



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE LETRAS E ARTES – CLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS**

NATHALIA CESAR GOULART

**TEATRO, EDUCAÇÃO, IDENTIDADE:
ANÁLISE DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM O TEATRO POPULAR**

RIO DE JANEIRO

2019
NATHALIA CESAR GOULART

TEATRO, EDUCAÇÃO, IDENTIDADE:
ANÁLISE DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM O TEATRO POPULAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em ensino de Artes Cênicas, do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Artes Cênicas.

Orientadora: Profa. Dra. Liliane Ferreira Mundim.

RIO DE JANEIRO

SETEMBRO 2019

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE LETRAS E ARTES – CLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS**

NATHALIA CESAR GOULART

**TEATRO, EDUCAÇÃO, IDENTIDADE:
ANÁLISE DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM O TEATRO POPULAR**

Apresentada em: __/__/__

Banca Examinadora

Profa. Dra. Liliane Ferreira Mundim.

Prof. Dra. Elza de Andrade

Prof. Mso. Isaac Caetano Montes

AGRADECIMENTOS

Gratidão é a palavra que define todo o caminho que venho percorrendo no decorrer desses dois anos de pesquisa. Uma caminhada perpassada por dificuldades: uma sequência de tentativas frustradas de obter a aprovação no Mestrado, seguidas da frase “se não aconteceu agora é porque não era o momento certo”, cujo sentido eu não compreendia, pois, para mim, aqueles eram os momentos certos. Entretanto, desistir não é uma palavra presente no meu vocabulário; e entre idas e vindas de Fortaleza para o Rio de Janeiro, durante o processo seletivo, pensava que um dia esse desejo iria se concretizar. Sempre me vinha à mente a frase que minha mãe me disse quando decidi estudar teatro: “Minha filha, a gente tem que fazer o que gosta, e se é isso que você quer, estude e seja a melhor na sua área”. Então, depois de cinco anos de tentativas, chegou a aprovação, e hoje compreendo que ela realmente aconteceu no tempo certo.

Agradeço à minha querida mãe, Francimar Cesar, nordestina guerreira, que sempre me apoiou e me ensinou a ser grata a Deus pelas conquistas; que me encorajou a sair de minha terra e vir morar no Rio para realizar meus objetivos; que sozinha criou as filhas e os agregados (como irmãos e sobrinhos), fazendo o possível e o impossível para ajudar o próximo; que é meu exemplo de mãe, filha, esposa.

Sou grata à minha irmã, amiga, parceira, Lorena Cesar, menina-mulher e dona de um abraço aconchegante, que, no percurso dessa escrita, me apoiou e me deu forças para continuar na jornada. Ela é mais nova que eu, mas em muitos momentos parecia ser mais velha com seus conselhos sábios, e mesmo quando tivemos brigas homéricas (quando estava na “TPM”, que segundo ela, é eterna), esquecemos a raiva e voltamos a nos falar como se nada tivesse acontecido. Somos uma dupla inseparável.

Agradeço ao meu estimado amigo e amante Marcelo Monteiro, por estar sempre ao meu lado, acreditando mais em mim do que eu mesma; por suas sábias palavras e pelo otimismo, acreditando sempre que tudo daria certo, mesmo quando não dava. Largou tudo no Ceará para vir junto comigo nesse sonho, somando momentos tão importantes na minha vida.

Sou grata aos meus familiares que moram no Rio de Janeiro, em especial à minha madrinha, Maria Das Graças, pelas orações e acolhimento nessa jornada.

Agradeço aos meus amigos, por me apoiarem com palavras de incentivo e à Thais Paiva, minha “Guia” acadêmica, que me salvou nos perrengues de correção de artigos para os

congressos e colóquios, orientando tanto no processo de escrita, quanto nos conselhos em momentos de incertezas.

Sou grata à minha orientadora, Liliane Mundim, por confiar no meu projeto e por lutar comigo nessa caminhada. Liliane tem um conhecimento incrível sobre a prática em sala de aula e é um exemplo de professora quanto à relação com seus alunos e à disponibilidade para a escuta. Como dizem no Ceará, você é “arretada”.

Agradeço aos alunos queridos do primeiro ano do curso normal, turma CN1003, do colégio Arruda Negreiro, pela disponibilidade e acolhimento nesse processo criativo.

Sou grata à professora Lourdes Macena, pela gentileza em conceder uma entrevista falando sobre o teatro popular e disponibilizar um acervo maravilhoso sobre temática, material que foi de suma importância para a minha escrita.

Agradeço ao escritor Oswald Barroso pela gentileza e confiança ao enviar o arquivo de seu livro *O teatro como encantamento*, já esgotado nas livrarias, que foi muito útil e esclarecedor para falar das manifestações cênicas populares.

Agradeço aos meus amigos do mestrado, que fizeram com que cada aula fosse mais divertida. Sempre apoiamos os projetos uns dos outros. Que bom que o mestrado aconteceu no tempo certo e tive a oportunidade de ter vivido esses momentos ao lado deles.

Sou grata à equipe de professores do Programa de Pós-graduação em Ensino das Artes Cênicas por lutarem e acreditarem na causa do professor de Teatro e pela constante troca de conhecimento.

Agradeço à Jéssica, secretária do PPGEAC, pela atenção no auxílio às atividades referentes ao curso e por abraçar a causa da conquista dos direitos referentes às pessoas disléxicas na faculdade.

Sou grata às professoras Elza Andrade e Lourdes Macena por participarem da banca de qualificação; seus apontamentos sobre a pesquisa foram muito válidos para o processo de escrita.

Por fim, agradeço à banca composta por Elza Andrade e Isaac Caetano Montes pela gentileza em participar da finalização desse processo de pesquisa.

RESUMO

A dissertação é um relato de experiência da prática do teatro popular em uma turma do primeiro ano do curso normal do Colégio Estadual Arruda Negreiro, em Nova Iguaçu. Durante o percurso, houve o encontro da temática do currículo mínimo (“Fundamentos e Matrizes da Arte”) com o desafio de trabalhar na educação básica numa turma de formação de professores. Foi feito, então, um processo investigativo sobre a inserção do Teatro como campo de conhecimento na educação, a partir da compreensão das manifestações populares presentes no contexto sociocultural e da experimentação de jogos em que houvesse uma articulação de reflexão na ação que estava sendo executada. Nessa etapa, foram utilizados como referência os jogos dramáticos de Jean Pierre Ryngaert, partindo de temas e situações de improviso que emergiam do grupo através de brincadeiras com foco na sonorização, nas cantigas, na relação interpessoal dos alunos e aproximando-os dos fundamentos e matrizes do teatro. A práxis investigativa se deu a partir do estudo da relação entre a cultura popular e as dramaturgias teatrais, através da literatura de cordel e da apreciação da obra *O Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna. Os jogos teatrais de Viola Spolin foram experimentados como uma forma de aproximação com a linguagem teatral de personagem, cenário, situações. O Pastoril apareceu como proposta investigativa devido à necessidade de uma montagem de peça para o período natalino e por apresentar uma situação circunstancial de disputa de lideranças, tal como é proposto nesse teatro popular, na luta entre os cordões azul e vermelho. Foi utilizado como referência o *Pastoril de Mariinha da Ló*, da cidade de Paracuru, no Ceará, e do grupo Céu na Terra, do Rio de Janeiro, além das vivências pessoais da professora e dos alunos, que resultaram em experimentos cênicos através da apropriação estética tradicional do teatro popular.

Palavras-chave: teatro popular, “jogo”; experimentos cênicos.

ABSTRACT

This dissertation is an account of experience of the practice of popular theater in a class of the first year of the normal course, of the state college Arruda Negreiro, in Nova Iguaçu. In this sense there was a meeting of a minimum curriculum goal that is "Foundations and Matrices of Art", and with the challenge of working in basic education with a teacher-training class. Then began an investigative process on the insertion of theater teaching as a field of knowledge in education, the understanding of popular manifestations present in the socio-cultural context, experiencing games in which there was an articulation of reflection in the action that was being performed. In this stage, the playful plays of Jean Pierre Ryngaert were used as a reference, starting from themes and situations in the improvisation that emerged from the group, through games with focus on sonorization, in the songs, in the interpersonal relation of the students of approach with the fundamentals and matrices of the theater. The investigative praxis was based on the study of the relationship between popular culture and theatrical dramaturgies, through cordel literature, and appreciation of the work to Ariano Suassuna's *The Auto da Compadecida*. The theatrical plays of Viola Spolin, have been tried as a way of approaching with the theatrical language of character, scenery, situations. Pastoril appears as an investigative proposal due to the necessity of a piece set for the Christmas period and to present a circumstantial situation of leadership dispute, as it is proposed in this popular theater, in the fight of the blue and incarnated cords. The Pastoril de Mariinha da Ló from the city of Paracuru, in Ceará, from the group Céu na Terra, from Rio de Janeiro, and from the personal experiences of the teacher and the students, resulted in scenic experiments through the traditional aesthetic appropriation of the popular theater.

Key words: popular theater, "paly"; scenic experiments.

Lista de Figuras

Figura 1 - Jogo “Troca de identidade”	27
Figura 2 - Jogo “Pessoa, cabana, tempestade”	28
Figura 3 - Jogo “Que detalhe é esse?”	28
Figura 4 - Jogo “Escultura em movimento”	29
Figura 5 - Jogo “Escravos de Jó”	31
Figura 6 - Jogo “O carro e o motorista”	31
Figura 7 - “Improvizando com os ditados populares”	31
Figura 8 - Elaborando as rimas a partir da pergunta “Quem é você?”	39
Figura 9 - Exposição dos cordéis após a elaboração das capas	39
Figura 10 - Leitura dramatizada dos cordéis	39
Figura 11 - Revezamento do objeto	45
Figura 12 - Parte de um todo	45
Figura 13 - Hipnotismo Colombiano	48
Figura 14 - Jogo do Espelho (com gestos)	49
Figura 15 - Verbalizando o Onde	49
Figura 16 - Marca nossa presença “prof”	69
Figura 17 –Estudantes após o ensaio	75
Figura 18 - Turma antes da apresentação	85
Figura 19 - Anunciação a Maria	85
Figura 20 - Anunciação à Maria e ao José	86
Figura 21 - Apresentação dos Grupos de Pastores	86
Figura 22 - Apresentação dos Grupos de Pastores	87
Figura 23 - As Borboletas	87
Figura 24 - Rei mago e as floristas	88
Figura 25 - O Rei Mago com as floristas	89
Figura 26 - Feitiço das Ciganas	89
Figura 27 - A Diana	90
Figura 28 - Batalha dos cordões	90
Figura 29 - Batalha dos Cordões	91
Figura 30 - Morte da Mestra	91
Figura 31 - Morte e Ressureição da Mestra	92

SUMÁRIO

1	REFLEXÕES INICIAIS	9
1.1	Apresentação	10
2	ENCONTROS: O LÓCUS DA PESQUISA	13
2.1	O projeto investigativo	16
2.2	O jogo dramático em construção	20
2.3	Processo de integração e o espaço do brincar.....	26
3	PRÁXIS INVESTIGATIVA: DESCOBRINDO CAMINHOS	32
3.1	Cultura popular e a dramaturgia teatral	34
3.2	O jogo teatral como linguagem artística.....	40
3.2.1	<i>As essências do jogo teatral</i>	43
3.2.2	<i>A construção de conteúdo</i>	46
3.3	O encontro com o Pastoril	51
4	RELATOS DE EXPERIÊNCIA DE UM TEATRO POPULAR	56
4.1	Em busca de um teatro popular	61
4.2	Experimentos Cênicos em Jogo.....	65
4.2.1	<i>Aula 1: O jogo e o roteiro</i>	67
4.2.2	<i>Aula 2: Reinventando a canção</i>	71
4.2.3	<i>Aula 3: Criando a dança</i>	74
4.2.4	<i>Aula 4: Aquecimento Vocal</i>	75
4.3	Apresentação do Pastoril ou o Auto da Cn1003.....	78
4.3.1	Em Cena	84
5	CONCLUSÃO	93
	REFERÊNCIAS	96
	ANEXOS	9

1 REFLEXÕES INICIAIS

O relato dessa experiência coincide com o meu percurso como professora de artes da rede estadual do Rio de Janeiro. Ao ingressar na Secretaria de Educação, optei pela escolha da metropolitana I, na cidade de Nova Iguaçu, uma vez que na capital não havia vaga para a disciplina. Um fato curioso é que, mesmo com carência da disciplina na baixada fluminense, havia uma situação de desorganização no quadro de horários. Assim, os tempos de aula eram fragmentados em dias e horários diferenciados, dificultando a situação do professor que, para fechar sua carga horária de 12 tempos, precisava se locomover entre várias escolas. Além disso, no ensino médio, apenas o segundo ano do curso regular tem artes no currículo mínimo, pois a disciplina é dispensada nos demais anos. Ainda que algumas escolas mantenham turmas do ensino fundamental, para as quais há obrigatoriedade da disciplina – o que não deveria acontecer, uma vez que tal segmento é de responsabilidade das escolas municipais -, havia uma disputa de vagas por parte dos profissionais da área.

Diante de tal situação, optei por me habilitar a dar aulas de filosofia, pois havia feito uma pós-graduação que, somada à carga horária da grade curricular do Curso de formação em artes cênicas, me possibilitava a lecionar tal disciplina. Na rede estadual, há carência de professores dessa área.

Assim, no ano de 2017, já habilitada para dar aula de Filosofia, consegui ser alocada em duas escolas, com seis tempos em cada. Entretanto, após o período de recesso do carnaval, fui notificada de que uma das turmas, de uma das escolas havia fechado, e que, por isso, eu estava com uma carência de dois tempos. Isso significava que eu teria que escolher outra escola para lecionar. Percebi que na Escola Estadual Arruda Negreiro havia dois tempos disponíveis para artes no primeiro ano do Curso normal, então resolvi assumir a turma. Assim, voltei a dar aulas de artes.

Eu havia trabalhado na referida escola por dois anos, também cumprindo a carga horárias de dois tempos, mas em turmas do ensino fundamental. Tive pouco contato com o Curso normal, sabia apenas que em todos os seguimentos havia aula de artes e que, nesse contexto de educação, teria que apresentar uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas da disciplina.

Ressalto que na época em que eu lecionava na escola, ocorriam, frequentemente, apresentações de dança, teatro e música, especialmente do Curso normal. Ao iniciar as atividades com a turma, surgiu o desejo de experimentar possibilidades metodológicas, o que

resultou em um projeto de pesquisa de mestrado e no presente trabalho, que vos convido a conhecer:

“Venham, venham ver,
A dissertação do mestrado que vou descrever,
Construímos juntos, fizemos nossa arte,
Aprendendo com o lúdico foi a melhor parte...”
(Adaptação do autor)

1.1 Apresentação

Essa pesquisa-ação foi desenvolvida a partir da abordagem do currículo mínimo do Colégio Arruda Negreiro, no Município de Nova Iguaçu¹, que tem como matriz a temática da cultura popular. Como sujeito de investigação, foi selecionado um grupo de estudantes do 1º ano do Curso Normal² tendo como foco principal do trabalho a realização de um projeto intercultural articulado à ação pedagógica.

Na referida escola, lecionei a disciplina Artes, para a qual, segundo o currículo mínimo, faz-se necessária a construção de estratégias de ensino que levem os alunos a desenvolver competências e habilidades, bem como se apropriar de conceitos e tomar consciência das próprias atitudes. Dessa forma, torna-se imprescindível a adoção de princípios como “reflexão na ação” e “reflexão sobre a ação” no campo da arte. Para isso, docentes e alunos devem refletir continuamente sobre os resultados obtidos em cada atividade vivenciada com o objetivo de alcançarem plenamente a potência das diversas linguagens artísticas. A proposta do currículo mínimo é contemplar as áreas dos conhecimentos artísticos da dança, música, artes plásticas e teatro. É importante ressaltar que o docente da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro pode atuar na área de sua formação. Para a área referente ao Teatro, o ensino tem como objetivo a revisão e o aprofundamento dos aspectos básicos da linguagem teatral como um processo formativo e informativo, que possa favorecer a construção intelectual e estimular a livre expressão e a criatividade, além de exercitar a solidariedade, o senso crítico, a disciplina, a concentração e o respeito mútuo, em um processo de interação e integração.

¹ O Colégio Estadual Arruda Negreiro está localizado no bairro Santa Eugênia, no município de Nova Iguaçu, no estado do Rio de Janeiro, Região Sudeste do país. Localiza-se na Baixada Fluminense, na região metropolitana do Rio de Janeiro, situada a 28 km da capital estadual.

² O Curso Normal é uma modalidade de ensino em nível médio que forma educadores para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental. (1º ao 5º ano).

Nesse sentido, a pesquisa pretende também tecer uma análise comparativa, relacionando-se com outras possibilidades, entre as quais, considerar as características e referências de manifestações populares encontradas em minhas próprias matrizes, na cidade de Crato-Ceará, na busca por uma tradição oral e pelo estudo de intercâmbio entre as culturas.

Assim, o processo culminou no tema do Pastoril (conhecido como dança dramática ou teatro popular), que apresenta a dramaturgia popular ligada à religiosidade, com o caráter profano e religioso. Os personagens que compõem o festejo são: José, Maria, Anjo Gabriel e Reis Magos. Eles são misturados à ludicidade de outros personagens que aparecem para adorar o nascimento. São eles: a Estrela, a Borboleta, as Floristas e as Ciganas, que, em algumas adaptações do Pastoril, representam o agente causador de conflitos entre os cordões, por não serem convidadas a participar da festa.

Observa-se a presença do hibridismo entre as linguagens do teatro, da dança e do canto na entonação das cantigas de adoração ao nascimento do menino Jesus, comprovados no trecho a seguir:

Meu São José dai-nos licença,
Para o pastoril entrar,
Viemos para adorar,
Jesus nasceu para nos salvar
(Domínio Público)

Essa manifestação e seus desdobramentos em sala de aula serão estudados no decorrer do percurso da escrita, no capítulo “Encontros: o lócus da pesquisa”, no qual será feita uma análise da inserção do ensino do teatro como campo de conhecimento na educação e da compreensão das manifestações populares presentes no contexto sociocultural dos alunos. Essa análise se dá através do desenvolvimento de um projeto investigativo que remete a uma pesquisa de campo, que não se atem exclusivamente às demandas do currículo mínimo, mas que surge a partir da demanda da turma por meio de debates; da experimentação de jogos em que haja uma articulação com as expressões corporais, artísticas e sonoras; de temas e situações do improviso que emergiam do grupo e da aplicação de jogos tradicionais adaptados para o teatro. Com foco na sonorização, nas cantigas e na relação interpessoal entre os alunos, a pesquisa se aproximou dos fundamentos e matrizes do teatro, tendo como referência as propostas de Jean- Pierre Ryngaert.

No capítulo intitulado “Práxis investigativa: descobrindo caminhos”, será abordada a relação entre a cultura popular e as dramaturgias teatrais através da literatura de cordel, reconhecendo importância do artista popular para a construção e transmissão de conhecimentos e para formação e educação informal. Assim, busca-se um paralelo entre a

cultura popular e a erudita, pertencente ao processo criativo em artes cênicas. Foi apreciada a peça *O Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, que tem a cultura popular como matéria-prima, bem como a presença da rima dos cordelistas na fala dos personagens. Nessa etapa, foram examinadas outras manifestações presentes nas diferentes regiões do país, momento no qual o Pastoril surgiu como proposta investigativa da turma. Houve uma identificação imediata com a temática pela aproximação com o auto, vivenciado na dramatização de *O auto da compadecida*, e pela situação circunstancial da turma, pois havia uma disputa de lideranças de grupo, tal como é proposto no pastoril pelos Cordões Azul e Vermelho ao disputarem a narrativa do nascimento de Jesus. Experimentou-se também nessa fase jogos de aproximação com a linguagem teatral de personagem, cenário, situações, inspirados na proposta de Viola Spolin.

No capítulo seguinte, haverá relatos de experiência de uma pedagogia do teatro popular, a partir da criação criativa-colaborativa da montagem do Pastoril, como uma proposição de possibilidade vigente a ser utilizada pelos alunos em uma experiência posterior, buscando um estudo dos traços presentes nessa manifestação cultural, tais como os personagens, a música, a dança, reconhecendo-o como um teatro popular. Utilizou-se como referência o *Pastoril de Mariinha da Ló*, da cidade de Paracuru, no Ceará, através da análise do vídeo na composição da cena, das cantigas e da dança.

Como professora/pesquisadora da cidade de Crato-Ceará, vale ressaltar que a pesquisa aborda o conceito de *teatro popular* como uma referência estética tradicional, que vai para a sala de aula como algo performático. Parte-se da ideia de uma interculturalidade, em que os elementos culturais nordestinos se cruzam com os dos alunos moradores da cidade de Nova Iguaçú. Trata-se de um processo de aceitação das diferenças culturais locais e regionais, buscando a convivência sobre uma base de respeito mútuo, estimulando a participação e o desenvolvimento de todos como cidadãos, conservando e valorizando sua identidade.

Entender a ação pedagógica de valorização da pluralidade, de forma a assegurar a representatividade, independente de raça, sexo ou classe social, com objetivos prioritariamente voltados para os pressupostos da educação e do Ensino Fundamental e Médio, que são básicos para a formação de professores no Curso Normal, é um dos principais focos dessa pesquisa. Assim, compreende-se o trabalho processual como um caminho que possibilita a formação de professores, de modo que a cultura popular possa se tornar um recurso utilizado por eles no exercício da docência.

Enfatiza-se o conceito de hibridismo no cruzamento de caminhos, de raças e tradições, em que as culturas se interpenetram reproduzindo-se e se reforçando. Esse é um dos objetivos da experiência prática. Vale ressaltar que também pretende-se fazer um estudo comparado da montagem do Pastoril como um processo de releitura da estética tradicional, tal como acontece na cidade do Rio de Janeiro, através do grupo Céu na Terra, tendo como referências a troca intercultural e possibilidades de reinvenção dessa tradição.

Assim sendo, a improvisação foi apresentada como opção estético-artística e pedagógica, na qual as situações do Pastoril foram adaptadas à realidade dos estudantes e puderam ser reinventadas, como um processo dialógico com o grupo de alunos, que se deu a partir de debates acerca dos conceitos de teatro, educação e identidades.

2 ENCONTROS: O LÓCUS DA PESQUISA

O encontro com a turma do 1º ano do Curso Normal do Colégio Arruda Negreiro, em Nova Iguaçu, em 2017, foi uma experiência desafiadora e surpreendente. Como citado anteriormente, devido à exigência de cumprir uma carga-horária de 12h/a por semana na metro I, à desorganização no quadro de horários, ao fechamento de turmas e à necessidade de otimização dos professores, fui alocada em duas escolas, uma com seis tempos e outra com quatro tempos, sobrando outros dois que tiveram de ser preenchidos na referida escola, após o início das atividades escolares.

Ressalto que não havia tido o contato com esse tipo de curso, cuja a proposta é fornecer a primeira formação profissional para o exercício futuro da função de professor na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (em paralelo, o ensino regular preparava-os para prestar exames de vestibulares, a fim de darem continuidade aos estudos em nível superior), nem tinha domínio da temática prevista pelo currículo mínimo para o primeiro ano do curso normal. O currículo apresenta a disciplina Arte como forma de promoção do conhecimento e das mais diversas formas de expressão artística, no intuito de desenvolver conceitos estéticos e críticos sobre arte e cultura, contextualizados no tempo e no espaço, para que o fazer artístico seja, de fato, uma experiência significativa.

O teatro, nesse contexto de educação, é uma ferramenta reflexiva sobre as práticas pedagógicas da disciplina, propondo o exercício da expressão corporal, da imaginação e do autoconhecimento, a consciência crítica e política, a cidadania e a motivação interativa, a partir da temática “Fundamentos e Matrizes da Arte”. Assim, cada semestre é dividido por um

tema norteador: o primeiro tem o título “Fundamentos e Matrizes da Linguagem Teatral”; o segundo, “Cultura Popular e Identidade”; o terceiro, “O Artista Popular e Seu Fazer” e o quarto, “Teatro, Cultura e Identidade”.

Os desafios estavam lançados e, no primeiro encontro com a turma, fui surpreendida com a receptividade e o interesse deles em participar da prática do teatro. Entretanto, alguns alunos relataram que alguns professores, de outras disciplinas, estavam trabalhando com a linguagem teatral, solicitando a montagem e apresentação de peças de acordo com as propostas de suas disciplinas. Ao perguntarem como era realizado o processo, foi dito que tinha que escolher um texto, decorar as falas e ensaiar as marcações, visando como resultado a apresentação para obter uma nota. Um aluno (que irei chamar de “A”) afirmou que achava esse processo “forçado”, pois não se sentia à vontade para participar das montagens; outra, a “B”, disse que os ensaios eram sempre conflituosos e, às vezes, até autoritários, porque duas alunas disputavam a liderança da turma e, na separação dos grupos para executar as atividades, havia uma separação entre essas lideranças.

Outra questão observada na experiência da escola foi que, embora houvesse um espaço de abertura para as apresentações artísticas, a maioria delas era realizada por alunos do curso normal, que questionavam a falta de autonomia em escolher se queriam ou não participar das atividades, pois eram os exemplos a serem seguidos pelos alunos do curso regular, visto que eram professores em formação. Tal situação fazia com que isso fosse motivo de desistência desse sistema de ensino e, no decorrer do ano letivo, alunos saíam do curso normal e voltavam para o sistema regular.

