafo anterior, esse arranjo cênico se efetiva, assim, pela repetitiva ação de (1) acusação do Galo e posterior (2) absolvição do Corruptio de um personagem, novamente outra acusação/absolvição de um segundo e mais uma vez acusação/absolvição de um terceiro. Ubiratan Teixeira (2005, p. 70) intitula esse fenômeno teatral como “bis”, configurando a repetição de uma mesma estrutura cênica em momentos ou atos diferentes da peça. Tal fenômeno reiterativo e cíclico é comparável ao que acontece no

momento de um refrão ou bordão, existentes nas cantorias e estrofes da literatura popular nordestinas (AYALA, 2010, p. 70) e que são fenômenos recorrentes, tanto dramaticamente (no arranjo cênico apontado anteriormente) quanto textualmente, coisa que reforça a afirmativa da tênue relação da cultura popular com a dramaturgia ramalhiana.

Podemos afirmar também que, no que se refere ao encadeamento lógico de acontecimentos, “temos uma solução dramática bem realizada” (LÚCIO, 2005, p. 28) para cada passagem da trama. Uma demonstração dessa assertiva pode ser percebida na maneira como Lourdes Ramalho fez a construção de um vilão (O Galo) gradativamente ao passo em que o conflito do ovo perdido se intensificava – ou seja, há um obstáculo, um mistério que deve ser perseguido, e, assim, ela constrói os pólos em que se opõem os protagonistas e o antagonista. Apesar do próprio personagem admitir a culpa desse sumiço, na trama em que os suspeitos vão sendo acusados e absolvidos pelo personagem Corrupio, algumas falas do galo pontuam-nos já essa desconfiança de suas ações, tendo em conta a maneira como se dá o desenvolvimento de sua personalidade – pré-construída pela autora e encadeada ao nosso entendimento durante a leitura/interpretação – como é o caso dos versos e falas do Serapião (RAMALHO, 2004, p. 33), na décima nona estrofe:

o tal... (é isto o que eu quero
tirar daqui... despistar)”

Na estrofe 35 (*Ibidem.*, p. 36):

Desce, sobe, sobe e desce
Arrodeando o grotão!
(Ou arranjo outro idiota
Ou tudo, enfim, foi em vão!)

Na estrofe 64 (*Ibidem.*, p. 30):

(Maldição! Fugiu de casa
eu o tenho que pegar!)

Enquanto as falas e atitudes do Galo se demonstram como uma suposta integridade investigativa e ‘ética justiceira’, os pensamentos e falas internas do personagem – colocadas em parênteses ‘()’ – se revelam como evidência contraditória que, na verdade, o investigador é o ladrão que subtraiu o ovo do Tangará. Para esse ponto, é interessante observar, também, como a autora se utiliza “da narrativa (de natureza simbólica) de uma situação vivida por animais que alude a uma situação humana (COELHO, 2000, p. 165)” em quase todos os personagens. Tal simbologia advém da antropomorfização desses personagens que são capazes de falar entre si e cantar, desenvolver ações humanas (investigar, embarcar a navegar, pensar em voz alta, roubar, entre outras) e executar comportamentos (acusar, perdoar, inocentar, se arrepender etc.) complexos ou impossíveis – a nível literal – de uma condição animal.

Interessante também é perceber o aspecto fabular em que, no texto de Lourdes Ramalho, não há nenhuma menção aos humanos (consolidado em um personagem tal qual um homem, uma mulher, um menino, uma criança, um velho, em suma: um arquétipo humanoide), o que há é apenas a alusão, numa das falas do Galo, a um barqueiro (este que não é caracterizado, tampouco apresentado além disso - o barqueiro). De tal modo que, numa suposta possibilidade de ser um personagem humano (o que no texto não há nenhuma evidência), este é apenas referido por uma profissão/ofício e nenhum outro detalhe físico ou psicológico deste.

Já os animais, para além de suas proporções de protagonismo, têm substancialmente no cômico e urdidura de acontecimentos um destaque essencial ao teor valorativo dos personagens em detrimento de uma mera existência de um teor moral ou da aparição de uma ‘lição de vida’ ou suporte didático de princípios. Vemos assim, no itinerário ramalhiano, uma dramaturgia que “Sem qualquer intenção moralizante, [...] Diferente de alguns textos voltados para o público infantil, em que prevalecem os ensinamentos, aqui temos uma solução bem realizada” (LÚCIO, 2005, p. 27) em si e em sua própria narrativa versificada. Em outras palavras, essa autora perpassa sua qualidade, ao passo que transcende a fábula comum, o tradicional e o convencional, quando desencarcera sua dramaturgia de provérbios e parábolas instrutivas – ou indutoras de comportamento – por uma crítica subentendida no comportamento e nas ações dos personagens em forma animália. São os próprios personagens-animais os detentores de suas ações e posturas de personalidade que definem(-se) como o ladrão, os inocentes, o colaborador, em um tipo de “semelhança entre o comportamento animal e o humano” (PORTELLA, 1979, p. 125), aqui reafirmada como Antropomorfização que possibilita a interseção necessária entre o universo da fábula e o teatro infanto-juvenil.

Dessa forma, Lourdes Ramalho sobrepuja sua qualidade de escritora infanto-juvenil e nos possibilita, através de seu texto *O Pássaro Real*, enxergar aquilo que se concebe, enquanto teatro para crianças interessado em:

Suas necessidades, anseios e carências. Seu real e seu imaginário. Por meio da arte tocamos o sensível. Por meio do drama tocamos o sensível e o lógico. A possibilidade de construção e reconstrução se faz aqui e agora no contato com a arte, e com a arte dramática o repensar é mais amplo, porque drama é a interação do sensível com o lógico. (NAZARETH 2012, p. 91)

Nesse mencionado ‘sensível’, nossa dramaturga incrementa, ainda mais, quando fomenta aspectos da cultura popular, em seu diverso âmago artístico e identitário, desde a predileção por personagens ligado a essa cultura – no caso da peça em análise, as aves e outros animais ligados ao folclore e à tradição nordestina – como uma estrutura e tipificação textual ligadas às características do folheto do cordel nordestino (texto), do repente (cantoria), da sextilha embolada (poesia metrificada/ritmada) e com uma reunião de timbres (identidade sonora), de ritmos (propriedades etnológicas) e de uma musicalidade que é possível de extrair de sua poesia. Destacando algumas dessas características, evidenciamos a estreita relação de *forma estrutural* e sua disposição de memorização, conforme aponta Ayala (2010, p. 64):

No caso da literatura de folhetos, apesar de se apresentar como cultura escrita, contém, vale lembrar mais uma vez, muitas marcas da oralidade, como a rima, a métrica (em redondilha maior, os versos de sete sílabas), a oração (a articulação dos versos de uma estrofe que fluem como na fala), o ritmo dos versos reforçado muitas vezes por melodias que acompanhavam a leitura cantada, as estruturas formulares, tudo isso a auxiliar a memorização.

Evidenciamos também, ainda nessa relação, um terceiro elemento que é o alicerce das pelejas²⁰ ou disputas poéticas que se notabiliza, “não apenas por se expressar oralmente, cantado ou através da palavra, da fala, mas por ter trazido o repente (da cantoria) e a embolada (dos cocos de feira) para dentro do sistema escrito” (*Ibidem*, p. 61). Dentro desse espectro, encontramos um “inventário da terra, dos rios, da fauna e da flora, das casas e dos homens” de um “sertão cotidiano e eterno, histórico e mítico” (SANTOS, 2009, p. 64) que se relaciona diretamente com um tipo específico de movimento artístico brasileiro, do qual destrinchamos algumas peculiaridades áudio-estéticas em que “a música armorial recorre sistematicamente

²⁰ Tipo de ária em permuta feita pela oposição ou batalha de dois cantadores/opponentes que “apresentam-se e evocam seus títulos de glória, seu talento, sua força, [...], um ritual de desafio, a pavana antes da agressão que se encontra em quase todos os desafios” (SANTOS, 2009, p. 116).

aos modalismos nordestinos [...] um herdeiro da modalidade do canto gregoriano” – fenômeno este, tanto marcado pela prosódia que se extrai do ritmo imposto pela métrica dos versos quanto da poética no contexto cronológico da produção escrita da dramaturgia de Lourdes Ramalho.

Nessa poética, que se ajusta ou se põe a uma relativa similitude diante do contexto artístico do Movimento Armorial e Teatro Popular do Nordeste (TPN) já existentes e operantes nos anos de 1970, em todo o Brasil (MACIEL, 2010, p. 340), encontramos iniciativas e posturas de protagonismo estético de dramaturgo(as) como nossa autora – em ênfase dessa pesquisa – e de outros como Ariano Suassuna, como a xilogravura da pernambucana Thereza Carmem Duarte (BARBOSA, 1997, p. 243) enquanto exemplar das artes plásticas que se encontram “tanto quanto a literatura, no centro do movimento e foram a base das primeiras experiências, das primeiras pesquisas, de onde Suassuna tirou a definição de armorialidade” (SANTOS, 2009, p. 52). Rusticamente, esse tipo de arte xilográfica tem seu maior desenvolvimento – no Nordeste brasileiro – mediante os talhadores de madeira e escultores sertanejos, nos artesãos e curteiros²¹ que transmitiram seus conhecimentos e tradições aos ilustradores que estampavam (a nível de reprodução como método) e desenvolviam (a nível de criação como técnica) desde as capas até a própria (re)impressão dos folhetos de cordel.

Em afluência da armorialidade (necessária à compreensão do elo existente entre o popular e o erudito) e da ramalhianidade, encontramos tanto uma dramaturgia quanto um sustentáculo estético (Música, Pintura e Poesia), que convergem e (inter)dialogam para a sistematização desse constructo identitário: o nordestino.

3.1. DE VERSO EM VERSO: A FORÇA ORALIZANTE NA DRAMATURGIA RAMALHIANA

Reconhecida como um sistema literário, a Literatura de Cordel se conserva primordialmente nas práticas culturais e tradição perpassada de geração a geração de ouvintes, intensificada e, aqui destacada no Nordeste, como principal expoente da formação identitária de um povo, enquanto extensão de sistemas poéticos orais como o coco de embolada, a cantoria, aboio até sua consolidação – na escrita – pela literatura de folhetos. Nesse entremeio sistemático, encontramos a poética de Lourdes Ramalho e sua robustez própria, na qualidade

²¹ Profissionais que trabalham no curtimento e manipulação do couro para laboração de vestimentas (chapéu, luvas, botas e sandálias, gibão e outros trajes) e de utensílios (cartucheira, cela, chicote, dentre outros objetos de aboio ou de defesa)

de poesia narrativa. Tal inspiração, advém, contrapondo o que Ayala (2010, p. 58) designou a estética dos versos de Euclides da Cunha, como “a força dos sertanejos”. Nessa potência poética, os versos ramalhianos encontram na oralidade cordelista sua nascente particularidade da estética dramática em questão.

Assim como os cordelistas, Lourdes Ramalho tem, como destacável atuação, um estandarte de quebra de paradigmas elitistas que se limitam no preconceito de que existe uma literatura popular/menor por conta dos aspectos orais que circundam o fazer literário de sua biografia. O historiador Roger Chartier (1990, p. 17) já nos apontava a Literatura (de modo geral) como “um campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação”, ao passo em que nos atentava a respeito de uma predileção muito mais por uma “afinidade das estruturas textuais” (*Ibidem*, 1990, p. 174), que se procede de determinada estética, seja na escrita ou oralidade presente no discurso de uma obra popular, frente a uma, outrora considerada, erudita.

Tal afinidade atravessa a virtude popular incorporada a um tipo de linguagem pueril enriquecida pela oralidade, que tem em sua própria matéria prima (o verso ritmado), como “próprio processo que pretende tornar mais fácil a sua leitura” (*Ibidem*, 1990, p. 177) e como processo de coerência da identidade cordelista, essa força poética. A estética ramalhiana se distingue e se notabiliza pela ímpar aplicação de traços regionais de modo que, tanto essa “*regionalidade*, assim, poderá ser tomada como importante conceito operativo, mas também como uma ideia-força” (MACIEL, 2019, p. 105) quanto essa poesia de traços da oralidade amarram os laços entre o teatro popular e a linguagem estética do ser nordestino.

De feitio indissociável, a poesia e o itinerário fabular de Lourdes Ramalho, enquanto um único construto, pode ser entendida como uma forma permeada de vários signos e várias integrações entre o texto poético e o texto dramático – para uma estética de potencial organização lítero-teatral. Essa imanência de aspectos é contingenciada principalmente pelas características de uma poética já revelada, em outros estudos sobre a Literatura Armorial. Idelette dos Santos (2009, p. 107), como evidência de um desses estudos, nos mostra como “a relação com o folheto e a cantoria elabora uma verdadeira poética da voz’, que se evidencia tanto no papel formador e criador da arte poética herdada dos cantadores”. Poética essa que é muito presente na Literatura de Cordel (no que concerne o registro textual) e na cantoria (no tocante à memória oral) como ferramenta do próprio texto e na história das inúmeras (re)montagens de suas peças e obras dramáticas.

Tal representatividade pode ser mencionada, anos depois, como é caso de uma remontagem da peça *O Pássaro Real* pelo grupo de teatro infantil Criançada em Cena através

da direção de José Maciel da Silva, no Teatro Armando Monteiro em 23 de outubro de 2012 (VASCONSELOS, 2012, p. 7). Como se não bastasse a própria repercussão de Lourdes Ramalho por sua estética regionalista e potencial visibilidade enquanto dramaturga infantil, e por conta de seu domínio dos aspectos poéticos e orais que circundam o fazer cordelista, a musicalidade presente em seus versos e falas dos personagens ramalhianos constituem, até hoje, como marca original na memória e história da literatura nordestina.

Um outro vestígio da força poética presente na dramaturgia pode ser atestado quando em “alguns textos de Lourdes Ramalho observamos a repetição de um bordão que marca o andamento da história” (LÚCIO, 2005, p. 31) ou quando observamos a predileção da dramaturga pela estrutura de versos metrificados, justamente ao optar pela proeminência de seis versos de sete sílabas, ou seja, aquilo o que é considerado pelo cordelistas como “martelo agalopado”, muito comum ao tipo de música chamada de *Toré* (SANTOS, 2009, p. 120), como podemos observar na primeira estrofe do *Pássaro Real* (RAMALHO, 2004, p. 30), em que expomos a estrutura de sete sílabas poéticas da seguinte parte:

De^{1ª}/ pu^{2ª}/ra^{3ª}/ fe^{4ª}/li^{5ª}/ci^{6ª}/da^{7ª}/de
vi^{1ª}/vo^{2ª}/a^{3ª}/ dan^{3ª}/çar^{4ª}/e^{5ª}/ can^{6ª}/tar^{7ª}
- trin^{1ª}/tra^{2ª}/-la^{3ª}/- é^{4ª}/ o^{5ª}/ meu^{6ª}/ te^{7ª}/ma
co^{1ª}/mi^{2ª}/go^{3ª}/ ve^{4ª}/nham^{5ª}/ brin^{6ª}/car!^{7ª}
Trin^{1ª}/tra^{2ª}/-lá^{3ª}/...^{4ª}/ trin^{5ª}/tra^{6ª}/-lá^{7ª}
sou^{1ª}/ o^{2ª} /Tan^{3ª}/ga^{4ª}/rá^{5ª}/ Re^{6ª}/al^{7ª}

Ainda em análise a essa obra ramalhiana,— quando os personagens Corrupio e Tangará quebram a quarta parede (fronteira imaginária entre os atores e a plateia) e descem até o público, vasculhando a barriga das crianças, à procura do ovo sumido, evidenciamos o teor dramático em rubricas: “(Todos descem para a plateia, procuram nas barriguinhas das crianças)” e “(Voltam ao palco)” que Ana Lúcio (2005, p. 25) demonstra “a força do texto da dramaturga que, sem recorrer ao apelo fácil, constrói uma interação com a plateia a partir do riso e do verso bem rimado”.

