

O TEATRO DE BONECOS *O RICO AVARENTO*: INTERSECÇÕES EMANCIPATÓRIAS AO CONTEXTO ESCOLAR

Neto Portela¹

Resumo: Este artigo objetiva abordar a Cultura Popular por meio da peça de Ariano Suassuna *O Rico Avarento* para a implementação das linguagens artísticas (teatro, dança, música e artes visuais) nas produções dos estudantes, ligadas ao contexto cultural da comunidade escolar. Metodologicamente, a pesquisa foi de natureza qualitativa, com abordagem metodológica exploratória, e teve como técnica a pesquisa participante. O instrumento para coleta de dados foi por meio de observação participante, e, para analisar os dados colhidos, utilizou-se a Análise de Conteúdo (AC). Os processos pedagógicos possibilitaram a criação com temas da realidade nordestina, valorizando os aspectos socioculturais, mas também perspectivas de melhorias para futuras práticas.

Palavras-chave: Propostas pedagógicas; Ensino das artes; Teatro de bonecos; Cultura Popular.

THE PUPPET THEATER THE GREEDY RICH MAN: EMANCIPATORY INTERSECTIONS WITHIN THE SCHOOL CONTEXT

Abstract: This article aims to address Popular Culture through the play by Ariano Suassuna The Greedy Rich Man for the implementation of artistic languages (theater, dance, music, and visual arts) in students' productions, linked to the cultural context of the school community. Methodologically, this research is qualitative in nature, with an exploratory methodological approach, and used participant research as its main technique. The instrument used for data collection was participant observation, and Content Analysis (CA) was adopted to analyze the collected data. The pedagogical processes enabled creative engagement with themes from the reality of the Brazilian Northeast, valuing sociocultural aspects, but also perspectives for improvements in future practices.

Keywords: Pedagogical approaches; Arts education; Puppet theater; Popular culture.

¹ Professor da Rede Estadual de Alagoas. Mestre em Artes da Cena. Especialista em Docência para Educação Básica e; em Ensino do Teatro. Graduado em Artes Cênicas – Teatro. Ator, diretor, dramaturgo e pesquisador. Membro de Grupo de Pesquisa BRINCANTUAR e C.E.L.I.A.
Orcid: 0000-0001-7292-7348 E-mail: neto.portela@professor.educ.al.gov.br

Introdução

A pedagogia do teatro é uma abordagem educacional que busca integrar o teatro ao cotidiano escolar não apenas como atividade artística, mas como uma prática formativa que estimula o desenvolvimento humano, social e cognitivo dos estudantes. Ela propõe o uso do fazer teatral como instrumento de aprendizagem, promovendo a construção do conhecimento por meio da experiência, da expressão criativa, do diálogo e da reflexão crítica sobre o mundo. Essa abordagem reconhece os benefícios do teatro na educação, como o estímulo à expressão, criatividade, trabalho em equipe e autoconfiança.

Talvez exista uma espécie de antagonismo entre, de um lado, a comunidade escolar, que ainda parece desprezar e deslegitimar as formas de conhecimento de mundo e de modalidades pedagógicas intrínsecas às artes, e, de outro, os arte-educadores, que insistem em desqualificar o sentido e a função da escola, negando suas formas de organização e modos pedagógicos. Cada lado parece possuir opiniões fechadas sobre o que é a arte e o que é a escola. Capazes de falar e expor suas visões parecem incapazes de ouvir o outro (Gianini, 2021, p. 102).

Com base na pesquisa do professor Gianini, que aborda o antagonismo improdutivo entre a escola e as formas artísticas, e nos estudos de Koudela (2002), ao apresentar a nova proposta de ensino do teatro, é destacado que o teatro na educação necessita estar integrado ao currículo escolar de forma interdisciplinar. Levando em consideração que na escola não está formando artistas mais habilidades para o desenvolvimento do aprendiz.

Essa característica pode ser percebida quando a abordagem das aulas do professor de teatro se direciona aos aspectos históricos do texto dramatúrgico, aos temas transversais possibilitados pelos textos, ao trabalho em equipe, à criatividade e expressão, dentre outros. Koudela (2002) ressalta a importância do teatro como forma de expressão, que estimula a imaginação, a criatividade e a consciência crítica dos alunos.

Entretanto, é necessário atentar que a arte na educação, ainda na contemporaneidade, se passa por uma prática polivalente (ensinando todas as linguagens artísticas – teatro, dança, música e artes visuais – mesmo o profissional sendo

formado em apenas uma dessas linguagens) e isso resulta dificuldades para trabalhar as habilidades mencionadas por Koudela.

A respeito dessa situação, o professor Marcelo Gianini (2016), pioneiro nos estudos da Arte na Educação Básica de Alagoas, aponta ainda que no Estado, e na maior parte do Brasil, o professor tem uma contradição de formação e exercício profissional. Logo, essa complexidade de trabalhar as diversas linguagens das artes dificulta o trabalho do professor que, comumente, é formado em uma dessas linguagens e necessita lecionar as outras três (trazer elas, considerando que pode chegar a leitores de outras áreas). Ainda no meio desse fenômeno está a ligação que as aulas precisam ter com a cultura do território do estudante, pois dessa forma, viabilizará a prática social como estratégia de produção artística, tornando os estudantes fazedores de cultura e propagadores de suas histórias, de acordo com as sugestões da BNCC (Brasil, 2018).