A partir dessas avaliações diagnósticas, marcadas pelos primeiros encontros com a turma, foi possível concluir que se fazia necessário a abordagem da linguagem teatral por outro viés (que não fosse exclusivamente a prática de montagem de cenas a partir de um texto), demonstrando a possibilidade de trabalhar com jogos na busca do desenvolvimento da criatividade, da espontaneidade, da corporalidade, da integração do grupo e do reconhecimento do eu, do outro e do grupo. Com isso, buscamos a autonomia e o reconhecimento das ferramentas da linguagem teatral na assimilação de um “Onde”, “Quem” e “O Quê”, presentes nas encenações, sem direcionar o foco para o resultado, mas valorizando as especificidades do processo, possibilitando assim outros caminhos a serem seguidos pelo teatro na educação.

O intercruzamento de culturas é outro ponto de encontro a ser analisado, pois, no resgate do lócus de professora, atriz e pesquisadora, nascida na região de Crato, no Ceará. Assim, durante a infância pude ter contato com as manifestações culturais dos festejos

populares em apresentação públicas de Maracatus, Reisados, Coco, Lapinhas e Pastoris. Graças a essa experiência, foi possível acessar um campo de conhecimento sobre a cultura popular nordestina, que até então não era reconhecida como material de estudo e fonte de pesquisa de repasse para os alunos, diante da exigência da abordagem dessa temática em sala de aula.

Essa cultura-fonte nordestina foi utilizada como referência na pesquisa destinada a turma do 1º ano, que precisava reconhecer as características culturais pertencentes as suas identidades, como moradores da cidade de Nova Iguaçu, no bairro Santa Eugênia, integrantes da realidade do Colégio Arruda Negreiro. Pode-se fazer uma comparação desse processo com a proposta do pesquisador Patrice Pavis que, ao tecer reflexões sobre o intercruzamento de culturas, desenvolve a metáfora da ampulheta, em que no topo há uma cultura fonte, que deve ser observada e filtrada para a cultura destinatária, a cultura-alvo. Essa passagem não é linear e nem forçada, há uma interação a partir do conhecimento enquanto observador. Ele analisa os filtros entre a nossa cultura e a cultura dos outros em uma perspectiva em que a cultura-alvo se apropria da cultura-fonte estrangeira, filtrando os traços culturais em função de seu próprio interesse. Entretanto, a ampulheta pode ser virada para remeter de volta toda a sedimentação, passando de uma cultura para outra. O hibridismo vem do cruzamento de caminhos, de raças e tradições, em que as culturas se interpenetram reproduzindo-se e se reforçando. Dessa forma, “é na encruzilhada dos caminhos que se cruzam, das tradições e práticas artísticas, que talvez possamos perceber a hibridação distinta das culturas...” (PAVIS, 2008, p. 6).

Pela necessidade de abordar a cultura popular com base nas manifestações teatrais, busquei o intercruzamento de culturas entre o lócus dos alunos da região de Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, e o meu. Assim sendo, se fez presente a possibilidade de orientar os alunos a terem condições de intervir em seus próprios fins, refletindo sobre a definição de cultura em uma perspectiva autoritária, resgatando, como afirma Teixeira Coelho (2012), a cultura que move o indivíduo e o grupo, para longe da indiferenciação, da indistinção, na construção de uma dialética, não da exclusão.

Devemos, nesse processo de hibridação cultural, resgatar os laços corroídos e dilacerados por um cotidiano fragmentado da realidade escolar, abrindo zonas de desenvolvimento do indivíduo e de sua subjetividade. É possível identificar essa proposta na escrita de Coelho (2012, p. 41) quando ele afirma que devemos provocar as consciências para que se apossam de si mesmas e criem as condições para a totalização (no sentido dialético do termo) de um novo tipo de vida derivado do enfrentamento aberto das tensões e conflitos

surgidos na prática social concreta. Esse é um dos objetivos da experiência prática. Em seguida, será apresentado o relato do projeto investigativo. Ele surgiu do próprio processo dialógico com o grupo de alunos, partindo de debates acerca dos conceitos sobre o teatro e a educação, bem como das manifestações populares e da abordagem da linguagem teatral, que acabou por se desdobrar em diversas práticas conjugadas aos jogos dramáticos.

2.1 O projeto investigativo

A prática com o grupo de alunos do 1º ano do Curso Normal³ dialoga com a necessidade do ensino da cultura popular, inserida na disciplina de Teatro, presente no currículo mínimo do curso, e de entender a realidade dos alunos moradores de Nova Iguaçu, cidade excluída artisticamente quando pensada em relação ao Rio de Janeiro. O Município de Iguaçu foi fundado no dia 15 de janeiro de 1833. Com sede instalada às margens do Rio Iguaçu (que serviu de inspiração para o seu nome), era utilizada como pouso de tropeiros que faziam o Caminho de Terra Firme. Durante o Ciclo do café e com a construção da Estrada Real, Iguaçu escoava a produção da cana-de-açúcar e do café plantados nas serras, o que provocou mudança do status de vila para município, ficando conhecida como “Cidade Perfume”, por causa do cheiro das frutas no plantio de laranjas. Porém, em decorrência da Segunda Guerra Mundial, houve uma explosão demográfica na Baixada Fluminense e no Rio de Janeiro. O cultivo e exportação da laranja entraram em decadência, o que culminou na divisão do território. Foi então que, a partir da década de 1940, iniciou-se o processo de emancipação do município. Ressaltamos que, em 1952, com a inauguração da Rodovia Presidente Dutra e a recuperação da malha ferroviária, a cidade passou por um aumento populacional e assumiu outras funções, entre elas, a de cidade dormitório e de corredor de acesso à capital. Atualmente, é o maior município da Baixada Fluminense em extensão territorial e o segundo em população.

A Escola Arruda Negreiro, onde foi desenvolvida a pesquisa, encontra-se pedagogicamente inserida nos parâmetros do ensino tradicional, em que os professores e a metodologia estão no centro do aprendizado. Pode-se afirmar que essa realidade está presente na maioria das escolas de ensino público e privado do Brasil. Mesmo após movimentos marcantes da educação, como a Pedagogia nova e libertadora, que promoveu debates sobre a

³ Da escola estadual Arruda Negreiro, localizada no bairro Santa Eugênia, em Nova Iguaçu. Turma formada por 25 alunos da faixa etária de 16 a 40 anos de idade.

pedagogia tradicional, ainda há muitas contradições no sistema educacional vigente. A escola abrange o ensino da educação básica (do 6º ao 9º ano), o ensino médio regular e o Curso Normal. Neste último, há uma abertura maior para o diálogo entre o professor e o aluno. Assim, por seu potencial formativo, apresentando também uma “cultura” de interdisciplinaridade com a área artística, o professor pode solicitar aos alunos, do primeiro ao terceiro ano, montagens e apresentações artísticas relacionadas ao conteúdo abordado em sala de aula nas diversas disciplinas do currículo mínimo, para serem aplicadas como práticas pedagógicas em estágios supervisionados. Entretanto, a autonomia dos participantes, a abertura à troca de experiência, o diálogo e o conhecimento do outro, (fortalecendo-os como dirigentes do próprio acesso), são questões que não são levantadas

No processo investigativo, a educação é vista como uma possibilidade de processos que ampliam a experiência pessoal e coletiva dos indivíduos, agindo como catalisador no processo de emancipação e tornando-os capazes de construir os seus próprios discursos sobre a realidade, questionando-a e a reinventando. Como afirma Suzanna Schmidt Viganó, “para se viver de fato uma experiência teatral é necessários o envolvimento e o compromisso dos seus participantes com o processo de aprendizagem por ela gerado, com criação artística e com próprio grupo”. (2006. p. 11)

A partir dessa reflexão, houve uma provocação em analisar se a proposta pedagógica que se realizava em sala de aula dialogava com o reconhecer da triangulação citada por Viganó, na qual *eu* (o indivíduo, aluno, atuante que pode ter voz em sala de aula) devia estar relacionada com o *objeto* a ser discutido (temas e propostas do currículo mínimo em sala de aula) e com o *outro* (na troca com o grupo acerca do conhecimento e aprendizado). No debate sobre o projeto a ser desenvolvido com a turma, escutei um aluno (que irei chamar de “C”) dizer: “Professora que legal, estamos montando algo nosso”. Ou seja, estava havendo o envolvimento do aprendizado com a temática a ser desenvolvida: a cultura popular, a diversidade cultural brasileira e o reconhecimento do processo intercultural da comunidade local e regional.

A busca da consciência da identidade cultural da turma se fez necessária para efetivar uma prática pedagógica teatral. A fim de realizar o objetivo do curso normal, ou seja, proporcionar a formação de formadores, é importante ter em vista a análise do contexto educativo (onde fui inserida) e a tomada de consciência da diversidade problemática no espaço de ensino para a construção de um ponto de vista pedagógico em que se considera tanto o professor quanto o aluno como aprendentes.

O tema norteador do currículo mínimo da rede estadual para o normal é, geralmente, fundamentado na proposta triangular de Ana Mae Barbosa que tem os seguintes eixos norteadores: o *experimental* a experiência concreta, através da manipulação de materiais e do contato com as técnicas e processos (individuais ou coletivos) de criação e construção artística; o *apreciar*, que compreende a identificação, a análise e a comparação dos elementos fundamentais das linguagens artísticas no reconhecimento dos códigos da arte enquanto experiência de conhecimento; e o *contextualizar*, em que há a percepção da arte como produto histórico-cultural, tecendo as relações entre as linguagens artísticas e a sociedade.

Para contextualização da inserção do ensino do teatro como campo de conhecimento na educação, foi utilizado como referência o teatro jesuítico de educação religiosa dos índios como primeira forma de inserção do ensino do teatro no Brasil. Entretanto, em um debate no Colóquio do PPGAC da UNIRIO, após a apresentação do artigo “Teatro popular: análise de uma prática no curso normal”, de minha autoria, fui provocada a pensar sobre o teatro jesuítico como uma forma de imposição de poder dentro de uma situação estratégica complexa de dominação. Muitos índios resistiram, mas, através dessa imposição, aqueles que não conseguiram se opor a dominação foram forçados a vivenciar uma experiência educativa pelos jesuítas. Logo, discutiu-se a abordagem forçada da ação educativa dos jesuítas como uma experiência da linguagem teatral. Tendo em vista que essa educação foi imposta e não dialogada, havendo uma sobreposição da cultura europeia à brasileira vigente, ela serviria apenas como uma aproximação dessa prática com a que seria abordada em sala de aula.

A partir de tal provocação, refleti sobre as relações de poderes vigentes na educação. Há um poder de baixo para cima, ou seja, imposto pela realidade educacional, que determina que os alunos não devem debater as propostas pedagógicas, apenas aceitar. Inspirado nesse contexto, é possível fazer uma comparação entre essa realidade e o pensamento do filósofo francês Michel Foucault sobre as relações de poder:

na sociedade, há milhares e milhares de relações de poder e, por conseguinte, relações de forças de pequenos enfrentamentos, micro lutas, de algum modo. Se é verdade que essas pequenas relações de poder são com frequência comandadas, induzidas do alto pelos grandes poderes do Estado ou pelas grandes dominações de classe, é preciso ainda dizer que, em sentido inverso, uma dominação de classe ou uma estrutura de Estado só pode funcionar se há, na base, essas pequenas relações de poder. O que seria o poder do Estado, aquele que impõe, por exemplo, o serviço militar, se não houvesse, em torno de cada indivíduo, todo um feixe de relações de poder que o liga a seus pais, a seu patrão, a seu professor — àquele que sabe, àquele que lhe enfiou na cabeça tal ou tal ideia? (2006, p. 231).

Partindo da visão de Foucault na análise sobre o que é o poder e sobre como ele não se encontra em um ponto determinado (mas que pode ser disseminado nas relações), foi possível compreender que há sempre alguma resistência, já que nenhuma relação de poder é absoluta ou incontestável. Ela é, sim, reversível, sujeita a mudanças, construída a partir da relação de troca e de colaboração.

A fruição desse conteúdo foi fundamental para a realidade da sala de aula, que poderia ser considerada como uma forma de resistência à educação depositária conteudista. Assim, abre-se a possibilidade de reflexão da arte como propulsora da relação do poder visto como múltiplo, que está em todos os lugares, que é reversível, tal como propõe de Foucault.

Outro tópico abordado no currículo mínimo é a compreensão das manifestações populares presentes no contexto sociocultural dos alunos. Para que essas premissas fossem realizadas a contento, foi solicitado que fizessem uma pesquisa acerca das manifestações populares presente na cidade.

Enfatizo a riqueza de informações que surgiram e, surpreendentemente, foram trazidas para serem compartilhadas com o grupo. Cito aqui algumas manifestações relatadas: “A Festa do Aipim de Tinguá”, que acontece habitualmente no mês de julho, no Largo do Tinguá e que foi criada em 2003 pelos moradores do bairro, como forma de gerar renda; e uma “Folia de Reis”, baseada na celebração cristã de representação dos magos vindos do oriente para visitar Jesus Cristo, devido ao seu nascimento, que era promovida por grupos do bairro K-11⁴

Essas festas, entretanto, ficavam longe da escola (localizada no bairro Santa Eugênia), o que fazia com que os alunos não tivessem contato com elas. Isso fez com que eles desenvolvessem pouco interesse em aprofundar o conhecimento sobre tais festejos. É possível observar a falta de articulação de políticas públicas que proporcionassem um cruzamento cultural de um bairro a outro, intensificando, assim, o descaso e o abandono na região da baixada, onde o isolamento geográfico entre os bairros é amplificado para a cidade. Essa situação esteve presente também em relatos de muitos alunos que não se identificavam nem como moradores do estado do Rio de Janeiro. Então, cabe questionar: como falar de identidade cultural para pessoas que mal se identificam culturalmente como moradores de uma mesma cidade?

A oralidade foi abordada como uma tentativa de reconhecer uma identificação com a ancestralidade e a cultura presentes nos núcleos familiares. Foi, então, proposta uma

⁴ Bairro localizado em Nova Iguaçu.

dinâmica de aproximação com a prática do popular tendo como mote os ditados populares, que são como provérbios, geralmente, de autores desconhecidos e que se baseiam em um senso comum de um determinado meio cultural. Nesse encaminhamento, como metodologia, foi solicitado aos alunos que trouxessem ditados populares conhecidos na tentativa de resgatar uma identidade, um ensinamento, presente nos provérbios mais utilizados pelos seus familiares. A ideia era fazer um atravessamento da ancestralidade com a realidade deles, relembrando o conhecimento da tradição e dos ensinamentos embutidos que passam de geração em geração. Assim, foi proposto um jogo em que tais ditados deveriam ser representados apenas através da expressão corporal. Os temas eram aqueles que emergiam do grupo, que deveria adivinhar a temática tratada em cada representação. Durante o aquecimento, foram feitas atividades cuja premissa era o universo infantil das cantigas de roda e brincadeiras.

2.2 O jogo dramático em construção

No currículo mínimo do Curso Normal, há uma referência pedagógica à disciplina do teatro. Ela visa à preparação do aluno-professor a partir da prática da expressão corporal, da imaginação, do autoconhecimento, da consciência crítica e política e da cidadania, buscando uma motivação interativa.

É importante observar que há uma especificação acerca dos objetivos a serem alcançados, mas não indicações metodológicas a serem realizadas. Isso pode ser encarado de forma positiva, tendo em vista que o professor tem liberdade para definir como será sua atuação. Tem-se como sugestão a aplicação do jogo, como um indutor que deve ser experimentado pelo professor. Na busca de um caminho a ser seguido, Johan Huizinga (2005) afirma que o jogo é uma atividade antiga que vem desde as brincadeiras dos animais, que desde então já apresentava regras, sem abrir mão do prazer e do divertimento. O jogo é um elemento que sempre esteve presente nas atividades humanas. Na linguagem, por exemplo, brinca-se ao designar coisas utilizando jogos de palavras; ao construir o mito, em que há a utilização da imaginação na construção de um mundo exterior, na existência de um mundo fantasista, uma oscilação entre a fantasia e a realidade; e no culto, através de rituais, nas consagrações e mistérios destinados a assegurar a tranquilidade do mundo como uma espécie de jogo.

É possível inferir que o jogo não é apenas uma atividade fisiológica ou um reflexo psicológico, ele é determinado pelo sentido, ou seja, pelo significado. O jogo se acha ligado a alguma coisa que não é o próprio jogo e a sua finalidade biológica pode estar relacionada a uma descarga de energia, a uma preparação para tarefas diárias, ao desejo de dominar ou competir, ao instinto de imitação, ao exercício de autoconhecimento ou a realização de um desejo. Trata-se de um fator cultural da vida, capaz de transformar a imaginação em realidade. A sua intensidade e o seu poder de fascinação estão ligados às formas mais primitivas, pois é considerado uma atividade voluntária, livre, que foi, posteriormente, elevado à esfera da seriedade e da limitação, se distinguindo da vida comum tanto pelo lugar, quanto pela duração.

A partir dessa reflexão, a proposta de utilizar o jogo dramático se deu por ele apresentar possibilidades pedagógicas e permitir a na instauração de um ambiente favorável e de integração dos participantes. Foi explorado o deslocamento do corpo no espaço, resgatando a percepção sensorial e a consciência corporal, tendo como referência metodológica os estudos de Flávio Desgrandes e a definição de “*jeu dramatic*”, de Jean Pierre Ryngaert. Buscou-se estabelecer uma inter-relação entre suas pesquisas a partir da observação das improvisações realizadas grupo de alunos.

O conceito de “*jeu dramatic*”, assinado por León Chancerel, propõe a utilização da improvisação, com regras, a partir de temas e enredos lançados pelo coordenador, tendo como foco o trabalho em grupo e a expressão pessoal. Durante o improviso, há a separação entre quem joga e quem assiste. Atualmente, Jean-Pierre Ryngaert é o único autor a ter sistematizado em um roteiro essa forma dramática improvisada. Entretanto, com a crise do texto, houve uma reforma na abordagem do jogo dramático, que passa a utilizar o desenvolvimento do sensível e dá maior proeminência ao corpo, na relação com o espaço, música, imagens, objetos, poemas e palavras que deslancham o jogo. O coordenador nem sempre se faz presente, ele lança as propostas para turma que, na prática coletiva, tem a sua formação pessoal.

No desenrolar das aulas, com a utilização do jogo dramático, na versão francesa, tivemos como intenção pedagógica a dinâmica investigativa de relação e integração da turma. Entretanto, como afirma Ryngaert (2009), o jogo dramático não é a panaceia que fará desaparecer todas as dificuldades. Assim sendo, foi possível observar que na prática em sala de aula, com os alunos do curso normal, apresentaram-se algumas dificuldades.

A primeira foi em relação ao modelo de prática teatral que vinha sendo executado, com a montagem das peças citada anteriormente. O modelo promovia encenações focadas na

construção de um texto a ser apresentado, estimulando a proliferação de espetáculos inferiores, de conteúdo infantilizado, em que, como aponta Ryngaert, no livro *O jogo dramático no meio escolar*, os poetas de segunda procuram no meio escolar um público pretensamente mais fácil, que apresenta a grande vantagem de não poder escolher (as crianças) ou de não estar suficiente informado para pode-lo fazer (os professores).

É possível aferir que essa situação se dá pela falta de qualificação dos profissionais que se disponibilizam a utilizar a prática do teatro em sala de aula, ou pela falta de conhecimento da comunidade escolar sobre a linguagem. Observa-se, então, que o professor deve ser um catalisador entre o espetáculo e os alunos, percebendo uma atuação eficaz da poesia do fazer teatral, ou seja, a formação é necessária para que ele seja capaz de provocar a imaginação do outro, do aluno, e não ser um mero redator de práticas tradicionais.

A segunda refere-se à dinâmica relacional da turma, que se encontrava em fragilidade na integração, pois havia uma disputa de liderança de duas alunas que dividiam opinião dos demais alunos. No processo investigativo, foi possível analisar que o engajamento era um desafio, então se fazia necessário um trabalho “terapêutico” através do jogo, visto que jogar é uma terapia em si, como afirma Ryngaert (2009).

Entretanto, foi necessário compreender que o meio concreto de criação da situação e de aquisição de técnicas, que se torna um meio de reflexão sobre estas situações para chegar à invenção, não deve ser confundido com psicodrama. Ryngaert fala que Moreno cria um jogo de personagens, como personalidades, as máscaras sociais, e se tem um jogo de improviso que expõe as situações de algo que aconteceu no passado, presente ou até mesmo no futuro. Há a exposição dos sentimentos postos em cena, tendo um repertório de outros personagens como réplica, e assim, pela tomada de consciência, é possível se libertar do trauma por tê-lo vivido de uma forma intensa. Ryngaert e Moreno se assemelham ao propor uma investigação precisa do lugar e do desenrolar de dados acontecimentos a partir de situações reais propostas pelos alunos.

No jogo dramático, as diferenças estão relacionadas ao tema, que não é escolhido por um indivíduo, e sim por um grupo, de forma livre; à noção de teatralização, visto que não é tão utilizada pelos psicodramatistas, apesar de ter a caracterização dos personagens que serão os auxiliares; à situação de comunicação; ao distanciamento de questões psicológicas aprofundadas e ao debate, que não toca no aspecto privado do indivíduo, além dos jogos de aquecimento, que também são utilizados no teatro e podem causar reações.

Assim, foi proposto à turma uma experimentação sem risco do real, em um espaço com campo aberto para a criatividade. Observou-se que o jogo não é um sonho ou uma

fantasia, nem se confunde com a experiência real. É um espaço em potencial de desenvolvimento da criatividade.

Os alunos, ao jogarem com a realidade exterior, que não fosse a da disputa em sala de aula, puderam desenvolver uma relação de grupo, de comunicação terapêutica, em uma dinâmica de conhecimento sensível do indivíduo com o mundo. Não assumi uma postura de terapeuta, embora tenha a formação de psicodramatista, mas, ao se trabalhar com o jogo, é inevitável que tais funções aconteçam. Quando os participantes aumentam suas possibilidades de expressão e comunicação, foi possível multiplicar suas experiências no grupo e se entregar ao jogo, esquecendo a rivalidade presente na sala de aula.

Partindo da análise da proposta de Ryngaert de colocar os alunos em situação de encenadores, com base em uma peça do programa escolhida pelo professor, foi permitido que o trabalho evoluísse à sua vontade e em função do objetivo definido por eles. Assim, houve uma aproximação do objetivo da pesquisa, pois foi proposto que se realizasse a montagem de uma peça em que os alunos fossem atores e encenadores. Seria feita uma adaptação do pastoril no estilo deles de modo que estivessem ativos no processo de criação, estabelecendo uma relação maleável e de intervenção.

Os jogos dramáticos em sala de aula foram introduzidos a partir das necessidades e dos desejos do momento, valorizando o corpo e não apenas o intelecto, subvertendo a posição estagnada da sala de aula, em que os objetos em sua estrutura arquitetônica poderiam dar espaço a locais que dessem abertura à imaginação e ao conhecimento, tal como define Ryngaert:

O jogo dramático não reclama atores virtuosos competentes em todas as técnicas de expressão. Destina-se a formar “jogadores”, mais preocupados em dominar o seu discurso do que em criar a ilusão. Estes nem procuram ser (como a criança que brinca) e nem parecer (como certos atores), mas mostrar. Não é a perfeição do gesto, ou da imitação que se procura, mas em um comportamento lucidamente elaborado de uma situação de comunicação. O que não quer dizer que negue toda e qualquer técnica ou se sonhe com uma expressão espontânea correta. A procura da expressão está estreitamente ligada às exigências do discurso, o trabalho sobre a forma a uma crítica de conteúdo (2009).

O jogo dramático deve ser considerado como um meio de conhecimento, ou seja, de encarar situações em que o indivíduo não está preparado, como um ensaio sem riscos. Isso se dá porque eles são colocados diante de uma realidade, mas de forma lúdica, havendo então um distanciamento para melhor lidar com as situações. Assim, é possível recomeçar e as regras podem ser reformuladas. Além disso, ajuda a dominar o medo de encarar essa realidade, trazendo um repertório de situações para a prática no dia a dia.

Na proposta realizada em sala de aula, levei em consideração a cultura e os hábitos dos alunos. Não destruir e transformar, mas sim os subverter na reinvenção da tradição, rompendo assim as barreiras entre a educação e a criação, em diálogo permanente com a cena contemporânea, visando à formação do indivíduo e à assimilação da cultura de um novo homem e uma nova sociedade. O jogar *para si, para o outro e diante do outro*, ocupando o lugar de jogador e observador são funções essenciais para a formação do indivíduo.

Percebe-se que o fazer e o ler o que é feito pelo outro, assim como o desenvolvimento da escuta na relação com o parceiro de jogo, foram utilizados em prol de um vínculo entre a percepção sensorial e a formação do indivíduo, como podemos observar na citação a seguir:

desejo que o surgimento de ficções suscite uma reflexão sobre a interioridade do sujeito e sua expressão, sobre a manifestação de emoções e de sensações em formas codificadas. No mesmo movimento, a consciência dos modos de produção artísticos, individuais ou coletivos, ajuda a sair da posição muito estrita entre processo e produto (RYNGAERT, 2009, p. 24).

O jogo é um espaço intermediário entre a busca de equilíbrio dentro e fora do ser, nos laços entre a pedagogia e a dramaturgia, do prazer da invenção e da tomada de consciência sensorial. Para o processo de formação, foi necessária a alternância entre as funções de atores e espectadores, em que mais importante foi exhibir um exercício que pode ser apresentado como um espetáculo, do que representações enrijecidas com regras, resultados, produtos. Não deve haver uma exigência por resultados visíveis.