Frisando a estética ramalhiana, muito aproximada da oralidade, em seus diálogos com uma forma semelhante à maneira como o cordelista declama/canta seus versos, as palavras dessa peça de teatro se dispõem registradas nas variações linguísticas presentes no falar de um povo, num movimento defendido pela educadora Ana-Mae Barbosa (1997, p. 253) em que “a diferença é instrumento de consciência estética no Nordeste”, como artifício não apenas da

criatividade/originalidade dessa estética. Vocábulos como ‘Diacho’, ‘Currupio’, ‘ribanceira’, ‘judiação’, ‘arrodeando’, ‘Tejuassu’ e outros demonstram a origem de uma linguagem comumente utilizada pelos arquétipos nordestinos. Tal fenômeno pode ser compreendido quando:

A busca pelo *modo moderno* de encenação de um texto se revelava no âmbito da técnica teatral, na relação com os elencos, na reflexão cada vez mais contundente sobre os níveis de língua falada utilizados para a caracterização das personagens e das tramas, que, assim, passam a compor uma das feições mais destacadas por Lourdes Ramalho do seu projeto de *teatro-pesquisa*. (MACIEL, 2019, p. 33)

À medida em que esse tipo de pesquisa de campo se concretizou como uma coleta das diversas ‘variações linguísticas’ presentes no falar do povo nordestino, Lourdes Ramalho concentra em seus personagens a originalidade primitiva dos indivíduos em suas respectivas tradições e modos particulares da cultura popular presentes nos versos trovadores dum ibérico particular do nordestino brasileiro.

Um outro aspecto dessa peça ramalhiana é o **não aparecimento de uma voz narrativa** desde o início da trama até o desfecho ou resolução do conflito – em que o Galo assume o roubo cometido – não há nenhum discurso do próprio protagonista (Tangará Real), além das falas dos próprios personagens, de direcionamento ou revelação de encadeamento de acontecimentos. Apenas no final do conto encontramos a seguinte parte (RAMALHO, 2004, p. 42):

E assim terminou a estória
que teve em si bom final,
o criminoso se acusa,
arrepende-se do mal
A mãe encontra seu filho
que é belo, sem igual.

Façamos a festa juntos
num encontro fraternal
Lic toc lic toc,
um e dois três e três, dois, um,
pula, roda, roda, pula
batendo o pé no bum-bum!
um e dois e três e quatro,
quatro e três e dois e um!

A essência da centralidade dos personagens antropomórficos, porém não da mesma maneira como aparecem em um habitual livro de fábulas, mas como uma poesia narrativa em que os animais são “aqueles que julgam ser portadores da razão” (CHARTIER, 1990, p. 183),

se torna marca de originalidade enquanto seu fazer textual, que é comumente atravessado pelas marcas de oralidade na mesma proporção em que “o modelo teatral, em nossa cultura, *representa* toda poesia, na própria complexidade de sua prática” (ZUMTHOR, 2007, p. 62). Tais traços da oralidade permitem à comunidade de leitores ou de espectadores ramalhianos tanto a concretização da memória e tradição atuante no imagético de seu itinerário dramático, perpassando a função documentar do texto escrito, quanto a concretização de uma possibilidade de atividades artísticas, como reprodução ou catar de canções que tenham o universo cordelista em sua centralidade ou produção e montagem de Contação de Histórias que dialoguem com esse armorial. Promover esse tipo de ações concretas é também construir uma visada para os “de leitura realizados em escolas que adotam títulos da literatura de cordel pode nos levar ao conhecimento do repertório utilizado no ensino, do gosto dos professores e professoras, dos estudantes, da proporção de novos autores e de suas obras em relação aos títulos de folhetos.” (AYALA, 2016, p. 27).

Podemos afirmar também que o constructo identitário de uma comunidade é ‘o oral’ e, no Cordel e poesia dessa autora, encontramos um elo entre a cultura regionalista de versos e prosas ou folclore populares que transcendem a compreensão (enquanto de uma dramaturgia como algo que se limita a um sistema de textos escritos. Tal transcendência não ocorre, como no caso do repente e das cantorias, pela delimitação sistemática de convergências e normas ou padrões de organização do discurso. E sim, erra ocorre por um equilíbrio existente entre as marcas culturais, políticas e sociais que se transpore ao discurso expresso. Lourdes Ramalho, tanto por sua vivência com cantadores e violeiros quanto ao próprio estudo e desenvolvimento de um discurso embasado na tradição ibérica-lusitana que se apresenta nos versos e rimas de sua obra literária.

3.2. DE NOTA EM NOTA: A MÚSICA ARMORIAL

Antes de qualquer desenvolvimento deste tópico, é indispensável distinguirmos que tipo de análise será dada a partir daqui: apesar da importância didática e cultural que a música tem para todas as civilizações, desde suas fundações até seus desenvolvimentos, para a nossa sociedade contemporânea, queira ela pela compreensão ocidental ou oriental, pretendemos aqui nos distanciar da concepção greco-helênica da Música enquanto *μουσική*²², termo este que está

²² “Do gr. *mousiké*, *scilicet tēchne*, artes das musas, as belas artes, especialmente as dos sons [...]. Entre os gregos a palavra música (*mousiké*), tinha sentido mais extenso que entre os modernos, [...] os gregos não conceberam

muito mais associado ao estudo ou análise da canção (expressão artística composta por melodia necessariamente cantada por uma voz humana e, na maioria dos casos, acompanhada por um ou mais instrumentos musicais). Cogita-se, então, o acercamento de uma compreensão cada vez mais pitagórica²³ de como a Música e seus elementos (melodia, ritmo e harmonia) estão intrínsecos ao processo de desenvolvimento de nossa proposta pedagógica de Circuito Literário que perpassa a finalidade educativa e se expande às possibilidades do literário ao artístico, enquanto desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas ao *ser e estar ouvinte*.

Desse modo, abre-se uma brecha para refletir sobre a realização de Contações de Histórias – inclusive da própria peça O Pássaro Real – que dialoguem com atividades que brincam e se incorporam de finalidades lúdicas, fazendo uso de áudios, instrumentos musicais, materiais sonoros aptos à produção de sonoplastias e outras formas sonoras de brincar de (re)visitar esses espaços e contextos da armorialidade: tudo isso em consonância com a dramaturgia ramalhiana que promovam um processo de hibridização (MACIEL, 2019) entre as várias mídias e categorias artísticas que tangenciam a literatura popular. Em outras palavras, nos apropriamos de exercícios e momentos musicais nos quais a percepção musical, a memorização sonora, a interação rítmica, a reprodução melódica à internalização cultural de um povo da música pela música são fatores e objetivos de ensino-aprendizagem.

Para exemplificar/clarear o que abordaremos, tomemos a canção “Toada do Pássaro Real”²⁴ (ANEXO C) que tem como principal mote composicional, servir de modelo ou fonte de inspiração para um potencial Contador de Histórias ou professor que aplicará tal canção vinculada ao seu Circuito Literário aplicável à sala de aula. Para esta composição, buscamos nos amparar em processos composicionais que dialogam ou refletem um complexo de identitarismo/regionalismo social e cultural com os quais podemos extrair do itinerário e contexto dramático-literário da escritora Lourdes Ramalho.

A bibliografia dessa autora é bastante perpassada pelos arquétipos do(a) sertanejo(a), topificada (enquanto lugar, espaço ou *habitat*) pela fauna e flora da Caatinga e do Cerrado, do racho e do curral, timbrada em letras e poesias que evocam as toadas, os aboios e aspectos

a música como arte independente da poesia. [...] A música, a poesia e a dança constituíam uma só arte, de grande intensidade e expressão.” (NASCENTES, 1955, p. 347-348)

²³ Oridunda do Filósofo Pitágoras (*Πυθαγόρας* – século VI a. C.), a concepção da Música como um elemento natural e calculável, possibilitou a descoberta e desenvolvimento das escalas tonais e grande parte da organização harmônica das pelas até hoje são referências e estrutura epistemológica para o estudo aos inúmeros processos de composição musical das mais variadas Idades (antiga, medieval, moderna e contemporânea) da Cultura humana.

²⁴ Acesso pelo *link*: https://drive.google.com/file/d/1x_B0ZBKA7RtwZ-g4JtuT7zNantEChSvv/view

trovadorescos contidos nas canções e melodias entoadas pelos vaqueiros e boiadeiros do Nordeste brasileiro. Nesse contexto, também achamos outro dramaturgo (Ariano Suassuna) que, durante seu período de direção no Departamento de Extensão Cultural da Universidade Federal de Pernambuco (1969 a 1974) preconizou a criação do Movimento Armorial. Oficialmente criado em 18 de outubro de 1970, em Recife - PE, especificadamente na música, a ideia foi confluyente à necessidade de criar uma estética artística, que ia de encontro às influências estrangeiras e oligarquias artísticas emergidas pelas gravadoras e multinacionais, de modo a propiciar o desenvolvimento de uma arte que tinha o propósito de restauração ou recuperação de um sentimento ufanista ou de identidade brasileira, conforme explica Nóbrega (2000, p. 02):

[...] o Movimento Armorial realizava a sua “recriação” da música popular através do desenvolvimento dos elementos eruditos já contidos nela: músicas tradicionais dos romances ibéricos, frequentemente compostas por músicos da Corte que posteriormente foram assimiladas pela voz popular, música religiosa introduzida pelos jesuítas. A região Nordeste, em especial o sertão, é privilegiada no Movimento como espaço geográfico que manteve as características “puras e definidoras” da cultura brasileira, segundo Suassuna.

Nesse sentido, retomemos a discussão a respeito canção ‘Toada do Pássaro Real’ e como outras possibilidades de canções e músicas estão aqui consolidadas na proposta do Circuito Literário – a ser apresentado no próximo capítulo – circunscritas em processos de composição que permeiem as principais características da música armorial. Em depoimento gravado à Nóbrega (2000, p. 08), o maestro Clóvis Pereira relata sobre algumas características musicais *stricto sensu* a respeito daquilo que entendemos como armorial. Uma delas é a prevalência de músicas compostas em tonalidades de **Ré maior** ou Lá maior em mixolídio²⁵; outra característica é o evitamento do sétimo grau sensível, ou seja, para esta tonalidade, que seja evitada ou literalmente rejeitada a possibilidade da emissão da nota Dó sustenido (#), seja ela em uma melodia ou acorde formado pelo violão ou rabeca. Consonante ao maestro Clóvis, de forma *ipsis litteris*, “melodicamente a escala de Ré com a sétima abaixada e o II grau com sol#, estando harmonicamente a escala com a quarta aumentada, mesmo que melodicamente não apareça. Então, talvez a escala fosse um misto de ré - mi e fá# - sol - sol# - lá - sib - si - dó -

²⁵ Quinto grau dos modos gregos. Enquanto cultura ocidental, pode-se afirmar que os modos gregos foram as primeiras formas de organização dos sons musicais em escalas (sequência de notas musicais que podem ser utilizadas ou notas que devem ser evitadas na execução de uma performance musical). No caso da canção (Toada do Pássaro Real) discutida do parágrafo referendado, temos a seguinte sequência de notas permissíveis à tonalidade proposta (Ré maior em mixolídio), conforme demonstra os Exemplo 01 e Exemplo 02.

nunca dó#”, como também podemos observar abaixo, em nossa composição (que se encontra na íntegra no ANEXO C):

Exemplo 01 – canção ‘Toada do Pássaro Real’ (compasso 1 ao 9)

Esse rigor a respeito do sétimo grau nota dó nunca estar sustentada, em outras palavras, o dó²⁶) se mantém inclusive em momento de modulação²⁷, como é o caso dos compassos 14 e 36 que contém um acorde de Fá maior como intermediário dessa modulação, conforme demonstrado a seguir:

Exemplo 02 – canção ‘Toada do Pássaro Real’ (compasso 10 ao 19)

Esse tipo de descrição minuciosa a respeito dos aspectos harmônicos e melódicos da música armorial se faz necessária, perante a nossa compreensão de memória auditiva e

²⁶ ♮ (bequadro): este símbolo é utilizado em uma determinada nota para ‘eliminar’ (deixar natural) o efeito de alteração de notas musicais com os acidentes # (sustenido) ou *b* (bemol).

²⁷ De acordo com o musicógrafo Ernesto Vieira (1899, p. 355): “1. Modular é passar de um tom para outro. 2. Essa passagem effectoa-se por meio de uma ou mais notas que não pertencem ao primeiro tom e que anunciam um segundo; chama-se isso por *notas características*. Os accordes que contem essas notas características são *acordes transitivos* ou *intermediários*.”

conceitual de “uma percepção musical convincente” (NICHOLS et al., 2009, p. 471, tradução nossa), envolvente, nostálgica, que se aproxima de todo um construto identitário de uma memória cultural – oriunda da culinária, das variações linguísticas ou jargões regionais, do indumentário ou vestuário de determinada comunidade, que se tem afinidade própria de um povo. Estreitando essa percepção ao convencimento de características de um povo, ao convencimento daquilo que conhecemos ser o “nordestinês”²⁸ em sua específica dimensão sonora, podemos efetivamente nos fundamentar em *compor/interpretar* – no caso de um musicista – ou em *selecionar/reproduzir* canções – no caso de um professor de Língua Portuguesa que queira incrementar suas ações pedagógicas com esse universo musical nordestino – pertencente ao âmbito daquilo que é armorial.

Nessa perspectiva docente, podemos pensar em outros aspectos da música que contribuem para o estudo da própria Língua Portuguesa. Um desses aspectos é a *prosódia*, pois ela é, na Música, responsável pelo “posicionamento das sílabas tônicas nos tempos fortes de cada compasso e pelos crescendo e decrescendo que as acompanham.” (RODRIGO, 2016, p. 44). Tal privilegiamento de sílabas tônicas ou evitamento de sílabas átonas são procedimentos utilizados também para a construção métrica ou fonética da própria poesia – enquanto Arte da Letra – e construção mórfica e etimológica – enquanto estudo linguístico.

[...] o acento silábico mais forte também está fortemente associado à ocorrência de picos melódicos. Esta relação se mantém em ambas as direções: a probabilidade de um acento primário é significativamente maior nas sílabas correspondentes aos picos melódicos do que nos não picos, e a probabilidade de um pico melódico é muito maior em sílabas-tônicas do que sílabas átonas. (NICHOLS et al., 2009, p. 474, tradução nossa)

Tal fenômeno fonético (Língua) e prosódico (Música) pode ser explicitado novamente em outra canção nordestina, através de Assum Preto (ANEXO D) do compositor e ícone da cultura sertaneja, Luiz Gonzaga. Em ‘vermelho’ encontramos respectivamente as sílabas tônicas dos vocábulos ‘Tudo’, ‘envorta’, ‘só’ (monossílaboônico), ‘beleza’, ‘abril’, ‘Assum’, ‘Preto’, ‘veve’, ‘sorto’ e ‘pode’. Sílabas estas, que justamente estão ao início de todos os compassos (local onde se localiza e se escreve todas as notas fortes) desse trecho musical, abaixo:

²⁸ Nordestinês, enquanto expressão que intitula o Dicionário do jornalista Celso Calheiros e clarifica a similitude da cultura dessa região geográfica e o autorreconhecimento (enquanto língua e cultura) por parte de um único coletivo identitário, mesmo que de nove unidades federativas diferentes (Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe).

Exemplo 03 – canção ‘Assum Preto’ (compasso 15 ao 23)

Fonte: Alfredo *et. Hodnik* (Orgs., 2000, p. 21 – 23)

Para além dos aspectos prosódicos, anteriormente enfatizados, outro aspecto da letra acima, que pode ser fruto de estudo/análise, é a Variação Linguística que se expressa tanto nos dramaturgos mencionados anteriormente (Lourdes Ramalho e Ariano Suassuna) como em grande parte de outros compositores nordestinos ou que têm em suas estéticas essa musicalidade de sonoridade ibérica, bucólica, saudosa. O aboio²⁹ é a principal forma cantada que bem representa essas estéticas e, que por si mesmo em seu superabundante ecoar de melodias em sílabas ou vocábulos que favoreçam zonas de articulação palatais e velares de timbre fechado (/ê/, /ô/), refletem “tanto as propriedades estéticas de diferentes tipos de vogais quanto o impacto de diferentes tipos de vogais na performance de um cantor” (NICHOLS *et al.*, 2009, p. 475, tradução nossa). Cantor ou aboiador esse, que é um arquétipo da própria tradição nordestina e identitário coletivo que atravessa a dramaturgia, poesia e Literatura *in latu sensu* aqui abordados nessa pesquisa em curso. Sendo esse arquétipo – o sertanejo, abaiador, cantador de toadas – um modelo de performance, enquanto seleção de um tipo de harmonia e musicalidade presentes no canto armorial, propomos todo esse conjunto de traços musicais para a formulação das atividades envolvidas nas Contações de Histórias a serem desenvolvidas a seguir.