Considerando esse cenário, a Cultura Popular se sobressai por apresentar uma variedade de linguagens artísticas em suas expressões. Nesse sentido, o objetivo deste artigo é abordar a Cultura Popular por meio da peça de Ariano Suassuna “*O Rico Avarento*” para a implementação das linguagens artísticas nas produções dos alunos, ligadas ao contexto cultural da comunidade escolar.

O artigo descreve a minha experiência como docente com as turmas da 2.^a série da Escola Estadual Djalma Barros Siqueira – Extensão, localizada em Jequiá da Praia - AL, durante o ano letivo de 2022, na criação da peça teatral *O Rico Avarento*, de Ariano Suassuna, adaptada para o teatro de bonecos, compreendido aqui não apenas como um formato estético, mas como uma linguagem cênica autônoma, dotada de princípios, técnicas e expressividades próprias.

Metodologicamente, a pesquisa foi de natureza qualitativa, com abordagem metodológica exploratória, e teve como técnica a pesquisa participante. O instrumento para coleta de dados foi por meio de observação participante, e, para analisar os dados colhidos, utilizou-se a Análise de Conteúdo (AC).

A pesquisa participante é uma abordagem metodológica que se destaca pela sua ênfase na colaboração entre pesquisadores e participantes, promovendo um processo de pesquisa que é simultaneamente colaborativo e transformador. Essa metodologia é fundamentada na ideia de que o conhecimento é construído

coletivamente e que os participantes não são apenas objetos de estudo, mas sujeitos ativos na criação e na aplicação do conhecimento (Fals Borda, 1999).

Nesse cenário, como toda a pesquisa foi realizada na sala de aula, tendo como referência minhas práticas pedagógicas, essa metodologia dialoga com as ações vivenciada. A pesquisa participante integra diversas técnicas de coleta e análise de dados, incluindo observação participante e AC, que são utilizadas para capturar e interpretar a complexidade das experiências vividas pelos participantes.

A observação participante é uma técnica central na pesquisa participante, proporcionando um meio para que o pesquisador se integre e interaja com o grupo ou comunidade estudada. De acordo com O'Reilly (2012), a observação participante permite ao pesquisador uma compreensão mais profunda dos contextos e processos sociais ao vivenciar diretamente as atividades e interações dos participantes.

Nas turmas me coloquei como observador participante, uma vez que em todo o processo estive em criação junto com os estudantes. Desde a produção dos produtos artísticos até a exposição, houve colaboração entre mim e os estudantes.

A Análise de Conteúdo é uma técnica crucial na pesquisa participante, usada para interpretar e compreender os dados coletados. Essa técnica envolve a identificação e a análise de padrões, temas e categorias emergentes nos dados, proporcionando uma visão abrangente das experiências e perspectivas dos participantes. Para Bardin (2011), a AC é um método sistemático e objetivo para descrever e interpretar o conteúdo dos dados qualitativos, permitindo a identificação de significados e relações subjacentes.

Esse tipo de análise pode ser aplicado a diferentes tipos de dados, como transcrições de entrevistas, registros de observações e materiais produzidos pelos participantes, como textos e imagens (Cavanagh, 1997). No meu caso, as análises trataram os discursos trazidos pelos estudantes, as anotações de sala de aula e os registros que aparecem ao longo do artigo.

Teatro de bonecos, coco de roda e capoeira

O teatro de bonecos — especificamente Mamulengo, Casimiro Coco, Babau e João Redondo — constitui um emblema clássico da utilização de bonecos para narrar

histórias e divertir o público. O dossiê interpretativo de 2014, elaborado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) destaca a importância dessa prática milenar para o Nordeste do Brasil. Por meio de performances de titereiros, o teatro de bonecos é considerado uma manifestação cultural que espelha a criatividade de artistas locais, sua resistência e adaptabilidade (Brasil, 2014).

Um estudo realizado por Brochado (2015) investiga os meandros do teatro de bonecos no Nordeste, desvendando suas variações e contribuições para a rica tapeçaria do patrimônio cultural do Brasil. Ele sublinha a essência dessas *performances* – normalmente encenadas em praças públicas movimentadas e feiras vibrantes – como canais vitais para transmitir normas culturais e valores sociais. As conclusões do autor, portanto, pontuam um apelo urgente: a necessidade de se reconhecer e atribuir valor a essas práticas como componentes integrais que constituem a identidade cultural brasileira.

Castro (2015), por sua vez, destaca a necessidade de reconhecer o tradicional teatro de bonecos brasileiro como patrimônio cultural imaterial. Ela sugere que esse ato de reconhecimento não apenas ajuda a manter vivas essas tradições milenares, como também fortalece a identidade cultural das comunidades. O estudo de Castro analisa a forma como o teatro Mamulengos evoluiu ao longo das gerações e evidencia a capacidade que a manifestação tem em se adaptar a diferentes dinâmicas de mudanças sociais e culturais, mantendo características originais, que definem o seu núcleo até o tempo presente.

Nesse cenário, Borralho (2019) aprofunda-se no âmbito de processos e buscas enraizados na Cultura Popular. A sua investigação, publicada no periódico *Móin-Móin*, revela como as formas de arte milenares, como os mamulengos, não são entidades autônomas, mas resultados de um edifício cultural perene. Borralho ressalta que essas práticas milenares nunca devem ser vistas como meras formas de diversão, mas como narrativas vivas e dinâmicas que evoluem continuamente e encontram ressonância com experiências e valores das comunidades.