Tais conceitos foram utilizados nesse primeiro momento da prática em sala de aula, com os alunos do curso normal, para centralizar o estudo nos jogadores e não nos componentes da linguagem dramática. Será, portanto, analisado o espaço da sala de aula como um potente indutor para o jogo, para criação de personagens, a partir de experiências cumulativas, ou seja, no jogo com o outro e tudo que ele possa compor, tal como a descoberta do texto em ação (em jogo); os temas/situações, não são estabelecidas a priori, mas que emergem do próprio grupo, e da relação entre a percepção sensorial e a formação do indivíduo. A teatralidade do cotidiano (que provém das realidades em sala de aula, em que ocorre a criação estética e inventividade) necessita de um trabalho aprofundado, de “aquecimento”, ou seja, de integração para a prática de um trabalho coletivo, em que, a partir da autonomia dos indivíduos, os desejos tornam-se fontes de prazer.

O pesquisador Renan Tavares, em seu artigo “Jogo dramático segundo Jean-Pierre Ryngaert”, afirma que o jogo dramático visa colocar em tensão o jogo espontâneo, que deve

ser regido por formas e estruturas, nas quais se realizam as inúmeras possibilidades de representação. Essas formas de representação teatral, no entanto, não devem ser diretivas, e sim respeitar o direito do aluno à autonomia e sua opção de correr o risco no jogo. A espontaneidade está na fase preparatória, deve estar em tensão, passando assim por uma apropriação estética teatral, levando em consideração o trabalho lúdico do artista. A relação entre jogadores e observadores intensifica os avanços do grupo, no tocante à lucidez e à autonomia, trazendo assim a tomada de consciência do mundo de hoje.

Deve-se criar uma situação favorável ao desbloqueamento do imaginário, à preparação do corpo e da voz para uma nova função, facilitando a abertura para o diálogo sobre a capacidade criativa, podendo ser utilizadas tanto para um grupo inquieto ou inibido. Organiza-se assim uma análise do discurso cênico, em que a apreensão da linguagem teatral que se desenvolveu no decorrer do processo com a turma foi mantida na relação entre o divertimento e a aprendizagem.

Podemos ratificar esse conceito através dos estudos de Degranes (2006), que afirma que a atenção do coordenador, na prática teatral desenvolvida nas oficinas, deve estar provida de uma estética que efetive uma análise do mundo externo. Isto está atrelado, também, à vontade de que o processo não estacione em mera cópia dos padrões estéticos difundidos pelos veículos de comunicação de massa, por outras produções espetaculares menos exigentes, ou mesmo por uma estética caduca, que não responda mais à função que exigem dessa arte as nossas sociedades contemporâneas.

Cabe então ao professor uma intervenção discreta ao passar a mensagem aos alunos. Ele pode, também, ser um participante e não apenas um visitante do processo, pois, ao entrar no jogo, intensifica a relação com os demais integrantes, desmitificando a sua figura de coordenador, o que possibilita uma maior aproximação com eles.

A seguir, trataremos de expor o conteúdo de duas aulas de jogos dramáticos realizadas com a turma do primeiro ano do curso normal. A primeira é intitulada “Processo de integração” e a segunda, “O espaço do brincar”. Serão também apresentadas as propostas, os comentários e a articulação com as referências bibliográficas, ressaltando que o planejamento do exercício teve um seguimento linear, buscando a sensibilização do aluno para o discurso cênico.

Os jogos aplicados, é importante ressaltar, são adaptações de propostas dos livros de Ryngaert, Degranes e Augusto Boal, além do repertório de práticas teatrais vivenciadas na minha trajetória como atriz, professora e pesquisadora.

2.3 Processo de integração e o espaço do brincar

Na aula *Processo de integração*, tem-se como proposta a instauração no grupo de um ambiente favorável, ao criar uma integração para iniciar um trabalho de reconhecimento de si com os demais integrantes do grupo. Como foi observado no processo investigativo relatado no capítulo anterior, havia uma separação da turma em dois grupos de lideranças, apresentando uma dualidade de extroversão por parte das lideranças. Por essa razão, senti a necessidade de engajá-los no grupo, compartilhando os desafios da experiência.

Para a abordagem do reconhecimento do *eu*, do *outro* e do *grupo*, foi desenvolvido o jogo “Troca de identidade”: em roda, de pé, cada integrante do grupo diz o seu nome e apresenta um gesto; os demais devem copiá-lo a fim de memorizar o nome e o movimento. Na sequência, caminham pelo espaço e, ao comando do coordenador, formam duplas com os companheiros e se apresentam com o nome e o gesto executado na roda. Após a apresentação, trocam de identidades, assumindo o nome e o gesto do outro, que é repassado para outra dupla na formação seguinte.

Esse jogo proporcionou a descontração e a instauração de um ambiente favorável, além de desenvolver uma tomada de consciência da “alienação” muscular, ou seja, da experimentação do corpo extra cotidiano, através de gestos e nomes, e do deslocamento no espaço, além de eliminar o olhar exterior inibitório.

A pesquisa inicial de aspectos da criação cênica teve como exemplo o exercício com o jogo “Pessoa, cabana, tempestade”: em duplas, os alunos formam uma cabana (dando as mãos de frente uns para os outros), enquanto outro participante fica dentro, assumindo o lugar de “pessoa”. Nesse jogo, um participante deve ficar de fora e é explicado que, ao comando “pessoa” de quem está de fora, os outros devem sair de suas cabanas e procurar outra. Quem está fora irá ocupar uma delas, assim outra pessoa (ou não) ficará sobrando no grupo. Se houver o comando “cabana”, as duplas se desfazem e procuram outra pessoa para formar novas configurações de cabanas. No comando “tempestade”, todos devem se revezar, formando novos subgrupos de cabanas e pessoas, sobrando alguém de fora, que dará novo comando. Esse jogo é uma adaptação de uma brincadeira infantil intitulada “Jana Cabana”. Ao ser adaptada para a prática pedagógica em sala aula, foi possível observar a modalidade de jogo dramático (na acepção francesa), por ter uma regra partindo da relação entre o corpo e o espaço, valorizando combinações aleatórias lançadas pelos participantes.

Nesse momento, valemo-nos do conceito de “jogo dramático” (*jeu dramatique*), que, segundo Pupo (2005) é uma modalidade lúdica com intenção pedagógica, que utiliza a

improvisação com regras partindo de temas, enredos, elementos da relação do corpo com o espaço, música, imagens, objetos, poemas ou palavras. O jogo dramático é utilizado também como uma forma de buscar a relação entre trabalho em grupo e a expressão pessoal dos participantes.

Continuamos com a aplicação do jogo “Que detalhe é esse?” que foi realizado a partir da observação de grupos em fila: uns de frente para os outros analisam os detalhes específicos da roupa, penteado, posição. Na sequência, é pedido que se virem de costas e mudem algum detalhe. Na volta, o coordenador pergunta a respeito do detalhe percebido pelo outro jogador. Nesse jogo, buscou-se o respeito à criação do outro, intensificando a relação com os demais integrantes.

A aproximação da expressão dramática aconteceu através do jogo “Modelando o outro”: em duplas, um participante modela o outro como se fosse feito de barro. Ao sinal, as esculturas passeiam pela sala visitando as demais esculturas. Após todos terem se apresentado, os participantes conversaram sobre as imagens e escolheram uma para elaborar uma cena que seria apresentada, dando vida a imagem que teve um objetivo para se movimentar.

Finalizamos a atividade através da avaliação coletiva sobre os jogos analisados em sala de aula e sobre a cena improvisada. Convidamos o grupo a investigar as propostas do exercício e fazer uma correlação com potencial formativo do Curso normal. Foi levantada a seguinte questão: “Por que o jogo ajuda no ensino do teatro”? As respostas foram:

“É utilizado como tática para melhorar a comunicação e a para agilidade mental e motora”.

“Porque de um jogo podem surgir ideias”.

“Porque ajuda os alunos a se soltarem”.

“Pode deixar você mais atento, saber mais sobre o personagem e ajudar a criar uma peça”. (sic)

As imagens, a seguir, demonstram as atividades que foram realizadas.

Figura 1 - Jogo “Troca de identidade”.



Fonte: a autora.

Figura 2 - Jogo “Pessoa, cabana, tempestade”.



Fonte: a autora.

Figura 3 - Jogo “Que detalhe é esse?”.



Fonte: a autora.

Figura 4 - Jogo “Escultura em movimento”.



Fonte: a autora.

A segunda aula, intitulada “O espaço do brincar”. foi concebida para analisar jogos adaptados das brincadeiras populares, buscando uma similaridade com a temática abordada na pesquisa e partindo de ações e conceitos da turma sobre os termos identidade, cultura e sociedade. Partimos do conceito de que o jogo dramático, segundo Desgranges, não é uma estrutura fechada. Ele é autoral e pode ficar a cargo do coordenador a elaboração de uma sistematização para o trabalho em grupo. A proposição dos exercícios valeu-se de uma prática em que o contexto da brincadeira popular, o fazer junto e as decisões coletivas, condiz com o processo crítico acerca da vida social e do apuro da linguagem dos participantes.

Iniciamos a atividade com a exploração da brincadeira “Escravos de Jó”, com a introdução da seguinte cantiga: “Escravos de Jó, jogavam caxangá/Tira, bota, deixa ficar/Guerreiros, com guerreiros, fazem zigue, zigue, zá”. A música propõe a exploração de ritmos e gestos pelo grupo, que cantou em roda, batendo palmas e dando um pulo para o lado direito. Na parte do refrão “deixa ficar”, deveriam parar o movimento e, na sequência, dar

continuidade às palmas e aos pulos. Na passagem “zigue, zigue, zá”, pulam direita, esquerda e direita. Variações podem ser realizadas através do não uso das palmas ou do não canto do refrão, pulando apenas com o ritmo.

Na sequência realizamos o jogo “O carro e o motorista”, adaptado do livro de Augusto Boal. Em duplas, um aluno é o motorista e guia o outro que, de olhos fechados, faz as vezes do carro. Os motoristas utilizam o comando com as mãos, dando um toque nas costas do carro para andar, na cabeça para parar e nos ombros para virar para o lado direito ou esquerdo. Após experimentarem essa possibilidade de serem guias, os alunos alternaram os papéis com os guiados. Sons de carros e buzinas foram utilizados.

Entendemos que aplicação de tais jogos proporcionou uma vivência no campo da ludicidade, pela qual os alunos perceberam que, através do brincar, vem a alegria, a liberdade, ultrapassando o aspecto do intelecto. Estas são características abordadas no campo da popularidade, em que há um aprendizado passado de pai para o filho na prática das manifestações, em que o corpo é coletivo para a criação das danças dramáticas de morte e ressurreição.

A identidade pertencente às tradições foi abordada de uma forma prática, partindo dos conceitos do repertório dos alunos. Logo, foi sugerido que formassem grupos e, através do indutor dos ditados populares, solicitado como pesquisa em aulas anteriores, seriam debatidos o repertório de conhecimento da moral embutida nos ensinamentos das frases. Na sequência, foi sugerido que elaborassem cenas improvisadas a partir do ditado popular, podendo ser apresentadas na forma de uma imagem, narrada com dramatização ou com rimas.

Vale ressaltar que, para as apresentações das cenas, houve a divisão entre quem atuava e quem assistia. Foram resgatados, assim, os conceitos na experiência do aprendizado pelo olhar do outro através das “senhas”, ou seja, pelo uso de condutores para desenvolver o jogo, que podem ser o espaço que não corresponde ao lugar real, onde se desenvolve a situação que escolhem, buscando assim a teatralização de reconhecer pelo outro uma metáfora com a situação a ser apresentada. Há um deslocamento do sentido que brota da invenção, usando os gatilhos da imaginação, da criatividade e de um novo olhar sobre a realidade.

Buscamos a reflexão de que o teatro proporciona ao aluno e ao professor um estabelecimento de formas diferentes de comunicação, mas que não deve ser utilizado de uma forma controladora, omissa. A teatralidade não deve ser vazia de sentido, mas ser utilizada com códigos da passagem do não jogo ao jogo, em que se deve mentir verdadeiramente. Tais características são apresentadas nas imagens a seguir:

Figura 5 - Jogo “Escravos de Jó”



Fonte: a autora.

Figura 6 - Jogo “O carro e o motorista”.



Fonte: a autora.

Figura 7 - “Improvizando com os ditados populares”.



Fonte: a autora.

A seguir, desbravaremos caminhos da prática investigativa partindo de experimentos com o contexto da cultura popular.

3 PRÁXIS INVESTIGATIVA: DESCOBRINDO CAMINHOS

Neste capítulo, será analisada a compreensão de alguns aspectos referentes às características da cultura popular, buscando uma aproximação com a dramaturgia teatral, na abordagem em sala de aula. Busca-se reconhecer a importância do artista popular para a construção e transmissão de conhecimentos, formação e educação informal.

A literatura de cordel é a referência de investigação, uma vez que a cultura popular é sua matéria prima, presente na rima dos cordelistas. Também foi feita a apreciação da peça *O Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, como forma de aproximação do aluno com a estética do teatro popular. Essa aproximação investiga um repertório inspirado nos autos folclóricos, contos, lendas e de folhetos da Literatura popular em versos, em todo Nordeste, bem como nos acontecimentos vivenciados pelo autor na inclusão de elementos de composição da cena e dos personagens. Evidencia-se o ambiente onde transcorre a ação

dramática, através de características lúdicas, mantendo uma intencionalidade épica e uma forma performática.

Vale ressaltar que a noção de auto, ou seja, a luta do bem e do mal, presente na obra do referido autor, é de caráter moralizante, tal como acontece em outras manifestações da cultura popular, podendo se considerar a base cristã na sua arte. Na experiência com a turma, existiu como proposta a composição de um roteiro de cenas a partir da improvisação das situações da peça, observando como tradição da cultura nordestina pode se incorporar nos conceitos de identidade e de popularidade dos alunos, abrindo assim um diálogo entre o texto e a cultura popular.

O processo criativo passou também pela experimentação de jogos teatrais como apreensão da linguagem específica do teatro, através dos jogos propostos por Viola Spolin⁵, por ser um sistema que estabelece com clareza as bases da ação dramática de espaço, tempo, personagem e ação - partindo das perguntas “O Que?”, “Onde?” e “Quem?” - e toma por base o jogo de regras para criar um sistema de exercícios para o treinamento do teatro, com o objetivo de libertar as crianças e amadores de comportamentos rígidos e mecânicos em cena. Esse sistema de atuação, calcado em jogos de improvisação, tem o intuito de estimular o participante a construir um conhecimento próprio acerca da linguagem teatral, através de um método em que o indivíduo, junto com o grupo, aprende a partir da experimentação cênica e da análise crítica do que foi realizado. Assim, os participantes elaboram coletivamente os conceitos acerca das suas atuações e da sua compreensão da linguagem teatral.

Será desbravada a descoberta prática dessas trajetórias que surgiu da necessidade de um estudo dessas especificidades que vieram a somar no processo e nas vivências que culminaram na abordagem do Pastoral. A receptividade dos alunos teceu um papel fundamental no desempenho desse segundo momento do projeto. É válido afirmar, portanto, que o atravessamento da experiência entre a cultura do Nordeste e da realidade dos alunos de Nova Iguaçu surgiu no processo.

Esse modo de atuação pode ser comparado ao processo investigativo definido por Flávio Desgragens (2012). O autor, ao retratar o modo de atuação do espectador e a sua relação com teatro, o qual se confronta com o modo de sentir e pensar o mundo, afirma que a relação entre a escritura cênica e o espectador passa a ser compreendida como uma via de

⁵ Autora fortemente influenciada por Stanislavski, no período que realiza as ações físicas como procedimento na formação dos atores, e por Neva Boyd, com quem aprendeu a relevância dos jogos teatrais no processo educacional, desenvolvendo um sistema que visa o aprendizado da atuação cênica. Tem-se como referência bibliográfica o livro *Jogos Teatrais na Sala de Aula: Um Manual Para O Professor*.

mão dupla, cujas estruturas do texto conquistam legitimidade na medida em que estimulam atos produtivos.

A relação entre o que foi proposto aos alunos e o que foi produzido estabeleceu um potencial artístico de recepção em que o artista e o espectador participam de um jogo. O prazer em participar surge na inventividade acionada na leitura de uma escritura cênica.

Pode-se dizer que os alunos, que são professores em formação, levarão para a vida profissional um material pungente, que poderá ser utilizado em uma prática de sala de aula. Isto se dará, principalmente, quando a abordagem objetivar um trabalho de pesquisa da cultura e do teatro popular, a ser usado como um experimento de maneiras possíveis de articulação desse conhecimento com a experiência. Convidar o aluno a ser um atuante, que se assumindo como criador no processo, não tem preocupação com o resultado, mas sim com as sensações, impressões e afetos que viriam a ser construídos. Como relata Desgranges “a recepção passa a ser compreendida por seu caráter de experiência, que, para se efetivar, depende de uma disponibilidade distinta do espectador, inaugurando outro modo participativo” (2012, p. 39).

O ato de experimentar - de vivenciar um lugar de risco ao abordar a temática da cultura popular para o público do curso normal, se embrenhando em uma zona desconhecida - possibilitou pensar em um percurso de produção de conhecimento e subjetividade. A escritura cênica realizada no projeto partiu de uma reação a minha experiência enquanto atriz, professora e pesquisadora da cultura popular e das manifestações teatrais. Além de terem contribuído como leitores para o desenvolvimento da pesquisa, os alunos também foram participantes, em uma dinâmica relacional entre o emissor e o receptor. Estabeleceu-se um código comum que foi o atravessamento das culturas e a análise dos sentidos enquanto acontecimento, tal como será abordado no tópico a seguir

3.1 Cultura popular e a dramaturgia teatral

Para melhor compreensão da cultura popular e de como esse conceito foi desenvolvido em sala de aula, será feita uma breve análise do conceito de cultura. A palavra cultura tem suas raízes no latim *colere* que, entre os romanos, significava cultivar, habitar, tomar conta, criar e preservar. Relaciona-se assim, essencialmente, com o trato do homem com a natureza, com o cuidado que se deve ter com aquilo que se cultiva. A ideia de cultura liga-se, então, ao modo como o homem se relaciona com o mundo.

O conceito de cultura, segundo a Antropologia clássica, refere-se ao estudo do indivíduo e do seu comportamento, através de um sistema de símbolos que o orienta em relação ao outro, ao mundo e a si mesmo. Já na abordagem sociológica, acredita-se que a cultura pertencente a um subgrupo restrito, que tem o conhecimento, o saber e o poder de decisão, e que deve ser adaptada e interpretada para uma maior compreensão da camada popular, então, o saber, nessa compreensão, relaciona-se ao poder.

Alfredo Bosi⁶, no Seminário de Cultura e Realidade Contemporânea, afirma que é em vão definir um conceito de cultura na medida em que a palavra hoje adquiriu uma dimensão em que tudo é cultura, passando a ser um sinônimo de modo de viver, do modo de ser e das experiências vivenciadas. Assim, a cultura está ligada à vida pensada, a tudo aquilo que fazemos de maneira espontânea, seja por herança biológica ou fatalidade social. Aquilo que não é objeto de reflexão fica fora do que é a cultura. O homem deve viver espontaneamente, mas deve ter aquele momento de reflexão e isso é o que o torna um ser cultural, na reflexão do cotidiano e sobre as próprias experiências, levando assim a uma determinada face da cultura.

Observa-se que, para Bosi, a cultura não é singular, única, e sim múltipla. Isso é perceptível quando ele afirma em seus estudos que não existe uma cultura brasileira homogênea, matriz dos nossos comportamentos e dos nossos discursos: “Ao contrário: a admissão do seu caráter plural é um passo decisivo para compreendê-la como “efeito de sentido”, resultado de um processo de múltiplas interações e oposições no tempo e no espaço” (2004. p.7). O autor ratifica a sua visão de que, no Brasil, a cultura não é unificada (e sim diversificada) devido à influência de culturas estrangeiras, tais como a ibérica, a africana e a indígena, sendo estas também polimorfas, pois já traziam um teor interétnico. Há também as influências migrantes externas (italiana, alemã, judaica, japonesa), além de um processo interterritorial (entre nações, como a nordestina, paulista, gaúcha) e da forte interferência norte-americana, após o período da Segunda Guerra Mundial. Assim, é possível analisar que existem culturas brasileiras e elas são democráticas.

No que tange a cultura popular, é possível classificá-la a partir de uma análise comparativa de pesquisadores que discutiram sobre a temática, tal como o professor pesquisador Diógenes André. Em seu artigo “A questão do nacional-popular na dramaturgia/teatro do Brasil”, ele apresenta a cultura popular como aquela feita pelo povo

⁶ “Alfredo Bosi: Cultura ou culturas brasileiras?”. In: *Escola da Cidade*. 16 de out de 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2FprGNOaQ90>. Seminário, realizado em 23 de setembro de 2015⁶ no curso de Arquitetura e Urbanismo da Associação Escola da Cidade, grupo embasado na experiência de ensino e na pesquisa (teórica e aplicada),

para si próprio, em que há a proposição de uma cultura nacional-popular, que surge da necessidade de florescimento de novas concepções e que se contrapõe à cultura elitista. Assim, pode-se enxergar o popular como aquilo que é próprio à nação.

Já o professor José Rudimar Constâncio da Silva, em sua dissertação de mestrado, observa o emprego da palavra “povo” na relação com o “popular”. Dessa forma, trata-se de algo do povo para o povo, porém sem obrigatoriamente atender às necessidades do povo. Para ele, o adjetivo mais perto da realidade a ser utilizado para definir “popular”, dentro dos propósitos do Movimento de Cultura Popular (o MCP), seria “oprimido”. Tal concepção estaria ligada ao conceito da Revolução Americana, quando houve preparação para a tomada do poder pelo “povo e para o povo”. Trazendo para a realidade brasileira, a elite estabeleceu o poder em suas mãos subordinando a classe menos favorecida, o povo, decidindo qual é a boa cultura e impondo regras de um modo opressor.

Assim, a classe esclarecida e detentora do poder ignora a cultura popular, de raiz, que fica então conhecida como *folclore*, termo criado no século XIX, na Inglaterra, como a denominação do *saber do povo*. Após o avanço da indústria capitalista, quando o povo acumulou a função de ser mão de obra barata para preencher os muitos postos de serviços, o capitalismo se apropriou do *folclore*, ocultando assim o seu teor original de enraizamento.

José Jorge de Carvalho, no ensaio “O lugar da cultura tradicional na sociedade moderna” (2000), enfatiza o conceito de *folclore* na perspectiva intelectual, como sendo elemento básico constitutivo da cultura de nossos povos. Mas para ele, é a cultura oral tradicional que afunda suas raízes no tempo, pois ela é a autêntica cultura produzida pelo povo. Então, a definição sobre o popular é a que está entre os povos e seus processos de assimilação, sem interferência no seu processo de criação. Para o autor, a cultura popular urbana, de massa, poderia ser aquela que está entre a cultura tradicional e os meios de comunicação de massa, porque a migração interna, a diversidade religiosa crescente nas cidades (que coloca o indivíduo em possibilidades amplas no campo religioso ou espiritual) rompe com a supremacia do catolicismo enquanto campo dominante de muitas expressões de culturas tradicionais. Além disso, a urbanização acelerada forma novos ciclos sociais, grupos que geram formas culturais novas, mais abertas e transitórias, e que se distinguem do caráter totalizante e estável dos símbolos culturais tradicionais, mas nem por isso, entregues à indústria cultural.

Observa-se que, apesar da relação entre o tradicional e o moderno, deve-se levar em consideração as experiências múltiplas de várias camadas, visto que a indústria cultural dificilmente revela interesse em relatar as características da cultura popular, que ainda é vista,

não como uma festa partilhada entre os povos, mas como forma de espetáculo, ocultando o seu teor original e esquecendo suas características de origem. Logo, a indústria cultural prefere, muitas vezes, colocá-la na situação de ser vista como algo inferior e desestimulante, por ser da massa.

O processo de aprendizado sobre o enraizamento cultural pode vir a engrandecer e ajudar no processo reflexivo da cultura “cooptada” pelo mercado capitalista. Até mesmo no meio educacional, vê-se certo descaso com essa temática, apresentando um quase total desconhecimento do campo, fazendo com que a cultura popular seja deixada de lado como estudo sério dos discursos intelectuais. A recusa de estudo das manifestações, bem como a negação de sua especificidade, coloca-as muitas vezes em um lugar de reprodução das lógicas da dominação, vistas como inferiores, como algo que vai desaparecer com o tempo.

Partindo dessas observações sobre a cultura popular e suas múltiplas facetas, será analisado como o teatro se apropriou dessa vertente e a utilizou como forma de dramaturgia popular e identidade cultural. Assim, a pesquisa reconhece como a cultura popular serviu de matéria-prima para o teatro.

