

**UMA EXPERIÊNCIA EM ENSINO DE TEATRO  
COM UMA TURMA DE CORREÇÃO DE FLUXO NUMA  
ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DO NATAL - RN**

**LARISSE KALINE PEREIRA DA COSTA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES  
NATAL/RN | 2016**

**LARISSE KALINE PEREIRA DA COSTA**

**UMA EXPERIÊNCIA EM ENSINO DE TEATRO COM UMA TURMA DE  
CORREÇÃO DE FLUXO NUMA ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DO  
NATAL - RN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes Cênicas.

Área de Concentração: Processo de Ensino, Aprendizagem e Criação em Artes.

Orientador: Prof. Dr. Marcílio de Souza Vieira.

NATAL

2016

**Catálogo da Publicação na Fonte**  
**Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN**  
**Sistema de Bibliotecas – SISBI**

Costa, Larisse Kaline Pereira da.

Uma experiência em ensino de teatro com uma turma de correção de fluxo numa escola pública da cidade do Natal - RN / Larisse Kaline Pereira da Costa. - Natal, 2016.

134 f: il.

Orientador: Prof. Dr. Marcilio de Souza Vieira.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes, 2016.

1. Teatro de bonecos - Dissertação. 2. Mamulengo - Dissertação. 3. Criação na arte - Dissertação. 4. Teatro - Estudo e ensino - Dissertação. 5. Arte - Educação - Dissertação. 6. Daniel, Chico - Dissertação. I. Vieira, Marcilio de Souza. II. Título.

RN/UF/BCZM

CDU 792.97(043.3)

LARISSE KALINE PEREIRA DA COSTA

UMA EXPERIÊNCIA EM ENSINO DE TEATRO COM UMA TURMA DE CORREÇÃO  
DE FLUXO NUMA ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DO NATAL - RN

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes da  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito para obtenção de  
Título de Mestre.

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Dr. Marcílio de Souza Vieira (orientador) - UFRN  
(Presidente)

---

Dr. José Sávio de Oliveira Araújo (Examinador interno) - UFRN

---

Dr. Tácito Freire Borralho (Examinador externo) - UFMA

---

Dr. Luiz Carvalho de Assunção (Examinador externo suplente) - UFRN

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho aos meus alunos que me fazem repensar a minha prática docente a cada dia que ministro minhas aulas, buscando, assim, alcançar transformações em cada um deles.

## AGRADECIMENTOS

A **Deus**, por sempre estar presente em minha vida, estimulando a minha fé e me dando forças para vencer os obstáculos.

Ao professor **Marcílio de Souza Vieira**, por toda a atenção, ensinamentos, disposição e entrega para com este trabalho, acreditando junto a mim na realização e efetivação desta dissertação.

A minha **família**, pelo apoio psicológico, incentivo e atenção em todos os momentos da composição deste trabalho.

Ao meu noivo **Kenilson**, pela ajuda, presteza, carinho e apoio que me ajudaram até aqui.

Aos **amigos** e aos **colegas do curso de Pós-Graduação em Ensino de Artes - UFRN**, pelo apoio, sugestões e captura de material importante para construção desta análise.

A **Cacilda Nunes** e **Dulcineide Gomes**, diretoras pedagógica e administrativa, respectivamente, da Escola Municipal Djalma Maranhão, pela disponibilidade em entrevistas e na ajuda de coleta de materiais que viessem a engrandecer o trabalho.

A **Genildo Mateus Pinto**, pela disponibilidade em conceder entrevistas que me proporcionaram um maior contato com o universo do teatro de calungas no Rio Grande do Norte.

Aos professores que ministraram suas aulas no curso de **Pós-Graduação em Ensino de Artes - UFRN**, pelos valiosos ensinamentos que me proporcionaram uma experiência significativa, além de contribuírem para a construção de um novo olhar acerca da prática artística e pedagógica nas escolas básicas.

A **Capes**, pela bolsa de apoio e pesquisa.

Enfim, agradeço a todos que, através de diferentes maneiras, me ajudaram a chegar até aqui e a acreditar na realização deste trabalho. Desejo a todos uma caminhada de prosperidades, bênçãos e alegrias.