²⁹ “Aboio. Canto sem palavras, marcado exclusivamente em vogais, entoado pelos vaqueiros quando conduzem o gado. [...], apaziguando o rebanho, levado para as pastagens ou para o curral, é de efeito maravilhoso, mas sabidamente popular em todas as regiões de pastorícia do mundo. [...] abóiam quando querem orientar os companheiros dispersos durante as *pegas de gado*. [...]. O aboio não é divertimento. É coisa séria, velhíssima, respeitada. Abóia-se no mato, para orientar a quem se procura.” (CASCUDO, 1999, p. 21)

4. A JORNADA EM BUSCA DO CONHECIMENTO: ASPECTOS PEDAGÓGICOS E O CIRCUITO LITERÁRIO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

Refletir sobre os processos constitutivos que envolvem o ensino-aprendizagem, em Literatura, é pressupor a presença de leitores, mas, também, é inferir a existência de uma mínima satisfação ou envolvimento entre dois polos: a obra literária e um receptor. Entendamos, aqui, que esse receptor não é um ser passivo e passível de apenas um processo de absorção apático de aprendizado; ele não deve ser apenas um sujeito decodificador de estruturas sintáticas soltas numa oração ou obra escrita. Concebamos, então, esse receptor³⁰ como um ser que está potencialmente predisposto a interagir com um processo construtivo de uma vivência artística – ou seja, um sujeito criador e cocriador – enquanto parte de um corpo discente ou grupo de pessoas – de sua própria história. Tal viabilidade é possível e potencializada quando o “Letramento é prazer, é lazer, é ler em diferentes lugares e sob diferentes condições, não só na escola, em exercícios de aprendizagem” (SOARES, 2009, p. 42). Ou seja, quando se faz possível inserir neste pensamento literário não o ‘romance’ e os movimentos estéticos que os fomentam, mas, muito além dessas duas caixinhas epistemológicas, quando se faz possível entender que Literatura também é ação.

Sobre esse misto de entendimentos encontramos, no texto dramático, tanto a existência de uma “história que se conta” (como nos romances) quanto convergências estéticas de diversas esferas. Assim, se faz necessário acionarmos práticas pedagógicas que direcionem o estudo dramatúrgico não com enfoque à formação de atores, mas tendo em conta aprimorar as práticas de leitura não só de texto, mas, também, de mundo. Como proposta de conciliação do texto e ação dramática com as alternativas de práticas pedagógicas, Gomes *et Reis* (2020, p. 120. Grifo nosso) aponta como:

Existem diversas maneiras de utilização da leitura dramática no processo de trabalho de um coletivo teatral. O método pode ser parte de um estudo de dramaturgia, para posterior *montagem integral da peça* pelo grupo, enquanto recurso que precede a encenação. Pode ser uma forma de *socialização* de determinado repertório dramatúrgico de um autor ou uma autora, ou sobre um tema específico, enquanto processo de revelação do texto dramatúrgico e suas temáticas ao público. Pode ser um método muito útil *como exercício em sala*

³⁰ Nessa perspectiva propomos a substituição do termo receptor por *espectador*, pois, assim, enquanto sujeitos docentes, nos posicionamos em sala de aula como (inter)mediadores de um anseio por conhecimento e pela facilitação da expressão cognitiva, a qual advém da expectativa de cada mente que participa de um viável e holístico processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, em turmas dos ciclos iniciais do ensino fundamental.

de aula para potencializar o letramento, a partir da leitura interpretada dos personagens de uma peça, enquanto procedimento pedagógico.

Para além dos aspectos de ação dramática e/ou estruturais de uma peça de teatro, a música – no que concerne às canções, melodias, ritmos – e os jogos podem estimular a memorização de sons (fenômenos da natureza, ruídos urbanos, a voz), como também fazem parte desse processo de assimilação didática, o qual também é uma extensão às práticas de leitura frente aos seus efeitos afetivos/sinestésicos de apropriação de conhecimento, em nível fonético (Língua) ou em qualidade expressiva (Arte). Nesta direção, se faz necessária uma manipulação de diversos recursos sonoros “em que o dramático aponta para a compreensão da forma do espetáculo da atividade *audiovisual* [...] da disposição de materiais sonoros e visuais, dramatizar é argumentar e integrar em um espetáculo tarefas composicionais” (MOTA, Mimeo Inédito, p. 360. Grifo Nosso). Além disso, é importante estarmos atentos aos nossos próprios mecanismos de organização e sistematização em aulas, que se interligam e se constroem, gradativamente, como um complexo/ciclo de atividade lúdicas ou expositivas que fomentam práticas de leitura/interpretação; e, também, recursos que intercalem o jogo com o artístico, tendo como meta o aprendizado.

Dentro dessa proposta, indicamos a técnica do Circuito Literário como recurso metodológico ou solução/sugestão – enquanto meio atrativo de aula – de práticas que confluem Arte, Ensino e Recreação.

4.1. METODOLOGIA

Esta pesquisa, que tem como mote o aperfeiçoamento ou o desenvolvimento de práticas pedagógicas concretas ao desenvolvimento do saber/fazer docente, em sustento de uma investigação que dialoga com práticas de ensino enfocadas ao 4º ano do Ensino Fundamental – apesar de aplicáveis também ao 1º e 3º Ciclos do Fundamental perante a compreensão da atividade artística de acordo com a atual BNCC (BRASIL, 2018, p. 198), enquanto experiência para “a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte” e se consolidando progressivamente em uma ferramenta didática complementar ou interdisciplinar para formação infantil.

Esse instrumento pedagógico do Circuito Literário (RIBEIRO, 2015) nos leva à disposição do objetivo que norteou esta proposta, a saber: auxiliar professores em atividades de sala de aula que ultrapassem o conteudismo e, principalmente, atenuar o pré-conceito em face

da arte como pretexto ou matéria de valor secundário práticas de Letramento, principalmente o literário. Para formulação de um Circuito Literário que se voltasse à complexidade artístico-dramatúrgica e demandas convergentes ao contexto – enquanto *locus* de realização – exercemos análises e comparações, em método dialético, de outras experiências propostas como a de Maria Nascimento (2021, p. 96) buscando realizar um “trabalho que respeita a integridade do todo e que, portanto, relativiza o pinçar fragmentado de partes, a compreensão apressada ou mesmo a leitura exterior,” (OLIVEIRA, 1998 apud MUZACATO, 2018, p. 68).

4.2. CIRCUITO LITERÁRIO

Para a compreensão e efetiva aplicação ou desenvolvimento de qualquer/quaisquer outra(s) proposta(s) de Circuito Literário, voltamos nossas reflexões à Ribeiro (2015). Tal proposta também foi reproduzida e aplicada por Maria Elaine Nascimento (2021) e, num dialogismo dessas duas discussões (a primeira como livro e a segunda como dissertação de mestrado) desenvolvemos a nossa própria orientação, voltada a uma experiência que contemplasse, para além da leitura e da encenação, aspectos de musicalidade e poesia que circunda a cultura nordestina (Movimento Armorial, Cordel e Teatro Popular).

Optamos por essa proposta, mediante a necessidade de busca por um tipo de atividade em sala de aula, que viabilizasse a aproximação entre a atividade docente e a atividade artística – especificadamente a teatral – por meio de letramento literário, mediante a Contação de Histórias, focalizando a dramaturgia ramalhiana como vetores de ações.

Na poética da arte de contar histórias, a oralidade deverá contar, também, com os elementos e os recursos estéticos da produção criadora – a musicalidade das palavras, o ritmo, a entonação, o silêncio e a gestualidade – de uma forma muito particular, pois seu objetivo, mais do que comunicar é comunicar com prazer para implicar e envolver o ouvinte. Mas não só isso: é preciso também encantá-lo, para, dessa forma, leva-lo a uma viagem pelas águas do imaginário. MEDEIROS; MORAIS, 2015, p. 203)

Partindo desse imaginário para a concretude de nossa proposta, esse circuito se desenvolverá como um tabuleiro, em que cada zona/região interiorizada é demarcada por uma parte do enredo da peça (*O Pássaro Real*) de Lourdes Ramalho. Cada novo personagem e nova trama resulta no deslocamento do personagem principal (o Tangará), como um tipo de peão que transita, de parte em parte, até o final do jogo (que envolve a história). Combinado ao ensino

ou exercício da leitura, devemos nos atentar ao encadeamento lógico a que este recurso se propõe, ao ser trabalhado em cinco etapas que se interligam e seguem uma analogia cronológica de desenvolvimento de ações organizadas e sistematizadas até a culminância de uma contação, realizada de forma conjunta entre professor e alunos. Assim, é indispensável a participação individual e coletiva do corpo discente em virtude de:

[...] a percepção de si e do outro, do sentimento, da emoção e outras questões. A montagem é uma atividade possível, em que o objetivo é, aí sim, o produto final, que trabalha o lúdico, o grupo, a iniciativa de buscar um texto, de ler, de buscar recursos para montá-lo, de descobrir vocações de ator, de figurinista, de cenógrafo [...] (NAZARETH 2012, p. 94)

Nessas etapas, que se realizam entre um conjunto de aulas até o Circuito *per si*, nos utilizaremos de um variado arcabouço de eixos artísticos, envolvendo música e recursos de artes plásticas, em consonância à construção de um identitário imagético da cultura nordestina e tendo em conta a cultura popular. Em cada aula, referenciaremos específicos momentos em que se subdividem essas aulas e que seguem uma ordem assimilativa de atividades que cumprem ou completam um ciclo de aprendizado das categorias apontadas anteriormente. Assim, de acordo com Ana Cristina Marinho Lúcio (2005, p. 34), é “preciso também estar atento ao grupo etário em que as crianças se encontram” à proporção que seja explícito “que o aluno entenda como se dá a organização, tempo e ações” de cada momento”.

Nesta direção, devemos buscar a viabilidade de um espaço físico, em que se possa ter uma distribuição semicircular ou elíptica para o mais prudente exercício de nossa proposta pedagógica que, antecedidas de aulas preliminares de iniciação temática e discursiva – a respeito dos elementos musicais, movimentos artísticos congêneres, dramaturgia ramalhiana e outros assuntos circundantes e essenciais ao desenvolvimento, se completa com a aplicação (professor) e participação (alunado) corroborativa do Circuito Literário proposto neste trabalho.

4.2.1. Fecundando o tablado

Antes de qualquer contato com algum texto, é o contexto (o espaço físico do teatro) dessa proposta pedagógica, já pensando em sala de aula, que devemos tomar como ponto de partida. Nesse espaço, se possibilitam estímulo(s) substanciais à articulação e integração (GOMES; REIS, 2020, p. 80) das mais variadas linguagens (verbal, não-verbal, do gestual/de

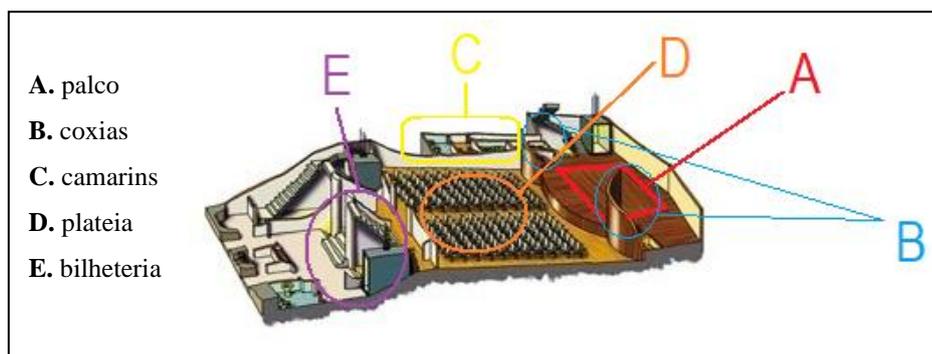
sinais) e expressões artísticas ou (inter)midiáticas³¹. Dessa maneira, o começo de nossas atuações pedagógicas não se estreia pelo ato da explanação, nem se encerra em qualquer tipo de exposição vinda por parte do professor que aplique nossa proposta de Circuito Literário. Nessa etapa da proposta, pensemos em **duas aulas de aproximados 45 a 50 minutos**:

• **AULA I:**

Num primeiro momento é importante indagar/sondar o corpo discente sobre o que eles entendem por Teatro e qual nível de contato (assistir peças, ler sobre, ver vídeos em plataformas virtuais como *Youtube, Facebook, Instagram, etc.*) que eles já tiveram (ou não) com o teatro. Algumas perguntas e discussões são vetores norteadores e essencialmente preparatórios para o desenvolvimento das aulas a seguir até a culminância das nossas últimas aulas, conforme o tópico (4.2.5. Voando pela primeira vez). Enfoquemos nessas questões:

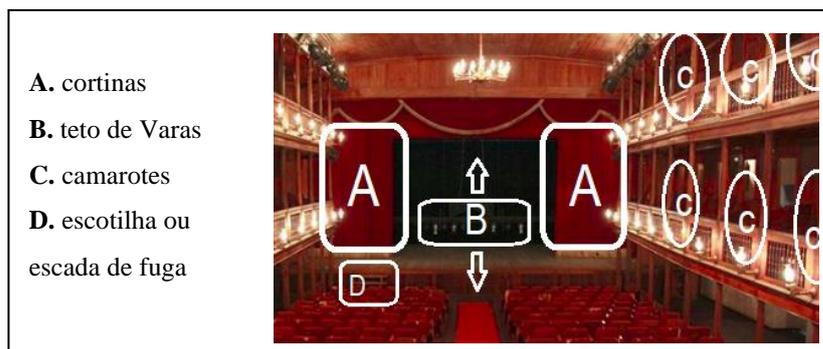
- i. O que é Teatro?
- ii. Onde surgiu?
- iii. Quais as partes de um Teatro? – sugestão: utilizar imagens reais e estruturais arquitetônicas para tal questionamento, como exemplo das figuras a seguir:

Figura 01 – Estrutura física de um teatro



Fonte: <https://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/08.092/174>

³¹ Referindo-se aqui à “intermedialidade” e “intermédias” - é um termo cunhado em 1960 por Dick Higgins que, através da dialética entre as mídias ou a interseção das várias Artes (visuais, plásticas, musicais, literárias, cênicas, entre outras) por meio de um único produto ou momento artístico.

Figura 02 – Teatro Santa Rosa: João Pessoa - PB

- A. cortinas
- B. teto de Varas
- C. camarotes
- D. escotilha ou escada de fuga

Fonte: <http://antigo.paraiba.pb.gov.br/index-49631.html>

Em um *segundo momento*, devemos ampliar e procurar por perguntas que nos levem a refletir as possíveis ações (espectador, ator, direção, figurinista, iluminador, sonoplasta etc.) ou funções humanas/profissionais de um teatro, enquanto instituição de atividade laboral, artística e patrimonial de uma cidade indeterminada ou determinada, como é o caso da imagem acima (Figura 02). Perguntas essas como:

- i. O que é ou quem representa um personagem?
- ii. O que veste ou quem veste um personagem?
- iii. Você já esteve em um teatro?
- iv. Você já participou de uma peça de teatro?
- v. Para sim: o que você fez lá?
Para não: o que você gostaria de fazer lá?

Ao passo que estamos nesses questionamentos, já estamos pontuando noções básicas para o descobrimento do universo dramático, ainda, não textual, mas uma intencional sondagem do espectro de atuação.