Goldovsky (2015) discute a tradição como um pré-requisito para a evolução cultural. Sua análise ressalta que atividades culturais tradicionais como teatro de bonecos, Coco de Roda e Capoeira constituem parte essencial da formação da identidade cultural local. O autor postula, ainda, que defender essas tradições é a chave

para o empoderamento da comunidade, o que leva à propagação da diversidade cultural dentro das nações.

O Coco de Roda é outra joia cultural do Nordeste brasileiro. Foi nessa prática que C.M. Farias (2016) se aprofundou em sua dissertação, trazendo à tona a (re)criação da tradição nos fluxos de dança por mulheres no Cariri, Ceará (CE). Ela postula que o Coco de Roda não é apenas um movimento rítmico, pelo contrário, é uma linguagem silenciosa de afirmação cultural para as mulheres demarcarem as suas identidades, funcionando também como uma estratégia para resistir às formas patriarcais de opressão. O estudo de C.M. Farias (2016) sublinha como essa arte se metamorfoseou ao longo dos tempos – não estática, mas dinâmica –, evoluindo ao longo do tempo, assimilando novas influências e adaptando-se às mudanças sociais e culturais.

O artigo de Rocha (2019) investiga o Coco de Roda e analisa como a identidade é produzida por meio da resistência e os aspectos educativos dessa prática. Rocha postula que o Coco de Roda representa um desafio cultural – um veículo através do qual as comunidades podem apostar as suas identidades enquanto mantêm vivas as chamas das suas tradições. Destaca a sua importância na educação, vendo-a desempenhar um papel não só na promoção da consciência cultural entre os jovens, mas, também, na promoção da consciência cultural.

A Capoeira, por sua vez, é uma manifestação cultural que mescla componentes de combate, dança e jogo, além de música. Nascimento e Monteiro (2021) investigam a política de “vadiagem” da Capoeira, vendo-a através de uma lente diferente – uma análise sobre como essa prática peculiar influencia a formação de identidades individuais dentro de uma cidade metropolitana, tal como Fortaleza. O argumento sugere que a Capoeira é uma forma de desafio cultural em que os negros afirmam a sua própria identidade, permitindo-lhes resistir a várias formas de opressão impostas às comunidades.

Em sua etnografia, Nascimento e Araújo (2023), mergulham na (re)invenção do que é considerado popular, ao olharem mais de perto os coqueiros urbanos de Fortaleza. O texto sublinha a metamorfose que tais práticas culturais sofrem quando transplantadas para um ambiente urbano – como evoluem para se adequarem aos contornos das realidades sociais e culturais emergentes. O estudo destaca como essas

práticas desempenham um papel fundamental na promoção da destreza cultural entre as comunidades, ao mesmo tempo que reforçam os desafios da identidade comunitária.

Outro ponto relevante, sob a perspectiva teórica da Cultura Popular e suas mudanças na modernidade, é abordado por Canclini (2015). Em sua obra *Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade*, investiga como práticas culturais como o teatro de bonecos, o Coco de Roda e a Capoeira evoluem de suas raízes tradicionais para se enquadrarem na estrutura moderna. Logo, postula que essas adaptações são formas de resistência cultural, permitindo que as comunidades afirmem as suas identidades em um mundo em constante evolução.

Diversos estudiosos (Nascimento; Monteiro, 2021; Nascimento; Monteiro, 2023; Canclini, 2015), enfatizaram a importância de se reconhecer e sustentar essas práticas culturais. Afirmam que essas exibições são mais do que apenas espetáculos, pois representam um desafio cultural. Por meio delas, as comunidades são capazes de afirmar quem são e defender o que os seus antepassados deixaram como tradições. A conservação dessas práticas é, portanto, um fator-chave para aumentar a diversidade cultural e fortalecer a força da comunidade – um ponto importante para aqueles que dependem dessa prática para a construção de identidades.

Análises do teatro de bonecos, bem como do Coco de Roda e da Capoeira, demonstram a importância que essas práticas têm na definição da identidade cultural brasileira. São apresentadas como essas manifestações se transformaram ao longo do tempo, ajustando-se às mudanças ocorridas na sociedade e na cultura, mas mantendo suas características básicas. As pesquisas citadas esta sessão, ressaltam a importância de reconhecer essas práticas – com todo o seu valor intrínseco – como componentes fundamentais do legado cultural do Brasil.

Entendo que a manutenção destas práticas culturais é essencial para promover a variedade cultural e capacitar as comunidades. São formas de resistência cultural que permitem às comunidades afirmarem as suas identidades, bem como a sua resistência contra as formas de opressão que as afetam. Portanto, o teatro de bonecos, o Coco de Roda e a Capoeira – que utilizei em sala durante esse tempo – apresentam evoluções dinâmicas em constante manifestação e, dessa forma, refletem bastante sobre as vivências de cada aluno(a) e os valores das comunidades de onde surgem.

A visão apresentada pelos autores mencionados sobre esse tema é ampla e significativa para refletir sobre a minha prática. Eles investigam o significado do teatro de bonecos, do Coco de Roda e da Capoeira como expressões culturais no Brasil. Desse modo, identifica-se que grande parte da composição dessas manifestações são constituídas por tradição e história, servem para manter vivas as identidades culturais e ao mesmo tempo para anunciar a diversidade cultural.

Assim, promover essas práticas – principalmente nas instituições de ensino – é preservar a memória das comunidades e fortalecer a conexão entre as gerações mais velhas e as mais novas.