## RESUMO

Esta pesquisa apresenta a relação entre jogos teatrais e o teatro de bonecos presente em uma prática pedagógica realizada, no ano de 2013, com uma turma de correção de fluxo escolar nas aulas do componente curricular Arte – Ensino de Teatro. Como inspiração para a execução deste projeto, foi fundamental o estudo da vida e obra do Mestre Chico Daniel e o seu Teatro João Redondo. Este trabalho pretende descrever e analisar um processo de ensino e aprendizagem por meio do Teatro, tendo como campo de pesquisa a Escola Municipal Djalma Maranhão. A Pesquisa-Ação foi a linha de pesquisa social escolhida para guiar esta análise, pois tem como foco a resolução de problemas. A proposta em análise possibilitou que a maioria dos alunos da turma do 4º ano “H” da EMDM pudesse se voltar para uma prática teatral pautada no sistema de jogos e no teatro de bonecos, como também na construção de conhecimentos acerca do teatro em geral e no teatro de títeres. Essa experiência se tornou exitosa, pois mostrou que pode, através do trabalho desenvolvido com esses educandos, colaborar com as evoluções em seus processos de ensino e aprendizagem, uma vez que se encontravam comprometidos por meio de diferentes obstáculos que assolavam essa turma.

**Palavras-chave:** Chico Daniel. Escola. Ensino-Aprendizagem. Mamulengo. Teatro.

## ABSTRACT

This research shows the relationship between theater games and puppets theater present in a pedagogical practice, held in the 2013, in a group of school flow correction during the classes of the curriculum component Art - Theatre Teaching. As inspiration for the implementation of this project, it was essential the study of the life and the work of master Chico Daniel and his João Redondo Theater. This study aims to describe and analyze a teaching-learning process through Theater, having as research field the Djalma Maranhão Municipal School. The Action-Research was the social research line chosen to guide this analysis because it is focused on solving problems. The purpose in analysis allowed most of the 4<sup>th</sup> graders, in classroom H in the Djalma Maranhão Municipal School, to be involved in a theatrical practice based on the games system and in the puppet theater, as well as in the knowledge construction about the puppets theater and the theater in general. This experience was successful due to the fact it was able, through the work developed with these students, to cooperate with their development in the teaching-learning process which had been problematic because of different obstacles in that group.

**Keywords:** Chico Daniel. School. Teaching-learning. Puppet. Theater.



## LISTA DE FIGURAS

Figura nº 1	Mapa do bairro de Felipe Camarão .....	24
Figura nº 2	Encontro de capoeira .....	26
Figura nº 3	Rabequeiros do Conexão Felipe Camarão .....	27
Figura nº 4	Roda de Prosa na Escola Municipal Djalma Maranhão .....	27
Figura nº 5	Chico Daniel e os calungas: João Redondo e Baltazar .....	29
Figura nº 6	Josivam e seus irmãos .....	31
Figura nº 7	Fachada da Escola Municipal Djalma Maranhão .....	46
Figura nº 8	Pátio e Quadra Poliesportiva .....	47
Figura nº 9	Sala dos professores e Sala de aula .....	47
Figura nº 10	Biblioteca .....	48
Figura nº 11	Pinturas nas paredes da EMDM .....	48
Figura nº 12	Alguns alunos da turma do 4º ano “H” .....	54
Figura nº 13	Acervo do Museu do Mamulengo Espaço Tiridá .....	93
Figura nº 14	Manipulador: Bernardo Rohrmann .....	94
Figura nº 15	Espetáculo “João e o Pé de Feijão” do grupo Fabulosa Cia. de Bonecos .....	95
Figura nº 16	Teatro de sombras .....	96
Figura nº 17	Bonecos produzidos pelos alunos .....	97
Figura nº 18	Boneco produzido para representar o personagem Homem .....	107
Figura nº 19	Estrutura em PVC para o encaixe dos dedos para a manipulação .....	108
Figura nº 20	Boneco para a personagem Morte .....	109
Figura nº 21	Boneco para o personagem Príncipe .....	110
Figura nº 22	Bonecos para os personagens da Família do Homem .....	111
Figura nº 23	Apresentação da cena “O Compadre da Morte” no evento Feira do Livro .....	112
Figura nº 24	Alunos da turma do 4º ano “H” encenando seus respectivos personagens e outros sustentando a cortina .....	113
Figura nº 25	Agradecimentos ao final da apresentação da cena .....	114