• AULA II:

Nesta etapa, que também deve durar de 45 a 50 minutos, devemos nos distanciar mais daquela proposta de indagações e começar a nos atentar à relação entre aquilo que é um personagem com aquilo que ele figura ou veste (no que se diz respeito a objetos ou utensílios). Para essa compreensão, dividimos de forma a se concretizar em dois momentos:

- a) O primeiro se detém a uma reflexão a partir de nossa conceituação (nordestinos, brasileiros, indivíduos ocidentais) e nossa relação simbólica com as cores. Um exemplo

dessa reflexão pode ser iniciado com a cor branca, de tal modo que, já abrindo uma dessas reflexões: se, para o Ocidente, a cor branca possui relativa “valorização positiva, [...] de poderes tomados e reconhecidos, de **renascimento** realizado, de consagração” (oriunda da forte influência do cristianismo nas culturas hespéricas), para grande parte dos povos orientais “o branco é primitivamente a cor da morte e do luto” (CHEVALIER *et. GHEERBRANT*, 2020, p. 191-192. Grifo nosso). O vermelho que hoje, para alguns é a cor do amor ou paixão, já foi cor de uniforme de exercícios bélicos.

Adentrar na particularidade do universo cromático-identitário dos alunos envolvidos com essa aula, pode render instantes peculiares entre pré-conceitos e quebra de *tabu*. Por isso, avançar num segundo momento, enfatizando a relação das cores com arquétipos (personagens de desenhos animados, mascotes de marcas ou afins, dentre outros) e personagens comuns ao universo infantil se torna ação essencial para fazer uma primeira relação entre a plumagem de aves e as vestimentas humanas, em que a “dinâmica de elaboração de figurino e cenografia a partir de elementos pessoais é um procedimento muito presente na realização do teatro em sala de aula” (GOMES; REIS, 2020, p. 144) e deve ser considerada também como um processo de leitura – mesmo que não gráfica ou vocabular, é uma leitura de mundo.³²

- b) Finalizando, agora com uma brincadeira que não deve perder seu desígnio avaliativo, podemos fazer um jogo de Adedonha³³ refletindo a respeito da plumagem, origens e folclore a respeito das aves que circunda a fauna nordestino-brasileira. Para isso, pode ser impressos/recortados o conjunto de *cards*, em que se mostre os pássaros e seus nomes – e algum recurso sonoro em que se possa conhecer o canto/som através da reprodução dos áudios de cada pássaro (disponível em ANEXO G - tanto os *cards* quanto os *links* do canto dos pássaros). Este recurso se torna vitrine aberta para se explorar as possibilidades cromáticas a serem refletidas e postas em analogia aos arquétipos (o sertanejo, a lavadeira, o vaqueiro, a índia, o cangaceiro etc.) originários de personagens e personalidades (Patativa do Assaré, Lampião, Maria Bonita, Luiz Gonzaga, Lourdes Ramalho, Ariano Suassuna, entre outros) de relevância de nossa cultura.

³² Referenciando-nos que “leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, Paulo. A importância do Ato de Ler: três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.)

³³ Brincadeira de achar palavras conforme tema pré-estabelecido (ave, cor, trejeito, e mais outras) iniciadas por uma Letra sorteada, exemplo com a letra A (Andorinha, Amarela, Arretada e outras mais)

Ainda nesse jogo de Adedonha, podemos subverter essa análise e, assim, finalizar o momento propondo aos alunos uma reflexão a respeito do que eles conhecem sobre esses arquétipo e personalidades e sobre qual pássaro ou qual cor dos pássaros “vestem” um personagem como Maria Bonita, por exemplo; qual das aves em questão melhor representa a personalidade dessa mulher? qual dos corpos e tamanho de aves melhor se compara à esposa de Lampião? Por fim, ainda sobre os *cards* acima, como o som também é responsável por uma sinestesia de cores ou pela revelação de uma personalidade.

4.2.2. Nidificando o som

Para este instante, sugerimos que se tenha em mão algum aparelho de reprodução de áudios (caixa de som, o próprio celular, para compartilhamento dos áudios propostos e outras fontes de amplificação ou execução de *Mp3*), materiais sonoros como cilindros metálicos, castanholas, pedaços de madeira, chocalhos (feitos de latas, garrafas pet, cabaças ou qualquer outro material similar), sinos, jarras d’água e tapetes. Nesta etapa do circuito, trabalharemos a *sonoplastia* (plano de fundo responsável em sonorizar/climatizar sinestesticamente, pela audição, os momentos e brincadeiras desse ponto em questão) e faremos brincadeiras de memorização sonora, apreciação de canções e interpretação das letras (no tocante à poesia) proposta em curso que se executa em três aulas distintas – cada aula com 45 a 50 minutos:

- **AULA III:**

Retomando as discussões anteriores, a respeito dos pássaros e outras aves, suas cores e suas particularidades, perante o conhecimento ou desconhecimento ou depoimento dos alunos, adentramos na significação e reflexão a respeito do canto desses animais. Dentre eles, podemos destacar as aves apontadas anteriormente. Aqui, adentramos em um segundo momento, intitulado SONOPLASTIA I, para apreciar, se espantar (árvores de cantos sombrios como a coruja e a urutau) e se identificar com a variedades de sons, ritmos, roídos e sensações que cada canto/chiar que esses animais emitem. Como terceiro momento, retomemos aos materiais sonoros propostos anteriormente. Na possibilidade do incremento de instrumentos musicais, que assim seja posto, caso contrário, priorizemos “materiais utilizados, simples e fáceis de encontrar gratuitamente, estratégia importante para iniciativas similares em escolas

públicas de Educação Básica, sempre carentes de verbas para aquisição de materiais (GOMES; REIS, 2020, p. 69), para podermos nos aprofundar na SONOPLASTIA II.

Experenciando e testando todos os efeitos tanto dos materiais quanto dos cantos dos pássaros (ANEXO G), direcionamos os alunos a selecionar e, numa tentativa de criar uma “tessitura vocal”, uma “cena musicalizada” (MOTA, Mimeo Inédito, p. 226-247), concentramo-nos na poesia de ‘*Ave Musa incandescente do deserto*’ de outro dramaturgo importante a essa pesquisa Ariano Suassuna (2006, p. 24). Decerto, o barulho e a brincadeira com os objetos, apesar de consolidar como parte experiencial e necessária ao processo, deve ser organizada e pré-determinada em regras que não transformem a sonoplastia em barulheira:

1. Só pode feito (voz, assobio, palmas e outros sons corpóreos³⁴) ou utilizado (materiais sonoros) 3 sons que dialoguem entre si, se atentando para que o volume da sonoplastia não ultrapasse ao som de quem declama a poesia;
2. Devem ser formados 7 grupos no máximo, para que assim seja feita a devida sonorização de pelo menos dois versos do poema sugerido anteriormente, que se encontra em ANEXO A³⁵;
3. Apenas um único grupo pode emitir sua sonoplastia em seu turno (dupla de versos).

• AULA IV:

Inicialmente, ainda com algum tipo de aparelho reproduzidor de áudio ou na possibilidade de um instrumento de acompanhamento (violão, principalmente), executar a canção *Assum Preto* (ANEXO D) de Luiz Gonzaga – é importante destacar os aspectos sonoros da música, suas pausas, o aumento e diminuição do volume utilizado na sanfona do compositor, pois todos esses traços melódicos e harmônicos possuem um diálogo entre si e a letra da canção – abrindo uma discussão com as seguintes indagações:

- i. O que é ou quem representa o Assum Preto?
- ii. Quais as cores esse pássaro tem e quais as cores você imagina ao ouvir a canção?
- iii. Essa canção é triste, alegre, agitada, dissonante, agradável etc.?

³⁴ Sons percussivos extraídos principalmente pelas mãos em contato ou fricção com o tronco, ombros, lateral da boca (aberta em ‘O’ ou em ‘A’) e abdômes.

³⁵ SUASSUNA, Ariano. Romance d’A Pedra do Reino e o príncipe do sangue do vai-e-volta. 8ª ed., Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

Noutro momento, retomar a reprodução do canto desse pássaro (ANEXO G) e questionar se o canto desse pássaro é triste e por qual motivo (pós) conclusão do debate dos alunos – que devem ser induzidos a pensar a respeito, principalmente dos versos ‘Assum Preto, o meu cantar’ e ‘É tão triste como o teu’) e comparar os dois sons (canção e canto do pássaro) mais a letra, que agora deve ser exposta por completa.

Exposta a letra inteiramente, partimos para a discussão ornitológica³⁶ (cegar os olhos do animal) e dessa temática tabu a respeito da cultura nordestina. Ainda nessa temática de pássaros, reproduzir uma segunda canção que é *O Galo de Campina* (ANEXO E) de Ricardo Teixeira. Fazendo um paralelo com o verso ‘Não chora, meu bem, não chora, que eu ainda estou aqui’, repetir a mesma discussão a respeito da tristeza oculta nessa última canção e, de forma, intertextual e inter-temática propor um diálogo entre essas duas letras e dois compositores.

Por fim, reproduzir uma das canções de autoria própria (‘Toada do Pássaro Real³⁷’) e fazer uma relação com as duas canções e letras anteriores – relembrando: que eram de Luiz Gonzaga e Renato Teixeira –, fazer também uma interpretação induzida e demonstrativa a respeito de uma ‘felicidade’ que o Tangará (eu-lírico da canção em foco dessa terceira aula) revela na letra e, na música em si, questionando aos participantes sobre como essa felicidade é expressa.

4.2.3. Incubando a luz

Para esse momento, recomenda-se que o professor separe lonas ou lençóis ou qualquer outra estratégia que possibilite ter um ambiente de escuridão. Com apenas folhas recortadas em moldes³⁸, que podem ser baixados, impressos e recortados, o professor pode fazer uma Contação de História simplesmente utilizando a lanterna de seu próprio celular ou qualquer outro instrumento de iluminação que permita a projeção desses moldes no teto ou parede de uma sala – de modo a ampliar a atmosfera e o jogo lúdico.

³⁶ Estudo dos pássaros - espécies, plumagens, localidade, habitat, folclores envoltos e quais tradições circundam uma determinada ave

³⁷ Disponível em:
https://drive.google.com/file/d/1x_B0ZBKA7RtwZ-g4JtuT7zNantEChSvv/view?usp=sharing

³⁸ Disponível em:
https://drive.google.com/drive/folders/1J_J1-Hiab7un6n9RAoHTRsYvF_h29vSs?usp=sharing

Se faz necessário que essa projeção seja feita em um pedaço de vidro transparente (demarcando a parte cênica³⁹) e colocando sobre o vidro esses moldes para que fiquem contra a luz projetada no teto e, dessa maneira, forme as sombras como imagens xilográficas, sempre que possível – por isso evitar locais ventilados ou passíveis de trepidação. Um exemplo dessa contação, que é intitulado ‘*O pequeno ovo perdido*’⁴⁰, pode ser impressa⁴⁹ e acessível em ‘ANEXO F’. De forma mais evidente, esses recortes, posição de fitas e xilogravuras podem ser vistos a seguir:

Figura 03 – Recortes xilográficos



Esse trabalho de recorte é embasado e inspirado em Thereza Carmem Diniz, a qual representa em suas Xilogravuras pintadas a tinta óleo em tela sob um teor armorial, de tal forma descrita pelas palavras de Barbosa (1997, p. 252):

Alto reconhecimento pela maestria e sutileza de sua gravura e destaque em sua obra a magnífica construção imagética das relações espaciais e arquitetônicas entre o Recife e Olinda, hierarquizadas e sensualmente representadas numa xilogravura que articula a influência da verticalização da gravura oriental e as linhas definidas, de corte profundo, da gravura popular nordestina.

³⁹ Quadrado ou retângulo que deve se enquadrar (pós-projeção) na superfície, permitindo assim que o manipulador dos moldes não projete a imagem fora desse quadro e saiba do espaço de manuseio possível e tenha seu controle.

⁴⁰ Disponível em:
<https://drive.google.com/file/d/1eS8pRG3obJzUxjdbvFyWG183KpnmSGK4/view?usp=sharing>

De tal maneira, os moldes, que recortamos, buscam apresentar ou refletir uma parcela dessa visão e desse imagético identitário. Ao projetar esse tipo de imagem em alguma superfície, logo vemos o resultado estético dessas gravuras:

Figura 04 – Projeções xilográficas



Em nossa contação *O pequeno Ovo Perdido*, o vídeo inteiro tem duração de aproximados 18 minutos – nossa intenção foi de fazer um exemplar –, porém compreendemos como uma determinada outra versão pode ser mais extensa ou mais curta (o tempo é de livre aplicação, desde que esse tempo cumpra uma aula por completo, não mais que isso). Caso o professor opte em reproduzir a nossa versão, recomenda-se que ele deixe esse material posto e pronto antes do começo de sua aula. Tudo sempre depende de alguns ajustes e precauções, principalmente pelo uso do claro-escuro.

Uma aula como essa, para além das discussões e possibilidades brincantes que podem ser feitas com esse tipo de trabalho (xilografia projetada em superfícies planas), é capaz de instigar as crianças a quererem copiar ou formular as suas próprias contações. Nessa possibilidade, recomendamos que o professor duas aulas (de 45 a 50 minutos cada) ou dois momentos fragmentados em dois encontros para esse tipo de atividade, podendo ser:

- **AULA V:** Exibição do vídeo ou reprodução própria (com impressões e material exposto nas páginas anteriores) e um momento de discussão, levantamento de opiniões críticas ou aprovações, correlação da discussão da trama, personagens. Provavelmente, o que o professor mais vai ter numa aula dessas é a discussão e predileção de alguma parte (maior ou menor) do corpo discente a respeito dessa experiência com a luz, ou melhor com o escuro.

- **AULA VI:** Pós aulas anteriores, sugere-se uma revisão de tudo que foi posto nesse tópico (4.2.3. Incubando a luz) e etapas aplicadas em sala de aula: 01) reprodução/encenação, 02) discussão de conteúdo pragmático, adentremos na relação que existe entre o **Movimento Armorial** entre as músicas passadas, as aves ouvidas e observadas e as xilogravuras.

Retomando as perguntas ‘i’, ‘ii’ e ‘iii’ (que devem ser refeitas) que foram deixadas em aberto no ponto anterior dessa ação pedagógica, induzamos os alunos a começar a desvendar a ‘mulher misteriosa’, de quem brotou a discussão desses pássaros, tipos de música, imagens recortadas e projetadas à luz, estimulemos essa curiosidade mais uma vez e, somente no próximo encontro, abordemos a nossa dramaturga como o objeto de estudo e relevância que ela tem para a Dramaturgia paraibana. Como uma breve apresentação ou, ‘abrupto degustar’ de um nome: que seja feita uma breve explanação de uma outra dramaturga se utilizando de material jornalístico⁴¹ (CORREIO DAS ARTES, 2020, p. 04) e perguntas como:

- i. Quem é essa autora?
- ii. Sobre o que e quem ela escreve?
- iii. Quem conhece a peça *O Pássaro Real* (2004)?
- iv. Lourdes Ramalho fazia que atividades artísticas?
- v. Será que uma peça teatral pode ser escrita em poesia?
- vi. O que é um cordel?

4.2.4. Eclodindo uma Dramaturgia

- **AULA VII:**

Doravante, pensemos em 3 etapas para o cumprimento desse ‘eclodir dramaturgico’, que também é uma possibilidade de abertura para que adentremos, de fato, no Circuito Literário.

- 1ª ETAPA: Um primeiro contato com texto *O Pássaro Real* (2004) que se encontra em ANEXO B, através de uma primeira leitura (em voz alta, preferencialmente conjunta e efetuada com a participação dos discentes) em que de forma discursiva e dialógica

⁴¹ O professor pode acessar parte ou total do fascículo comemorativo de 100 anos de vida de Lourdes Ramalho, através do link: <https://auniao.pb.gov.br/servicos/arquivo-digital/correio-das-artes/edicao-digital-2020/correio-das-artes-agosto-de-2020>

promova-se “um trabalho de apropriação narrativa” (RIBEIRO, 2015, p. 31) em que a leitura e debate sobre a obra seja posta em conversação.