Contexto e análise do produto

A valorização da Cultura Popular nordestina se relaciona com o Movimento Armorial, cujo precursor é Ariano Suassuna. O objetivo do movimento era criar uma arte erudita brasileira fundamentada nas raízes populares da nossa cultura. Nesse contexto, Suassuna e os adeptos ao movimento começam “a utilizar elementos dos folguedos nordestino, a exemplo, o bumba-meu-boi, o reisado, o cavalo-marinho, as cantorias, as violas dando a estes uma vertente erudita” (Castro Coimbra *et al.*, 2007, p. 8). Os autores ainda mencionam que o movimento Armorial busca:

Promover o resgate da Cultura Popular nordestina e difundi-la sob uma roupagem mais erudita divulgar a arte e a riqueza cultural do Nordeste, região que é sempre lembrada por aspectos de sofrimento e pobreza, recrivar artisticamente essa realidade a partir dos elementos do próprio povo [...] (Castro Coimbra *et al.*, 2007, p. 9).

O material empregado no processo criativo em sala de aula foi *O Rico Avarento*, uma obra de Ariano Suassuna publicada em 1954, que faz parte da estrutura do Movimento Armorial. O texto retrata a história das personagens Rico, Tirateima, Velha Cega, Velho Horroroso, Velha Terrivelmente Horrorosa, Canito, Cão-coxo e Cão Ciúme. Rico é um coronel pirangueiro que não liga para as dificuldades alheias; Tirateima é um pobre à procura de emprego que aceita ser empregado como mestre-sala do Rico, sem direitos trabalhistas. A Velha Cega, o Velho Horroroso e a Velha Terrivelmente Horrosa

são mendigos que vão pedir ajuda na casa de Rico. Ele nega e os mendigos jogam pragas sobre o Coronel. Canito, Cão-coxo e Cão Ciúme são os demônios vindo buscar o Rico, por não ajudar os necessitados.

O texto toca em questões sociais, como a necessidade de emprego e como muitas pessoas acabam ficando em empregos nos quais seus direitos são usurpados. Também dialoga com a crença cristã, pois utiliza de ações pregadas pela religião, tais como ajudar ao próximo e aos necessitados como meio de salvação. Esses elementos são predominantes nas artes desenvolvidas na Cultura Popular e são temas transversais abordados no texto dramático. Para desenvolver o texto, foi colocado o teatro de bonecos Mamulengos, que de acordo com Santos (2007, p. 19):

[...] é um teatro de características inteiramente populares, onde os atores são bonecos que falam, dançam, brigam e quase sempre, morrem. Como em tantas outras manifestações artísticas da Cultura Popular nordestina, o Mamulengo revela de modo singular a rica expressividade do dia a dia do povo da região. Através dos bonecos, o povo se identifica com suas alegrias e suas tristezas, com seus temores e sua capacidade de fé, com seus tipos matreiros e seus elementos repressores, com o esmagamento de seus direitos e sua ânsia de liberdade.

Os gêneros musicais e tipos de danças para o teatro de bonecos necessitam se aproximar das raízes da Cultura Popular. Portanto, nesse processo pedagógico foi utilizado o Coco de Roda e a Capoeira. Desse modo, temos que o termo coco designa um ritmo e uma dança, que dão origens a variações de coco, e o de Roda está entre eles. O Coco de Roda tem músicas que retratam o passado de negros e indígenas, tendo como marcação do tempo dois passos fortes com o pé direito e esquerdo (Barreto, 2017). Já a Capoeira

[...] está intimamente ligada aos negros no Brasil [...] hoje é considerada uma manifestação cultural nascida da luta dos negros pela liberdade [...] a parte rítmica da Capoeira é, principalmente, dirigida pelos berimbau e pandeiros, possuindo ainda a presença de instrumentos como o reco-reco, agogô e atabaque (Fontoura; Guimarães, 2002, p. 149).

Todas as ações desenvolvidas na sala de aula estavam ligadas aos procedimentos da Pedagogia do Teatro como o brincar, o jogo teatral e o jogo dramático. Conforme Pereira Neto (2021), o brincar consiste em atividades lúdicas de livre

expressão, sem regras e sem pressão para serem resolvidas, diferente dos jogos dramáticos.

Os jogos dramáticos (construção coletiva registrada por Jean-Pierre Ryngaert) e os jogos teatrais, elaborados por Viola Spolin, têm finalidades para construção cênica:

Jogo teatral e jogo dramático fundamentam-se na ideia de que a depuração estética da comunicação teatral é indissociável do crescimento pessoal do jogador. Ambos têm na plateia – interna ao grupo de jogadores – um elemento essencial para a avaliação dos avanços conquistados pelos participantes. Prescindem da noção de talento ou de qualquer pré-requisito anterior ao próprio ato de jogar e apresentam propostas de caráter estrutural, derivadas da linguagem do teatro, que permitem a formulação, pelo próprio grupo, das situações, temas, desejos, que quer trazer à tona. Quando se lança em um jogo teatral ou dramático, o jogador é convidado a formular e a responder a atos cênicos mediante a construção física de uma ficção composta por ação, espaço, fala, entre outros elementos possíveis. Essa construção ocorre através de relações que o jogador produz aqui e agora com seus parceiros e com o ambiente, relações essas que implicam intencionalidade, mas incluem também, necessariamente, fatores aleatórios (Pupo, 2001, p. 182).

A citação de Pupo (2001) reflete a importância dos jogos teatral e dramático como processos que vão além da técnica ou talento inato, enfatizando o crescimento pessoal do jogador por meio da depuração estética. A ideia central é que a comunicação cênica, ao ser depurada no jogo, também reflete o desenvolvimento emocional e criativo dos participantes. A presença da plateia, ainda que interna, é fundamental para a avaliação do progresso, pois a interação entre os jogadores e o ambiente cria uma dinâmica de *feedback* constante.