## SUMÁRIO

<b>1 ABRINDO A TOLDA .....</b>	<b>10</b>
1.1 Caminhada Metodológica.....	18
<b>2 PEQUENOS QUADROS I: SITUANDO O LÓCUS DA PESQUISA.....</b>	<b>21</b>
2. 1 O bairro de Felipe Camarão: história e tradição .....	22
2. 1. 1 O Mestre Chico Daniel e o seu Teatro João Redondo .....	28
2. 2 A Escola Municipal Djalma Maranhão .....	45
2. 3 A turma do 4º ano “H”: problemas e perspectivas .....	54
<b>3 PEQUENOS QUADROS II: UMA EXPERIÊNCIA COM JOGOS TEATRAIS E TEATRO DE BONECOS NUMA TURMA DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR .....</b>	<b>60</b>
3. 1. Interfaces entre teoria e prática .....	65
3. 1. 1 A prática com o plano anual “Conhecendo o teatro na cultura popular do bairro de Felipe Camarão” .....	76
3. 2. Construindo a cena “O Compadre da Morte” e os seus elementos	104
3. 3. A apresentação da cena “O Compadre da Morte” .....	115
3. 4. Análises .....	116
<b>4 PISTAS CONCLUSIVAS.....</b>	<b>119</b>
<b>5 REFERÊNCIAS .....</b>	<b>123</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>129</b>

*Abrindo a tolda*



O contato com as manifestações artísticas da cultura popular presentes no bairro de Felipe Camarão, localizado na zona Oeste da cidade do Natal, capital do Rio Grande do Norte, aconteceu com uma maior amplitude quando assumi a função de professora de Arte<sup>1</sup> na Escola Municipal Djalma Maranhão – EMDM, no ano de 2011. Desde esse ano sou professora estatutária no órgão Secretaria Municipal de Natal.

Cumprir frisar que o Ensino de Arte no Ensino Fundamental Anos Iniciais na Secretaria Municipal de Educação de Natal – SME se encontra dividido da seguinte maneira: 1º ano e 2º ano – Ensino das Artes Visuais, 3º ano – Ensino de Música, 4º ano – Ensino de Teatro e 5º ano – Ensino da Dança.

O interesse pela valorização da cultura popular do Rio Grande do Norte já estava presente em meus ideais desde meus estudos no ensino médio e na graduação, e se expandiu ainda mais quando fui prestar meus serviços como professora na EMDM, cujo ambiente escolar busca manter contato com o meio onde se encontra inserido. Essa interação se dá e é preservada, dentre outras maneiras, por meio da cultura popular presente no bairro de Felipe Camarão.

Na Escola Municipal Djalma Maranhão - EMDM vivenciei, em 2013, uma experiência significativa com o Ensino de Teatro por meio da abordagem do Teatro de Bonecos, uma vez que a Escola fica localizada no bairro de Felipe Camarão, sendo este lugar um celeiro de Mestres da cultura popular, tais como o Mestre Manuel Marinheiro – Manuel Lopes Galvão<sup>2</sup>, o Mestre Cícero – Cícero Joaquim de Oliveira<sup>3</sup>, o Mestre Chico Daniel – Francisco Ângelo da Costa e o Mestre Marcos –

---

<sup>1</sup> Arte nesta colocação está sendo considerada como área curricular. Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, o Ensino de Arte é considerado componente curricular obrigatório.

<sup>2</sup> Mestre Manuel Marinheiro nasceu no ano de 1931, em Goianinha, a 63 quilômetros da cidade de Natal, onde faleceu em 2004. Ele herdou de seu pai, José Lopes Galvão, a tradição da dança e brincadeira do Boi de Reis. Criou um grupo em Extremoz – RN e na década de 1960 passou a trabalhar para a Prefeitura do Natal. Nesse período, residiu no bairro das Quintas, em Natal, e realizou várias apresentações com o seu grupo de Boi de Reis. No início da década de 1980, o Mestre estabeleceu moradia no bairro de Felipe Camarão e por lá perpetuou sua arte, além de criar com as crianças deste bairro um Boi-Mirim.

<sup>3</sup> Mestre Cícero fixou moradia no município de São Gonçalo do Amarante – RN. Conhecido como Cícero da Rabeca, integrou a orquestra do Boi Calemba do Mestre Pedro Guajiru. Mestre Cícero também realizou o acompanhamento musical do Boi de Reis do Mestre Manuel Marinheiro no ano de 2003. Importante ressaltar que esses dois Mestres guardavam uma amizade de 35 anos. Devido a essa aproximação com o Mestre Manuel, Cícero visitava com frequência o bairro de Felipe Camarão, sendo responsável pela formação musical de muitos jovens moradores deste local. Ele veio a falecer no ano de 2012.