Um exemplo é a Comédia Dell'arte, marcada pelo período da Idade Média, em que houve a propagação da doutrina cristã. A dinâmica da sociedade e da civilização medievais resulta de tensões entre Deus e o homem, entre o homem e a mulher, entre a cidade e o campo, entre o alto e o baixo, entre a riqueza e a pobreza, entre a razão e a fé, entre a violência e a paz. Pode-se observar no livro *Uma História do Corpo na Idade Média*, de Jacques Le Goff e Nicolas Truong⁷, que muitas de nossas mentalidades e comportamentos foram concebidas na Idade Média, e é de fato, nela que se instala esse elemento fundamental de nossa identidade coletiva: o Cristianismo. Assim, o Teatro ressurgiu em torno de temas religiosos, nos quais os mistérios apresentam a história santa em espetáculos corporais. A Comédia dell'arte, entretanto, surgiu ao se opor a cultura religiosa, que era realizada dentro das igrejas, indo às ruas e praças da cidade, satirizando a moralidade do bem vencendo o mal.

Ainda nas pesquisas de Le Goff e Truong, as companhias de Comédia dell'arte eram itinerantes e possuíam uma estrutura de esquema familiar. Sua ação cênica ocorria no improviso dos atores, que eram os autores dos diálogos apresentados, e seguiam apenas um roteiro, em que os personagens eram fixos. Muitos atores desta estética teatral viviam seus papéis até a morte. O caráter popular estava na forma com que era apresentada, pois havia personagens estereotipados, divididos em três categorias: os enamorados, os criados e os

⁷ LE GOFF, Jacques; TRUONG, Nicolas. *Uma história do corpo na Idade Média*. Tradução de Marcos Flamínio Peres, 2010.

padrões. Estes últimos, geralmente se destacavam por serem trapaceiros, cômicos, malandros e criativos. A máscara utilizada pelos atores também caracteriza esse teatro.

O potencial de identificação popular e seu caráter criativo, presentes tanto na improvisação como na Comédia dell'arte, foram temáticas levantadas em sala de aula com os alunos do curso normal, através de exibição de imagens e vídeos, cuja análise crítica levou à distinção entre o popular e o erudito, presente no processo criativo dessa manifestação teatral. Tais análises resultaram na produção e na dramatização de histórias da cultura popular a partir de cordéis, que foram utilizadas em sala de aula como uma forma de experimentar a realização de uma dramaturgia popular.

Nessa etapa do trabalho, tecemos uma análise comparativa, relacionando formas de experimentação de dramaturgias populares a outras possibilidades, entre as quais, considerar também as características e referências de manifestações populares encontradas em minhas próprias matrizes na cidade de Crato-Ceará, na busca de uma tradição oral e no estudo de intercâmbios entre as culturas. Para isso, foi solicitado aos os alunos que elaborassem uma história através da rima, respondendo à seguinte pergunta: “Quem é você”? Nesse contexto, os alunos poderiam narrar suas características, bem como as perspectivas para o desenvolvimento do projeto. O propósito era a investigação de suas identidades, da forma como se reconheciam enquanto participantes da pesquisa. Nessa experiência, os alunos solicitaram ver minha escrita, ao responder “quem eu era” e “o que estava querendo pesquisar”, que resultou no seguinte trecho:

“Vejam todas,
Vejam todos,
Quero lhes contar
Meu nome é Nathalia Goulart
E é com o popular que quero trabalhar”
(Adaptação da autora)

Na pesquisa-ação desenvolvida a partir da literatura de cordel, não houve a preocupação em trabalhar a métrica da rima, mas em deixar fluir a experiência criativa. Ao final da elaboração dos versos, foram criadas as capas dos cordéis usando a técnica da *isopogravura*, que consiste em reutilizar bandejas de isopor, compradas nos supermercados, para a reprodução do desenho pintado com a tinta guache. A técnica remete à xilografia, que utiliza a madeira entalhada para compor os desenhos das capas dos cordéis.

A experiência de utilizar as artes plásticas na composição das capas dos cordéis desenvolve uma aproximação entre as linguagens artísticas que serão necessárias no decorrer da pesquisa. Foi realizada em sala a exposição dos cordéis e feita uma leitura dramatizada das criações, como pode-se observar nas imagens a seguir:

Figura 8 - Elaborando as rimas a partir da pergunta “Quem é você?”.



Fonte: a autora.

Figura 9 - Exposição dos cordéis após a elaboração das capas.



Fonte: a autora.

Figura 10 - Leitura dramatizada dos cordéis.



Fonte: a autora.

Foram experimentadas as características das manifestações populares nordestinas no reconhecimento da importância do artista popular para a construção e transmissão de conhecimentos, formação e educação informal, além da manutenção da tradição. Essas foram as habilidades e as competências analisadas nessa fase da pesquisa: conhecer e valorizar os artistas e manifestações populares, específicas do Nordeste (minha matriz), legitimando a contextualização da realidade dos alunos. Tais procedimentos permitiram uma análise crítica do fazer tradicional, bem como a apreciação das obras de cultura popular, identificando, em suas estruturas, formas cênicas de apresentação, tal como é solicitado no currículo mínimo da disciplina.

Era necessário experimentar em jogo, no entanto, a apreensão da linguagem do teatro presente nos processos cênicos populares, vendo e reconhecendo o teatro na cultura popular. Assim, foi utilizada nessa etapa, a prática dos jogos teatrais de Viola Spolin e a realização de uma dramatização ao construir figurinos, cenários e objetos cênicos, como será relatado no tópico a seguir.

3.2 O jogo teatral como linguagem artística

A capacidade de atuar em cena foi uma das propostas realizadas com os alunos da turma do Curso normal. Eles, no futuro desempenho da docência, poderão compreender que o

conceito de jogos de regras descarta a presença de um professor autoritário. O processo de aprendizado em grupo deve ser algo prazeroso, e o professor participa e coordena o processo.

O sistema de jogo teatral se estrutura a partir dispositivos. Um deles é o *foco*, que aponta a especificidade e o ponto de concentração do problema. Assim, a busca por uma resolução de problemas de atuação que vai sendo apresentada pelo coordenador, faz com que o jogador tenha uma consciência daquilo que deve ser apresentado, de uma forma simples e clara, proporcionando um ponto de concentração e possibilitando a apreensão do aspecto da linguagem teatral que estará sendo investigado. Trabalhar, portanto, em função do *foco*, estimula a ação conjunta, possibilitando propostas cênicas criativas para o problema proposto e para a produção de conhecimento sobre o teatro.

A instrução é outro dispositivo estruturado por Viola Spolin, considerada um dos aspectos fundamentais de seu sistema. Ela é usada quando os jogadores-atores estão em cena, funcionando como alerta a quem estiver se desviando do foco, pois, sem interromper a improvisação, o coordenador deve estimular o ponto de concentração. Tem-se também a *avaliação*, que se caracteriza como etapa fundamental do processo de aprendizagem da atuação, pois, uma vez sendo efetuada pela plateia (que também é um grupo de jogadores), estabelece uma comunicação entre quem faz e quem assiste. Dessa forma, são discutidos os aspectos da encenação experimentada. O esquema de *avaliação* deve ser realizado de forma objetiva, com o lançamento de questões propostas pelo coordenador para que o grupo se concentre no foco da investigação.

Pode-se analisar que, a partir de tais características do jogo teatral, é possível que aconteçam questões relevantes da comparação entre o jogo dramático, na acepção francesa, e o jogo teatral. Isso se dá porque ambos têm como proposta a instauração de um ambiente favorável para a livre experimentação, o engajamento de caráter social, a disponibilidade para a experiência, o caráter coletivo no processo de aprendizagem, a apreciação da plateia como fator de aprendizagem, a alternância entre quem joga e quem assiste, os temas e os desejos emergindo das situações do grupo, o grau de participação diretamente relacionado à intervenção e o questionamento preponderante da fábula. Entretanto, observa-se que o primeiro tem como característica a ação improvisada a partir de temas e enredos. Já o segundo é uma modalidade lúdica com o uso preponderante de regras na investigação de uma estrutura dramática. Além disso, busca o tornar real (e não o fazer de conta), em que a corporeidade é proposta ao jogador para fiscalizar a ação, ou seja, mostrar as imagens, e não as contar. Tudo isso marcou essa etapa.

Tem-se como proposta a experimentação de propostas metodológicas do jogo, do dramático e do teatral em diferentes momentos da pesquisa. No primeiro momento, quando houve o processo diagnóstico da turma de uma situação emergencial de relacionamento, o grupo precisava se fortalecer no reconhecimento de si e do outro. Por essa razão, houve o foco na aplicação de jogos dramáticos da proposta de Ryngaert, para que, posteriormente, fosse possível explorar a investigação de uma atuação espontânea e orgânica acerca da estrutura dramática do teatro. Assim, na sequência, houve o direcionamento com o foco nos jogos de Spolin.

A pesquisa valeu-se do conceito de jogo teatral que, segundo Maria Lúcia de Souza Barros Pupo (2005), pode ser utilizado como uma modalidade lúdica com o uso de regras e é marcada pelo caráter espontâneo e orgânico dos participantes. Há ainda a humanização social do jovem, considerado como importante recurso para aprendizagem. Além das regras, (parâmetro central na proposta de aprendizagem), houve também o desenvolvimento de uma estrutura dramática (lugar, papéis, personagens e ação) através dos dispositivos *foco* - em que o jogador fixa a sua atenção através da instrução, da qual ocorre a retomada do foco pelo orientador -, e *avaliação* - que é efetuada pela plateia, na troca com o grupo que faz e que assiste. A cena provém da tentativa de solucionar um problema, do coletivo, da ação improvisada e da comunicação entre palco e plateia, e o coordenador instrui esse processo.

A referida autora analisa que há um emaranhado de laços entre esses dois conceitos de jogos e que não se deve identificar essas práticas como sistemas acabados, pois: “o mérito dessas modalidades se deve ao fato de constituírem princípios de trabalho valiosos, a serem ativados a luz dos contínuos questionamentos que não cessam de transformar as manifestações teatrais em nosso dia” (p. 228). Observa-se que as referidas modalidades de jogo (o dramático na concepção francesa, e o teatral), se aproximam no que se refere à disponibilidade para a experimentação, ao caráter coletivo no processo de aprendizagem, à apreciação da plateia como fator de aprendizado, à alternância entre quem joga e quem assiste, ao surgimento de temas e situações que emergem do grupo, e ao grau de participação (que não está diretamente relacionado à intervenção do professor).

Na segunda fase da pesquisa, buscou-se um processo que fundamentasse a matriz da linguagem teatral e, nessa perspectiva, acredita-se que o jogo de Spolin seja a melhor forma de experimentar a articulação do teatro com as manifestações populares. Vale ressaltar que a tomada dessa decisão veio em um processo, no qual foram experimentadas as possibilidades pedagógicas de acordo com o estudo dos conceitos e do entendimento do

direcionamento de tais formas metodológicas dos jogos, buscando um caminho e um método a ser seguido, enquanto professora e pesquisadora do campo de ensino do teatro. As leituras dos textos de Richard Courtney (“O teatro e a história do pensamento educacional” e “Jogo, teatro e pensamento”) foram essenciais na busca por respostas, pois ao abordar a temática da imaginação criativa, que é essencialmente dramática em sua natureza, ele diferencia o homem de outras criaturas na sua capacidade de compreender o ponto de vista do outro. Essa visão foi essencial na primeira fase do projeto e na segunda fase veio como forma de questionamento sobre o meio teatral necessário para repensar a preponderâncias dos textos, buscando assim uma experimentação também corpórea.

Assim, compreende-se que os métodos de educação teatral são apreendidos com o fazer, ou no aprender atuando, e que o jogo na educação é aprendido através da experiência. As possibilidades metodológicas são indutores que permitem a construção de um repertório para o professor de teatro que, como orientador, deve ser também um pesquisador, elaborando assim um caminho a ser seguido.

Metodologicamente, o desdobramento das aulas dessa segunda etapa ocorreu através da abordagem do jogo teatral em sessões através do desenvolvimento das três essências do jogo teatral (o foco, a instrução e a avaliação), e da compreensão das características da dramaturgia popular (a partir da ação dramática, do espaço, tempo, personagens). Foi feita uma correlação entre as características das manifestações populares e a escrita de Ariano Suassuna, tendo como objetivo a compreensão do surgimento de uma dramaturgia de forte marca nordestina, a partir da peça *O Auto da Compadecida*. Além disso, houve também a criação de autos folclóricos, contos, lendas em que transcorre a ação dramática, tendo assim como referência a dramaturgia cênica popular.

3.2.1 As essências do jogo teatral

A sequência dos jogos foi apresentada de forma breve para que os alunos pudessem entender facilmente as instruções. Iniciou-se com o jogo de aquecimento, que promoveu uma atmosfera favorável no grupo e manteve o nível de energia elevado (dissolvendo a preguiça e a monotonia), além de despertar o interesse em focalizar no evento.

Foi proposto um jogo que pressupunha o envolvimento de todos, chamado *vezamento com objeto*, presente no livro *Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o*

professor.⁸ A aplicação do jogo foi alterada por conta da limitação do tempo: a aula tinha a duração de 1h20, mas, por conta de um evento na escola, os participantes chegaram com um atraso de meia hora. Então, a atividade foi desenvolvida da seguinte maneira: os alunos foram dispostos em duas filas indianas e os dois primeiros da fila teriam que pegar um objeto, que estava na mão do líder, e passar para o próximo de sua fila. Finalizaria o jogo quando o último da fila devolvesse o objeto na mão do líder. A princípio, apresentou-se a questão da rivalidade, de ver quem iria ser a primeira fila a executar a atividade mais rápida. Dessa forma, foi debatido com a turma que esse não era o foco do jogo, e sim o prazer de jogar, ressaltando o pensamento de Spolin (1987), ao afirmar que a participação e o acordo de grupo eliminam todas as tensões e exaustões da competição e abrem caminho para a harmonia.

Na sequência, foi utilizada a adaptação do jogo *parte de um todo*, cujo objetivo foi ajudar os jogadores a trabalharem juntos com o foco na percepção de um *Onde*, estabelecendo um *Quem* provocando um *O quê*. A descrição do jogo é a seguinte: o primeiro jogador inicia uma atividade estabelecendo um lugar, quando outro jogador tiver compreendido onde o primeiro está, entra em cena e estabelece uma relação com ele, sem uma combinação prévia, através do improviso. A situação é estabelecida no processo.

Durante o jogo, instruções foram lançadas para os grupos, sem que para isso fosse interrompida a dinâmica do jogo; os alunos continuavam a experimentar com o improviso. Alguns exemplos das instruções dadas: “Deixe-nos ver o que você está vendo”, “Quem é essa pessoa?”, “O que elas podem fazer juntas nesse lugar?”. Mostrar e não contar, tornar o invisível no visível foram ferramentas que puderam ser abordadas no desenvolvimento desse jogo. Coube ao professor observar e instruir os alunos diante das questões que pudessem surgir, e como solucioná-las, buscando novas possibilidades.

O terceiro momento da aula foi a avaliação. Perguntas foram lançadas para os alunos/jogadores que estavam observando as improvisações, revelando o que foi percebido, apreendido ou realizado no curso do jogo, como: “Plateia, qual era o objetivo?”, “Primeiro jogador, era isso que você tinha em mente?”, “Quem entrou e estabeleceu um relacionamento?”, “O que estavam fazendo?”. É importante lembrar que as perguntas não deveriam ser encaminhadas para o campo da crítica, mas para indagar se o problema do foco proposto foi resolvido.

⁸ Este livro é uma coletânea dos jogos de Spolin traduzido por Ingrid Koudela que escreve sobre jogos teatrais na dissertação do mestrado junto a Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, defendendo que o jogo teatral visa efetivar a passagem do teatro concebido como ilusão para o teatro concebido como realidade cênica. Como referência, a autora utiliza-se de livros de Viola Spolin traduzidos por ela, como *O Jogo Teatral no Livro do Diretor*.

Observa-se que a ordem do dia foi alterada, devido a um imprevisto estrutural, pois se pretendia jogar os elementos do lugar, personagem e situação, separadamente, mas foram adaptados para um jogo só, e o grupo foi participativo no desenvolvimento da atividade. É necessário perceber que o professor esteja aberto à mudança, sejam elas externas ou internas, como iremos analisar na descrição da próxima aula.

Podemos analisar o desenvolvimento dessas atividades através das imagens a seguir:

Figura 11 - Revezamento do objeto.



Fonte: a autora.

Figura 12 - Parte de um todo.



Fonte: a autora.

Nessa experiência o jogo teatral foi utilizado como uma possibilidade de prática na construção de um discurso cênico. Nas aulas seguintes, houve a preparação do jogador para uma aproximação da expressão dramática

3.2.2 A construção de conteúdo

Essa seção foi elaborada para auxiliar os alunos na percepção de que há armadilhas no processo de montagem de cenas. No meio educacional, especialmente na área da educação infantil, busca-se a memorização e caracterização na interpretação dos textos, sem a preocupação com o processo de descoberta de ampliação do repertório dos alunos, de experimentação das possibilidades corpóreas, vocais, sensoriais. Assim, os jogos colaboraram para a formação dos alunos-professores na prática teatral com crianças na reconstrução de significados.

A aula foi iniciada com uma leitura de cenas e debate sobre a peça *O Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna. Foi feito um levantamento de características da estética do popular que se fazem presentes na obra. Os alunos demonstraram interesse na cena do julgamento dos personagens João Grilo, Mulher, Padeiro, Padre, Sacristão, Frade e Cangaceiro por Jesus (chamado de Manuel) e pelo Encourado; depois, os personagens são absolvidos por Nossa Senhora. A cena representa a luta do bem versus o mal e as consequências das escolhas na terra. Os alunos demonstraram também interesse no texto com o uso de rima e foi trazida a referência da literatura do cordel presente na obra.

Na avaliação, surgiu a proposta de montar e apresentar a cena do julgamento, escrevendo um roteiro e buscando uma caracterização dos personagens. Talvez essa ideia tenha aparecido pelo fato dos alunos terem o costume de montar peças com os demais professores. Assim, acatei a ideia do grupo, mas com a seguinte proposta: não ler o texto ou

decorar as falar; sugeri elaborassem suas próprias interpretações, podendo ser feita uma adaptação ou recriação do julgamento a partir da improvisação.

Marco Aurélio Bulhões Martins, na escrita do seu artigo “Dramaturgia em jogo: uma proposta de criação e aprendizagem do teatro”⁹, afirma que o professor de teatro em formação deve abordar a dramaturgia a partir de uma pedagogia do teatro encenação. Dessa forma, deve-se sistematizar princípios metodológicos para uma proposta de aprendizagem dos fundamentos da escritura cênica, através de experimentos e da adaptação, desvelando as possibilidades de jogos do grupo em relação ao texto escolhido como ponto de partida. Depois, pode-se fazer um levantamento de imagens e ideias sobre o que fazer a partir do texto, e experimentar e discutir alguns dos principais procedimentos de criação da cena teatral contemporânea, caracterizada pela diversidade temática e formal.

A proposta era que os alunos assumissem diferentes papéis em cada subgrupo, sendo coautores da escritura cênica. A partir do relato de alguns, foi percebido que não tinham o interesse em interpretar os personagens, pois se sentiam mais à vontade escrevendo a história e ou confeccionando os adereços para a cena. Então, houve a divisão do grupo em subgrupos, de acordo com as suas identificações no evento teatral: o grupo dos atores (responsável por representar os personagens), dos dramaturgos (que fazia a adaptação da história na escrita coletiva das cenas a partir dos improvisos dos jogos) e dos cenógrafos (que realizou a confecção dos adereços de cena).

A partir da recriação da dramaturgia de Suassuna, os alunos-atores experimentariam, em jogo, as ações improvisadas e, durante as improvisações, repensariam nas avaliações que levam às retomadas ao jogo. Os alunos-dramaturgos foram convidados a pensar a estrutura do texto, através da discussão sobre o tema da luta do bem versus o mal, da moralidade da peça, as características presentes no texto de cultura popular. Os alunos-cenógrafos ficaram responsáveis por coordenar a pesquisa sobre o modo de vestir das pessoas do sertão, a localização de onde acontece a cena e as características da religiosidade presente no texto, tendo em vista que iriam fazer o cenário do purgatório sugerido por Suassuna.

O percurso foi desenvolvido em quatro aulas de investigação do conteúdo, entretanto, será relatada uma aula em que houve a experimentação lúdica do texto teatral selecionado.

⁹ Artigo publicado pela UFRN desenvolvido durante o curso de doutorado em Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo

Foi sugerido à turma um jogo de aquecimento chamado “Guia com a mão”, ou “Hipnotismo Colombiano”, presente no livro *Jogos para ator e não ator*, de Augusto Boal.¹⁰ O jogo consiste em formar duplas em que um dos jogadores guia o outro pelo comando da mão. Esse comando não pode ser perdido. Os jogadores se deslocam pelo espaço, variando a velocidade e o ritmo, possibilitando uma exploração do corpo no espaço. Houve a variação desse exercício para formarem subgrupos, que seriam comandados por um participante, até a formação de um único grupo que seria guiado em alternância pelos alunos.

Para despertar um estado de prontidão corpórea, foi realizado o jogo do “Espelho”, para o qual foi sugerida a criação de gestos a partir de situações da peça lida. Um aluno seria o proponente da atividade e outro iria espelhá-lo. Ao comando, eles revezavam as funções. Aos poucos, começaram a realizar a mesma atividade, mas utilizando gestos de um personagem escolhido por eles, presente na cena do julgamento, buscando assim ações que eles fariam em frente a um espelho. A fala poderia surgir nesse momento de improvisação.

Após a realização dessa atividade, foi sugerido ao grupo de dramaturgos que assistissem ao jogo seguinte e fizessem anotações dos improvisos que seriam realizados em sala de aula. A mesma proposta foi feita aos cenógrafos, para que desenhassem as impressões da cena. Já o grupo de atores improvisou em torno do tema da peça através do jogo “Verbalizando o Onde: Parte 1”, presente no livro *Jogos Teatrais na Sala de aula*, de Spolin. (p. 176). O jogo tem como objetivo tornar os jogadores mais conscientes de seu ambiente, com o foco de permanecer no *Onde*, verbalizando cada envolvimento, cada observação, cada relação dentro dele. Consiste no seguinte: um grupo de dois jogadores estabelece um *Onde*, *Quem e O quê* e entra na área do jogo. Sem abandonar seus lugares, os jogadores realizam a cena verbalmente, descrevendo as ações dentro de *Onde* e sua relação com os outros jogadores. Os jogadores narram para si mesmo, não para os outros jogadores. Quando o diálogo for necessário, ele deve ser realizado diretamente com o outro jogador, interrompendo a narração. Toda a verbalização é do tempo presente e, na aula, partia da cena do julgamento, escolhendo momentos específicos da cena. Ao verbalizarem as ações, os jogadores permaneceram no *Onde*, dando informações úteis para os cenógrafos e para os dramaturgos. O diálogo foi usado quando necessário, ajudando a quebrar a resistência e preconceitos dos jogadores, proporcionando o fortalecimento do grupo na composição do roteiro de ação da dramatização da cena do julgamento, como pode ser visto nas imagens a seguir:

Figura 13 - Hipnotismo Colombiano.

¹⁰ BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não-atores*. 10 ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2007.



Fonte: a autora.

Figura 14 - Jogo do Espelho (com gestos).



Fonte: a autora.

Figura 15 - Verbalizando o Onde.



Fonte: a autora.

Vale ressaltar que na avaliação, os atores discutiram a encenação e a dramaturgia de forma entrelaçada com os cenógrafos, promovendo diálogos sobre o processo de criação. A preparação dos jogadores se desenvolveu de modo a aproximá-los da expressão dramática a partir do foco no *Onde, Quem é O Quê*, de Viola Spolin.

Como resultado, foi realizada a montagem da cena, em que os alunos, com base nos experimentos do texto de Suassuna, recriaram o julgamento dos personagens de Joao Grilo, Padre, Esposa, Padre, Cangaceiro por Jesus e o Diabo, intercedido pela Compadecida. Os cenários foram desenhos elaborados em cartazes, representando um altar e uma igreja no céu, e os adereços utilizados em cena foram confeccionados pelos alunos (como o livro utilizado pelo Diabo para fazer a sentença do julgamento). Os figurinos foram confeccionados com TNT por uma das alunas de idade mais avançada (que afirmou ter gostado da experiência de se sentir importante em uma montagem da turma). O texto de criação coletiva ficou registrado no quadro branco, como uma forma de exposição do trabalho elaborado pelo grupo de dramaturgos.

Embora o registro da atividade tenha sido perdido, devido a uma falha técnica no aparelho de celular utilizado, é possível analisar essa proposta com o objetivo da revisão e do aprofundamento dos aspectos básicos da linguagem teatral, tendo como base o processo formativo e informativo no favorecimento da construção intelectual e no estímulo à livre expressão e à criatividade,. Ao recriarem a cena do julgamento, a turma exercitou a

solidariedade, o senso crítico, a disciplina, a concentração e o respeito mútuo, em um processo de interação e de coparticipação dos grupos na escritura cênicas.

Acredita-se que a vivência com a dramaturgia popular de Suassuna, bem como a dinâmica colaborativa na montagem da cena foi elementar para a etapa a seguir: o encontro com a temática do Pastoril. Na mediação, houve a percepção e recepção por parte dos alunos de participar de uma experiência sobre as manifestações populares nordestinas e do surgimento de práticas artísticas teatrais no âmbito da educação que provocassem o estudante a se relacionar com teatro, baseado em outro modo perceptivo, através do diálogo. Isto possibilitou uma interpretação sobre o fazer teatral, estabelecendo um sentido da vida a partir da arte, como uma forma de acessar a consciência sensível, de acordo com o que propõe Flávio Desgranges (2012).