O jogo não depende de pré-requisitos, mas propõe uma estrutura aberta, no qual o grupo de jogadores é responsável pela criação de temas e situações, gerando um processo coletivo de construção e experimentação. Essa construção não é apenas técnica, mas, também, física e relacional, estabelecendo vínculos entre o espaço, a ação e a fala. Ao mesmo tempo, o fator aleatório na interação cênica sugere que o jogo nunca é totalmente previsível, oferecendo espaço para surpresas e descobertas.

O teatro de bonecos de *o Rico Avarento*

Nas turmas da 2^a série eu utilizei o conteúdo da Cultura Popular, com a previsão de se fazer um espetáculo de teatro de bonecos ao fim do ano. No período letivo de 2022 comecei o processo no segundo semestre, porque ingressei na escola em abril daquele ano. Portanto, necessitava conhecer a turma, criar projetos pedagógicos, dividir os conteúdos por etapas e séries (1.^a, 2.^a e 3.^a).

Isso dificultou um pouco os resultados, pois não foi criado pouco a pouco, para no final se juntar o que foi produzido e se criar a dramaturgia do espetáculo. No quarto bimestre comecei a criar as produções artísticas junto com os estudantes, dividindo a função de cada grupo. Assim foram considerados os seguintes grupos: Grupo A – Manuseio e falas dos bonecos; Grupo B – Produção dos bonecos; Grupo C – Dança e Música; Grupo D – Registros do processo.

Para cada grupo havia uma atribuição diferente e os membros deveriam se organizar entre eles para cumprir as atividades – a atribuição de cada grupo se encontra no Quadro 1. Preferi não definir a função de cada um, pois acredito na autogestão do estudante. Afinal, ele necessita trabalhar em equipe e se organizar entre seus pares; o professor está no ambiente para mediação. Essa prática pedagógica se relaciona com os elementos da Aprendizagem Colaborativa, que, de acordo com Torres e Irala (2014), baseia-se na relação entre estudante-estudante e professor-estudante.

Essa metodologia torna o estudante o centro da aprendizagem, deixando-o livre para desenvolver as atividades com seus repertórios sociais. O professor nesse processo atua como mediador, agregando conhecimento ao estudante e o encaminhando para a busca de aprendizagens.

Quadro 1 – Atribuições dos grupos

Grupo A	Construir as vozes, o perfil, o ritmo, os trejeitos de cada personagem. Estudar o texto, dando as intenções necessárias para atingir ao tempo rítmico da cena. Manusear os bonecos conforme as intenções das falas. Apresentar o espetáculo.
Grupo B	Tomar posse do material necessário para a construção dos bonecos. Fazer o <i>croqui</i> de cada personagem. Construir os bonecos conforme as indicações do <i>croqui</i> , esculpindo os volumes e declives do rosto. Pintar o boneco. Garantir que a estrutura esteja firme para o manuseio. Colocar a vestimenta dos bonecos.
Grupo C	Criar a coreografia da música, contando uma história que seja pertinente à letra e ao espetáculo. Aprender a letra, a melodia, o ritmo e harmonia da música. Encaminhar a música e a dança para compor a dramaturgia do espetáculo. Criar danças e músicas autorais. Apresentar o espetáculo.
Grupo D	Registrar os momentos das aulas, ensaios e apresentação com fotos e vídeos. Criar material audiovisual dos bastidores do processo para debate pós-apresentação, sendo este instrumento de avaliação do componente curricular.

Fonte: Portela Neto, 2023.

Essas atribuições foram divididas nas três salas de 2.^a série da escola. Houve turma que ficou com uma função a menos devido ao número de estudantes e à dificuldade que a turma tem em realizar as atividades propostas pelos professores. Dessa forma, temos a turma A, a turma B e a turma C.

A turma A teve todas as funções distribuídas, havendo 6 participantes; no Grupo B, 6 participantes; no Grupo C, 13 participantes; no Grupo D, houve 9 participantes.

A turma B, teve todas as funções distribuídas. No Grupo A, houve 6 participantes; no Grupo B, 6 participantes; no Grupo C, 10 participantes; no Grupo D, 6 participantes.

A turma C, apenas não teve as funções do Grupo C, por ser uma turma menor e com menos produtividade. No Grupo A houve 4 participantes; no Grupo B, 7 participantes; no Grupo D, 5 participantes.

Nas aulas, antes dividir os grupos, foi lido o texto com cada turma e debatidos seus temas transversais. Na leitura havia risadas e identificação com as palavras utilizadas no texto. Mesmo as palavras que são usadas pelas pessoas mais velhas, os estudantes conseguiam reconhecer, rir e se identificar. Segue fragmento de uma cena de *O Rico Avarento* (1954):

Ouvem-se palmas e um gemido.

TIRATEIMA — Danou-se, Patrão, o que será isso?

O RICO — Sei não, vá ver! Vá ver, Mestre-Sala!

A CEGA (aparecendo e batendo Palmas) — Me dê uma esmola pelo amor de Deus!

TIRATEIMA — Uma esmola? Quem é você? O que é que há, minha velha?

A CEGA — É uma velha do olho furado! Estou pedindo uma esmola pelo amor de Deus!

O RICO — O que é, Mestre-Sala?

TIRATEIMA — Meu patrão, é uma velhinha cega, que está pedindo uma esmola!