Marcos Antônio Gomes de Carvalho<sup>4</sup>. O brincante que realizou um grande trabalho na localidade com Teatro João Redondo<sup>5</sup> foi Francisco Ângelo da Costa, conhecido como Chico Daniel.

A proposta elaborada para este Ensino de Teatro teve como base a aquisição desta linguagem artística e também uma ação social, pois se buscou, por meio de uma prática teatral, a transformação de educandos que estavam apresentando certas dificuldades.

A Escola Municipal Djalma Maranhão apresenta suas atividades em três turnos: nos turnos Matutino e Vespertino, trabalha-se com o Ensino Fundamental Anos Iniciais, possuindo turmas do 1º ano ao 5º ano; já no turno Noturno, a escola apresenta turmas da Educação de Jovens e Adultos. Dentro da configuração de turmas pertencentes à escola, existem turmas de correção de fluxo.

As turmas de correção de fluxo são compostas por alunos que não conseguiram ser alfabetizados na idade certa, sendo reunidos e integrados em uma turma. Para esta classificação de alunado, os profissionais de educação da escola precisam analisar e estudar estratégias para realizar um trabalho pedagógico diferenciado. Como o nome já revela, trata-se de alunos que interromperam o fluxo da aprendizagem. Por causa das reprovações, eles não conseguiram avançar para os anos superiores, ficando por muito tempo em um só nível. O trabalho pedagógico com essas turmas pretende corrigir o fluxo para que ele se torne contínuo e não intermitente, fazendo com que o aluno acelere/avance os seus estudos.

Esse processo foi realizado com uma turma de correção de fluxo presente na EMDM através do Ensino de Teatro, ação que será analisada no Capítulo II desta dissertação.

Dentre as pesquisas nas áreas da Educação sobre as turmas de correção de fluxo e os projetos e programas de aceleração de aprendizagem, pode-se citar o

---

<sup>4</sup> Mestre Marcos nasceu em Canguaretama – RN, em 1954, mudando-se para Natal com a família ainda criança para estudar. Aos 13 anos, vendo as rodas de capoeira nas ruas de Natal, começou a se interessar e a aprender a jogar. Aos 21 anos foi a Salvador para conhecer o Mestre Pastinha, um grande Mestre de capoeira de Angola no Brasil. Depois dessa experiência, voltou a Natal e decidiu cursar Educação Física. Já no final da década de 1970, começou a trabalhar como professor de Educação Física nas escolas públicas de Natal e passou a inserir a prática da capoeira nas escolas, apesar da resistência por partes de gestores e coordenadores. Porém, aos poucos foi conseguindo introduzir esta dança nas escolas. Ele participou da criação do Ponto de Cultura Conexão Felipe Camarão.

<sup>5</sup> Em todo o texto dissertativo utilizo-me da palavra João Redondo para fazer referência ao Teatro de Chico Daniel e, calunga, em referência aos seus bonecos, embora haja outras denominações sinônimas para esse teatro como Mamulengo, Babau, Briguella, Mané Gostoso, entre outros nomes.

estudo realizado por Prado (2000) que mostra que as pesquisas educacionais no Brasil sempre apontaram o fenômeno da repetência como objeto de análise e estudo. A repetência se revela como um problema tanto para os educandos quanto para o sistema educacional como um todo.

Prado (2000) ainda aponta que desde 1998 tem ocorrido um grande avanço no processo de escolarização da população brasileira. Devido a esse fator, o governo brasileiro buscou atribuir prioridades para melhorar a qualidade do ensino, dando destaque aos programas que trabalhassem com a correção de fluxo escolar; com o intuito de gerar possibilidades para diminuir o quadro significativo do alto índice de repetência e a conseqüente eliminação da defasagem idade/ano que se fazia e ainda se faz presente no sistema de ensino brasileiro.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 apresenta no artigo 24 possibilidades para se acompanhar e melhorar o rendimento escolar dos alunos que se encontram atrasados mediante a dificuldade de aprendizado:

- Possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- Possibilidade de avanço nos cursos e séries mediante verificação do aprendizado. (LDB art. 24, inciso V, alíneas b e c).

Os sistemas de ensino, embasados pela Lei, têm estudado juntamente com o poder público alternativas com o objetivo de diminuir o atraso escolar idade/ano, sendo os programas de correção de fluxo uma dessas medidas.