3.3 O encontro com o Pastoril

Em meados de agosto, após o retorno do recesso escolar, o trabalho foi retomado com uma avaliação das atividades que haviam sido realizadas no semestre anterior, Foram registradas as impressões dos participantes em relação ao trabalho com a temática da cultura popular, à experimentação dos jogos como ferramenta de aprendizagem do fazer teatral e à vivência da montagem de cenas da peça *o Auto da compadecida*.

Os alunos relataram que estavam aprendendo teatro de uma forma diferente, que era mais interessante aprender jogando do que lendo um texto e decorando as falas. Disseram que gostariam de montar uma peça, no fim do ano, que tivesse por tema o nascimento de Jesus, para ser apresentada na festa de Natal da escola. Pelo fato do Curso Normal ter como característica a abordagem do teatro junto a crianças da educação infantil e a montagem de peças em datas comemorativas ser uma demanda das unidades escolares (e muitos deles já estavam estagiando no contraturno do ensino médio), foi sugerida uma pesquisa sobre as manifestações tradicionais populares que tivessem como viés a dramaturgia do período natalino.

Foi observada uma aproximação com o conceito das danças dramáticas, termo analisado por Mario de Andrade no livro “*Danças dramáticas no Brasil*”¹¹, Ele se refere a um contexto de danças que, além do movimento com a música, contém o viés da dramaturgia. O drama popular, de origem religiosa, nasce das celebrações, dos ensinamentos por meio do

¹¹ ANDRADE, Mário de. *Danças Dramáticas do Brasil*. Editora Itatiaia Ltda.1989.

mimetismo dramático da vida dos deuses. O assunto de cada bailado é, ao mesmo tempo, profano e religioso.

Nas danças dramáticas, há sempre uma luta do bem contra o mal, se caracterizando pela noção de perigo e salvação. Há também o interesse pelo cômico por representar uma degradação religiosa, bem como a luta pela vida. São consideradas como um teatro profano, que evoluiu do teatro primitivo religioso, ou seja, do teatro que nasce da religião. Os elementos sociais profanos implicados nelas, no entanto, vão tomando tal importância desmesurada que destrói a finalidade primitiva. O bailado, por exemplo, consiste num cortejo que perambula pelas ruas, cantando e dançando, em busca do local onde vai dançar a parte propriamente dramática do brinquedo. Tem uma característica espetacular que faz com que já possa ser considerado teatro, fazendo parte dele as cantigas religiosas e as despedidas.

De acordo com diversos pesquisadores, os cortejos são derivados de um costume religioso antigo, de fontes pagãs, como a comemoração de um ritual das Calendas, de morte e ressurreição. A Igreja Católica agregou os cortejos nas encenações sobre a vida de Cristo. Da mesma forma, no Brasil, os autos foram mais representados que os bailados por serem mais falados do que cantados, além de contarem com o intermédio da dança e das cantorias. Os jesuítas utilizaram essa forma para catequizar os índios.

Essas teatralidades presentes nas danças dramáticas vêm na “dialogação” que, segundo Mario de Andrade, é uma forma de o povo abranger um assunto com mecanismo próximo do cotidiano, das suas comunicações, porque o diálogo evita uma análise psicológica e a descrição de gestos e de ambientes facilitam a síntese dos recontos. A partir das análises feitas pelo referido autor, compreende-se que as festas religiosas teriam derivado das danças dramatizadas, e que, através da relação de dualidade entre religiosidade e o paganismo, ocorria o ensinamento cristão, utilizando a dança, a música e representação de pequenas cenas para essa catequização. Pode-se, então, concluir que nas danças dramatizadas, há características do teatro.

Vale ressaltar que Andrade fez sua pesquisa em meados da década de 1950 e, de lá para cá, autores têm aprofundado esse conceito. O pesquisador Altamar de Alencar Pimentel, em seus escritos sobre o teatro folclórico e a dramatização, afirma que nas “danças dramáticas” há cantos e danças, como também as procissões ou cortejos com figurantes, que podem vir acompanhadas de música ou coreografias. E nas representações, mesmo sem cenas específicas ou diálogos, o cortejo tem como característica principal a existência de um elemento que é o personagem, que pode ser um dos participantes, desde que assuma a

identidade de personagens determinados. Com isso, ele elabora a divisão do teatro de característica popular em: Teatro dramático, Teatro coreográfico, Teatro de cortejo e Teatro histriônico.

O Teatro Dramático é o que utiliza o enredo e cenas representadas, como o Bumba-meu-boi, Teatro de bonecos, Cheganças, Pastorinhas, Reisado, Tapuios, Caiapó, Caboclinho, Cavalhada, Congada com embaixadas e Quilombo. Já o Teatro Coreográfico são as dramatizações, compondo-se de cortejos com danças e cantos e acompanhamento instrumental como Moçambique, Congada de cortejo, Contradança de mascarado, Baianas, Taieiras, Maracatu, Cordões Carnavalescos como Ranchos, Blocos, Escola de samba. O Teatro de cortejo abrange as procissões, com figuras ou personagens como o Fogaréu, Imperador do Divino e Baianas que lavam as escadarias da Igreja do Bonfim, em Salvador. O Teatro Histriônico são as dramatizações, sem música própria, com ou sem dança, cuja finalidade e função precípua é a comicidade, o fazer graça, o brincar com as pessoas, assim como fazem os Cabeções ou Bonecões e os Mascarados que acompanham Cavalhadas.

A partir dessa divisão, buscou-se a referência do teatro dramático por ter como característica a estrutura cênica. Na busca por uma referência estética tradicional que abordasse a temática natalina, foi solicitado aos alunos que pesquisassem sobre o Pastoril. No ano anterior, ao passar as festas de final de ano em Fortaleza, assisti a apresentações de folguedos na Praça José de Alencar, em um evento intitulado “Natal de Luz”. Trata-se de uma política de incentivo às expressões culturais natalinas, em que há a apresentação de várias manifestações populares, oriundas de diversas cidades do interior do Ceará, contempladas por edital. Houve a apresentação do Pastoril da mestra Mariinha da Ló, de Paracuru, cidade do Estado do Ceará, que apresentava características de uma festa do ciclo natalino.

Esse grupo apresenta as características principais do festejo, como dois cordões (o azul e o vermelho), cada um deles formado exclusivamente por pastoras, com vestimentas características, em que predomina a cor do cordão. Puxa o cordão azul, a Mestra; e o vermelho, a Contramestra. Ao centro está Diana, vestida de azul e vermelho, além de outras personagens, como: Borboleta, Camponesa e a Estrela, todas femininas. Tem-se também um drama com diálogos rimados, intercalados por cantorias de anunciação do anjo (sobre o nascimento do menino Jesus) e adoração das pastoras (de saudação para a festa de Natal) tocando o pandeiro. Não há a presença do velho, citado por Andrade em sua referência ao Pastoril. Os personagens masculinos apresentados são o Caçador (que acompanha a camponesa na busca do local do nascimento de Jesus), o Diabo (que quer levar a alma da

Diana, mas que é protegida pelo Anjo) e os Pastores e Reis magos (guiados a Belém para adorar o salvador).

Observa-se que o caráter profano mais marcante na encenação é a presença das Ciganas do azul e do vermelho, que provocam a disputa entre os cordões, colocando a Contramestra contra a Mestra, na busca pelo poder de quem iria proteger o Messias, causando assim a morte da Mestra. O Anjo do pastoril vai ressuscitá-la e demonstra a moral religiosa de Jesus, que deu a vida pelos seus fiéis, buscando o perdão da Contramestra, por ter se arrependido do seu pecado (ela teria sido enfeitiçada pela Cigana, cumprindo assim uma profecia). A jornada final é devocional e apresentada como forma de um presépio.

A introdução de tal temática na turma se deu não somente pela vivência de assistir à apresentação do referido grupo, mas também pela identificação com a temática da disputa de liderança. Tal como é proposto no Pastoril pelos cordões (em algumas adaptações), as Ciganas representam o agente causador de conflitos entre os cordões, por não serem convidadas a participar da festa. Além disso, houve o relato de interesse, por parte dos alunos, em dramatizar a cena de *O auto da compadecida*, por haver nela uma dramaturgia popular ligada à religiosidade, com o caráter profano e religioso. Assim como no Pastoril, os personagens que compõem o festejo são José, Maria, Anjo Gabriel e Reis Magos, que são misturados à ludicidade de outros personagens que aparecem para adorar ao nascimento de Jesus (como a Estrela, a Borboleta, as Floristas), promovendo uma possibilidade de montagem para festas natalinas.

Um dos alunos argumentou que as letras das músicas eram monótonas, que poderiam ter um ritmo mais acelerado. Outra questão apontada por eles com interesse foi o figurino, cuja divisão das cores azul e vermelho marcava o “território” do lado de cada grupo, elogiando especialmente o da Diana, com a mistura das cores. As alunas falaram que gostariam de participar do coro, argumentando que, se era composto por mulheres, ficaria mais fácil. Essa situação causou polêmica, pois alguns alunos disseram que gostariam de dançar, e questionaram se era possível fazer essa adaptação. Levantaram também questões relativas ao contexto e ao tempo em que se passava a história, perguntando se poderiam trazer para “o mundo de hoje”, realizando uma montagem mais moderna. Desejavam fazer uma mistura que, segundo eles, seria “do novo com o velho” e pediram para assistir a uma apresentação do Pastoril para que fossem mais claras as informações sobre essa manifestação.

Foi sugerida, então, a pesquisa das principais características do Pastoril para, posteriormente, serem feitas as adaptações de acordo com as propostas citadas. Logo, buscou-

se um estudo dos traços presentes no Pastoril, em que a ideia de representação de Natal surgiu no início do século X com o tropo, espécie de música que intercalava frases melódicas novas com textos gloriosos oficiais da Igreja, utilizados por monges. Esses tropos tomavam formas dialogadas para falar do Novo Testamento, evoluindo para dramas sacros que os clérigos representavam na igreja, formando um núcleo de drama-litúrgico medieval que se dividia em três cenas: a primeira era a anunciação aos pastores do nascimento de Cristo e adoração deste; a segunda, a adoração dos Três Reis Magos; e a terceira, o massacre dos inocentes. Dessas cenas, apenas a anunciação e adoração se mantiveram nos pastoris luso-brasileiros, pois o terceiro se perdeu na memória coletiva.

Os dramas de Natal se desenvolveram com rapidez e, na França, ficaram conhecido como “Noël”, surgindo assim a dialogação de anjos e pastores. Pode-se afirmar, portanto, que o Pastoril, em suas origens, foi a celebração do nascimento de Jesus, em forma dramática, de gênero pastoral, reproduzindo a adoração de pastores e reis magos. Já na Itália, tem-se outro elemento do pastoril, conhecido como “*presepe*”, em que a representação do nascimento de Jesus levava a figuração do estábulo divino, de Jesus, de Maria e dos animais sagrados, como o boi e o burro. As primeiras representações tiveram à frente São Francisco de Assis.

No próximo capítulo, será abordado o passo a passo desse experimento que culminou na apresentação do ensaio aberto do Pastoril, que será devidamente conceituado. Além disso, haverá o relato do projeto de leitura e arte de final do ano da escola. Também será levada em consideração a avaliação do processo pelos alunos, através de relato de experiências e seus desdobramentos como futuros professores.

4 RELATOS DE EXPERIÊNCIA DE UM TEATRO POPULAR

Nesse capítulo, será analisado o processo da experiência de ensino-aprendizagem do teatro de tradição popular, o Pastoril, e de que maneira ele foi sendo apropriado pelo grupo de alunos do Curso normal, será relatada também a fase de desenvolvimento de um conceito acerca da referência estética do Pastoril (no tópico “Em busca de um teatro popular tradicional”), partindo da premissa de ser um meio de acesso a um trabalho coletivo. É importante ressaltar que o argumento baseado no Pastoril em sala de aula, surgiu da construção de acontecimentos ligados à narrativa do nascimento do menino Jesus pelas pastoras, e que os personagens foram adaptados para a realidade urbana e contemporânea do universo dos alunos. Esses procedimentos se revelaram como um desejo do grupo, no intuito de realizar uma montagem e a manifestação cênica popular do ciclo natalino, o Pastoril, foi considerada uma opção artística e pedagógica relevante naquele contexto.

O Pastoril tem como fonte de inspiração os *vilhancicos* (do espanhol, “Villano”-vilão) e eram cantigas a solo e refrão coral, cantadas por pastores, nas representações do nascimento de Jesus. Possuíam nas suas representações o canto, a dança, pantomima, trajes, encenações e música instrumental. Em Portugal, os *vilhancicos* se confundiam com as representações natalinas, tendo as representações de Gil Vicente pastoris diante de um presépio com cantigas corais se misturando aos textos. Vale ressaltar que os *vilhancicos* se desgarraram dos autos pastoris e adquiriram uma forma teatral independente, pois antes era apenas uma composição musical. Depois, começaram a ser chamados de “*vilhancicos*”, fugindo ao assunto inicial de adoração do Deus nascido por pastores e reis, e se aproximando assim ao pastoril brasileiro.

No Brasil, desde o primeiro século como colônia, tivemos pastoris, tal como afirma Mario de Andrade sobre relato dos textos de Fernão Cardim: “Debaixo da ramalhada se representou pelos índios um diálogo pastoril, em língua brasílica, portuguesa e castelhana, e têm eles muita graça em falar línguas peregrinas, maximé e castelhana. Houve boa música de vozes, flautas, danças, e dali em procissão fomos até a igreja com várias invenções” (p.351). O autor afirma que o período de afloração do pastoril se deu no início do século XIX, na Bahia e em Pernambuco (mantendo-se no Nordeste, sem se estender para o Centro e o Sul do país), e que as representações deixavam de lado as características semieruditas do pastoril burguês, presente nos *vilhancicos* portugueses. Não chegou a se popularizar como outros bailados nordestinos (sendo sustentado pelo interesse sexual, por apresentar mulheres em vez

dos bailarinos presentes nas outras danças populares), e não se prendeu ao espírito católico da religiosidade popular (valorizando o caráter profano, sendo chamado de pastoril popularesco e não de caráter popular).

Acredita-se que as características do pastoril brasileiro, na perspectiva do autor, são: a não representação obrigatória diante de um presépio e dentro das casas, mas em tablados ao ar livre (conhecido como drama cantado), com a presença de personagens fixos como o Velho e a Diana; e a presença de bailarinas que se dividem em duas fileiras, e cada fileira se veste das cores azul e vermelho, ou encarnado, separada pela figura da Diana, que vai ao centro, e têm suas vestimentas com as duas cores. A tradição das cores é uma característica do popular brasileiro representando a luta entre cristãos (o azul) e os mouros (vermelhos). O pandeiro é utilizado pelas pastoras, substituindo as orquestras dos pastoris burgueses.

A partir de tais características sobre o Pastoril, compreende-se a necessidade, no campo de pesquisa da expressão popular em sala de aula, do estudo de um entrelaçamento com outras áreas artísticas como, por exemplo, a música e a dança. O teatro das danças dramáticas, como o Pastoril, é cantado e movimentado. Não havendo a possibilidade de ter o repertório musical (como, por exemplo, a morte da pastora), e fazendo-se a encenação apenas de forma naturalista, tirando a melodia e a parte dançada, o gênero perderia, assim, a característica de dança dramatizada.

A dramaturgia do Pastoril - que tem uma estrutura totalmente desmontada, como que improvisada, com situações decorrendo da própria cena, como numa espécie de cenan-puxa-cena - foi um dos temas discutidos em sala sobre essa manifestação. Os alunos afirmaram que gostariam de recompor o Pastoril a partir da narrativa do nascimento de Jesus, com a disputa dos cordões nas cores azul e vermelho (bem como a presença da Diana e dos demais personagens dos pastoris nordestinos), e que gostariam de adaptar os versos cantados, utilizando também a dança.

Vale ressaltar que O Pastoril cearense, que na pesquisa tendo por referência o do grupo de Mariinha da Ló, tem algumas características específicas, tal como afirma Lourdes Macena na sua tese de doutorado. A autora diz que não conhecemos no Ceará o Pastoril Profano como é feito em Alagoas, Pernambuco e Paraíba, em que as representações ocorrem sem a composição do presépio vivo e um velho tira improvisos jocosos entre as danças das pastoras. Também é conhecido com este nome um pastoril cômico feito por rapazes que cantam e representam as pastoras de forma humorística, utilizando músicas com duplo sentido. Nosso Pastoril se firmou como uma representação estritamente religiosa ou com claro

sentido do que seja o sagrado. Existem personagens engraçados, mas a comicidade se envolve na singeleza e simplicidade, sem usar cenas picantes.

Assim, o Pastoril cearense utiliza as características do canto, diálogo, drama e dança, e a jornada final é devocional e apresentada sob a forma de um presépio, sem relacionar-se à vida cosmopolita urbana, que vincula-se aos conceitos profanos. trata-se, portanto, de uma dança dramática passada de geração em geração, cujas apresentações são do período natalino, assim como eram feitos os “vilhancicos” e os “presepes”, que o fundamentaram, além da influência marcante do caráter religioso.

A partir do contato com essa temática do Pastoril e suas características, o grupo passou a adaptar o tema, não descaracterizando sua essência, porém tratando como uma reinvenção da tradição, considerando aproximação da temática de disputa dos cordões, o que causou de antemão uma identificação imediata com a realidade dos alunos.

Importante relatar que, durante essa fase do processo, houve o contato com grupo cênico popular do Rio de Janeiro, o *Céu na Terra*¹², um núcleo de cultura popular originado do bairro de Santa Teresa e que atua com espetáculos e festejos diretamente relacionados à cultura popular brasileira. Desde os anos 2000, o *Céu na Terra* apresenta o Pastoril. Inspirado nos autos dramáticos e lapinhas brasileiras, apresentando-se em praças e ruas do Rio de Janeiro, o grupo traz em sua composição a presença dos cordões de pastoras nas cores, azul e vermelho, a figura do Velho, da Diana e dos demais personagens presentes nos pastoris nordestinos. Seus artistas apresentam versos cantados com adaptação de melodias nordestinas e utilizam diversos instrumentos na composição das falas das Pastoras, como podemos observar na letra a seguir:

“A nossa bandeira vem anunciar
A estrela no céu a brilhar
Brilhar, brilhar sua divina luz
Espelho de prata nos guia e conduz
A estrela que ao leva ao amor”
(*Pastoril Céu na Terra*)

Observa-se que há nesse Pastoril um processo de reinvenção da tradição, pois o grupo apresenta em seu repertório musical letras de conhecimento popular do Pastoril nordestino (como a da adoração de São José e apresentação das Pastoras), mas também recria arranjos com características de artistas locais, divulgando a musicalidade e poesia deste Natal brasileiro provocando um diálogo entre a tradição e as manifestações atuais.

¹² As informações foram retiradas em um processo de investigação com o grupo em dezembro de 2017, ao participar da oficina “Do Céu na Terra: loas e folias-brincantes natalinos”.

O Pastoril serviu de inspiração para a prática realizada em sala de aula e surgiu após experimentarmos os jogos dramáticos e teatrais, quando foram vivenciadas as características das manifestações cênicas populares através do cordel e da peça o *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna. A proposta do grupo de alunos, com o objetivo “adaptar” o Pastoril para seu contexto, aconteceu com base em uma investigação diagnóstica sobre as expectativas da turma.

O estudo das relações da turma (observadas no percurso do projeto), nessa etapa, ficou evidente, pois as lideranças que antes dividiam a classe em dois grupos, já estavam desenvolvendo um trabalho em conjunto e, assim, optaram pela escolha do Pastoril. A escolha se deu por retratar uma situação que era emergente, ou seja, a disputas de poderes, que, na estética tradicional, foi representada simbolicamente pelos cordões azul e vermelho, discutindo qual estaria mais apta a narrar a história.

Vale ressaltar que, em meus estudos e pesquisas, tenho como um dos embasamentos teóricos Jacob Levy Moreno, presente em minha trajetória desde que realizei uma pós-graduação em Psicodrama Sócio Educacional, que muito contribuiu para minha formação. Em seus estudos, Moreno aponta suas experiências no campo da espontaneidade experimental, através de jogos com crianças, tendo como base para suas pesquisas o teatro da espontaneidade.

Mediante esses conhecimentos, observei que poderia analisar a dinâmica das relações, do ser engajado na sociedade, buscando trabalhar com o potencial criativo e a espontaneidade dos alunos em desenvolvimento de um trabalho de grupo. Moreno criou a técnica chamada sociométrica,¹³ que diagnostica a interação entre as pessoas de um grupo, identificando os possíveis líderes ou pessoas com rejeição; para, posteriormente, reformular a organização do grupo. Além disso, o autor elabora um estudo do desenvolvimento dos papéis no grupo através dos termos *role-taking*, ou tomada de papel, *role-playing*, ou a representação de papéis, explorando suas possibilidades de representação e o *role-creating*, que permite ao indivíduo um grau de liberdade para desempenhar o papel.

Transpondo a teoria moreniana para a experiência realizada em sala de aula, foi utilizado o *role-taking*, na tomada de papel (enquanto professora-pesquisadora), de levar para a sala de aula o Pastoril, por apresentar a característica de disputa presente nos cordões azul e vermelho. No desempenho do *role-playing*, foi possível jogar e transformar as jornadas, tendo como referência o cotidiano dos alunos para, no *role-creating* reinventarem o Pastoril.

¹³ Referência retirada do livro *Jogos: Repetição ou Criação? Abordagem psicodramática*, de Julia M.C. Motta.

No tópico “Experimentos cênicos em jogo”, será realizado um levantamento de roteiro de cena através da prática de jogos de improvisos, em que a inserção da dramaturgia do Pastoril teve como proposta a composição de uma obra, baseada na releitura dos conceitos de identidade e de popular dos alunos, estabelecendo diálogo entre o texto, a cena, e as características do cotidiano dos alunos, fortalecendo o grupo. Como exemplo, serão citadas quatro aulas. A primeira, denominada “O jogo e o Roteiro”, aborda o processo de composição do roteiro com os fragmentos da dramaturgia do Pastoril. Será relatado o improviso de uma cena em que ocorre a anunciação do anjo sobre gravidez de Maria para José. A cena foi adaptada para acontecer em uma rua. Nela, duas vizinhas comentam sobre a suspeita de gravidez de Maria que, supostamente, teria traído José, pois, anteriormente, havia falado para a vizinhança que iria casar virgem. Ao encontrarem José na rua, comentam sobre isso, e ele, enfurecido, vai tirar satisfação com Maria.

Na segunda aula, intitulada “Reinvenção da Canção”, foi estudado o repertório musical do Pastoril, por tratar-se de um teatro cantado e a ação estar vinculada ao canto (mesmo os textos sendo falados). A turma, entretanto, sugeriu a criação de uma letra inspirada no rap para representar a cena da “batalha dos cordões”, em que as personagens das vizinhas fofoqueiras, presentes nas primeiras improvisações, foram transformadas em ciganas que não foram convidadas pelos pastores para festejar o nascimento por serem consideradas bruxas e feiticeiras. Então, elas se vingam com uma fofoca que colocaria a líder do grupo de pastores do cordão vermelho, a Contramestra, contra a líder do azul, a Mestra, e nem a Diana, personagem que no Pastoril é importante para intermediar a disputa dos cordões vermelho e azul, consegue apaziguar a situação.

A terceira aula, cujo título é “Criando a dança”, apresenta uma proposta autônoma dos alunos de elaborar os movimentos da parte musicada, a parte dançada, que foi liderada por uma aluna que fazia parte de um grupo de dança na comunidade e se prontificou a elaborar a coreografia. Os ensaios foram realizados em horários extras e ocupou vários espaços da escola.

A quarta aula, descrita com a temática “Aquecimento vocal”, partiu da experiência do percurso da disciplina cursada no mestrado, Artes vocais, orientada pelo professor Domingos Sávio, que repassou sua pesquisa metodológica do ERIV-DS, exercícios ritmos de impacto aplicados à voz. Assim, esse método foi utilizado na preparação vocal, fazendo um estudo comparado com textos analisados na disciplina.

No último tópico, “Apresentação do Pastoril ou o Auto da Cn1003”, será relatada a culminância da apresentação pública, realizada na escola, em um evento intitulado Semana

literária, organizado pela agente de leitura. Pelo fato de as cenas terem sido compostas no decorrer das aulas, através de jogos que construíram narrativas baseadas na história do pastoril e na oralidade da cultura dos alunos, a cena final pareceu mais um ensaio aberto. Assim sendo, ela será descrita como uma apresentação pública em caráter de improvisação.

Também será descrita a avaliação da turma através da resposta de um questionário e do processo de composição, em que o grupo apresentou disponibilidade para o jogo, de conhecimento do outro, respeitando as diferenças, levando a liberdade para a criação, bem como a confiança mútua possibilitando a oportunidade para a experiência na busca pela expressividade da coletividade e do fazer do teatro popular.

4.1 Em busca de um teatro popular

Partindo das observações de pesquisas com temas relacionados às manifestações populares, no semestre passado, com a turma do Curso normal, chegou-se à temática do Pastoril e, no percurso da descoberta, foi verificada a necessidade de analisar as características desse folgado, relacionando-o ao conceito de teatro popular.