O RICO — Dou não! Eu não já lhe disse qual é minha lei? Não dou esmola a ninguém e não visito a casa da minha mãe que é pra ela não visitar a minha!

TIRATEIMA — Mas patrão, ela tem um olho furado, é a coisa mais horrível desse mundo!

O RICO — Não tem isso não, não fui eu que furei o olho dela! Diga a ela que venha aqui pra eu furar o outro, que aí eu tenho obrigação com ela e dou a esmola!

TIRATEIMA — Olhe, minha velha, eu falei como patrão e não pode ser não. Vá procurar um trabalho por aí e acabe com essa história de pedir esmola só porque tem um olho furado. Foi o patrão quem disse, não fui eu não.

O fragmento destacado corresponde à comicidade tratada ao longo do texto.

Eram esses trechos que causavam risos, mas, ao mesmo tempo, reflexão, principalmente quando eu levantava as pautas do tema central da história. A narrativa de *O Rico Avarento*, que fala sobre fome, procura de emprego, falta de direitos trabalhistas e remuneração a critério do empregador, comunicou-se com a realidade da população de Jequiá da Praia, de modo que a realidade da cidade se relaciona com a apresentação da dramaturgia. O texto foi dividido em partes com cada turma. A turma A ficou com as partes 3 e 5. A turma B ficou com a parte 1. A turma C ficou com as partes 2 e 4.

Para a construção das personagens foi solicitado que os atores fizessem uma vida pregressa delas, contando sua história, seus medos, sua idade, o modo como fala, o modo que é o corpo. Na semana seguinte, cada um leu o que escreveu, depois foram colocadas as impressões das personagens em seu corpo – com essa técnica é possível construí-las de maneira orgânica.

Nesse processo, também foram utilizadas técnicas de jogos teatrais, como a entrevista com cada personagem. Essa ação condiz com as técnicas da preparação da personagem de Stanislavski (2018). Cada personagem se sentou à frente dos estudantes, enquanto eles apreciavam a ação, eu fazia as perguntas aleatórias referente à vida da personagem; ela me respondia mentindo ou falando a verdade, isso ficava a critério de

cada jogador. Fazia perguntas, dentre outras: Você já matou alguém? Qual a sua idade? Onde você mora? Você tem filhos? Você gosta da velha cega?

Após cada personagem realizar a entrevista, o grupo se reunia e improvisava o texto, levando em consideração os acontecimentos das cenas. Esse momento, para os estudantes foi de surpresa, pois eles não haviam decorado as falas e conseguiram entre 3 e 5 minutos, construir a cena com começo, meio e fim, sem deixar uma situação de fora. Nos ensaios seguintes, foi focado nos intervalos das falas, nas intenções, em técnicas para impostação vocal e para não se perder a voz e a cadência das personagens.

No decorrer das aulas, os estudantes demonstraram crescimento na construção das personagens. No entanto, também era notório que eles não estudavam o texto em casa. A progressão acontecia somente na sala de aula, o que torna o processo mais demorado e pode gerar um resultado abaixo do esperado.

O andamento da montagem perdeu a força quando chegou a última semana de dezembro e as semanas de janeiro. Os professores contratados foram dispensados e os efetivos dobraram a carga horária semanal. Além disso, os ônibus começaram a sair mais cedo, não tendo a última aula e, às vezes, até a penúltima. Então, decidi gravar as falas das personagens e reproduzir no espetáculo.

A turma C, nesse processo, acabou não gravando, sendo assim, as falas ficaram, então, com a turma A. Nas gravações, foi possível perceber que a turma B estava sem motivação, já a turma A demonstrou muito interesse. Os estudantes da turma A, expuseram que achavam que fariam o texto inteiro, o que, após a apresentação, gerou reflexões durante a avaliação do processo. Muitos relataram que, apesar da expectativa inicial, compreenderam a importância da divisão das partes e reconheceram que o trabalho coletivo entre as turmas possibilitou uma experiência mais ampla de criação e aprendizado.

As equipes do Grupo B – construção dos bonecos – precisavam ter uma garrafa, que poderia ser de sabão em líquido, água sanitária, de refrigerante, ficava a critério. Após isso, começava o revestimento com papel ofício já utilizado; o volume do rosto do boneco; depois a pintura e, finalmente, a formação da base para segurar o boneco mamulengo revestido com sua roupa. Todas as três turmas tiveram dificuldade em cumprir os prazos de entrega.

A turma A entregou com uma semana de antecedência à apresentação; a turma B entregou um dia antes e a turma C entregou no dia. Os bonecos não vieram com a base montada e nem com a roupa. O atraso na entrega dos bonecos ocasionou a não realização do ensaio geral, com as falas e o manuseio dos bonecos.

As equipes do Grupo C – Dança e Música – foram divididas em: turma A (Coco de Roda) e turma B (Capoeira). Dividir não foi a melhor alternativa. Poderia ter deixado tudo em Coco de Roda, pois seria mais fácil conduzir as turmas e fazer os trabalhos autorais. Nenhuma das duas turmas conseguiu desenvolver os trabalhos autorais. Com a turma A fizemos diversos ensaios, no entanto, devido ao acontecimento da falta de professores e de estudantes, decidi gravar, em formato de videoclipe, só que não deu certo, então avaliei o processo de estudo do videoclipe com a turma. Coloquei no telão o videoclipe da música *Andrelina* do Mestre Verdelino.