As classes de correção de fluxo têm por objetivo a busca por ações para fazer com que o ensino possa superar a questão da “cultura de repetência” e acabe por gerar um espaço para o sucesso daquele aluno que antes se encontrava cercado de várias posições negativas devido ao seu insucesso escolar derivado das reprovações.

De acordo com Lorenzoni (2010), um diagnóstico realizado pelo Instituto Alfa e Beto<sup>6</sup> analisou os níveis de alfabetização de estudantes do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental e graus de defasagem escolar no Brasil. Por meio desta

---

<sup>6</sup> O Instituto Alfa e Beto – IAB é uma organização não governamental, sem fins lucrativos, constituída em novembro de 2006. Este instituto tem parcerias com universidades e outras organizações privadas e não governamentais em busca de promover políticas e práticas de educação embasadas na melhoria dessas práticas. Sua prioridade é garantir a alfabetização de crianças no 1º ano do Ensino Fundamental.

pesquisa, o segundo e o quarto ano apresentam o maior número de alunos analfabetos, e a maior defasagem na relação idade/ano se encontra no quarto ano.

Por meio de pesquisas, estudos e análises que verificam o atraso escolar no sistema educacional brasileiro, o Ministério da Educação - MEC tem proporcionado uma série de medidas para financiar a reprodução de material didático e a capacitação de professores. Estes são os agentes mediadores do processo que possibilitará que o aluno consiga voltar ao curso normal dos seus estudos, acarretando melhoria da sua autoestima, aceleração da sua aprendizagem e permanência escolar.

Como exemplo da posição do MEC frente a programas de correção de fluxo, Lorenzoni (2010) cita que várias pesquisas foram realizadas com os institutos Ayrton Senna<sup>7</sup> e Alfa e Beto e com o Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA)<sup>8</sup>. Tanto com o fornecimento de materiais que usam as tecnologias educacionais desenvolvidas por esses institutos e grupos, quanto pela capacitação e formação de professores para atuarem com turmas de correção de fluxo.

Devido a observações, análises e discussões entre professores e coordenadores do turno vespertino da Escola Municipal Djalma Maranhão localizada em Natal – RN, no ano de 2013, pode-se verificar que das quatro turmas do 4º ano, três delas se encaixavam na configuração de correção de fluxo, pois as mesmas eram compostas de alunos com histórico de repetência. Eles apresentavam dificuldades de aprendizagem, dificuldades para leitura e decodificação da linguagem matemática, além de agressividade, baixa autoestima e falta de atenção.

Por meio de um trabalho com teatro realizado em 2013 com alunos de uma das turmas de correção de fluxo do 4º ano do Ensino Fundamental I, pude observar

---

<sup>7</sup> O Instituto Ayrton Senna é uma organização sem fins lucrativos que apresenta como proposta a construção de alternativas concretas para a superação de problemas que afligem a educação básica. Além disso, procura estabelecer políticas e práticas que se adaptam a diversos contextos e realidades, tendo uma repercussão na aprendizagem dos educandos.

<sup>8</sup> O GEEMPA é uma organização não governamental – ONG originada no Estado do Rio Grande do Sul. Esta ONG possui uma relação de apoio e de colaboração com as universidades, o Ministério de Educação e as Secretarias de Educação por meio da realização de grupos de pesquisa que visam analisar propostas para o trabalho com ações que busquem a melhoria da qualidade de ensino. Decorrente de seus estudos e pesquisas em mais de 37 anos, o GEEMPA tem uma produção científica que se apresenta por meio de obras publicadas e projetos realizados que se apoiam no objetivo de reduzir as taxas de analfabetismo no Brasil. Este grupo de estudos tem duas tarefas: a pesquisa e formação de professores.

e vivenciar algumas indagações, transformações e evoluções dentro desta turma de fluxo estudada.

Como professora, assumi as aulas de Arte - Ensino de Teatro nesse mesmo ano, no turno vespertino, com quatro turmas de 4º ano, sendo a turma do 4º ano “H” a que mais apresentava esses bloqueios. Esta turma é destacada neste trabalho dissertativo, pois ela foi a que mais conseguiu apresentar transformações dos problemas que acarretavam dificuldade de aprendizagem também nas aulas de Arte.