Sobre o teatro que vem sendo denominado “popular” desde os anos 1950, existe uma diversidade de expressões artísticas, tal como define a professora e pesquisadora Maria de Lourdes Macena, em sua tese de doutorado¹⁴ sobre as danças dramáticas como prática educativa do ator-ensinante. A autora afirma que existe uma grande diversidade de expressões artísticas associadas à expressão teatro popular, como, por exemplo, o teatro de cunho político dos Centros Populares de Cultura da UNE, idealizados por Oduvaldo Viana Filho, o Vianinha, que desejava fazer um teatro nacional popular (anos 60/70) tendo como exemplo o grupo *Tá na rua*. Além dessa vertente, o popular no teatro pode significar o teatro ingênuo e singelo do folclore e dos saberes tradicionais, o teatro comercial, teatro digestivo, de diversão, tal como o teatro de revista e o teatro rebolado. O termo “teatro popular tradicional” tem sido utilizado por alguns autores, provavelmente pela necessidade de distinguir, no universo extenso do popular, as expressões cênicas do folclore, através dos saberes, considerados tradicionais, e sua lógica interna.

Em escritos sobre a memória e culturas do popular no teatro, a professora e pesquisadora Beth Rabetti (2000) afirma que o teatro popular pode ser estudado pelos

¹⁴ Tese apresentada em 2014, ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Artes. Defendida por Maria de Lourdes Macena Souza com o título “Sendo como se fosse: as danças dramáticas na ação docente do ator professor”.

seguintes vieses: cunho político, ingênuo e singelo com tons folclóricos e o de caráter comercial. Dessa forma, relaciona-se aos conceitos mencionados anteriormente sobre cultura popular, analisado tanto pela perspectiva da tradição, quanto pela perspectiva da indústria cultural, que vem a ser a cultura de massa, que, se intensificando cada vez mais, coloca a cultura de tradição em uma condição de perda na sociedade moderna.

Então, o teatro popular pode ser visto como um conjunto de manifestações inseridas no contexto de produção de massa, ligado à transmissão oral, à hegemonia da festa, à mistura do sagrado e do profano, ao rústico, à utilização de espaços urbanos, ao riso, à produção coletiva, que é cantada e contada pela memória, vista como local privilegiado de rememoração. Esses fatores auxiliam na reflexão e na prática artística, podendo ser indutores da criação em arte, pois “é sob o crivo da criação artística teatral que, entendo, deve ser enfrentado um teatro popular, que, nos dias de hoje, volte-se para a tradição; e não sob a perspectiva de uma mecânica transposição cênica folclórica” (RABETH, 2000. p. 4).

Devem-se buscar formas de dialogar e interpretar no teatro as camadas de memória da cultura de massa, recriando novas interpretações de maneira criativa e contemporânea, pois para o ator-docente é importante compreender que, ao se trabalhar com as manifestações populares, se aborda um entrelaçamento com outras artes, tais como as artes visuais (na composição de adereços), a música (com o toque de instrumentos) e com outras áreas, dialogando, por exemplo, com a História e a Geografia. Podem gerar suas obras com métodos e técnicas disponíveis nos acervos que estão sendo elaborados por pesquisas estéticas e pedagógicas, bem como, científicas e artísticas.

É nesse caminho que essa pesquisa busca desenvolver o processo, estabelecendo outros olhares sobre os códigos do teatro popular na arte da cena, promovendo um diálogo entre a cena tradicional e a produção artística. O artista, professor, pesquisador interessado em dialogar com faixas culturais pode promover uma tentativa de reconfigurar leituras da tradição, em exercícios autorais, manifestações cênicas teatrais em que arte popular pode ser decodificada em seu repertório, sendo passíveis de transformação; elaborando verdadeiros acervos para o desenvolvimento de metodologias que possam ser colocadas a serviço de um teatro contemporâneo e criativo.

É importante ressaltar que, no contexto popular, o teatro não deve ser analisado apenas a partir do manuseio de texto ou mesmo de espetáculo. Como afirma Macena (2014), ele deve expandir a troca intercultural, interrogando as tradições, os estilos de representação e de culturas, nas quais o saber informal é aprendido e solidificado pela ancestralidade, transmitido oralmente, partindo da forma de como o homem vê a vida e de como ele se vê na

cidade ou no campo. É importante também promover um diálogo com as diferenças na zona de passagem entre o antigo e o atual (RABETH, 2000).

Em uma análise dos escritos do escritor e teatrólogo Oswald Barroso, em seu livro “O encantamento do teatro”, pode-se observar que as manifestações culturais de extrema complexidade e riqueza de detalhes são resultantes da acumulação de saberes e práticas coletivas, que se organizam em torno de um grupo de figuras, feitas por brincantes, através de hábitos incorporados, em procedimentos cênicos que podem servir de referência a um renovado fazer teatral. Embora tenha como objeto de estudo o Reisado, a pesquisa de Barroso pode vir a colaborar na busca de um conceito sobre o teatro popular, pois, ao utilizar o termo “manifestações cênicas populares tradicionais”, aproxima o estudo da cultura popular tradicional com as artes cênicas.

O referido autor estudou o universo das tradições cênicas populares durante toda a década de 1990 e levantou uma bibliografia numerosa, tendo escrito sobre o Reisado como tema da dissertação de mestrado em Sociologia, cursado de 1994 a 1997, na Universidade Federal do Ceará. Ao ingressar no doutorado em Sociologia, da UFC, em 2002, debruçou-se sobre o Reisado de caretas e os bois, fazendo um levantamento de Reisados das mais diferentes regiões. Serão, então, analisadas as características da performance cênica desse folguedo para, posteriormente, ser feita uma análise comparativa com o Pastoril que, assim como o Reisado, é uma manifestação popular do ciclo natalino.

Barroso (2013) afirma que bois e Reisados utilizam formas cênicas características de sociedades tradicionais, nas quais prevalecia o espírito religioso, a visão sagrada do universo, onde o mundo preservava seu encanto. Originaram-se de ambientes nos quais homem e natureza, arte e vida, ainda não estavam de todo apartados. Como expressões de culturas orais, utilizavam linguagens mito-poéticas que, muitas vezes, não privilegiavam a palavra no processo de comunicação.

O autor fala dos processos de criação artística do reisado, que pode se relacionar ao pastoril da seguinte forma:

- Os dois relatam, por meio da utilização de fórmulas e matrizes tradicionais, a construção das situações dramáticas e dos personagens.
- Improvisam ao renovar a relação dos atores com a plateia, do mestre com os discípulos, na maneira de representar não realista através da codificação.
- Utilizam, de forma sistemática, as máscaras na composição de partituras vocais corporais.

- O cortejo está presente nos grupos
- A festa popular faz parte dos núcleos familiares,
- Há o afloramento do arquétipos e do imaginário coletivo.
- Exige-se a disciplina e a imersão da comunidade no processo criativo
- São utilizadas as rodas e os espaços a céu aberto (o terreiro, a praça ou a rua).
- Tem-se a preservação da ilusão de realidade e do acervo de movimentos e gestos dos brincantes herdados da tradição
- Do uso do caráter sagrado na utilização da dança, música, encenação e contação de histórias em louvor aos santos e devoção.
- O uso de entremeios (se constituem de pequenos dramas ou comédias), jornadas (os episódios) e dos autos (uma luta do bem contra o mal), obedecendo a um roteiro pré-fixado.
- O desenvolvimento dos personagens,
 - que podem ser líricos (que vêm à cena apenas para expor seus sentimentos amorosos ou emoções, a exemplo da Borboleta e das diversas estrelas) e dos Cordões Azul e Vermelho.
- Da música, que é uma forma de expressão indispensável e do canto, pois muitos diálogos são cantados entre os entremeios, chegando a ser narrativas.
- Uso de uma fronteira entre a o sagrado e o profano.

Como afirma o autor: “neste sentido, cabe um paralelo com o Pastoril, onde de uma devoção séria e sagrada ao Menino Deus, foi derivado o chamado Pastoril profano, picaresco e cheio de licenciosidades, em muitos casos encenados por “mulheres da vida”. (BARROSO, 2014, p. 383).

A partir da análise do conceito de teatro popular, como estética tradicional, e das características das manifestações cênicas, foi construído, em sala de aula, um teatro referenciado na performance do Pastoril, recriando-o artisticamente e reconhecendo-o como manifestação cênica popular tradicional. Portanto, a estrutura narrativa; a liberdade de movimentos; os episódios independentes; a renovação pela tradição; compreensão da utilização das linguagens artísticas; a improvisação a partir de frases melódicas; a natureza devocional no contexto do sagrado; o caráter narrativo de tradição oral; a elaboração de um roteiro através de jogos nas jornadas de abertura, da lírica (do combate), de louvação; os entremeios; a morte e a ressurreição serão ponto de partida para a releitura da estética tradicional do Pastoril, aproximando-a com a realidade dos alunos.

Em seguida, será relatado como ocorreu o desenvolvimento do experimento cênico, partindo do conceito de teatro popular, com a turma do primeiro ano do Curso normal.

4.2 Experimentos Cênicos em Jogo

O percurso que será descrito remete ao processo de contextualização do Pastoril, após a apresentação do Pastoril da Mariinha da Ló, da cidade do Paracuru no Ceará, por vídeo, como mencionado anteriormente, e serão observados os elementos de dramaticidade desse folguedo popular a partir do nascimento de Cristo. Ressalta-se a importância dos cortejos que, como afirma Mario de Andrade (1950), é uma característica do Pastoril. A parte do bailado consiste em perambular pelas ruas cantando e dançando em busca do local onde o grupo vai dançar a parte propriamente dramática do brinquedo. A espetacularidade das cantigas religiosas e das despedidas se fazem presentes nos cortejos, que são derivados de um costume religioso antigo, de fontes pagãs, havendo a morte ou a ressurreição da figura principal do bailado, na luta contra o infiel. Nesse entendimento, observa-se também o viés da dramaturgia do ciclo natalino do pastoril, que envolve a mensagem do anjo na anunciação de Maria e José, a jornada em busca de um caminho seguro para o nascimento da criança, a adoração das pastoras para ver o menino Deus, o aviso da estrela de orientação aos reis magos para levarem as oferendas (o ouro, o incenso e a mirra), e as visitas da Florista, da Borboleta, e das Ciganas.

Essa primeira etapa do processo produtivo do projeto realizado no colégio estadual Arruda Negreiro, com alunos do 1º ano do ensino médio normal, teve como proposta transmitir os saberes sobre o pastoril, além de demonstrar a importância desse festejo natalino a partir da memória de artista-devotos. Foram observadas também as derivações do Pastoril, através da ótica de Mario de Andrade, que o contextualiza a partir de três tradições básicas: o costume dos cortejos, os *vilhancicos*¹⁵ religiosos, e os brinquedos¹⁶ populares ibéricos, celebrando as lutas entre cristãos e mouros, cuja inspiração fundamental é de fonte cristã e pagã, baseada na ideia de morte e ressurreição.

Partindo de tais conceitos, serão abordados os costumes presentes na realidade dos alunos inseridos na região de Nova Iguaçu para elaborar cenas em que os cortejos se fariam presentes. Isto provocou uma reflexão na turma sobre como poder-se-ia utilizar a forma poética e como seria abordada a brincadeira da disputa entre os cordões do azul e vermelho adorarem-na adoração ao nascimento de Jesus.

¹⁵ Forma poética da península ibérica na época da renascença.

¹⁶ Brincadeiras populares.

Decidiu-se, então, elaborar um roteiro de ações a partir da divisão das jornadas do Pastoril (seus episódios), termo popular que vem do teatro ibérico, em que são utilizados os textos com jogos de improvisação, buscando assim uma memorização. Isto relaciona-se com a estética tradicional, em que maioria dos brincantes não sabe ler ou escrever e fixam os acontecimentos pelas jornadas, ou seja, através da cultura oral.

Como caminho metodológico nesse experimento, foi realizado o levantamento do roteiro a partir da divisão das seguintes unidades: Narrar a anunciação; Buscar hospedagem; Estrela a Guiar; Nascer do menino Jesus; Enfeitiçar a Cigana, Visitar Menino Deus; Disputar os Cordões; Arrepende da Cigana e Ressureição da Mestreira. Cada unidade foi descrita com um objetivo, e os verbos utilizados em cada unidade vieram para assimilar da compreensão da ação, sugerindo, assim, aos alunos que, ao improvisarem as cenas, respondessem à pergunta “eu quero fazer isso?”, estimulando assim o objetivo criador.

O roteiro foi dividido em Unidades¹⁷ e Objetivos, inspirado na proposta de estudo do personagem de Constantin Stanislavski, no livro *A preparação do ator*¹⁸, em que o autor estruturou um método de formação do ator. Mediante a necessidade de estudo de uma pedagogia do ator e transportando esses conceitos para a realidade de sala de aula, priorizou-se a utilização dessas ferramentas, não para a formação de atores, mas no intuito de focar na formação do ser humano e na educação, no conhecimento da linguagem teatral, pressupostos inerentes à Pedagogia do Teatro. Na divisão apresentada, houve a participação dos alunos, que se sentiram mais estimulados e inspirados com a ação criadora. Na prática desse roteiro, através da dinâmica dos jogos, aqueceram e possibilitaram a excursão de um plano de ação.

Observa-se que a divisão dos papéis aconteceu de forma espontânea e cada participante pode escolher com qual linguagem se identificava para participar da montagem do pastoril, tendo em vista que trabalhou-se com os pressupostos da atuação cênica, da dança e da música que estão presentes no Pastoril (que demonstra, assim, seu caráter híbrido).

Os alunos sugeriram a utilização de elementos da estética tradicional, misturando ao moderno, ao dia a dia deles. Sugeriram também convidar os participantes do curso de música da referida escola, para juntos elaborarem um repertório musical. Descobriu-se, entretanto, que eles já haviam sido convidados pela professora de literatura da escola, que também planejava montar o Pastoril com as alunas de todas as turmas do Curso normal. Dessa forma, decidiu-se pela elaboração de um projeto interdisciplinar, em que os ensaios das cenas

¹⁷ Unidades e Objetivos são divisões criadas no texto para extrair o conteúdo essencial e demarcar um canal para que os atores se guiem por ela. Cada unidade tem um objetivo criador, dando origem à ação.

¹⁸ STANISLAVSKI, Konstantin. *A preparação do ator*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

dramatizadas seriam feitos durante a minha aula, enquanto a outra professora ficaria responsável pelas danças e cânticos. Foi combinado, então, que os alunos que desejassem integrar a parte coreografada e cantada deveriam ensaiar com a outra professora, e aqueles que se identificassem com a atuação, deveriam ensaiar comigo. Apesar disso, foi acordado que todos deveriam colaborar para o levantamento das cenas através da prática dos jogos.

A seguir, serão descritas quatro aulas que resultaram em alguns desses experimentos cênicos.

4.2.1 Aula 1: O jogo e o roteiro

Como era retorno de um período de recesso escolar - e, por isso, fazia um tempo que não eram trabalhados os jogos -, a aula foi iniciada com a instauração de um ambiente favorável através de jogos de integração. Um deles foi o “Zip, Zap, Zop”: em círculo, os alunos tem que responder aos comandos de Zip (dizer o nome de quem está do lado direito), Zap (dizer o nome de quem está do lado esquerdo), e Zop (dizer o próprio nome). Uma pessoa fica de fora da roda para indicar os comandos. Se for dito “Zip, Zap, Zop”, todos devem trocar de lugar e, assim, o que está fora ocupa o lugar de quem está dentro, aparecendo assim outro guia e novas configurações da turma.

Na sequência, em trios, foi solicitado que executassem o jogo “Modelando o Outro”: um participante é o modelo, como se fosse feito de barro, e os outros são os artistas. Ao comando, os modelos, que já forma esculpidos, se tornam estátuas e os demais artistas circularam ao seu redor, tentando identificar o que é cada escultura. Os papéis são trocados entre os três participantes, que alternaram entre escultores e esculturas. Após a finalização da rodada, foi sugerido que repetissem o jogo, mas utilizando, de forma aleatória, uma das unidades criadas por eles de acordo com o roteiro das cenas do Pastoril. Nessa etapa, um jogador foi o artista e os outros dois compuseram a cena. Ao comando do professor, essas estátuas criaram vida, improvisando, assim, situações das cenas escolhidas. E os artistas observaram as cenas improvisadas, trocando na sequência, os papéis de artista e escultura viva.

Após a aplicação desse jogo, os alunos se dividiram em subgrupos e foi sugerido que escolhessem uma imagem esculpida para improvisar com o foco de mostrar “Quem” eles eram. Eles poderiam também escolher outro lugar, que não o original apontado pela história, para desenvolver a situação da imagem. Nessa fase, os alunos que não quiseram jogar,

ficaram responsáveis por registrar as falas das cenas improvisadas, tal como irei relatar a seguir. A unidade escolhida foi “Narrar a anunciação”.

Anjo: — E aí, Maria! Tudo bem? Seguinte, queria te avisar que você está grávida.

Maria: — Grávida? Como assim? Eu sou virgem.

Anjo: — Fica tranquila, pois essa criança vem lá de cima, ela é de Deus.

Maria: — Moço, meu namorado não vai acreditar nisso, vai querer me matar.

Anjo: — Seu marido vai ficar de boa, pode confiar.

(Entram as fofoqueiras ao ouvir que Maria estava grávida).

Foqueira 1: — Caramba, tu ouviu?

Foqueira 2: — Ouvi... José vai ficar uma fera, quando souber.

(entra José).

José: — Do que vocês estão falando?

Foqueira 1: — Tua namorada que está grávida.

Foqueira 2: — De um tal de Deus, acho que ele mora na outra esquina.

José: — Que história é essa? Não era ela que falava que era toda santa? Que só poderia perder a virgindade depois de casar?

(entra Maria).

Maria: — José! Você já sabe né, estou grávida.

José: — Como assim está grávida?

Maria: — É que...

(entra o anjo).

Anjo: — Querido, deixa te falar um negócio, Maria está grávida do altíssimo.

José: — Que alto? Se eu sou baixo? O outro vem, coloca aí uma sementinha, e você acha que vou ficar cuidando do filho de outro?

Anjo: — Ele será Jesus, filho de Deus.

José: — Um filho meu se chamará Joaquim e não Jesus.

Anjo: — Escute, eu sou um anjo, e esse filho que ela está esperando é de Deus. Vocês foram designados para cuidar dele. Essa criança irá salvar o mundo. Agora, deixa de ser marrento que ele é o Messias e você vai cuidar. E olha só, é melhor vocês fugirem, porque tem algumas pessoas importantes, que já descobriram isso e vocês correm perigo. Vou ajudar vocês a fugirem.

José: — Então, tá né... Vou dá uma chance pra essa história.

Compreende-se que a narrativa prévia induziu os jogadores a um artifício dramático tradicional. Entretanto, esse método é uma forma de se apropriar do tradicional, tornar consciente a narrativa do Pastoril, promovendo o conhecimento do lugar, da situação, do personagem, e eles puderam jogar livremente.

No livro “*Jogar, representar*”, Jean Pierre Ryngaert afirma que é preciso inventar um conflito para que a situação ganhe corpo e evolua de maneira satisfatória. Então, na experiência em sala de aula com o uso do roteiro e do improvisado, foram elaboradas possibilidades de narrativas diferentes da história original, e essa desconstrução aproximou a narrativa da realidade dos alunos, que puderam colocar situações vivenciadas por eles, seja do ciclo familiar ou da comunidade.

O jogo e a escrita com a participação dos alunos resultou em uma dinâmica autoral, confrontando assim a ideia do uso de um roteiro, já mencionado anteriormente, como era feito pelos alunos em sala de aula, que decoravam as falas para serem encenadas. Mas

vale ressaltar que a forma tradicional foi utilizada como referência, propondo, posteriormente, outros pontos de partida, para que os jogadores não se fechassem na rotina e fossem provocados a inventar. Ryngaert propõe em seu livro que sejam utilizados indutores, ou seja, pontos de partidas, como o enquadramento dos espaços, teatralizando assim os lugares não utilizáveis, como corredores, refeitórios.

Nesse tópico, aponto uma experiência acontecida em sala, em um dia que não pude ir ao colégio por motivo de saúde, e a turma se mobilizou para jogar no pátio da escola um jogo que já havia sido aplicado em aula, “Escravos de Jó”. A essa etapa havíamos combinado de nos comunicarmos via rede social, para trocarmos ideia sobre o processo criativo, então eles me enviaram a seguinte foto:

Figura 16 - Marca nossa presença “prof”.



Fonte: a autora.

A apropriação dos espaços da escola pelos alunos aconteceu de forma natural e orgânica. Nas aulas seguintes, então, foi possível ocupar outros espaços, como a quadra da escola - que era prioridade das aulas de educação física, mas que, através de uma conversa com a equipe, foi liberada para uso em um horário alternativo.

Além da questão da teatralização dos espaços, proposta por Ryngaert, a ocupação do espaço das ruas e praças é também uma proposta dos folguedos populares, como forma de aproximação **do** e **para** o público, uma vez que eles são feitos na comunidade e juntos ritualizam a encenação apresentada.

Antes de dar continuidade ao relato de experiência de uso dos indutores propostos por Ryngaert, é importante apontar um acontecimento que mudou o sentido da pesquisa. Na semana seguinte, ao retornar à escola, um grupo de alunas da turma que estava participando

da parte “coreografada” do Pastoril com a professora de literatura (conforme combinado no processo interdisciplinar), me procurou para relatar o “autoritarismo” (segundo suas palavras), da referida professora, pois era ela quem escolhia os personagens e queria intitular o Pastoril com o seu nome. Uma aluna, que irei chamar de “Y”, questionou a falta de autonomia nesse processo e sugeriu que fosse feito um resgate do processo criativo que já vinha sendo desenvolvido ao longo do ano. Assim sendo, foi retomada, então, a ideia inicial de fazer a releitura do Pastoril apenas com a turma, parafraseando o que ela disse: “do nosso jeito”. Houve uma tentativa de diálogo com a professora para falar sobre tais questões, mas por trabalharmos em dias e horários diferentes, não foi possível estabelecer um contato. A essa altura, já estava em período de orientação no mestrado e levei essa situação à professora Rosyane Trotta,¹⁹ que ministrava a disciplina. Em parceria com a turma, fui orientada a continuar o desenvolvimento da pesquisa apenas com a turma, uma vez que havia se tornando inviável a dinâmica interdisciplinar.

É importante observar que, como processo, o que mais importou ao relato dessa pesquisa foi a coparticipação dos alunos na prática educativa do teatro popular. Pela orientação do mestrado, resolvi atender ao pedido da turma. Como afirma Suzana Schmidt Viganó (2009), o que importa é a disponibilidade dos alunos para o jogo e para a improvisação, na liberdade de manipulação da linguagem teatral que eles foram adquirindo durante os encontros. A autora propõe que não seja usada a denominação de “espetáculo”, e sim “apresentação pública”, em que os jovens possam perceber que estão sendo agentes de suas ações e criadores do seu discurso. Acredita a autora que, assim, pode-se levar aos espectadores uma oportunidade de expressar as vozes transformadas em um novo universo de possibilidades. O foco não está na preocupação com a confecção de um produto, mas no desenvolvimento da cooperação, da consciência crítica e estética na autonomia da criação.

Nesse sentido, foram reorganizados os caminhos da pesquisa, pois haveria a reinserção das alunas que estavam participando do “núcleo” de dança da professora de literatura no processo de investigação com a turma. Como ainda se estava em situação de jogo e experimentação, não houve problemas nessa fase de adaptação, inclusive porque a maioria já tinha participado dos exercícios aplicados em sala e, algumas delas, chegaram a participar da aula em que jogou-se com o roteiro da parte dramatúrgica do Pastoril.

¹⁹ Professora e pesquisadora da UNIRIO tem experiência na área de Teatro, com ênfase em Direção Teatral, atuando principalmente nos seguintes temas: encenação, dramaturgia, processo criativo e teatro de grupo. Atualmente é a coordenadora do PPGEAC. (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas).

Resolvida a situação, seguiu o processo investigativo sobre as músicas presentes no folgado, que têm na ação e no canto os trechos dramáticos em verso e prosa, que serão relatados na descrição da aula a seguir.

4.2.2 Aula 2: *Reinventando a canção*

Como os alunos já haviam assistido ao vídeo da apresentação do *Pastoril da Mariinha da Ló*, citado anteriormente, nessa aula, foi proposto um debate sobre as cantigas que eram recitativas em versos. Alguns alunos apontaram que acharam interessante a apresentação das pastoras por apresentar os cordões e os personagens, como podemos observar na letra:

“Boa noite, meus senhores, todos,
boa noite senhoras também,
somos pastoras, pastorinhas belas,
que alegremente vamos a Belém.
Sou a Diana não tenho partido,
Os dois cordões eu sei dominar,
com minhas danças, minhas cantorias,
senhores todos queiram apreciar.
Eu sou a mestra do cordão vermelho,
meu batalhão eu sei dominar,
Com minhas danças, minhas cantorias,
Senhores todos venham apreciar.
Sou contramestra do cordão azul
Meu pessoal eu sei dominar
Com minhas danças, minhas cantorias,
Senhores todos queiram apreciar”
(*Pastoril Mariinha da Ló*).