- 2ª ETAPA: Executar os áudios das canções⁴² compostas/arranjadas pelo/para nossa (de autoria própria) proposta de Circuito Literário. Essas melodias foram diretamente baseadas e construídas sob algumas estrofes da própria peça *O Pássaro Real* (2004); Brincar de identificar uma canção, em meio ao texto dramático – conforme uma das propostas para essa brincadeira. Os alunos terão 3 chances de escutar uma das canções e 30 segundos para achar os versos dentro do texto de Lourdes Ramalho.
- 3ª ETAPA: Unir a leitura, que deverá ser feita já imaginando ou fazendo um tipo de construção de personagem, conforme a personalidade de cada animal (O Tangará, Corropio, Galo, Tejeassu, Tamanduá etc) e promover a execução dessas canções (reproduzido por uma caixa de som ou aparelho celular) cada uma das subpartes sugeridas.

Ao final, é importante fazer uma ‘repescagem’ geral, revisando e apontando aspectos diferenciais de personagens, das rubricas, de possibilidades de cenários para partes e subpartes temáticas dessa história e como isso poderia, num trabalho de reescrita da peça, de modo a identificar as partes da ação, se tornar uma ação em que “a noção de leitura como construção tem um significado quase literal, pois é a função real dos leitores-participantes” (CABRAL, p. 122). Tal atividade será essencial para compreensão do texto como Atos e Subdivisões que poderão ser transformadas em zonas ou pontos de parada do jogo proposto em nosso Circuito Literário que deverá ser montado em sala de aula – quando serão feitas (nas próximas aulas) a adaptação necessária, produção de cenários, confecção de figurinos, elaboração/organização de instrumentos musicais e de sonoplastia para os Atos e momentos cênicos, feitura das partes do

⁴² Disponíveis em:

Canção 01 – abertura:

https://drive.google.com/file/d/1a9CzT2F1Lz6rvFGRLu4XD_NbstbnOrc2/view?usp=sharing

Canção 02 – galo Serapião:

https://drive.google.com/file/d/1gFWw03dq9Un87KqioU_6gB2lroY8T_c8/view?usp=sharing

Canção 03 – corre-corre:

<https://drive.google.com/file/d/19rz5Soko-qw5pa0FrqyumZdhQkFDMiuW/view?usp=sharing>

Canção 04 – roda-roda:

https://drive.google.com/file/d/1eAP86MwLjoOXjJeesYyv7VQgem9rQr_Y/view?usp=sharing

Canção 05 – final:

<https://drive.google.com/file/d/1jgG6MlkiBXNfKxhKWWTuZrg9aUfbOznj/view?usp=sharing>

tabuleiros que constituíram os ‘pontos narrativos’ – através do estudo/análise do texto e jogos que objetifiquem a visualização e produção dos passos a serem trilhados pela trama de *O Pássaro Real* (2004).

4.2.5. Voando pela primeira vez

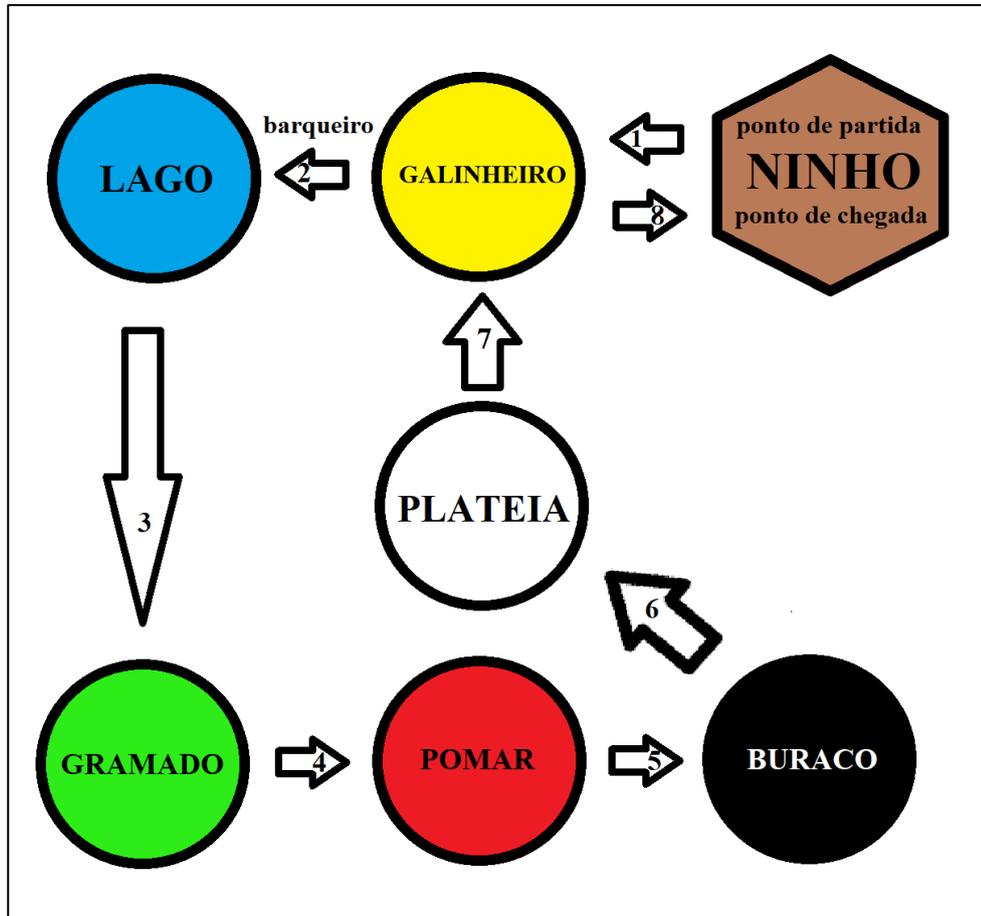
Após toda uma leitura e brincadeiras que fomentassem momentos de apreciação, análise e discussão do texto ramalhiano, partimos para a montagem de cada elemento dramático e físico-cênico como proposto mais abaixo.

• AULA VIII:

Para esse momento, é muito mais importante que haja o sucessivo progredir de cada etapa, do que, necessariamente haver uma ‘enxugar’ ou ‘alastrar’ um número de aulas que exorbitem a expectativa/exaustão das crianças envolvidas. Como mediador, o professor deve orientar esses alunos em um jogar/brincar teatral que compõe e pode ser esquematizado através de um “organograma da trama” (RIBEIRO, 2015, p. 31) que integram o nosso Circuito Literário, conforme se verá a seguir.

Retomando a dramaturgia de *O Pássaro Real* (2004), faz-se necessário assimilar a posição e funcionalidade, assim como a produção do material necessário para o cumprimento desse circuito, associado à leitura da peça, enquanto jogo que avança e auxilia o protagonista (o Pássaro Tangará) no transitar da narrativa. Cada ponto (círculos coloridos e polígono marrom) é um cenário a ser produzido, um personagem a ser posto no local, um conjunto de objetos cênicos a serem posicionados/escondidos e um ponto (aqui chamado de Atos) a ser cruzado, conforme trama/leitura do texto de Lourdes Ramalho.

Figura 05 – Organograma do Pássaro Real



Vejamos o detalhamento desse organograma em seus respectivos pontos/paradas:

- **Círculo Branco (PLATEIA):** Local onde ficam todos os discentes/espectadores responsáveis por julgar, direcionar e conferir o encadeamento da contação, assim como o perpassar do protagonista em cada etapa do tabuleiro. É necessário que esses alunos estejam sentados em um círculo orientados (para frente) em direção ao exterior do círculo – assim poderão assistir e contribuir (fazendo a sonoplastia e sonorização desenvolvida durante o processo de elaboração) a leitura encenada que ocorre fora do círculo e que também estão os outros pontos do tabuleiro.
- **Polígono Marrom (NINHO):** Nessa região, que é ponto de partida do Protagonista e ponto de chegada de todos os personagens até o fim da leitura encenada, deve ser feito, como cenário, um ninhário de gravetos e cordões amarronzados ao redor do tapete ou círculo recortado de compensado ou folheados de madeira – com extrema atenção a farpas ou superfícies furantes.

- **Círculo Amarelo (GALINHEIRO):** Em forma de um tapete que pode ser feito em cartolina ou preferencialmente papelão, pode ser adornado de palhas ou fitas douradas que remontem um cenário de poleiro. Neste lugar, deve ficar o antagonista, que é o Galo Serrapião. Deve também haver uma pequena caixa, na qual ficará escondido um ovo amarelo/dourado (feito em papel ou isopor pintado, representando o ovo perdida). Ovo este que será revelado e encontrado no final da peça. Entre esse círculo e o próximo, devem estar uma caixa de papelão/bacia ou qualquer material que faça jus à cena do Barqueiro.
- **Círculo Azul (LAGO):** Local pintado com tintas índicas e lençóis anis, com intuito de dissimilar um espaço aquático e onde se realizará a acena cômica entre o personagem do Barqueiro e os tripulantes (o Tangará, o Currupio e o Galo Serapião);
- **Círculo Verde (GRAMADO):** Zona compatível (esteticamente) a uma campina, planície ou várzea é o ponto onde outro personagem (o Camaleão) estará disfarçado e camuflado entre ‘as folhagens’.
- **Círculo Vermelho (POMAR):** Arranjado com cabos de vassouras ao redor ou varas que simulem um conjunto de árvores ou plantas frutíferas, e tampinhas de garrafas pretas (simulando formigas) deverá ficar o personagem do Tamanduá.
- **Círculo Preto (BURACO):** Lugar pertencente ao Tejuassu e que tenha ao seu redor papéis amassados replicando cascas de ovos quebrados.

Nessa perspectiva, dividimos as ações em Atos (das quais podem ser efetuadas duas ou mais por aula, conforme andamento coletivo). Exercitando a leitura encenada, afinada com as intenções dos personagens, ritmo poético e valorização da Variação Linguística presente no Nordeste brasileiro e suas diversas formas prosódicas, propõe-se chegarmos num processo em que, de forma coletiva e corroborativa, os discentes reorganizem e elaborem um cenário para cada zona, conforme proposta no organograma acima (Figura 05).

4.2.6. Aplicando o circuito em Atos

A esta altura, é importante que se pense em dois grupos que, no encadear de cenas e momentos do Circuito Literário, serão os responsáveis pelo jogo dramático a ser executado: a Plateia e o Elenco. Intitulada pelo Círculo Branco, os alunos que se colocarão dentro desta roda executarão todas as ações de sonoplastia e iluminação, por isso, também é essencial que estejam orientados pelos diálogos e rubricas/marcas da peça *O Pássaro Real* (2004). O texto deve ser impresso e estar nas mãos (individualmente ou em duplas). Já, para o alunado que representará

os personagens e perpassará os pontos cênicos dessa nossa proposta pedagógica, sugerimos cartolinas impressas ou escritas com canetas-hidrocor grossas – tornando o texto legível, pregadas/fixadas de forma paralelas aos círculos ou polígono coloridos.

Dessa forma, tornamos a leitura do texto dramático mais fluida (sem misturar o texto do elenco com o texto da plateia), podendo ser “entendida como um processo de formação de duas categorias: uma voltada para a leitura do texto teatral impresso, e a outra voltada para a interação” (NAZARETH, 2012, p. 62). Por essa estratégia, apesar de duas formas de acessar o texto (um as mãos da plateia e o outro nas paredes da sala), o seguimento da narrativa e leitura – principalmente nos diálogos e canções – deve ser ordenado e progressivo, através da mediação do professor. A leitura pode ser dividida em momentos diferentes e partes diferentes do texto, conforme os Atos sugeridos abaixo:

ATO I:

Já em sala de aula, com todos os cenários e apetrechos cênicos/sonoros selecionados e organizados, começa-se a brincadeira. Nesse instante, é quando, no Polígono Marrom (NINHO) devem estar postos o Tangará e o Currupio que, em conjunto com a turma localizada no centro da sala – Círculo Branco (PLATEIA) – cantam a **Canção 01 - abertura** e se inicia a cena e diálogo entre esses dois pássaros até o deparar-se com o desaparecimento do filhote do Tangará Real, o ovo de ouro.

ATO II:

Na cena do aparecimento do galo (RAMALHO, 2004, p. 32), o protagonista e o seu coadjuvante (Currupio) se encaminham para o Círculo Amarelo (GALINHEIRO); o coletivo de discente entoia a **Canção 02 – galo Serapião** – e seguem no desenrolar da cena até a direção do Barqueiro, que se encontra ao lado e os leva, com o entremeio da cena entre eles quase com o barco afundando, adentrando do Círculo Verde (LAGO), em busca do camaleão.

ATO III:

Imersos no Círculo Azul (LAGO), o trabalho coletivo da sonoplastia se faz necessário para a sonorização (instrumentos e objetos timbrantes em aço e em cascalhos) de um ‘ambiente aquático’ violento. Promovendo uma (re) “leitura envolvida de toda uma carga imagética e

sonora” (GOMES; REIS, 2020, p. 23) que embeleza e climatiza de forma sinestésica os efeitos dramáticos dessa contação que parte em direção da busca pelo ovo de ouro, com primeiro suspeito da trama.

ATO IV:

Já posicionados no Círculo Verde (GRAMADO), local do Camaleão que dorme sossegado) numa encenação de batalha, se realiza o período correspondente à cena (*Ibidem*, p. 34-35) de um interrogatório desse personagem pacífico. Propõe-se aqui, retomar as atividades e conhecimentos a respeito da musicalidade armorial, criando assim um ambiente sinestésico e experiência auditiva de terror – no que se diz respeito ao efeito áudio-melódico. Sempre permeada pela leitura encenada (daqueles que atuam) e leitura supervisionada (do mediador/professor e dos membros da plateia que funcionam/atuam também como sonoplastas e coro das canções propostas⁴, por parte da plateia que também é parte ativa do espetáculo).

ATO V:

Executa-se a cena de caça ao Tamanduá até seu ponto de aparição (*Ibidem*, p. 36) – Círculo Vermelho (POMAR), com possibilidade de usar as varas (que anteriormente eram árvores) como instrumento cômico de contenda de espadas). Noutra cena de batalha, dessa vez com a vitória do Tamanduá perante o Galo Serapião da plateia), executa-se a cena de caça do de outro suspeito (*Ibidem*, p. 36).

ATO VI:

Num instante de duas cenas (RAMALHO, 2004, p. 37-39), temos a primeira delas com a abertura de uma das canções⁴² propostas (Canção 03 – corre-corre) que arroteiam o Círculo Preto (BURACO), onde está o Tejuassu. Para esse instante – como um tipo de simulação do interior de uma escavação – orienta-se ao mediador que apague as luzes da sala e que a plateia (na função de iluminadores) clareiem a cena (com lanternas ou luz dos celulares ou qualquer aparelho luzente que não envolva fogo), construindo atmosferas que, “relacionadas com a iluminação (luz móvel, focos precisos e variáveis) e a tridimensionalidade da cena (espaço de atuação em relações concretas entre o corpo do ator e os objetos de cena)” (MOTA, Mimeo Inédito, p. 17), se transforma em outra possibilidade de um aprendizado contemplativo à arte

visual. Retomando a luminosidade da sala, adentramos na segunda cena em que começa uma caçada do ovo de ouro na barriga da plateia, ocorrendo – através do Barqueiro, que novamente é solicitado – a migração dos personagens Tangará e Currupio do Círculo Preto ao Branco, novamente ao som de uma de nossas canções⁴² (**Canção 04 – roda-roda**).

ATO VII:

Como um ato (RAMALHO, 2004, p. 40-41) de “quebra da quarta parede [...] que haja também um envolvimento emocional na execução dessas narrativas” (Ibidem, p. 209) em um fazer brincante entre plateia e elenco, direciona-se o momento de retorno ao Círculo Amarelo ao passo que se adentra em outra canção⁴² temática anterior (**Canção 03 – corre-corre**) e um outro período e ambientação de comicidade que é o desconfiar de um último suspeito: o próprio detetive Serapião,

ATO VIII:

Ainda, no Círculo Amarelo, os personagens Tangará e Currupio revelam o ovo roubado dentro da caixa secreta ao cenário e encerra-se a peça ao som da **Canção 05 – final**, enquanto todos partem em direção ao primeiro local em formato de polígono (NINHO), onde tudo começou e tudo termina. Uma recomendação feita por Ribeiro (2015, p. 34) e pela qual nos direciona e apontar como solução diante dos inúmeros imprevistos que podem ocorrer, se refere em uma elaboração de um roteiro que possa “auxiliar o professor no desenrolar do enredo, tendo especial cuidado em manter os pontos significativos e essenciais para o desenvolvimento da trama”, ao mesmo tempo que é de suma importância que os discentes tenham compreensão e dimensão logística de como esse esquema descritivo deve guiar e organizar cada prática ao seu devido tempo/momento.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em símile ao que corresponde ‘pisar pela primeira vez’, num tablado de madeira ou numa sala de aula, seja isto em um palco ou numa das cadeiras da plateia, seja isto numa carteira estudantil ou num birô docente, este estudo procurou fomentar – desde esse primeiro passo – um somatório convergente de bases teóricas, reiterados exercícios discursivos e (auto) críticos na relação dialógica das interlocuções aqui presentes, para, assim, apurar a substância artístico-cultural e literária em face da dramaturgia ramalhiana.