A turma B foi a mais difícil em relação ao trabalho proposto, pois conseguimos reunir o grupo apenas uma vez. No entanto, como já havíamos estabelecido a interdisciplinaridade com o professor de Educação Física, organizamos uma aula com tempo maior com a participação do Mestre Pavão, do grupo Capoeira Brasil.

Nessa aula, todas as turmas de 2.^a série participaram. Logo, pedi para que os registros das aulas fossem transformados em videoclipe. Eles escolheram a música *Paranauê Paraná*, composição de Adriano Oliveira Esturilho.

A experiência com a oficina de Capoeira, proporcionada pelo grupo trazido pelo professor de Educação Física, foi estonteante. Os estudantes participaram de forma ativa, não se dispersaram e respeitaram a autoridade de conhecimento do mestre, que trazia as informações e passos da Capoeira. Essa situação reforça o entendimento de que é importante levar além do conteúdo para o estudante, colocando os agentes que promovem a Cultura Popular para compartilhar os ensinamentos.

A prática é vivenciada e sem o olhar folclórico que muitas escolas promovem quando distanciam os mestres da Cultura Popular dos ensinamentos da sala de aula. Nesse cenário, é importante ressaltar que a oficina conduzida por Mestre Pavão chamou muito mais a atenção dos alunos do que as minhas aulas de Coco de Roda – a situação se explica pelas observações feitas no parágrafo anterior, que destacam a relevância do professor em compartilhar seus conhecimentos na Educação Básica.

Em relação ao grupo D – Registro do Processo –, por mais que eles estivessem em todas as aulas, gravando e filmando todo o processo e estivessem na apresentação, no dia em que os vídeos foram apresentados em formato de *making off*, os detalhes e a quantidade de registros foram poucos. Nas três turmas, houve cerca de 5 momentos demonstrados nos vídeos. Isso, em minha perspectiva, evidenciou a falta de interesse por parte das turmas.

Os participantes da turma C relataram que foi complicado juntar o material devido à falta de comunicação entre o grupo. Nesse momento, propus uma reflexão sobre trabalho em equipe e como isso influencia no meio de convívio social. Não é porque que eu não falo com pessoa X que deixarei de realizar os trabalhos; os problemas pessoais não devem influenciar o convívio coletivo. Esse diálogo ao longo da organização das cenas foi um momento significativo, pois todos estiveram envolvidos no que representa o trabalho em equipe e a relevância disso na rotina de cada um.

A apresentação do espetáculo refletiu o processo dos estudantes. O tempo rítmico das cenas foram perdidos, o tempo das piadas, o envolvimento entre espectador e brincantes-atores foi se esvaindo. Não se atingiu a qualidade que tanto eu quanto eles esperávamos. Na semana seguinte, quando vimos o *making off* e discutimos as experiências, o processo e o resultado, nos depoimentos dos estudantes, foi destacado que “a experiência foi boa, gostei bastante de ter feito o trabalho, só que poderia ter ficado mais teatral, como o senhor falou. O que faltou foi o compromisso da turma”. Quando se referem a “teatral”, estão falando sobre afastar-se das situações do dia a dia e usar os elementos cênicos para narrar uma história ao público.

Outro depoimento que me chamou a atenção e trouxe entusiasmo, foi eles perceberem a inovação das aulas: “toda aula de artes que a gente teve antes sempre era pintar ou desenhar, sem entender muito bem. O que o professor trouxe foi inovador”.

Quando pedi para que eles fizessem a autoavaliação, além das qualitativas já referidas acima, quando chegava em pontuação, o que eu pensava sobre nota corroborava com a maioria das notas apontadas pelos estudantes. O fato de não ter atingido o objetivo de um resultado mais elaborado não tira o mérito da criatividade desenvolvida com as turmas, nem da aprendizagem que eles tiveram. Pude observar com os processos que os trabalhos autorais fluíram: o boneco, a construção das personagens, a identificação da importância do trabalho em equipe, o diálogo do texto

com a sociedade, as danças e as músicas, além da edição dos vídeos. Tudo foi feito com e por eles.

Conclusões

Os trabalhos com *O Rico Avarento* inseriram nas turmas possibilidades de criação com temas da realidade nordestina, valorizando os aspectos socioculturais. Os estudantes demonstraram ligação com o texto, uma vez que a linguagem é próxima a eles, tanto em dialetos quanto em acontecimentos dramatúrgicos. Isso, sob meu olhar pedagógico, apresenta uma conquista de ações desenvolvidas com o grupo.

As atividades de Capoeira e de Coco de Roda que permeavam nossos processos criativos tiveram um papel significativo, uma vez que incorporavam referências dos estudantes, do contexto em que estavam inseridos e da memória da comunidade. Mesmo na eventualidade de não dominarem a dança, minha abordagem não introduzia elementos estranhos ou desvinculados da vivência de cada um dos estudantes envolvidos.

A experiência com o teatro de bonecos – apesar de o resultado ter ficado aquém das minhas expectativas dos estudantes – se mostrou valiosa, pois os estudantes tiveram a oportunidade de trabalhar e explorar a arte teatral, assim como diversas manifestações da Cultura Popular nordestina e das diferentes linguagens artísticas. No entanto, com o intuito de aperfeiçoar tanto o processo quanto os resultados das futuras turmas de 2^a séries, a proposta consiste em distribuir cada criação ao longo dos bimestres. No quarto bimestre, será realizada a integração de todos os trabalhos, seguida da elaboração da dramaturgia, ensaios para a organização das transições e, por fim, a apresentação ao público.