Outro grupo de estudantes afirmou que a letra “São José” (em que as pastoras cantam alegremente o nascimento do menino Jesus e demonstram suas paixões pelos cordões), seria mais interessante e que representava melhor o Pastoril, como podemos observar:

Pastoras: — Meu São José, dai-nos licença
Para o pastoril brincar
Viemos para adorar
Jesus nasceu para nos salvar
Mestra: — É de meu gosto, é de minha opinião
Hei de amar ao vermelho com prazer no coração
Contramestra: — É de meu gosto, é de minha opinião
Hei de amar ao azul com prazer no coração
Diana: — É de meu gosto, é de minha opinião
Hei de amar as duas cores com prazer no coração

Não estava em questão o debate acerca da disputa de qual música representaria melhor o enredo do Pastoril, mas a análise da questão da cantiga e seu aspecto narrativo, e se

gostariam de experimentá-las na montagem que estava sendo desenvolvida. Dessa forma, eles aceitaram utilizá-las, tendo em vista que eram do repertório tradicional do festejo e que, se fossem retiradas, perderiam o caráter de entremeado de canto. Entretanto, foi sugerido que pudessem reelaborar letras de música, como sugestão às das cenas que estávamos improvisando. Então, buscou-se como proposta, usar a rima (que havia sido explorada no estudo sobre o cordel e na encenação da peça de Suassuna). Uma aluna relatou que no bairro onde morava acontecia uma batalha de raps e propôs que fizessem uma batalha dos cordões. Tal proposta gerou expectativa nos participantes, que estavam empolgados e ansiosos para exercitar a escrita de composição dessas letras. Sugeri que a turma se dividisse em três grupos e que escolhessem uma situação do roteiro de ações do pastoril para criarem uma cena musicada, cujos diálogos poderiam ser cantados, rimados, ou dançados. Eram permitidas paródias, ou seja, em cima de letras conhecidas poderiam compor outra abordando a temática da disputa.

O primeiro grupo apresentou uma cena em que uma dupla chama a outra para batalhar, com a seguinte fala “Querida olha só, não vem querer bater na minha gente não, porque ela é de nosso grupo também, e se não gostou chama para a disputa”. Na sequência, dançaram a música de funk “quero ver você dançar”, em que batalharam com os passos coreográficos.

Já o segundo grupo elaborou a composição de trechos de rap da batalha entre o time azul e vermelho com as seguintes letras:

“Aí vocês acham que tão certo,
mas no fundo só falam lero-lero,
O rap de vocês não tem coerência,
acham que estão usando a inteligência?”

“Tadinhos, vou lhes dar o raciocínio
O time azul com certeza é o perigo
Meu irmão tá dado o recado
Somos o time azul e somos visionários
Pois nós temos moral,
E todos sabem que nossa história é original”

“Somos nós que estamos certos,
Vocês acham que tem despreza?
Que peninha seu rap é moleza,
Aqui é o vermelho e nós vamos arrasar
Inteligência é o que lhes falta
Não contem histórias falsas
Estão achando que estão certo
Mas só cantam suas farsas”
(criação coletiva)

O terceiro grupo apresentou uma proposta de diálogo cantado em cima da letra da música da artista Pablo Vitar “Cheguei”, para a situação em que a Cigana enfeitiça a contramestra:

Cigana: — Cheguei! Você não quis me convidar, e por causa disso um feitiço eu vou lançar, e os dois cordões vão brigar, e se matar.

(após o feitiço).

Contramestra (chamando a mestra para a briga): — Você já está querendo e eu também, mas está cheia de história e de porém.

Diana: — Cheguei! Cheguei chegando para separar a briga toda, pois hoje ninguém vai estragar meu dia, aviso logo vamos parar.

Essas propostas de cenas e improvisações estão registradas em vídeos que foram publicados em uma página da turma no *Facebook*, criada como uma ferramenta de comunicação e de acervo de imagens das aulas. Além disso, o canal tornou-se um espaço de troca de ideias, que eram lançadas no decorrer da semana e debatidas nos encontros semanais.

Nessa experiência, os alunos foram convidados a experimentar o que eles sentiam sobre as letras da música e como gostariam de se relacionar, promovendo uma reinvenção de acordo com a realidade deles. Tais práticas nos remetem ao pensamento de Ryngaert (2009), que diz que os participantes precisam ser convidados a experimentar o que eles sentem em relação a eles próprios e aos outros na oficina, em função de diferentes suportes, temas e indutores; e o formador que se coloca no presente, levando em consideração o lugar e o momento das pessoas, apresenta uma qualidade indispensável de todo pedagogo: a capacidade de perceber uma situação e de fazê-la perceptível aos outros.

As improvisações nessa aula serviram como uma forma de questionar os materiais iniciais presentes no repertório tradicional do Pastoril. Para entrar em contato com ele e interagir com a forma dramática, a turma se sentiu mais sensibilizada com a aproximação de uma forma artística presente em suas realidades, proporcionado um maior interesse. É importante ressaltar que os experimentos cênicos descritos foram utilizados na apresentação do Pastoril, como uma espécie de colagem dessas vivências, e que foram direcionadas por um roteiro de ação, buscando abordar o hibridismo dessa manifestação popular através da linguagem do teatro, música e da dança.

A próxima aula a ser descrita foi totalmente autoral. Os alunos desenvolveram sem minha supervisão, a partir da iniciativa de uma aluna que participava de um grupo de dança e que se prontificou a ensaiar a turma, reelaborando os passos coreográficos do Pastoril.

4.2.3 Aula 3: Criando a dança

A aluna, que irei chamar de R, continuava a participar dos ensaios do outro Pastoril, da professora de literatura, junto a algumas outras alunas que já haviam se comprometido com o processo e não queriam sair. Ela se prontificou a ensaiar os demais alunos que não estavam se envolvendo nos ensaios e que quisessem participar da coreografia do “nosso pastoril”, como eles se referiam.

No processo, os meninos que participavam da atuação (pois a essa altura já haviam sido escolhidos os personagens e estavam sendo jogadas outras cenas dos momentos do roteiro) questionaram se poderiam colaborar nas danças, visto que estavam fazendo “do seu jeito” (no Pastoril tradicional, a dança é liderada por mulheres). Foi combinado, então, que eles poderiam participar tanto da encenação quanto da coreografia, que passaria a ser um grupo de pastores e pastoras que iriam adorar ao nascimento do menino Jesus, buscando a referência dos cordões azul e vermelho.

Ficou decidido que os interessados em participar da coreografia, homens e mulheres, ensaiariam em momentos extras às aulas de teatro, pois devido à programação da escola (que no mês de Outubro promovia vários eventos, em especial para o Curso normal), e aos feriados caíam nos dias de aula, o cronograma de ensaios estava reduzido e não haveria tempo hábil para desenvolver as atividades. Em um momento posterior, seriam reunidas as propostas de dança, dramatização, canto e música.

Vale lembrar que, no projeto inicial, o canto seria acompanhado pelos instrumentos musicais dos alunos do curso de canto da referida escola. Entretanto, por esses estarem ensaiando o outro Pastoril, a ideia tornou-se inviável. Os alunos falaram, então, que dariam um “jeito” de cantar e dançar, sugerindo que fossem utilizados pandeiros de plástico para “animar” a apresentação, tal como é feito no pastoril tradicional.

Observa-se que o engajamento da turma, tanto de forma coletiva como individualmente foi indispensável para que todos se aventurassem em novos caminhos. Como afirma Ryngaert, “(...) mesmo que o jogador não esteja numa situação real de criação, ele é estimulado por instrução que o instigam a se arriscar e o fazem oscilar entre o desejo de superação e a possibilidade de um recuo a zonas já exploradas.” (2009. p. 240).

A criatividade do grupo foi uma situação que chamou a atenção, além do compromisso em elaborar coreografias com as músicas tradicionais do Pastoril. As duas alunas que no início do processo se desentendiam estavam trabalhando juntas na coreografia, pois iriam representar os papéis da mestra e da contramestra dos cordões azul e vermelho.

Foi estabelecido, então, que eu faria a supervisão do processo à distância, através de imagens e vídeos publicados no grupo e que seria discutido, sempre que possível, o desenvolvimento dessa atividade. Os alunos optaram por ensaiar a jornada de apresentação e a de adoração a São José, com letras citadas na aula anterior, recriando os passos coreográficos do pastoril tradicional. A imagem a seguir foi enviada no pela aluna “R” na rede social, após um dia de ensaio.

Figura 17 –Estudantes após o ensaio.



Fonte: a autora.

4.2.4 Aula 4: Aquecimento Vocal

O trabalho de aquecimento vocal também foi uma atividade realizada nessa etapa investigativa, uma vez que o canto se faz presente em todo o Pastoril, nos textos declamados pelos cordões de pastoras, como um coro, e na tradição da cultura oral. Partindo da análise das aulas ministradas pelo professor Domingos Sávio²⁰, compreende-se que não existe a necessidade da aplicação de uma técnica para o treinamento vocal, mas sim a possibilidade de trabalhar a voz a partir da relação com o corpo. Tal como aborda Ernane de Castro Maletta²¹ (que parte do estudo da proposta da liberdade expressiva na identidade vocal de Francesca Della Monica) ao falar que a voz é uma manifestação do movimento. Assim, a espacialidade

²⁰ Na disciplina de Artes Vocais, do Mestrado Acadêmico de Artes Cênicas, como disciplina optativa do mestrado profissional do ensino do teatro do PPGEAC.

²¹ Artigo apresentado pelo autor no VI Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênica, em 2010, com o tema “Voz, música e cena teatral: o trabalho de Francesca Della Monica”.

da voz, que se propaga em todas as direções, onde o espaço sonoro é a própria voz, é uma vibração que não é pensada.

Nessa perspectiva, vemos também, nos estudos de Della Monica, a busca por várias possibilidades da voz e da musicalidade no âmbito teatral, proporcionando uma dimensão corporal à ação vocal, em que a projeção da voz não é uma questão de volume e de força, mas de espaço, é a espacialização da voz. Para isso, afirma que a voz não deve ser predominantemente frontal, ela deve ser direcionada a todas as outras dimensões dos espaços e a todos os interlocutores possíveis.

Ao relatar que cada exercício vocal, por mais simples que seja, deve ser realizado como uma pequena dramaturgia, passei a utilizar tais conceitos com os alunos em sala de aula, através da prática de jogos em que o som partia da expressão corporal em contato com o outro. Através de experimentações, percebi que era possível elaborar cenas de improvisação, sem o uso do texto no discurso vocal, mas do som, sugerindo o uso das vogais, e sua emissão no espaço, estimulando o uso do grave e do agudo, sem se preocupar com a afinação, resgatando assim o que Ernane analisa sobre Francesca Della Monica:

...um dos seus objetivos principais é estimular o rompimento das cercas que impedem a nossa expressão em sua plenitude, por meio de exercícios que, fazendo-nos ter acesso às áreas vocais de “perigo” – e, progressivamente, vencê-lo –, conduzem-nos corporalmente à conquista de espaço, ao alargamento de limites, à ampliação da gestualidade e da extensão vocal... (Malleta, 2014, p. 51)

Assim, o aprendizado dos parâmetros musicais estabelecidos por intermédio da experiência corporal foi desenvolvido na experiência em sala de aula, abrindo espaço para um discurso sobre a vocalidade, a expressão sonora do homem, e sobre o discurso da paisagem sonora, em que a voz é transportada para um cenário, sendo sublinhada pela dramaturgia que exige a existência de uma ação. O ver e o sentir mantêm uma qualidade vocal própria. Foi possível analisar a entonação da vogal dita pelos os alunos, não havendo a preocupação em desafinar, mas sim com o lugar da extensão, do uso da voz falada e/ou cantada, em um procedimento polifônico, de vários sons, auxiliando na busca de uma acústica vocal no tempo, ritmo, visualidade. Assim, manteve-se o diálogo entre o discurso sonoro e visual sistematizado por Francesca Della Monica, estudado e analisado em suas práticas teatrais por Ernani de Malleta.

A compreensão da tradição oral analisada no artigo de Alba Lírio, “Terra-Terreiro Palco-Picadeiro: uma abordagem pluridimensional e multicultural do trabalho de canto para

atores”²², também foi válida no processo de pesquisa da voz cantada com os alunos, pois a autora analisa a voz indígena, afrodescendente e de festejos populares como referências de treinamentos vocais de pesquisa. As artes vocais de raiz e de tradição são matrizes no estudo da voz, tendo como referência os terreiros, a rua, os festejos e a música clássica indiana como elementos de composição do trabalho do ator.

Partindo da busca de suas origens, na relação do corpo-mente, e de uma perspectiva transcultural, é possível demonstrar que as técnicas são importantes, mas pode haver um encontro com o processual e a voz como uma questão mítica, em que o canto de tradição, quando é repetido, é acessado pela vibração e passa a ter um significado, indo de encontro ao processual no repertório técnico. É nesse aspecto que o pastoril e suas canções são entoadas, assim como a preparação vocal utilizada na pelos brincantes. Pode-se considerar como uma fronteira entre o espaço sonoro e o espaço sagrado.

O estudo de intercâmbios entre as culturas, na busca de uma tradição oral, na música étnica, proporcionou aos alunos do primeiro ano do ensino médio, do curso normal, o acesso ao canto de tradição e o aprimoramento do estudo da voz, ao perceber que não há distinção entre o mundo da música e do canto, pois como afirma Lírio “ao falar, ou ao cantar, antes de qualquer coisa, estamos soando, temos que pausar em algum momento e voltar a movimentar...” (p. 10). A autora ratifica que, nos cantos antigos, as melodias e o ritmo são capazes de impactar o corpo e mover a energia, oferecendo a experiência da presença que se atualiza com o canto, mas se faz necessário o conhecimento preciso daquilo que se pretende atingir através do canto.

Os cantos tradicionais foram abordados com os alunos através de jogos de aquecimento, de integração da turma, a partir de cantigas de roda adaptadas que foram sistematizadas por Viola Spolin no livro “O jogo teatral no livro do diretor”. Um exemplo é o canto de “Escravos de Jó”, em que, em círculo, os participantes cantavam a música e faziam movimentos corporais marcados, variando o ritmo e a melodia, utilizando a pausa e o silêncio na busca de uma cadência corpórea. Entretanto, foi fundamental uma boa afinação com exercícios de aquecimento e desaquecimento vocal, de articulação e embocaduras, de ressonância e emissão para brincar livre e seriamente com a voz, assim como defende Alba em seu artigo.

A experiência apontou caminhos para a construção de personagens vocais que seriam futuramente úteis na montagem do Pastoril, proporcionando explorar possibilidades

²² Artigo lido na disciplina Estudos Vocais, do professor Domingos Sávio com a temática “Terra-Terreiro Palco-Picadeiro: uma abordagem pluridimensional e multicultural do trabalho de canto para atores”, de Alba Lírio.

cênicas além da composição dos personagens, abrindo diversos caminhos de criação para os alunos. É nesse aspecto que o Pastoril e suas canções que são entoadas, assim como a preparação vocal utilizada pelos brincantes pode ser considerada como uma fronteira entre o espaço sonoro e o espaço sagrado.

Outra temática que foi abordada na disciplina de Artes Vocais, utilizada em sala de aula com os alunos, se trata da pesquisa sobre a voz e o teatro, na construção vocal do personagem, na relação harmoniosa entre o corpo e a voz e na introdução à técnica do grito, gemido e do choro. Quando o ator conhece seu corpo e a propagação da voz no espaço, pode tomar direções espaciais conscientes e atinge ao público.

Em sala de aula, a pesquisa metodológica do ERIV-DS²³, desenvolvida pelo professor Domingos, através de exercícios rítmicos de impacto aplicados a voz, também foi um exemplo a ser seguido e utilizado com os alunos, como aquecimento para as cenas dramatizadas e as musicadas. Assim, a preparação vocal foi direcionada a voz falada e a voz cantada.

4.3 Apresentação do Pastoril ou o Auto da Cn1003

Nesse tópico, será relatada a apresentação do ensaio aberto do Pastoril, na culminância do projeto em um evento intitulado, Semana Literária, organizada pela agente de leitura como festa de final de ano da escola. Também foi levada em consideração, a avaliação do processo pelos alunos, através de relato de experiências, e seus desdobramentos como futuros professores.

Durante o segundo semestre, foram experimentados jogos e improvisações baseados no roteiro da dramaturgia do Pastoril, buscando um repertório de cenas, músicas e coreografias que resultou em um diálogo entre o texto e a cena, fazendo uma correlação da narrativa com a realidade dos alunos, que, aos poucos, começaram a criar uma ação permeada de características do seu cotidiano. Pelo fato de as cenas terem sido construídas no decorrer das aulas, através de jogos baseados na história do Pastoril e na oralidade da cultura dos alunos, esse momento final pareceu um ensaio aberto.

Esse ensaio foi baseado no roteiro de improvisação articulado em torno do tema central do pastoril, em um processo criativo e autoral, havendo adaptações da história

²³ São exercícios de aquecimento vocal que utiliza como referência as cantigas indígenas, investigando o ritmo, movimentos corporais e sons vibrantes.

tradicional, pois a característica narração, feita pelos cordões azul e vermelho das pastoras, foi substituída pela figura de dois anjos, que descem a terra e disfarçados de amigos de trabalho de José. Além de fazerem a anunciação, eles narram os acontecimentos da história, pedindo ajuda a um grupo de pastores, formado por homens e mulheres, para cantarem e adorarem ao nascimento de Jesus. A característica divisão dos cordões nas cores azul e vermelho, liderados pela Mestra e Contramestra, além do personagem da Diana, foram mantidas, bem como a apresentação dos cordões nas jornadas de abertura, adoração e encerramento da peça.

As personagens da cigana (que no pastoril de Mariinha da Ló são as responsáveis por semear a discórdia entre os cordões, enfeitando a Mestra para matar a Contramestra), na adaptação da turma se transformaram em “vizinhas fofoqueiras”, que por não terem sido convidadas para participar da celebração do nascimento do menino Jesus, se vingam lançando uma fofoca da Mestra contra a Contramestra. A personagem da Diana, ao observar a briga das amigas, tenta apaziguar a situação. É nesse momento que acontece a batalha de raps com letras criadas pelos alunos, relatada no tópico anterior, resgatando assim as características de suas tradições. No final da batalha, a mestra do cordão vermelho mata a contramestra do cordão azul.

Outros personagens também se fazem presentes na encenação como a Estrela, que foi construída como uma cantora famosa que ajuda Maria e José a encontrar um local para o nascimento de Jesus, além das Floristas e das Borboletas, que são convidadas pelos Anjos para animarem e ornamentarem o lugar. Há também os Reis Magos, que se perdem no caminho e são guiados pelas personagens oníricas.

A encenação promoveu a alternância entre elementos tradicionais da manifestação do pastoril (como a presença das cantigas do cordão para festejar momentos do nascimento de Jesus, tais como “Meu São José” “Boa noite meus senhores...”), e a presença da dança, em que os passos coreográficos foram criados pelos alunos. Contaram com os personagens característicos do pastoril como a Diana, Contramestra do Vermelho e Mestra do Azul, Cigana, Anjo, José, Maria, Borboleta, Estrela, Floristas e Reis Mago. Elementos como o sagrado e o profano, na figura das ciganas e no arrependimento da morte da Contramestra, quando os anjos a redimem e propõem a participação das ciganas na comemoração, apesar da confusão causada, estiveram presentes. Tais características são atreladas à realidade dos alunos.

A seguir, será apresentado o texto elaborado pela turma, intitulado *Auto da Cn1003*.

Personagens: Diana
 Mestra do Vermelho
 Contramestra do Azul
 Anjo
 Maria
 José
 Estrela
 Reis Magos
 Borboleta
 Floristas
 Pastoras
 Ciganas
 Fofoqueiras

CENA I

(Maria está varrendo a casa quando é surpreendida com a presença do anjo).

Anjo: — Vejam todos meus queridos, essa jovem que está a trabalhar, o nome dela é Maria e vou me apresentar, ela tem uma missão, vamos ver no que vai dar. E aí, Maria! Tudo bom?

Maria: — Jesus! Que susto. Quem é você? E o que está fazendo aqui?

Anjo: — Sou um mensageiro do senhor. Seguinte, queria te avisar que você está grávida.

Maria: — Como assim? Eu sou virgem.

Anjo: — Fica tranquila, é de Deus!

Maria: — Meu namorado, quando souber disso, vai querer me matar!

Anjo: — Seu namorado vai ficar de boa, pode confiar. Vem que vou te explicar.

(Anjo e Maria saem. Duas fofoqueiras que estavam próximo conversam).

Foqueira 1: — Caramba! Tu ouviu?

Foqueira 2: — Eita, que José vai ficar uma fera quando souber.

(José que voltava do trabalho ao ouvir seu nome fala com elas).

José: — Do que vocês estão falando?

Foqueira 1: — Tua mulher que tá grávida.

Foqueira 2: — De um tal de Deus, acho que ele mora na esquina.

José: — Que história é essa? Não era ela que era toda santa? Cadê ela para me explicar essa história! (grita) — Maria!

(entra Maria).

Maria: — Que foi, José? (percebe as fofoqueiras rindo) Suas fofoqueiras saiam daqui! Então, você já soube? É verdade, estou grávida.

José: — Como assim grávida?

Maria: — Aconteceu...

José: — Aconteceu?

(Anjo, ao perceber a briga, aparece).

Anjo: — José, Calma!

José: — Então, esse aí que é o tal Deus?

Anjo: — Não, sou o mensageiro dele. Deixa te explicar, Maria está grávida do altíssimo. E você foi escolhido para cuidar dele.

José: — Que alto? Se eu sou baixo? O outro vem, coloca aí a semente e você acha que tenho que cuidar do filho dele?

Anjo: — Ele será Jesus, filho de Deus.

José: — Um filho meu se chamará Joaquim e não Jesus.

Anjo: — Escute, eu sou um anjo, entenda o filho que Maria está esperando não é do seu vizinho e de ninguém do bairro, ele é um presente que vem do céu e vocês dois foram designados para cuidar dele, pois será uma criança abençoada e salvará o mundo, entendeu? Agora, deixe de ser marrento que ele é o Messias e você vai cuidar dele. E tenho um conselho, quando a criança estiver perto de nascer, saiam daqui, vão para Belém, pois pessoas importantes já descobriram que ele vai nascer e vocês estão correndo perigo. Vão se organizar para a viagem.

José: — Está bem. Desculpe, Maria. Venha, vamos nos organizar.
(Todos saem).

Anjo: — Por muitas coisas eles ainda vão passar, mas sou um anjo da guarda e com eles vou sempre guiar! Preparei uma festa para o nascimento anunciar, fiquem todos bem atentos que a história acabou de começar.
(anjo sai).

CENA II

(Estrela entra alegremente dançando ouvindo música. Percebe a presença de José e Maria).

Maria: — Estou cansada.

José: — Calma, nós vamos arranjar um lugar para ficar.

Estrela: — Olá! Vocês são novos aqui?

José: — Sim, estamos procurando um lugar para ficar, mas todas as hospedagens da cidade estão lotadas. Minha esposa está grávida e estou preocupado.

Estrela: — Então vocês estão com sorte, porque minha família tem um estábulo. Eles estão viajando, se quiserem podem ficar lá essa noite. É o único lugar que tenho. Vocês querem ir para lá?

José e Maria: — Sim!

Estrela: — Então venham, vou guiar vocês.

José: — Jura! Muito obrigado. Como se chama?

Estrela: — Estrela. Venham, que já está anoitecendo.

(Saem, Anjo entra).

Anjo: — É chegada a hora, o menino vai nascer. Glória seja dada ao nosso Deus nas alturas, na terra de boa vontade, santa paz e mil venturas! Pastores, podem vir! É aqui que ele vai nascer.

(Entram os pastores).

Pastoras: — Boa noite, meus senhores todos,

Boa noite senhoras também.

Somos pastoras, pastorinhas belas.

Que alegremente vamos a Belém.

Sou a Diana não tenho partido,

Os dois cordões eu sei dominar,

Com minhas danças, minhas cantorias,

Senhores todos queiram apreciar.

Eu sou a Mestra do cordão vermelho

Meu batalhão eu sei dominar

Com minhas danças, minhas cantorias,

Senhores todos venham apreciar.

Sou Contramestra do cordão azul,

Meu pessoal eu sei dominar,

Com minhas danças, minhas cantorias,

Senhores todos queiram apreciar.

(a música é interrompida pelas ciganas).

Cigana vermelha: — Quer dizer que não fomos convidadas para a festa em comemoração ao nascimento do Messias!

Mestra: — Pelo visto não, né.

Cigana azul: Elas devem ter tido seus motivos.

Contramestra: — Vocês são muito fofas...

Diana: — Meninas, calma, elas fazem parte da nossa comunidade. Não acham que deveriam participar?

(mestras conversam com os cordões).

Mestra: — Não concordamos.

Contramestra: — Nós também não.

Diana: — Tudo bem se a maioria escolheu, desculpa, mas não vão poder participar.

(as ciganas se afastam).

Cigana azul: — Fazer o que todo mundo tem medo da gente.

Cigana vermelha: — Não podemos deixar isso barato, já que temos fama de fofoqueiras, vamos fazer valer.

Cigana azul: — O que você está pensando em fazer?

Cigana vermelha: — Vai lá chamar a mestra do cordão vermelho que você vai ver.
(cigana azul chama a mestra)

Mestra vermelha: — O que você quer?

Cigana vermelha: — Só queria te contar que sua amiga do cordão azul estava falando por aí que você estava matando aula para ficar com uns garotos na esquina.

Cigana azul: — É verdade ouvi dizer que basta você virar as costas que o azul faz a sua caveira, e nem a Diana te defende.

Mestra vermelha: — O que? Ah essas *talaricas* vão se ver comigo.

(mestra sai com raiva e vai conversar com o cordão).

Cigana vermelha: — Viu, a fofoca é o pior feitiço que podemos colocar!

Cigana azul: — Quero só ver o que vai acontecer.

(entra o Anjo acompanhado de José).

José: — Meu filho nasceu!

Diana: — Pastoras, vamos comemorar!

(os cordões cantam já com rivalidade).