Algumas dúvidas acerca da realização desse processo surgiram durante vários momentos da experiência: Como desenvolver um trabalho com teatro com uma turma que possuía grandes dificuldades de ensino-aprendizagem? Como estimulá-los a querer aprender sobre teatro? Quais métodos mais adequados e atrativos para utilizar com a turma? De quais jogos teatrais se apropriar para desenvolver variadas habilidades? Como encorajá-los a preparar e executar uma cena teatral?

Essas indagações durante o processo de ensino-aprendizagem com a turma fizeram com que surgissem novos questionamentos para se pensar a escrita desta dissertação. Pensamos que esta temática apresenta uma discussão para a Arte e para a Educação, então questionamos: Quais os efeitos de um Ensino de Teatro por meio de suas abordagens teóricas e práticas sobre uma turma de correção de fluxo preenchida com tantas dificuldades? Como estabelecer uma relação entre a prática de jogos teatrais e a criação cênica por meio do Teatro de Bonecos, tendo como influência o Teatro João Redondo do Mestre Chico Daniel?

A pesquisa se propõe a pensar e analisar como a proposta levou os alunos pertencentes à turma do 4º ano “H” a se interessar por uma prática teatral até então desconhecida pela maioria da turma. Outrossim, analisar como aconteceu esse processo e o desempenho alcançado por meio de um trabalho com teatro, com os jogos e o teatro de bonecos na turma, deixando uma colaboração aos demais estudantes, pesquisadores e profissionais da área do teatro/educação que já presenciaram ou não situações similares que são apresentadas neste trabalho.

Trazendo essa discussão para o campo da Arte e da Educação, percebe-se que essa dificuldade de aprendizagem que perpassa as turmas correção de fluxo podem acarretar também um bloqueio de assimilação de conteúdos e desenvolvimento de habilidades exploradas pelo Ensino de Teatro.



No panorama da pesquisa acadêmica, pode-se encontrar pesquisadores que abordam temas e questões relacionadas a turmas de correção de fluxo escolar, como o trabalho desenvolvido por Bueno, Figueiredo e Souza (2011). Nesta pesquisa, os autores expõem o momento no qual os programas e projetos com o objetivo de corrigir a defasagem idade-série começaram a ser desenvolvidos no Brasil. De acordo com o artigo, foi na década de 1980 que esses programas surgiram, devido à prioridade atribuída para a Educação Básica e a preocupação para enfrentar as altas taxas de repetência e evasão escolar. Já na década de 1990, foram desenvolvidos projetos direcionados para a melhoria do fluxo escolar, através da correção idade-série e promoção automática.

Na pesquisa de Barbosa, Hanff e Koch (2002), foi analisada e debatida a implantação das políticas das Classes de Aceleração para a correção de fluxo escolar na cidade de Florianópolis, em Santa Catarina, a partir de 1998. Foram estudadas, também, as etapas dos processos de implantação dessas classes, a formação do professor e o trabalho docente em seis escolas estaduais e municipais. Por meio de entrevistas realizadas com professores e coordenadores, além de observações, chegou-se à conclusão de que as classes possibilitaram um olhar mais atento para os problemas de aprendizado e ao reconhecimento das diferenças dos níveis. Porém, também foi observado que essas turmas acarretaram ainda mais a segregação dos alunos.

Alves (2007) apresenta uma investigação sobre a qualidade da educação considerando o desempenho dos alunos que estavam ingressando na 4ª série (atual 5º ano) do Ensino Fundamental, proveniente do fluxo escolar. Decorrente dos dados pesquisados no Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB – sobre o desempenho dos alunos de 10 anos de idade pertencentes à série em destaque, através do resultado foi analisado que parte do baixo desempenho desses alunos foi atribuído ao novo perfil do alunado que estava ingressando nesta série no período entre 1995 e 2003.

O trabalho de Melo (2007) faz um estudo sobre uma proposta para o Ensino de História inserida no Projeto Ensinar e Aprender - Corrigindo Fluxo, implantado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo entre os anos de 1999 e 2001. A pesquisa busca uma relação entre a inclusão da referida proposta dentro do programa de correção de fluxo; estudando os motivos e as causas que fizeram com

que os alunos fossem envolvidos pela evasão e repetência escolar e as possibilidades para uma proposta de Ensino de História para esses alunos.