Na execução de cada etapa transcorrida, defrontamo-nos com uma pandemia, causada pelo vírus *SARS-COV-2*, que paralisou, prejudicou e, no retorno de algumas poucas escolas, afetou todo um sistema educacional a nível mundial – o que dizer, do brasileiro, mais ainda: situação esta que impediu a plena realização do que se propunha na prática, no contexto de uma sala de aula e com os alunos.

Esta pesquisa, que também teve seus instantes de primeiro passo, intempéries, paralisações e retornos, teve seus momentos de lapidação e constatação de si, de forma tal a refletir como – em meio a uma pandemia e todo um complexo de variáveis (históricas, políticas, socioculturais e institucionais) avesso ao viável fruir e aproximação epistemológica do professor ao aluno (validando aqui a recíproca) no ensino-aprendizagem de uma leitura – que é de mundo, que é de arte e de uma possibilidade, também viável de Leitura da Literatura em *latu sensu*.

Premissas e problemas e processo expostos – podemos então afirmar que este trabalho acadêmico encontrou na Dramaturgia e sua diversa (re) significação um elo entre a Leitura e Literatura que deve/pode ser desenvolvido em sala de aula a fim de aproximar o mútuo entendimento discursivo entre o artístico e o didático, também diversificar as possibilidades imagéticas, linguísticas, recursivas (no que concerne a habilidades e competências individuais – memória, atenção, criticidade e criatividade, paciência, tolerância e desenvolvimento humano), culturais e sociais tanto do aluno, quanto professor.

Não minimizando a responsabilidade dos pais e sociedade, como mediadores dessa ressignificação do letramento e do pensamento em formação, mas evidenciando necessidade epistemológica do ‘saber humano’, é relevante destacar o papel da escola e corpos docentes (professores, pesquisadores, entes representativos e institucionais) envolvidos para com suas atenções aos notáveis aspectos que a leitura dramática tem muito mais a acrescentar, principalmente no que se diz respeito ao sentimento recreativo, consciência (de um silêncio a

palmas, de um ato a um coletivo, de um diretor artístico a um artista educador) e satisfação que as práticas de leitura devem estar permeadas e propostas à propagação de potenciais leitores dentro e fora da escola. Não só como acréscimo, constatamos a arte e o texto dramático como um efetivo instrumento de Letramento (enquanto formação discente) e concepção artística (enquanto formação de indivíduos críticos, pensantes e dotados de uma compreensão cultural) que devem ser difundidos em práticas escolares e transmitidos na consciência coletiva, por meio da tradição oral e textual, da (re)fazer e do (des)construir de em cultura nordestina, por que não dizer brasileira.

REFERÊNCIAS

- ALFREDO, Luiz; HODNIK, Claudio. (org.). **O melhor de Luiz Gonzaga: melodias cifradas para guitarra, violão e teclados.** – São Paulo: Irmãos Vitale, 2000.
- ALMEIDA JÚNIOR, J. S.; KOUDELA, I. D. **Léxico de pedagogia do teatro.** São Paulo: Perspectiva – SP Escola de Teatro, 2015
- AYALA, Maria Ignez Novais. ABC, Folheto, Romance ou Verso: a literatura impressa que se quer oral. **Revista Graphos.** João Pessoa, v. 12, n. 2, UFPB/ PPGL, 2010, p. 52-73.
- _____. **Do manuscrito ao folheto de cordel: uma literatura escrita para ser oralizada.** Leia Escola, Campina Grande, v. 16, n. 2, p. 12-46, 2016.
- BARBOSA, Ana-Mae. **Artes plásticas no Nordeste.** Estudos Avançados, nº 29. – São Paulo: USP. 1997. Disponível em < <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8982>>. Acesso em 03 mar. 2022.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BUSATTO, Cleomari. **Narrando histórias no século XXI: tradição e ciberespaço.** Orientador: Alai Garcia Diniz. 132 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-Graduação em Literatura, Universidade Federal de Santa Catarina, 2005. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/102929>>. Acesso em 01 fev. 2022.
- CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino.** São Paulo: Hucitec, 2006.
- CASCUDO, Luis da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro.** 10ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações.** Tradução de Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Lisboa: Difel, 1990.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números.** Rio de Janeiro: José Olympio, 2020.
- CINTRA, Fábio. **A musicalidade como arcabouço da cena: caminhos para uma educação musical no teatro.** São Paulo, SP, 2006. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, USP, 2006. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27139/tde-04082009-222601/publico/59771.PDF>>. Acesso em 19 dez. 2021.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática.** São Paulo: Moderna, 2000

CORREIO DAS ARTES. **Lourdes Ramalho: 100 anos** – João Pessoa/PB, ago. 2020. Disponível em: <<https://auniao.pb.gov.br/servicos/arquivo-digital/correio-das-artes/edicao-digital-2020/correio-das-artes-agosto-de-2020>>. Acesso em 19 ago. 2020.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª. ed. – São Paulo: Editora Contexto, 2009.

FERRAREZI Jr., Celso. **Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna**. 1ª. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERRAZ, H.; SIQUEIRA, I. **Arte-educação – Vivência, experiência ou livro didático?** São Paulo: Edições Loyola, 1987.

FUNED (orgs.). **Guia de Aves**. Secretaria do Estado de Minas Gerais – Belo Horizonte: Fundação Ezequiel Dias, 2018. Disponível em: http://www.funed.mg.gov.br/wp-content/uploads/2018/10/GUIA-DE-AVES-FUNED-Vers%C3%A3o-Net_final.pdf. Acesso em 05 fev. 2022.

GOMES, André Luis; REIS, Maria da Glória Magalhães dos (org.). **Encenar a Leitura: relações cênico-midiáticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020

LÚCIO, Ana Cristina Marinho (org.). **Teatro Infantil e Cultura Popular**. Campina Grande – PB: Bagagem, 2005.

MACIEL, Diógenes André Vieira. A questão do nacional-popular na dramaturgia / teatro do Brasil. **Revista Cerrados**, [S. l.], v. 18, n. 28, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/25698>. Acesso em: 21 mar. 2022.

_____. **Lourdes Ramalho em Cena: modernidade teatral, dramaturgia e regionalidade**. Campina Grande - PB: EDUEPB, 2019.

MEDEIROS, F. H. N.; MORAES, T. M. R. (org.). **Contações de histórias: tradição, poéticas e interfaces**. São Paulo: SESC, 2015.

MOTA, M. Rumo ao drama: o teatro como ficção audiovisual. Brasil: Em publicação. Disponível em <https://www.academia.edu/16734218/Rumo_Ao_Drama_O_Teatro_Como_Fic%C3%A7%C3%A3o_Audiovisual> Acesso em 06 mar. 2022.

NASCENTES, Antenor. **Dicionário etimológico de língua portuguesa**. 1. ed. 2ª tiragem. 2 v. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1955.

NASCIMENTO, M. E. A. do. **Leitura Encenada e Circuito Literário: práticas para a formação leitora e para a valorização da memória cultural em uma escola do campo em Alagoa Grande – PB**. Orientador: Diógenes André Vieira Maciel. 164 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Formação de Professores da Educação Básica, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2021.

NAZARETH, Carlos Augusto, 1950 –. **Trama: um olhar sobre o teatro infantil ontem e hoje**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

NICHOLS, Eric. Et al. **Relationships between lyrics and melody in popular music**. In: International Society for Music Information Retrieval Conference, 10. Proceedings of the 10th International Society for Music Information Retrieval Conference. Kobe, Japan: 2009.

NÓBREGA, Ariana Perazzo da. **A música no Movimento Armorial**. 2000. 185 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2000.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1947.

PORTELLA, Oswaldo. **A fábula**. 1979. 91 f. Trabalho de pesquisa apresentado à COPERT conforme resolução n. 14/76-CEP, Departamento de Linguística, Letras Clássicas e Vernáculas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1979.

RAMALHO, Lourdes. **Teatro Infantil, coletânea de textos infanto-juvenis**. Campina Grande, PB: RG Editora e Gráfica, 2004.

REBOUL, O. **Introdução à retórica**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RIBEIRO, Taisa Andrade de S. S. Alice que foi para o país das maravilhas e nós fomos juntos: o circuito literário como proposta lúdica na contação de histórias. In: SOUZA, R. J. de [et al.] (Orgs.). **A arte narrativa na infância: práticas para o teatro da leitura e a contação de histórias**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015. p. 29 - 35.

RODRIGO, André Guimarães. **Quatro peças religiosas de Osvaldo Lacerda: uma leitura interpretativa para performance**. Orientador: Marco Antonio da Silva Ramos. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Processos de Criação Musical, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-16022017-101641/publico/ANDREGUIMARAESRODRIGOVC.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2021.

SANTOS, Idelette Muzart Fonseca dos. **Em demanda da poética popular: ariano Suassuna e o movimento armorial**. 2ª ed. Campinas – SP: UNICAMP, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3.ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

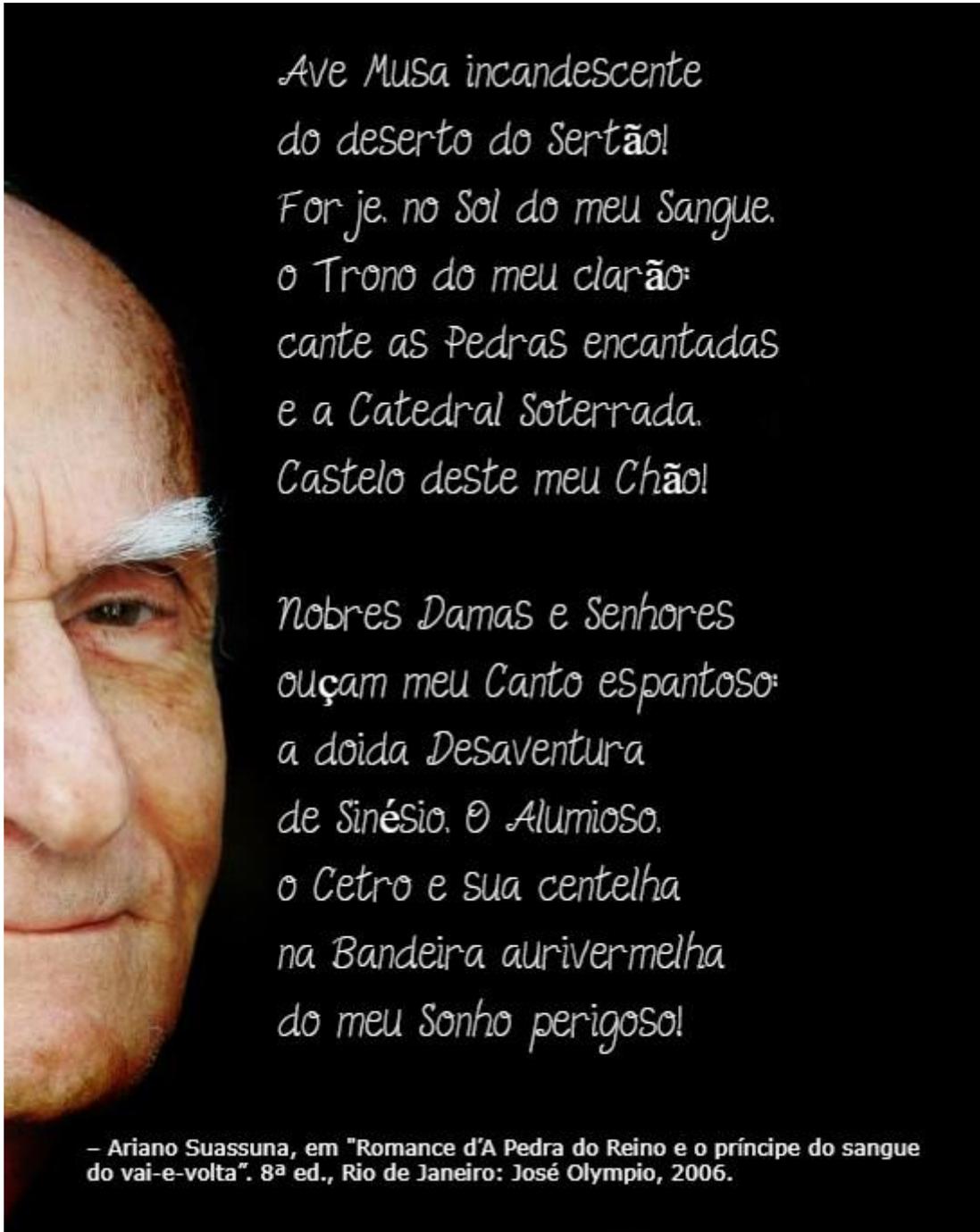
TEIXEIRA, Ubiratan. **Dicionário de teatro**. 2. ed. São Luís: Instituto Geia, 2005

VASCONSELOS, F. Grupo Criançada em Cena se apresenta hoje no Teatro Armando Monteiro Neto. **Jornal A UNIÃO**, João Pessoa - 2º Caderno: Vivências, 23 out. 2012.

VIEIRA, Ernesto. **Dicionário musical**. 2 ed. Lisboa: Lambertini, 1899.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. (1990). Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

ANEXO – A



Disponível em: <https://www.revistaprosaversoearte.com/ariano-suassuna-poemas/>

ANEXO – B

O PÁSSARO REAL*

Lourdes Ramalho

- TANGARÁ De pura felicidade
vivo a dançar e cantar
– trintra-lá – é o meu tema,
comigo venham brincar!
Trintra-lá... trintra-lá,
sou o Tangará Real!
- CORRUPPIO Bom dia, pássaro belo,
majestoso é teu cantar,
sou filho da Ventania,
sou neto do Furacão,
o meu nome é Corrupio
– tiro poeira do chão!
- Cavalgo redemoinhos
e quando entro em ação,
estouro nas cachoeiras,
na onda – sou Vagalhão.
Encrespo as águas dos rios
– dou voltas em assombração!
- TANGARÁ Muito prazer em conhecê-lo,
o momento é especial.
Filho da Ventania,
bisneto do Vendaval,
será decerto o padrinho
do meu Tangará Real!

* Esse texto já foi publicado com o título de *Corrupio e Tangará*, mas, por desejo da autora, será publicado como *O Pássaro Real* nesta edição.

CORRUPIO Que me diz – um filhotinho
já está para chegar?

TANGARÁ Ovo de ouro no ninho
acabo de colocar,
vai nascer o meu reizinho
que é o Tangará Real!

CORRUPIO Participo da alegria,
também quero festejar,
o meu nome é Corrupio,
vivo sempre a viajar,
minha vida é um desafio,
meu destino é circular!

TANGARÁ Pois te aceito como amigo
e vamos comemorar!
Eu canto por ter no ninho
ovo de ouro a chocar
– quem quer mais brincar comigo
quer dançar o trintra-lá?

Vou agora até o ninho
olhar o ovo real,
aconchegar com carinho
pra ninguém lhe fazer mal,
cobri-lo bem de mansinho
para o Rei não se assustar!

(Tangará sai.)

CORRUPIO Eu corro pelas campinas,
corrupio pelos céus,
bicho, ave, inseto, nuvem,
todos são amigos meus
que soluçam de saudade
quando lhes digo – adeus!

TANGARÁ *(Entra.)* – Ai que desgraça – que horror!
 O ovo de ouro sumiu!
 Alguma coisa o atacou,
 algum monstro o engoliu...
 – Quem será que o carregou?
 – Ninguém sabe? – Ninguém viu?