Pastoras: — Meu São José, dai-nos licença.

Para o pastoril brincar,

Vimos para adorar, Jesus nasceu para nos salvar

É do meu gosto é de minha opinião,

Hei de amar o vermelho com amor no coração

É do meu gosto é de minha opinião.

Hei de amar ao azul com prazer no coração

É de meu gosto é de minha opinião,

Hei de amar as duas cores com prazer no coração.

Anjo: — E a festa começou anunciando a chegada do senhor, os convidados vão chegar, pastoras vamos aguardar.

(pastoras sentam).

CENA III

(Após a cantiga entra a Borboleta alegre e faceira).

Borboleta: — Eu sou uma borboleta, sou bela, sou feiticeira, ando no meio das flores, procurando quem me queira.

(entram os Reis Magos perdidos).

Rei 1: — Olá, estamos à procura do lugar que o menino Jesus nasceu, mas estamos perdidos.

Borboleta: — Então, vocês não sabem onde fica o estábulo?

Rei 2: — Não, por isso paramos aqui para saber se você sabe.

Borboleta: — Muito bem, vocês querem presentear o menino e não sabem o caminho!

Rei 3: — Enfim, você pode ou não pode nos ajudar?

Borboleta: — Eu também não sei o caminho. Mas conheço alguém que pode ajudar vocês.

Reis Magos: — As floristas que foram para lá enfeitar o local. Vejam elas estão voltando.

(entram as Floristas).

Florista 1: — Borboleta, você deveria ter ido com a gente.

Florista 2: — Precisa ver como ficou lindo o estábulo!

Florista 3: — Quem são eles?

Borboleta: — Os reis magos estão perdidos e não sabem o caminho para ir ao estábulo. Disse que vocês poderiam ajudá-los.

Florista 3: — E o que vocês estão levando para o menino Jesus?

Rei 1: — Levo a mirra.

Rei 2: — Eu incenso.

Rei 3: — E eu ouro.

Florista 1: — Gostei mais do ouro, é o mais importante.

Florista 2: — Deixa de ser interesseira!

Rei 1: — Então, vocês sabem ou não o caminho? Já estamos atrasados.

Rei 2: — Precisamos chegar antes que amanheça.

Rei 3: — Se nos guiarem até lá, seremos muito gratos.

Florista 3: — Nós também não sabemos o caminho! Fomos guiadas pela Estrela.

Borboleta: Tentei ajudar.

(Entra a Estrela).

Estrela: — Reis Magos até que enfim, achei vocês! Venham me acompanhem, o menino Jesus os aguarda.

Borboleta: — Não perco uma festa por nada, espera, eu vou também!

Floristas: — Vamos voltar também!

(saem).

Anjo: — Agora a festa está completa, podemos comemorar, pastoras podem confraternizar!

(Mestra do vermelho e seu cordão não se mechem. Diana e contramestre do azul ficam sem entender).

Ciganas: — Cheguei! Vocês não quiseram nos convidar, por causa disso um feitiço resolvemos lançar. E os dois cordões vão brigar e se matar!

Mestra (para azul): — Você está querendo e eu também, mas está cheia de história e eu também.

Diana: — Cheguei chegando para separar a briga toda, pois ninguém vai estragar o dia, aviso logo vamos parar.

Mestra vermelha: — Aí, vocês acham que são o certo, mas no fundo só falam lero-lero, a dança de vocês não tem cadência, acham que estão usando sua inteligência?

Contramestra azul: — Tadinhas, vamos lhe dá o raciocínio, o time azul com certeza é o perigo, minhas irmãs, está dado o recado, o nosso time é visionário, pois nós temos moral e todos sabem que a nossa dança é original.

Mestra vermelha: — Somos nós que estamos certas, vocês acham que tem despreza, que peninha, sua dança é moleza, aqui é o time vermelho e nós vamos arrasar. Inteligência é o que lhes falta, não cantem histórias falsas, estão achando que estão certas, mas só cantam suas farsas que são incertas. Quem manda aqui é o vermelho o único cordão que vai ficar no pedaço.

(Mestra pega uma faca e esfaqueia a Contramestra).

Mestra: — Amiga, desculpa, estava enfeitiçada pelas palavras das ciganas.

Contramestra: — Eu te perdoo.

Diana: — Ela morreu!

(entra o Anjo).

Anjo: — O perdão aconteceu, ao pecado você se rendeu, mas será absorvida do que aconteceu. Ressuscita contramestra e vamos comemorar, pois o menino nasceu foi para nos salvar!

(Todas comemoram).

Diana: — Ciganas venham participar, vamos todas comemorar!

(aparece José com Maria acompanhado do menino Jesus, guiadas pelas Estrela, Borboleta, Reis Magos, Floristas dançando alegremente).

Todos: — Viemos para adorar! Jesus nasceu para nos salvar!

Ao longo do processo notou-se uma grande disponibilidade dos alunos para o jogo e para a improvisação, na liberdade de manipulação da linguagem teatral que eles foram

adquirindo durante os encontros, além do fortalecimento da relação de grupo, já que havia brigas internas constantes entre dois grupos de alunas, lideradas por duas delas, na organização e apresentação dos trabalhos. A princípio, as duas negavam assumir trabalhos em grupo. Foi na dinâmica dos jogos que essa relação, aos poucos, foi sendo modificada, não forçando a integração, mas partindo do processo delas de entendimento de que teatro se faz em grupo e, como tal, precisa estar estruturado.

Na divisão dos papéis, o grupo sugeriu que elas assumissem as personagens da Mestra e Contramestra dos cordões azul e vermelho do pastoril. Foi uma forma de trazer o entendimento de que a discussão proporcionava a quebra da relação não só entre elas, mas também do grupo, que sempre ficavam em dúvida sobre a quem deveriam agradar, gerando pequenas rivalidades entre eles. Foi uma boa surpresa quando elas toparam fazer os personagens, pois houve a disponibilidade para a necessidade de um respeito e confiança no processo de realização da montagem.

A abertura de grupo e a disponibilidade para o jogo, de conhecimento do outro, respeitando as diferenças, levando a liberdade para a criação, estiveram presentes em todo o processo com a turma, pois a confiança mútua possibilitou oportunidade para a experiência.

4.3.1 Em Cena

Teve-se como proposta a montagem não de um “espetáculo”, mas sim de uma “apresentação pública”. Os alunos perceberam que estavam sendo criadores do seu discurso, levando aos espectadores uma oportunidade de expressar suas vozes transformadas em um novo universo de possibilidades, sem se preocupar com a confecção de um produto, mas com o desenvolvimento da cooperação, da consciência crítica e estética na autonomia da criação, seguindo a proposta de autora Suzana Schmidt Vígano. Foi denominada “apresentação pública” a releitura do pastoril que foi realizada na escola. Por ter sido construída no decorrer das aulas, a partir dos jogos com narrativa baseadas na história do pastoril e no conhecimento de repertório de cultura dos alunos, a valorização foi sobre o processo e não sobre o produto.

Vale lembrar que, no mesmo dia, foi programada a apresentação de outro Pastoril, ensaiado pela professora de literatura, e que apresentava uma boa produção de figurino, além da participação do grupo de alunos da música, que iria tocar e cantar. A turma demonstrou insegurança, porque, por falta de recursos, não conseguiram comprar os pandeiros que iriam acompanhar as partes coreografadas e cantadas do Pastoril. Além disso, seus figurinos foram

confeccionados de TNT, com auxílio de uma aluna da turma que tinha domínio em corte e costura, adaptando o material em cima dos uniformes escolares.

Diante dessa situação, foi importante lembrar que estávamos celebrando a construção democrática da cena a ser apresentada, a dinâmica autoral e criatividade deles, e que deveríamos privilegiar a brincadeira de reinventar o pastoril, apresentando assim experiência teatral.

Com um pouco de atraso, iniciou-se a apresentação. O grupo surpreendeu na segurança que demonstrou em cena, no domínio de suas ações e na improvisação. Quando um dos narradores pulou a cena das ciganas que era primordial para explicar a batalha das pastoras, houve a retomada dos personagens em outro momento, interligando assim a condução da história.

O entusiasmo dos alunos cativou a plateia, que cantou e dançou, batendo palmas, alegrando o festejo. No final, pareciam felizes com o resultado e se mostraram envolvidos com o projeto, como podemos observar nas imagens a seguir:

Figura 18 - Turma antes da apresentação



Fonte: a autora.

Figura 19 - Anunciação a Maria.



Fonte: a autora.

Figura 20 - Anunciação à Maria e ao José.



Fonte: a autora.

Figura 21 - Apresentação dos Grupos de Pastores.



Fonte: a autora.

Figura 22 - Apresentação dos Grupos de Pastores.



Fonte: a autora.

Figura 23 - As Borboletas.



Fonte: a autora.

Figura 24 - Rei mago e as floristas.



Fonte: a autora.

Figura 25 - O Rei Mago com as floristas.



Fonte: a autora.

Figura 26 - Feitiço das Ciganas.



Fonte: a autora.

Figura 27 - A Diana.



Fonte: a autora.

Figura 28 - Batalha dos cordões.



Fonte: a autora.

Figura 29 - Batalha dos Cordões.



Fonte: a autora.

Figura 30 - Morte da Mestra.



Fonte: a autora.

Figura 31 - Morte e Ressureição da Mestra



Fonte: a autora.

Após a apresentação do Pastoril, ficou combinado que a turma iria preencher um questionário com perguntas relativas ao processo e entregaria no final do evento, pois, além de ser o último dia de aula, os alunos solicitaram assistir as demais apresentações do evento e alguns iriam participar do pastoril da professora de literatura. Ademais, poderíamos conversar também pelas redes sociais, caso quisessem fazer observações.

Antes de relatar as avaliações da turma, é importante ressaltar uma situação que aconteceu ainda no dia da apresentação, quando uma aluna (que irei chamar de “T”) que havia participado das duas apresentações, veio ao meu encontro relatando o seguinte: *“Professora o nosso pastoril estava muito mais simples, mas gostei mais porque foi a gente quem fez.”* Reforcei que o importante não era a disputa entre os estilos de apresentação. Embora a outra professora tenha optado por montar um pastoril tradicional, o projeto desenvolvido com a turma tinha como proposta, através do processo criativo e colaborativo, a utilização da estética do pastoril, e que há várias possibilidades de abordagem da temática. Então, ela me respondeu: *“Pois quando tiver dando aula, quero usar o teatro como a senhora fez com a gente.”*

5 CONCLUSÃO

É possível observar que na prática do teatro popular com a turma do Curso normal houve o envolvimento com o aprendizado e com a possibilidade de ensino como futuros professores que irão utilizar o teatro como ferramenta. O processo de descobertas através do jogo possibilitou uma percepção sensorial, de liberdade criativa, que até então, não acontecia nas montagens de peças que vinham sendo realizadas em sala. Além do desenvolvimento da autonomia, havia espaço para discussões sobre as atividades, bem como a possibilidade de atuarem em diversos papéis, sejam como dramaturgos ou atores, fortalecendo o grupo.

Foram questões levantadas durante a avaliação do processo: “Qual foi o seu papel na peça?”, “Como foi a experiência de ter de participar da montagem da peça?”, “O que achou do processo de ensaio a partir dos jogos?”, “Durante o processo, quais foram os pontos positivos e negativos?”, “O que achou de produzir uma peça com a mistura do popular nordestino e um pouco do seu dia a dia?”. O retorno a esses questionamentos foi bastante significativo, levando-se em consideração o contexto sócio-histórico em que os alunos se encontram: “Foi uma experiência muito boa e de aprendizado”; “Não sabia como era a cultura nordestina e achei muito interessante”; “Achei maravilhoso, pois montamos com a realidade do dia a dia misturando com o passado”; “A experiência foi bem válida, porque ensina algo dos velhos tempo com um toque atual”; “Achei interessante a parte que nós fizemos as letras da música. A peça por inteiro foi ótima. Foi criativo.”

Nesse processo, em que o Pastoril foi referenciado esteticamente, mas reelaborado pelos alunos, houve uma experiência de ensino e aprendizado do objeto discutido, o teatro popular, a partir da proposta do currículo mínimo, do reconhecimento deles como indivíduos atuantes, que podem ter voz em sala de aula, e da importância da troca com o outro, no desenvolvimento produtivo e reflexivo do ser humano. O relato da experiência da prática de manifestações cênicas populares tradicionais na escola de ensino normal pode vir a colaborar na formação desses jovens professores. Ao assumirem, posteriormente, disciplinas pedagógicas na educação infantil, poderão ter como repertório de ensino, o fazer teatral através dos jogos - sejam os teatrais ou dramáticos, da dramaturgia construída a partir do grupo, no improviso, do trabalho colaborativo -, partindo da valorização do processo e não do resultado, do encantamento do teatro pelo viés da cultura popular, do resgate das identidades pertencentes à realidade de um grupo e ou da comunidade, da prática de discursão de ensinamentos orais no resgate das brincadeiras, danças e festas de suas regiões.

Foi observado que o professor deve ser um catalisador entre o espetáculo e os alunos, percebendo uma atuação eficaz da poesia do fazer teatral. Dessa forma, se faz necessário a formação dele, para que seja capaz de provocar a imaginação do outro, do aluno, e não ser um mero redator de práticas tradicionais, levando em consideração a cultura e hábitos do outro, sem destruir e transformar, mas sim reinventar a tradição, rompendo assim as barreiras entre a educação e a criação.

Acredita-se que é na troca entre alunos e professores que há o aprendizado coletivo e individual. Seja na elaboração de um roteiro ou na prática de jogos, é nesse espaço que acontece o desenvolvimento do respeito às diferenças, intervindo no futuro dos alunos em formação para que possam elaborar seus repertórios sobre a prática do teatro.

Verifica-se a existência de desafios no processo, tais como salas demasiado pequenas e a necessidade de afastar as cadeiras. Mas estas foram situações que provocaram a renovação, porque, com os desafios, os alunos subverteram a posição estagnada da sala de aula, em que os objetos em sua estrutura arquitetônica poderiam dar espaço a locais que permitissem uma abertura à imaginação e ao conhecimento. O regime escolar impõe atitudes físicas que se inscrevem nos corpos: o aluno fica sentado e tem os olhos fixos e braço cruzados para o mestre.

Percebe-se, então, a importância do Teatro como um convite à quebra desse paradigma, a sair da inércia e desenvolver a imaginação. A fabricação de imagens, o poder de trabalhar com o sujeito, ressignifica o objetivo das aulas, dando importância ao lugar de destaque que compõe cada signo, na relação que estabelecem entre si, e na percepção do observador. Elimina assim o excesso de subjetividade e coloca os alunos em uma situação real de comunicação.

A referida pesquisa teve como proposta a montagem de uma peça em que os alunos foram atores e encenadores, uma vez que montaram ao seu estilo a adaptação do Pastoral. Os alunos estiveram ativos no processo de criação, tendo uma relação maleável e de intervenção. Ryngaert (1981) afirma que a provocação de uma intervenção livre é um lugar próprio da sala de aula. A aplicação dos jogos dramáticos deve ser introduzida, segundo as necessidades e os desejos do momento, e a utilização do espaço da sala de aula deve ser feita, pois é um local onde o “copo é negado” em benefício do intelecto.

Portanto, a formação do sujeito professor-pesquisador de teatro deve ter como caminho da ação pedagógica o fazer, experimentar e vivenciar para desenvolver uma metodologia de didática do ensino do teatro no ambiente escolar, tendo como proposta uma forma livre de improvisação, desmitificando os conceitos da implementação de textos

dramáticos para a montagem de “pecinhas” em datas comemorativas, ao proporcionar uma renovação da metodológica de ensino do teatro contemporâneo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Mário. *Danças dramáticas do Brasil*: 1º tomo. Oneyda Alvarenga (org.). 2ª. ed. Belo Horizonte: Itatiaia; Brasília: INL, Fundação Pró-Memória, 1982.

BARROSO, Oswald. *Teatro como Encantamento*: bois e reisados de caretas. Fortaleza: Armazém da Cultura, 1º edição. 2013.

BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não-atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

BOSI, Alfredo. *Cultura Brasileira: temas e situações* - 4ªed. São Paulo: Ática. 1987.

CARVALHO, José Jorge de. *O lugar da cultura tradicional na sociedade moderna*. O Percevejo, n. 8, 2000. p.19-40.

COURTNEY, Richard. *Jogo, teatro e pensamento*. As bases intelectuais do Teatro na Educação. Editora Perspectiva. 1974.

COELHO, Teixeira. *O que é ação cultural*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

DESGRANGES, Flávio. *Pedagogia do Teatro*: provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2006.

FOUCAULT, Michel . *Microfísica do poder*. 16.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*: O jogo como elemento da cultura. 5º edição. São Paulo: Perspectiva, 2005.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos Teatrais*. 5º edição. São Paulo: Perspectiva, 2004.

LE GOFF, Jacques; TRUONG, Nicolas. *Uma história do corpo na Idade Média*. Tradução de Marcos Flamínio Peres. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização. Brasileira, 2010.

LÍRIO, Alba. *Terra-Terreiro Palco-Picadeiro*: uma abordagem pluridimensional e multicultural do trabalho de canto para atores.

MACIEL, Diógenes André Vieira. A questão do nacional-popular na dramaturgia/teatro do Brasil. In: *Revista Cerrados*, v. 8 n. 28. Campina Grande: Universidade Estadual da Paraíba, 2009. Acesso em: <http://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/25698>

MARTINS, Marcos Aurélio Bulhões. *Dramaturgia em jogo*: uma proposta de criação e aprendizagem do teatro. UFRN.

_____. *Encenação em Jogo*. São Paulo, Hucitec, 2004.

MALLETA, Ernani de Castro. Voz, música e cena teatral: o trabalho de Francesca Della Monica. In: *Anais VI Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas*. V. 11, n. 1. Campinas, UNICAMP, 2010. Acesso em

<https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/issue/view/99>

MOTTA, Julia M.C de. *Jogos: Repetição ou Criação?* Abordagem psicodramática. São Paulo: Summus Editoria. 1ª Edição – 1980.

SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor*. Tradução Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2012.

PAVIS, Patrice. *O Cruzamento de Culturas*. Tradução Nanci Fernandes. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PIMENTEL, Altamar de Alencar. *O Teatro de Raízes Populares*. Edição de Autos. João Pessoa, 2003.

PUPO, Maria Lucia. Para Desembaraçar os Fios. In: *Educação e Realidade*. v. 30, n. 2. Porto Alegre: UFRGS, julho/dezembro 2005. p. 217-228. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/12462/7384>

RYNGAERT, Jean-Pierre. *O jogo dramático no meio escolar*. Coimbra: Centelha, 1981.

_____. *Jogar, representar: Práticas dramáticas e formação*. Tradução Cássia Raquel da Silveira. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SILVA, José Rudimar Constâncio da. *Teatro de cultura popular: Uma prática teatral como inovação pedagógica e cultural no Recife (1960-1964)*. Dissertação de Mestrado. Funchal: Universidade da Madeira, Faculdade de Ciências Sociais/Departamento de Ciências da Educação/ Mestrado em Ciências da Educação-Inovação Pedagógica, 2015. Disponível em; <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/1095/1/MestradoRudimarSilva%20.pdf>

SOUZA, Maria de Lourdes Macena. *Sendo como se fosse: as danças dramáticas na ação docente do ator professor*. Tese do Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

RABETTI, Beti. Memória e culturas do Popular no teatro: o típico e as técnicas. In: *O Percevejo*, n. 8, 2000. p. 3-18

TAVARES, Renan. *Jogo Dramático segundo Pierre-Ryngaert: cartografias do ensino do teatro*. Narciso Telles e Adilson Florentino (orgs.). Uberlândia: EDUFU, 2009.

VIRGANÓ, Suzanna Schmidt. *As Regras do Jogo: a ação sociocultural e o ideal democrático*. São Paulo: Editora Mandacaru, 2006.

ANEXOS

ANEXOS A

No Estado, devemos utilizar até três instrumentos de avaliação sobre o processo em sala de aula, que podem ser trabalhos, provas ou participação. Como estávamos imersos no processo criativo e deveria ter algo por escrito, utilizei como instrumento um questionário sobre o processo, através das seguintes perguntas:

- 1- Como a rima, presente na literatura de cordel, pode fazer parte da cultura popular?
- 2- Quais são as características do pastoril?
- 3- O pastoril mistura o profano com o sagrado, qual parte você identifica de cada elemento nessa manifestação?
- 4- Como o jogo pode ser utilizado para montar uma peça?

A seguir, apresento algumas respostas dos alunos:

Renata Lima

- 1- Porque é uma característica de um povo ou de um lugar do nordeste.
- 2- O Pastoril pode ser feito em praças, no período natalino e é um tipo de teatro musical.
- 3- A parte sagrada é o nascimento de Jesus, o natal, já a parte profana é da cigana, porque tem um ar de mistério e é vista como um mal na sociedade.
- 4- Do jogo pode sair ideias para que possa montar uma peça.

Henrique Augusto M. de Andrade

- 1- Pois ela fala a característica de um lugar, da tradição.
- 2- É musical, usa a dança, tem a mestra, contramestra, a Diana, a briga dos cordões azul e vermelho e fala do nascimento de Jesus.
- 3- Um é o nascimento de Jesus e, o outro, é o jogo de mistério, da sedução.
- 4- Ajuda no aquecimento, na memorização, a descobrir os personagens.

Larissa Ferreira

- 1- Porque é passado de geração em geração, mostrando as características de um lugar e de um povo.

- 2- No pastoril, as pastoras do azul e do vermelho, que é o vermelho, contam a história do nascimento de Jesus, junto com a Diana que é a líder dos dois cordões.
- 3- O sagrado é a parte das pastoras junto com a Diana, já o profano é a feiticeira que vai contra os princípios cristãos.
- 4- O jogo é utilizado como tática para melhorar a comunicação entre as pessoas e os personagens, para ajudar na agilidade mental e motora.

Tiago Mendes da Costa

- 1- Porque quando fala de um povo, acaba falando de um lugar.
- 2- É o conflito entre o sagrado e o profano, feito em praças e ruas, com personagens que usam as cores vermelha e azul.
- 3- Quando o anjo faz a anunciação para Maria, Jesus nasce e a estrela guia os reis magos. Acho que o profano é a mulher na figura da cigana, que era livre, e antigamente as mulheres não eram livres.
- 4- Ajuda na improvisação pra criar os personagens e montar as cenas de uma peça.

ANEXO B

Relatório de Ensaio da aluna Beatriz Leira, que não quis participar do processo, nem atuando e nem dançando, comentando que gostaria de observar a prática. Solicitou-me que fosse minha assistente e que acompanharia os ensaios, inclusive nos dias que não estivesse na escola, anotando as percepções, escrevendo um relatório que será apresentado a seguir:

Dia 24/11

A aula foi iniciada com todos na quadra em um pequeno círculo, onde a professora esclareceu algumas questões sobre o figurino, personagens e acessórios. Logo, após tudo esclarecido, começamos o ensaio.

Dia 27/11

Após a turma ser liberada, todos foram para a quadra ensaiar a dança do pastoril. Apenas 10 pessoas participaram do ensaio, e a professora não estava presente. Alguns passos estavam errados, e após algumas discussões, fizeram umas modificações e deu tudo certo.

Dia 28/11

Após o encerramento da prova e do ensaio do “pastoril” da professora de literatura, os participantes do nosso pastoril foram para a parte entre a quadra e o pátio, para realizar o ensaio, não era o dia da professora Nathalia, mas fizemos mesmo assim. O ensaio foi de baixo de chuva e, dessa vez, a maioria acertou os passos e a música perfeitamente.

Dia 29/11

Após todos serem liberados, aguardamos a chegada da professora para fazermos o ensaio. Estava tudo organizado, a parte da dança e do teatro, e iniciamos o ensaio, dessa vez os alunos estavam concentrados e quase não erraram.

Dia 01/12

A professora marcou um ensaio extra e iniciamos com uma dinâmica de aquecimento vocal, e todos tinham que falar as vogais em tom alto e todos iam se afastando para ver a altura do som. Quando a dinâmica foi encerrada, começou o ensaio do pastoril. Teve algumas pequenas modificações, mas já era o ensaio final e a turma estava nervosa, a professora falou que “vai

dar tudo certo e é só a gente dar o nosso melhor, que estávamos fazendo um trabalho em grupo.” Nos despedimos da professora e marcamos o horário de encontro no dia 5. (sic).

ANEXO C

Links do processo criativo da Página do Facebook

- “Ensaio da Coreografia”, disponível em:
<https://www.facebook.com/nathalia.cesargoulart/videos/1556405237759511/>
- “Vídeos das cenas cantadas”, disponível em:
<https://www.facebook.com/nathalia.cesargoulart/videos/pcb.360557474389317/1530076937059008/?type=3&theater&ifg=1>
- “Cenas improvisadas”, disponível em:
<https://www.facebook.com/nathalia.cesargoulart/videos/pcb.357239081387823/1520971091302926/?type=3&theater&ifg=1>
<https://www.facebook.com/nathalia.cesargoulart/videos/pcb.357175741394157/1520745491325486/?type=3&theater&ifg=1>
- “Dinâmica com o jogo popular “ escravos de Jó” ”, disponível em:
<https://www.facebook.com/nathalia.cesargoulart/videos/pcb.357145428063855/1520648408001861/?type=3&theater&ifg=1>
- “Apresentação ou o Auto da Cn1003”, disponível em:
<https://www.facebook.com/leticia.xavier.7564/videos/1152416624890601/>