Uma alternativa viável consiste na formação do Grupo E – Produção –, no qual os alunos desempenharão um papel ativo em todas as etapas de produção e organização do evento. Essa abordagem contribuirá para a redução do número de integrantes por grupo, exigindo uma participação mais envolvente dos membros, sendo essa função essencial para fomentar o engajamento tanto no processo quanto na realização do espetáculo.

Apesar dos impasses, o processo pedagógico também possibilitou a identificação de métodos que direcionem a prática da criação artística e do ensino e da aprendizagem nas artes, viabilizando tanto a experimentação quanto o entendimento das diferentes linguagens artísticas, mesmo que esteja fundamentado nos parâmetros do teatro.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BARRETO, J. L. M. **Coco de Roda novo quilombo**: da Roda ao centro, imagens e símbolos de uma tradição. 2017. 107 f. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Universidade Federal da Paraíba, UFPB, João Pessoa, 2017.
- BORRALHO, T. Buscas e processos com base na Cultura Popular. **Móin-Móin – Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, v. 2, p. 488-504. 2019. DOI: 10.5965/2595034702212019488.
- BRASIL. Ministério da Cultura. **Dossiê Interpretativo Registro do Teatro de Bonecos Tradicional do Nordeste**: Mamulengo, Casimiro Coco, Babau e João Redondo. Brasília: Iphan, 2014.
- BRASIL. Ministério da Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC: Brasília, 2018.
- BROCHADO, I. Teatro de bonecos popular do Nordeste – Mamulengo, Babau, Casimiro Coco: Patrimônio Cultural do Brasil. **Arte da Cena**, Goiânia, v. 1, n. 2, p. 67-87. 2015.
- CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Trad. Heloísa P. Cintrão; Ana Regina Lessa. São Paulo: Edusp, 2015.
- CASTRO, K. E. O Teatro de Mamulengos de ontem e de hoje: a importância do reconhecimento do Teatro de Bonecos Tradicional Brasileiro como patrimônio imaterial cultural do Brasil. **Resgate - Rev. Interdisciplinar de Cultura**, Campinas, v. 23, n. 30, p. 69-80, jul./dez. 2015. e-ISSN: 2178-3284.
- CASTRO COIMBRA, A. L.; ALMEIDA, L. A. B.; ALVES, M. S.; ALVES, P. R. O Movimento Armorial reafirmando as raízes da Cultura Popular. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação IX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação da Região Nordeste. **Anais...** Salvador, 2007.
- CAVANAGH, S. Content Analysis: Concepts, Methods and Applications. **Nurse Researcher**. v. 4, n. 3, p. 5-16, 1997.

FALS BORDA, O. Orígenes universales y retos actuales de la IAP. **Análisis Político**, [S. l.], n. 38, p. 73–90, 1999. Disponível em: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/79283>. Acesso em: 1 dic. 2024.

FARIAS, C. M. “**O Coco tá no sangue**”: a (re)invenção de uma tradição em fluxos dançantes por mulheres no Cariri-CE (1979 - 2012). 193 f. Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, UECE, Fortaleza. 2016.

FONTOURA, A. R. R.; GUIMARÃES, A. C. A. História da Capoeira. **Revista de Educação Física**, Maringá, v. 13, p. 141-150, 2002.

GIANINI, M. **Diálogo de surdos**: reflexões acerca do ensino de teatro na educação básica em Alagoas (e suas possíveis reverberações em outros contextos). 2016. 340 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas). Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2016.

GIANINI, M. Arte, Teatro e Escola: conversas não conversadas. **TEXTURA - Revista de Educação e Letras**, v. 23, n. 54, p. 100-120, 2021.

GOLDOVSKY, B. Tradição como condição de desenvolvimento. **Móin-Móin Rev. Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, Jaraguá do Sul, Udesc, ano 11, n. 14, p. 246-253, 2015.

KOUDELA, I. D. A nova proposta de ensino do Teatro. **Sala Preta**, São Paulo v. 2, p. 233-239, 2002.

NASCIMENTO, R. C. C.; ARAÚJO, J. O. de. (Re)inventando o popular. **Mosaico**, v. 15, n. 23, p. 43-68, maio 2023. Fundação Getúlio Vargas. DOI: <http://dx.doi.org/10.12660/rm.v15n23.2023.88877>.

NASCIMENTO, R. C. C.; MONTEIRO, I. S. Por uma política da vadiação: a Capoeira “fazendo” cidades em Fortaleza. **Rev. Entrerios**, Entre Rios, v. 4, n. 2, p. 98-125, 2021.

O'REILLY, K. **Ethnographic Methods**. London: Routledge, 2012.

PEREIRA NETO, A. **Teatro folia**: um experimento dialógico. Curitiba: Appris, 2021.

PUPO, M. L. de S. B. O lúdico e a construção do sentido. **Sala Preta**, v. 1, p. 181-187, 2001.

ROCHA, A. S. **Coco de Roda em Caetano – Beberibe – CE**: Produção de identidade, resistência e dimensão educativa. 128 f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Programa de Pós-graduação Intercampi em Educação e Ensino, Limoeiro do Norte, 2019.

SANTOS, Fernando Augusto Gonçalves. Mamulengo: o teatro de bonecos popular no Brasil. **Móin-Móin-Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, v. 1, n. 03, p. 16-35, 2007.

SUASSUNA, A. **O Rico Avarento**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1954.

STANISLAVSKI, C. **A preparação da personagem**. 37 ed. Trad. Pontes de Paula Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

Recebido em 09/04/2025

Aceito em 09/12/2025