CORRUPIO Não chore, pássaro belo,
 saíamos a procurar.
 – Quem viu o ovo de ouro
 que é o Tangará Real?

TANGARÁ Quem encontrar cuide dele,
 não lhe faça nenhum mal!

CORRUPIO Vamos em busca de ajuda!
 – Quem está lá? – Quem vem lá?
 Precisamos de socorro!
 – Acuda! Venham até cá!

TANGARÁ Sumiu o ovo de ouro
 que é o Tangará Real!

CORRUPIO Chamemos o detetive,
 o Galo Serapião!
 Ele é conceituado,
 descobre qualquer ladrão!
 – Ô Galo, de teus serviços
 temos muita precisão!

GALO Quem me chama – quem me clama?
 – Sou o Galo Serapião!
 Sou o grande detetive
 e apanho qualquer ladrão!

TANGARÁ Ô Galo – de teus serviços
 temos muita precisão!

CORRUPIO Começemos sem demora
feroz investigação!

GALO Quero pistas – e dinheiro...
(*Diz para si: “Está como eu quero”.*)
Então dou bicoradas, esfolo
malandros com o esporão!

CORRUPIO Pistas? – Olhe aqui o rastro
e segue para o grotão!

GALO Ah, já sei de quem se trata,
bem conheço o maganão,
pois é guloso e malvado
o bicho Camaleão!

CORRUPIO Camaleão? – Tão modesto,
é de nem se acreditar!

GALO Nada! – É matreiro e safado.
É capaz de arrastar
um pobre ovo do ninho
e fritá-lo para o jantar!

 Eu vi um vulto correr,
passou rápido, acolá!
Meteu-se na ribanceira,
passou pro lado de lá!

CORRUPIO Corre, corre na carreira,
vamos ver onde está!

GALO Vamos chamar o Barqueiro
pra perseguir e pegar
o tal... (*Diz para si.*)
É isso o que quero, tirar daqui...
despistar.

TANGARÁ Mas faça tudo ligeiro
para meu filho encontrar!

CORRUPIO Barqueiro, faça o favor,
nos leve até o outro lado!

BARQUEIRO Amigo, não é possível,
o meu barco está furado!

TANGARÁ Ai, meu Deus, cuido que morro,
meu coração está parado!

CORRUPIO Façamos alguma coisa
para o barco endireitar!

BARQUEIRO Precisa muita resina
para os buracos tapar!
Depois um sopro bem forte
para a mistura secar!

GALO Corramos todos à mata
para a resina apanhar!

BARQUEIRO Passa, passa, passa, passa
e toca a soprar, soprar!

GALO *(Para si.)*
Eles, bem longe
daqui não irão desconfiar!

TANGARÁ O rio desce – e meu sangue
sobe para o coração,
sopra um vento de esperança
que aumenta minha pressão!

GALO Olha quem dorme ao relento,
o bicho Camaleão!
Para, para – agora vamos
a caçada iniciar!

Pela direita e esquerda
o bicho vamos cercar!
(*Para si.*) Se eu matar este idiota
os outros vão sossegar!

CAMALEÃO Ai, que solzinho gostoso,
fico a rolar, a rolar.
Não que seja preguiçoso,
mas adoro me esquentar.
Acho que a vida é um gozo:
comer, deitar, repousar...

GALO Pega – agarra o miserável,
sacode, esfrega no chão!

TANGARÁ E meu ovo, desgraçado,
– Comeu? Engoliu? – E então?

CAMALEÃO Eu não sei de que se trata,
sou um pobre camaleão!

GALO Não se faça de inocente,
você é um grande ladrão!

CAMALEÃO Eu não... eu, eu sou somente
um triste camaleão!

GALO Seu mentiroso indecente,
vou levá-lo pra prisão!

CAMALEÃO Não cometi nenhum crime,
nunca fiz judiação!

GALO Você roubou o ovo de ouro,
está no seu bucho – então
vou abrir sua barriga
com a ponta do esporão!

CAMALEÃO	Não sei de que estão falando, não me matem sem razão!
TANGARÁ	Você comeu o meu filho!
CAMALEÃO	Dona, eu juro em confissão, que só como folha verde. – Ovo? – Nunca comi não!
CORRUPIO	O que ele diz é verdade, este não é o ladrão!
GALO	<i>(Para si.)</i> Diacho, matar este verme me tira da confusão!
TANGARÁ	Solte este pobre coitado, Seu Galo Serapião!
GALO	Já que querem – vou soltá-lo, mas vão se arrepender!
TANGARÁ	Lá vai um vulto passando, vai correndo a bom correr!
GALO	Outro ladrão? – Vou prendê-lo, mas não venham se meter!
CORRUPIO	Seria um vulto, uma sombra? Deslizou por acolá!
GALO	Já sei, é o cafajeste do bicho Tamanduá! Ele come das ninhadas os ovos que encontrar!
TANGARÁ	Ai, que tristeza tamanha, já nem posso respirar! Foi-se meu ovo dourado, meu reizinho Tangará!

GALO Vou prender o criminoso,
o bicho Tamanduá!
E garanto – desta vez
o assaltante vou pegar!
Roda pra frente, pra trás,
de novo torna a rodar!
Vejamos quem roda mais
pra pegar Tamanduá!

CORRUPIO Galo, nos diga onde fica
a casa desse enrolão!

GALO Desce, sobe, sobe e desce
arrodeando o grotão!
(*Diz para si.*) Ou arranjo outro idiota,
ou tudo, enfim, foi vão!

TANGARÁ De quem é aquela casa
escondida no pomar?
Ah, deve ser a morada
do bicho Tamanduá!
Vamos fazer um bom cerco
pra ele não escapar!

CORRUPIO Será mesmo o criminoso
ou vamos nos enganar?

GALO Atenção! Todos em guarda,
um, dois, três e... atacar!
– Assassino, esteja preso!
A folga vai acabar!

TAMANDUÁ O que é isso? Que surpresa,
eu estava a descansar...

TANGARÁ Você comeu o meu filho
e agora vai me pagar
pra nunca mais se atrever
a comer ovo real!

TAMANDUÁ Eu? Eu – eu não fiz nada!
De que querem me culpar?

GALO Não se façam de engraçado,
está preso e vou julgar,
vou lhe rasgar a barriga,
pega, segura – é pra já!

TAMANDUÁ Valha-me Deus, Mãe do Céu
dos Bichos – salve-me agora!
Fui cercado por malucos
desta vez – chegou-me a hora!
Mas vou dar milhões de socos,
posso morrer – mas demora!

GALO Toma lá uma esporada
e bicorada também!
– Tangará e Corrupio
por que à luta não vêm?

TAMANDUÁ Com garras te desafio
e com arrocho também!

GALO Ai, ai, ai – quase me esfolo
e vocês aí – a olhar!

CORRUIPIO Não creio que o criminoso
seja o Tamanduá.

TANGARÁ Ele é sincero, orgulhoso,
ovo não ia roubar!

TAMANDUÁ Agradecido, senhora,
por em mim acreditar.
Esse Galo é um malvado,
quer a vocês enganar.
Eu, que só como formiga,
ovo não ia roubar!

GALO Eu posso ter me enganado
com a mentira do Peru
que viu ovo dourado
indo do norte pro sul.
– Quem sabe se o desgraçado
é o bicho Tejuassu?

TANGARÁ Então, sigamos correndo
e correndo a bom correr!
Meu filho está em perigo
e já vai amanhecer!

CORRUPIO Vamos, senão – omelete
do ovo ele vai fazer!

TODOS Vamos correr bem corrido,
um, dois, três e três, dois, um...
No compasso sacudido batendo
batendo pé no bumbum!
Se apertar o remexido
dá um, dois, mais três – dois, um!

TODOS Corre, corre, voa, voa,
leste, oeste, norte, sul!

GALO Afinal, lá está a casa
do bicho Tejuassu!
Vou lhe dar uma bicorada
que a cara fica azul!

CORRUPIO Eu bato palma e pergunto:
Ô de casa – quem está lá?

TEJUASSU São amigos? É urgente?
Comigo querem falar?

TANGARÁ Você roubou o meu ovo,
o meu Tangará real!

GALO Eu sou o Galo Delegado,
 está preso em nome da lei!

TANGARÁ Devolva o ovo dourado!

TEJUASSU O ovo? – Eu engoli,
 mas me pulou na barriga
 e eu então – vomitei!

 Vomitei, lá na ladeira
 o ovo foi... e rolou...
 pulava em minha barriga,
 nunca senti tanta dor!
 – Ia passando uma ave,
 Pegou o ovo e... levou!

GALO Uma ave? – Mentiroso!
 Falsário é que você é!
 Se toda ave tem ovo
 para que ia querer
 um ovo de bicho alheio
 que nem filho dela é?

TEJUASSU Sei que o ovo ia rolando
 ladeira abaixo, sozinho,
 a ave ia passando
 disfarçada, escondidinha,
 o ovo foi agarrando
 e saiu, bem de fininho...

GALO Isso é falso testemunho
 e você vai me pagar!

CORRUPIO Pois eu acho muita base
 no que ele está a contar!

TANGARÁ Venha conosco e vamos
 todos, juntos, procurar!

TODOS Roda, roda para a frente,
 roda pra frente e pra trás,
 roda, roda, sobe, desce,
 vamos ver quem roda mais!
 De encontrar ovo de ouro
 vamos ver quem é capaz!

Na barriga de um bichinho
 é que o ovo pode estar!
 Aperta, pega, procura
 o ovo do Tangará.
 Escutei um barulhinho
 trintra-lá, ai, trintra-lá!

(Todos descem para a plateia e procuram nas barrigas das crianças.)

CORRUPIO Nesta barriguinha aqui
 tem um pote de feijão!

TEJUASSU Tem pipoca, tem banana,
 mas ovo... não tem não!

TANGARÁ Nesta aqui só tem docinho,
 chicletes e brigadeiro,
 tem pastel e tem bolinho,
 bola de gude, dinheiro...

CORRUPIO Tem sorvete derretido,
 de açúcar – um saco inteiro!

GALO Aqui – caroço de fruta
 e semente de goiaba!
 Tem micróbio de mão suja,
 tanto tem que só acaba
 com purgante bem purgante
 de óleo com pimenta braba!

TEJUASSU	Tem vinte metros de tripa grossa, fina, a se enroscar!
CORRUPIO	Sobe, desce, vira e mexe, noite e dia a trabalhar!
TANGARÁ	Mamãe que arranje comida pra boquinha mastigar!
GALO	Mexe, vira, vira, mexe, como um gato a ronronar!
TANGARÁ	Lictoc, loctec, dia e noite a borbulhar.
CORRUPIO	O que presta vai para o sangue – e o resto... vai viajar!
TANGARÁ	Procura bem procurado para o ovo aparecer!
TEJUASSU	Um ovo achocolatado? Isto não, não pode ser!
GALO	Vamos correr bem corrido, um, dois, três e três, dois, um!
CORRUPIO	No compasso sacudido batendo o pé no bumbum!
TEJUASSU	Se apertar o remexido dá um, dois, mais três, dois, um!
<i>(Voltam ao palco.)</i>	
CORRUPIO	Eu vi um pinto passando com penacho cor do sol!

TEJUASSU O bico era dourado,
olhos da cor do arrebol!

CORRUPIO Ave peregrina e rara,
igual, não há uma só!

TANGARÁ Ave assim – só tem meu filho,
que é o Tangará Real!
Então nasceu! – Está vivo!
Vamos todos procurar!

GALO *(Para si.)* Maldição! – Fugiu de casa.
Eu o tenho que pegar!

CORRUPIO Um procura deste lado.

TEJUASSU O outro do lado de lá!

TANGARÁ Dou uma busca pelo meio!

GALO A busca eu vou controlar!
(Para si.)
Ver se o tanjo para casa
pra Galinha o agarrar!

TODOS Roda, roda para a frente,
roda pra frente e pra trás.
Roda, roda, sobe, desce,
vamos ver quem roda mais!

GALO *(Para si.)*
Ah, se pego aquele pinto,
ninguém o vê, nunca mais!

TEJUASSU O Galo está resmungando
coisas sobre o Tangará!

CORRUPIO Resmungou? Vocês ouviram?
Então vamos apertar!

	O detetive de araque que roubou o Tangará!
TODOS	Agarra, pega, segura, o Galo Serapião!
CORRUPIO	Ele banca o detetive, mas na verdade é o ladrão!
TODOS	Agarra! Aperta! Segura! Vamos dar-lhe uma lição!
GALO	Confesso! – Sou réu confesso! Eu roubei o Tangará! A Galinha não tem ovo e queria um filho criar! Eu quis lhe dar de presente o mimoso Tangará!
TANGARÁ	O Galo está perdoado, não queria fazer mal! Queria dar para a Galinha um presente sem igual! Vá buscá-lo depressinha e vamos todos dançar!
TODOS	Trintra-lá, trintra-lá, a dança do Tangará! <i>(Bis.)</i>

(Todos cantam e dançam.)

E assim terminou a história
que teve em si bom final,
o criminoso se acusa,
arrepende-se do mal.

A mãe encontra seu filho
que é belo sem igual.

Façamos a festa juntos
num encontro fraternal.

Lictoc, lictoc,
um, dois, três e três, dois, um,
pula, roda, roda, pula,
batendo o pé no bumbum!
Um e dois e três e quatro,
quatro e três e dois e um!

FIM

ANEXO – C

Toada do Pássaro Real

introduziona - D misolidio  *I - in fischio (assobiando)*
II - in canto (cantando)

Trin - tra

5      
lá, Trin - tra cá, sou o pás - sa - ro re al. Trin - tra lá, Trin - tra

10     
cá, sou o Tan - ga - ré Re - al Be - lo bri -

15  
lho bo - re - al, Cau - da - ta co - car cris - tal, Can - tan - do'en - can - to co - ral,

20    
Pa - la - vra pu - ra plu - ra... ..a... ..al.

25    
Trin - tra lá, Trin - tra cá, sou o pás - sa - ro re

30      
al. Trin - tra lá, Trin - tra cá, sou o Tan - ga - ré Re - al

35  
- Be - lo bri - lho bo - re - al, Cau - da - ta co - car cris - tal,

40 **F** **E** **F**
 Can - tan - do'en - can - to co - ral, Pa - la - vra pu - ra plu - ra... ..a...

45 **G** **D** **D/C**
 ...al. Trin - tra lá, Trin - tra

50 **D/A** **D/F#** **D/E** **D** **D/C** **D/A**
 cá, sou o pás - sa - ro re al. Trin - tra lá, Trin - tra cá, sou o

55 **D/F#** **D/E** **D** **D/C** **D/A** **D/F#** **D/E**
 Tan - ga - ré Re - al Trin - tra lá, Trin - tra cá, sou o pás - sa - ro re

60 **D** **D/C** **D/A** **D/F#** **D/E** **D**
 al. Trin - tra lá, Trin - tra cá, sou o Tan - ga - ré Re - al

65

Acesso pelo link: https://drive.google.com/file/d/1x_B0ZBKA7RtwZ-g4JtuT7zNantEChSvv/view

ANEXO – D

ASSUM PRETO

LUIZ GONZAGA e
HUMBERTO TEIXEIRA

Introdução: Am Em B7 Em E7 Am
Em B7 Em Am Em B7 Em

Em
Tudo em vorta é só beleza
E7 Am
Sol de abril e a mata em frô

Mas Assum Preto

Em

Cego do zóio

B7

Num vendo a luz aí!

Em E7

Canta de dor

Am

Mas Assum Preto

Em

Cego do zóio

B7

Num vendo a luz aí!

Em

Canta de dor

Orquestra: Am Em B7 Em

Tarvez por iguironança

E7 Am

Ou mardade das pió

Furaro os zóio

Em

Do Assum Preto

B7

Prá ele assim aí!

Em E7

Cantá mió

Am

Furaro os zóio

Em

Do Assum Preto

B7

Prá ele assim aí!

Em

Cantá mió

Orquestra: Am Em B7 Em

Em
Assum Preto véve sorto

E7 Am
Mas num pode avoá

Mil veiz a sina

Em

De uma gaiola

B7

Desde que o céu aí

Em E7

Pudesse oiá

Am

Mil veiz a sina

Em

De uma gaiola

B7

Desde que o céu aí

Em

Pudesse oiá

Orquestra: Am Em B7 Em

Assum Preto meu cantar

E7 Am

É tão triste como o teu

Am

Também roboaro

Em

O meu amô

B7

Que era a luz aí!

Em E7

Do zóios meus

Am

Também roboaro

Em

O meu amô

B7

Que era a luz aí!

Em E7

Do zóios meus

Orquestra: Am Em B7 Em B7 Em

ASSUM PRETO

♩ = 108

Intro Am Em

B7 Em E7

Em Am Em B7

Em Voz

Tu - do em
As - sum

Em E7

19 vor - ta é só be - le - za, Sol de a - bril e a
Pre - to ve - ve sor - to, Mas num po - de

Am Em

24 ma - ta em frô, Mas as - sum pre - to, Ce - go do zó - io,
a - vo - á, Mil veiz a si - na, Deu - ma gai - o - la,

B7 Em E7

30 Num ven - do a luz aí, Can - ta de dor, Mas as - sum
Des - de que o céu aí, Pu - des - se oi - á, Mil veiz a

Copyright © 1948 by RIO MUSICAL LTDA (100%)
Todos os direitos autorais reservados para todos os países.
ALL RIGHTS RESERVED. INTERNATIONAL COPYRIGHT SECURED

Am Em B7

35 pre - to, Ce - go do zó - io, Num ven - da, luz aí,
 si - na, De - u - ma gai - o - la, Des - de que o céu aí,

Em Orq. Am Em B7

40 Can - ta de dor.
 Pu - des - se o - iá.

Em Em Voz

45 Tar - veiz por ig -
 As - sum Pre - to

E7

50 -gui - no - ran - ça, O mar - da - de das pi - ó,
 meu can - tar, É tão tris - te co - mo o teu,

Am Em

55 Fu - ra - ro os zó - io, Do As - sum Pre - to,
 Tam - bém ro - ba - ro, O meu a - mó,

B7 Em E7

60 Prá e - le as - sim aí, can - tá mi - ó, Fu - ra - ro os
 Que e - ra a luz aí, Do zó - ios meus, Tam - bém ro -

Am Em B7

65 zó - io, Do As - sum Pre - to, Prá e - le as - sim aí,
 -ba - ro, O meu a - mó, Que e - ra a luz aí,

Em Orq. Em B7 Em

70 can - tá mi - ó.
 do zó - ios meus.

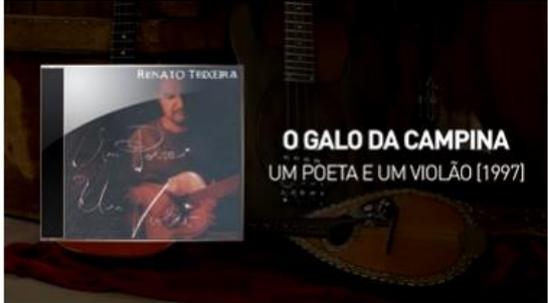
Ao X 2 vezes e X

ANEXO – E

 **O Galo da Campina**
Renato Teixeira

Canta o galo da campina no fundão da noite
Rege a natureza toda com seu canto agudo
Pela barra da manhã o dia se anuncia
Bem na hora que o galo cô-corô-cô

Não chora, meu bem, não chora, que eu ainda estou aqui
E a noite só vai embora quando a gente decidir
Não pensei, meu bem, não tema, o tempo não vai fugir
Deixa que a barca da vida sabe como agir



Fonte: <https://www.letras.mus.br/renato-teixeira/1234388/>

TANGARÁ: Que o Senhor, né?

SR PARBAL: né o que, Minha Senhora?

TANGARÁ: Que o Senhor tem uns hábitos meio...

SR PARBAL: meio o quê, minha Senhora?

TANGARÁ: Que o Senhor pega umas coisas...

SR PARBAL: que's coisas, Dona Tangará?

TANGARÁ: Que o Senhor costuma entocar, guardar, esconder...

SR PARBAL: só quero dizer que tenho o meu direito de permanecer calado e só falo na frente de meu advogado.

TANGARÁ: Não, não, não! Não quero dizer que o Senhor pegou nada ou escondeu nada.

SR PARBAL: Rum! | [desconfiado]

TANGARÁ: Hoje, cedo, quando fui acordada pelo falatório do Narrador, percebi que faltava um ovo no meu ninho. Procurei por tudo que e canto, perguntei ao Casal Sabida e...

SR PARBAL: Rum! | [esperando]

TANGARÁ: Ei!

SR PARBAL: Rum! [impaciente]

TANGARÁ: É receto que meu ovo, meu pequeno e pequenez ovinho possa estar aqui. Aqui no chão. Vivo ou quebrado... inteiro ou morto.

SR PARBAL: [pausa dramática] Vamos procurar, Dona Tangará!

TANGARÁ: O que é aquilo ali, perto daquele rochedo?

SR PARBAL: Vamos ver.... Ah, isso é uma tampinha de azulejo que peguei emprestado de uma casa de uns humanos que resolveram destruir o ninho de minha primeira esposa. A gente morava no telhado da casa deles. Me lembro como se fosse hoje: sai pra buscar comida e quando voltei, não tinha mais nada no telhado. Só essa tampinha e uma grãfada vazia ao lado. Nunca mais encontrei minha parvaldinha, nem meus ovos, nem meu ninho que fiz todoinho de ganhos cedro de libano, todo arquesado e trançado....

TANGARÁ: E aquilo ali, perto daquela poça de lama!

SR PARBAL: Vamos ver... Ah, isso é uma bola de gude que esqueci de entregar ao menino que a atirou em minha segunda esposa com uma balhinha, enquanto voávamos em direção ao norte. A pobrezinha! Foi atirada bem na asinha esquerda e eu não pude evitar a queda dela nem o que aconteceu com ela. Até hoje me lembro...

TANGARÁ: Ah, Meu São Longuinho!

TANGARÁ: E aquilo ali, perto daquelas pedras, Ah! Meu Deus! Parece estilhaços de um ovo quebrado.

SR PARBAL: Vamos lá.... Realmente, isso eu não peguei de ninguém. Realmente é um ovo quebrado.

TANGARÁ: Ah, Meu Deus!

SR PARBAL: Mas espere um momento. Seus outros ovos são marronzinhos como esse?

TANGARÁ: Ah, Meu Deus! São sim!

SR PARBAL: Mas espere um outro momento. Seus outros ovos tem manchinhas brancas como esse?

TANGARÁ: Ah, Meu Deus! Tem sim!

SR PARBAL: Mas vamos ver direitinho. Seus outros ovos tem pintinhas pretas?

TANGARÁ: Não, pintinhas pretas, não!

SR PARBAL: Venha cá! Olhe direitinho! Esses cacos de ovo não são cacos de ovo cozido, mas de ovo chocado. Isso aqui não é ovo de Tangará, será que isso é ovo de pica-pau?

TANGARÁ: Acho que não.

SR PARBAL: Será que é ovo de sabiá?

TANGARÁ: Acho que não.

SR PARBAL: Ah, saquei! Isso é ovo de codorna!

TANGARÁ: Uf! Codorna? Tem alguma Codorna por aqui?

SR PARBAL: Tem sim! Dona Córdova Concunada Codorna...

TANGARÁ: Como é que é, homi?

SR PARBAL: Ela mora lá na milésima septingentésima trigésima quarta galinha do lado direito da nossa árvore matriz.

TANGARÁ: Como é que é, homi?

SR PARBAL: Na milésima septingentésima trigésima quarta galinha do lado direito da nossa árvore matriz. Sei que é lá porque um dia desses peguei emprestado dela uns grãvelinhos pra fazer um novo ninho e quem sabe, né?

TANGARÁ: Quem sabe o quê?

SR PARBAL: Já pensou em se casar de novo, Dona Tangará?

TANGARÁ: Como é que é, homi?

SR PARBAL: Ah, sei lá! A senhora, mãe solo. Mãe de quatro filhos, né? Sedinha...

TANGARÁ: [capano a lembrar o ovo] Ah, meu Deus! Meu quinto ovo! Homi, vá arrumar outra passarinha pra fazer seu ninho que eu tenho mais o que fazer. Milésima septingentésima trigésima quarta galinha do lado direito da nossa árvore, confere? Fu!...

PAUSA 5 SEGUNDOS

TANGARÁ: O de casa!

Dona Córdova: Não tem ninguém em casa, não! Vá embora!

TANGARÁ: Vixe, que mulher bruta!

Dona Codorna: Se for esmola, não tenho. Se for o aluguêl, pagarei mês que vem. Se for amiga ou parente do Sr Paralá, mande ele devolver os gravetos de meu ninho que ele vem roubando!

TANGARÁ: Dona Codorna, Sou a Tangará. Recentemente perdi meu filhotinho. Ele ainda é um ovinho, bem pequitinho pequitinho. Estou em desespero a achar. Lá no chão, perto das raízes de nossa árvore. Encontrei os restos de cascas de um ovo seu. Gostaria de saber...

Dona Codorna: Até isso o infeliz do Sr Paralá roubou? Ah, miserável! Bere aí 50 um momento.

TANGARÁ: Tá certo! Aguardo a Senhora aqui fora.

Dona Codorna: Pois não!

TANGARÁ: Como vinha lhe dizendo, perdi meu ovinho e estou desesperada pra saber...

Dona Codorna: A Senhora já procurou nos outros ninhos?

TANGARÁ: Ainda não.

Dona Codorna: A Senhora é vizinha dos Pica-paus, não é?

TANGARÁ: Sim, por quê?

Dona Codorna: Uma vez... quando eu estava chocando meu filhotinho.

NARRADOR: Dona Tangaráaaa! [gritando de longe]

TANGARÁ: Sim... continue

Dona Codorna: Ele se chocou, enquanto eu estava dormindo, e aí...

NARRADOR: Dona Tangaráaaa! [gritando de longe]

TANGARÁ: Continua, mulher! Isso é o abetado do Narrador, não dê atenção, continue.

Dona Codorna: É aí, lá no buraco, bem escondidinho...

NARRADOR: Dona Tangaráaaa! [gritando de longe]

TANGARÁ: Ah, meu Deus! O que é que esse inêliz quer?

NARRADOR: Dona Tangaráaaa! [gritando de longe]

TANGARÁ: O que é? Em! [gritando de longe]

Dona Codorna: Vixe, que mulher bruta!

NARRADOR: Seus ovinhos. [gritando de longe]

TANGARÁ: Se eu estou ouvindo? [gritando de longe]

NARRADOR: Não! Seus ovinhos. [gritando de longe]

Dona Codorna: Vixe, que mulher surda!

TANGARÁ: É o que? Não entendi, Dona Codorna.

Dona Codorna: Ele falou seu ovinho!

TANGARÁ: Ah meu Deus. Foi um prazer, Dona Codorna. Perdi o incômmodo! Até uma próxima. Fu...

PAUSA 5 SEGUNDOS

TANGARÁ: Narrador abençoado! Cade, cade, cade meu ovinho? Ah, meu Deus! Cade os outros Narrador?

NARRADOR: Pois então...

TANGARÁ: Narrador desgraçado! Eu não mandei tu tomar de conta do ninho, infeliz, infêze, irresponsável, incosequente...

NARRADOR: Ri, pois então...

TANGARÁ: Então o que?

NARRADOR: Pois então...

TANGARÁ: Desembucha! [gritando]

NARRADOR: Pois então... o que aconteceu com o quinto ovo foi a mesma coisa que aconteceu com os outros quatro ovinhos...

TANGARÁ: Ah meu Deus! Sumiram todos...

NARRADOR: Calma, Dona Tangará.

TANGARÁ: Ah meu Deus! Cade meus filhos?

NARRADOR: Calma, Dona Tangará.

TANGARÁ: Ah meu Deus! Você perdeu os outros?

NARRADOR: Calma, Dona Tangará.

TANGARÁ: Desembucha! [gritando]

NARRADOR: Dona Tangará, todos se chocaram. O quinto ovo, na verdade, foi o primeiro ovo a chocar, enquanto a Senhora dormia, antes de tudo começar.

TANGARÁ: Cade ele? [gritando]

NARRADOR: Não tem onde morava um casal de pica-paus?

TANGARÁ: Cade os outros?

NARRADOR: Então! Assim que a Senhora saiu. Eles chocaram, enquanto eu esperava aqui sentado em cima deles. Tentei segurar um, mas o outro escapou. Daí seguava dois, dois escapavam. Nesse rebolão de pega-escapa, pega-escapa, pega-escapa...

TANGARÁ: Cade meus filhotos, Narrador?

NARRADOR: Tô aí, mulher! No buraco dos Pica-paus. Todos gritando, chorando por comida, me chamando de mãe e eu não sei o que fazer.

TANGARÁ: Ah! meu Deus, e você deixa eles sozinhos, seu infantele, infeliz, irresponsavel, ignorante, inconsequente, im-be-cil!

NARRADOR: Eu tinha que te chamar pra avisar que...

TANGARÁ: Homi, deixe lareado e vá contar suas histórias, que cuidar de filhotes não é da sua ossada, vá, vá, vá, vá. Os pobres de meus filhinhos nasceram órfãos de pai, mas de mãe jamais, seião. E não é você mesmo que é a mãe deles... fui...

NARRADOR: Então, né gente? A história que eu la contar era outra coisa, mas... Que bom que os filhinhos da Dona Tangará estão seguros e que tudo deu certo, né? Voltando a história que eu la contar... Era uma vez...

TANGARÁ: Shiii... Cala a boca narrador! Meus pequenos acabaram de comer e já já caem em sono.

NARRADOR: Mas, e a história?

TANGARÁ: Que história que nada... [resmungando]

Fim

ANEXO – G

	<p>Galo-de-Campina ou Cardeal-do-nordeste (<i>Paroaria dominicana</i>)</p> <p>Canto – Mídia Disponível em: https://xeno-canto.org/explore?query=Paroaria%20dominicana</p> <p>Fotografia de Gustavo Perdesoli – Fonte: FUNED (2018 p. 51)</p>
	<p>Assum Preto ou Graúna (<i>Gnorimopsar chopi</i>)</p> <p>Canto – Mídia Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=V_gFxSeFV0w</p> <p>Fotografia de Ricardo Mendes – Fonte: FUNED (2018 p. 45)</p>
	<p>Coruja-rasga-mortalha (<i>Tyto Furcata</i>)</p> <p>Canto – Mídia disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=izufQ_dGCGg</p> <p>Fonte: https://portalamazonia.com/amazonia/som-da-morte-descubra-a-lenda-por-tras-da-coruja-rasga-mortalha</p>

	<p>Urutal ou Bacurau (<i>Nyctibius griseus</i>)</p> <p>Canto – Mídia disponível em: https://casadospassaros.net/urutau/</p> <p>Fonte: https://portalamazonia.com/amazonia/urutau-o-passaro-amaldicoado-conhecido-como-ave-fantasma-da-amazonia</p>
	<p>Bem-te-vi (<i>Pitangus sulphuratus</i>)</p> <p>Canto – Mídia disponível em https://www.youtube.com/watch?v=UMAnr-1m-tY</p> <p>Fotografia de Ricardo Mendes – Fonte: FUNED (2018 p. 32)</p>
	<p>Tangará-dourado ou Sairá-amarela (<i>Pitangus sulphuratus</i>)</p> <p>Canto – Mídia disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dVySBWaJa-0</p> <p>Fotografia de Ricardo Maciel – Fonte: FUNED (2018 p. 50)</p>

	<p>Canário Belga ou Canário-da-terra (<i>Sicalis flaveola</i>)</p> <p>Canto – Mídia disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=I-h8dwAE0N4</p> <p>Fotografia de Eduardo Franco – Fonte: FUNED (2018 p. 54)</p>
	<p>Pica-pau-verde-barrado (<i>Colaptes melanochloros</i>)</p> <p>Canto – Mídia disponível em: https://xeno-canto.org/species/Colaptes-melanochloros</p> <p>Fotografia de Ricardo Mendes – Fonte: FUNED (2018 p. 24)</p>