Em relação às pesquisas e trabalhos acerca do teatro de bonecos, pode-se verificar em Miachon (2006) uma experiência com um grupo de Teatro de Bonecos em um ambiente escolar, vendo neste lugar uma possibilidade de instaurar uma mediação entre o espetáculo teatral e a reação da plateia. Esta dissertação apresenta como objetivo o aprofundamento dos conhecimentos sobre o Teatro de Bonecos no Brasil, atribuindo sentido para a resistência dessa brincadeira na cultura popular.

Ainda foi possível observar que as escolas, ao abrirem espaços para a cultura popular em seu dia a dia, poderão ampliar o aprendizado de seus educandos, como também lhes proporcionar novas experiências. Este trabalho propõe ainda uma melhoria no fomento de políticas culturais para a manutenção do Teatro de Bonecos na cultura e a garantia de acesso da população às diferentes expressões artísticas.

Na pesquisa realizada por Andrade, Bareicha e Junior (2009), verifica-se a descrição de como a materialidade toma forma no Teatro de Bonecos a partir da observação de duas montagens cênicas: uma com Teatro de Bonecos e outra com Teatro de Sombras.

Andrade, Bareicha e Junior (2009) tiveram como pressupostos para este trabalho a identificação dos elementos que formam a materialidade dos objetos, o estudo de como essa materialidade se relaciona com o fazer teatral do ator bonequeiro, e a análise do jogo cênico. Portanto, foi observado que a materialidade já surge a partir da construção do boneco pelo seu manipulador, aprimorando este aspecto material por meio da relação entre o ator e o objeto animado, como também através do jogo cênico estabelecido com o espectador.

Oliveira (2011) já direciona sua pesquisa para o Teatro de Mamulengos quanto aos seus aspectos históricos e estruturais. Como destaque deste trabalho, o “Herói”, protagonista do teatro, é analisado por meio da relação entre a materialização deste personagem e a realidade sociocultural na qual o mamulengo é produzido.

A dissertação em Antropologia Social de Macêdo (2014) realiza um estudo acerca do Teatro de Mamulengos produzido por Heraldo Lins, um mamulengueiro da cidade do Natal-RN. Este brincante busca adequar o seu tradicional Teatro de Bonecos ao contexto social e de mercado. Por meio de uma análise realizada

acerca do processo de construção do espetáculo “Show de Mamulengos”, observa-se que Heraldo faz uma adaptação de alguns aspectos simbólicos presentes no Teatro de Mamulengos tradicional para novos valores da modernidade, realizando um paralelo entre o teatro tradicional de mamulengos e a indústria cultural.

No cenário artístico, vários são os mamulengueiro, a saber: Mestre Zé da Vina, natural de Glória do Goitá – PE; Francisco Simões de Oliveira Neto, natural de Brasília – DF; Edvan Silva Barbosa, natural de Juazeiro do Norte – CE; Maria Ieda de Medeiros (Dona Dadi), moradora do município de Carnaúba dos Dantas – RN; Francisco de Assis Gomes, norte-rio-grandense; Heraldo Lins Marinho Dantas, caicoense – RN; e os filhos de Chico Daniel: Josivam, Antônio e Daniel, norte-rio-grandenses.

Em relação aos festivais de teatro de mamulengo, pode-se encontrar registros sobre o último encontro do Festival Mamulengo RAPente, que aconteceu em Brasília – DF, em 2014. Segundo Mello (2014), o Festival tinha como intuito reunir artistas do mamulengo, do repente e do rap, por considerá-las linguagens artísticas que se conectam na dimensão popular, no jogo das palavras, na musicalidade e em abordagens da crítica social.

### **1.1 Caminhada Metodológica**

A metodologia que embasa este trabalho é a Pesquisa-Ação, pois esta linha de pesquisa está relacionada à experiência realizada em 2013 em que presenciei, na função de professora do componente curricular Arte – Ensino de Teatro, uma ação transformadora, através de uma prática teatral baseada no sistema de jogos teatrais e no teatro de bonecos, com crianças e adolescentes inseridos em uma das turmas de 4º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais que apresentavam alguns problemas, tais como: baixa autoestima, agressividade, dificuldade de socialização, déficit de atenção, dificuldade de leitura e escrita.

De acordo com Thiollent (2011), a Pesquisa-Ação é uma linha de pesquisa que tem como foco a resolução de problemas que afetam uma faixa intermediária entre a esfera microssocial e a macrossocial, levando a uma ação coletiva e que acarreta um processo de transformação. Tanto os pesquisadores quanto os sujeitos da pesquisa participam das ações estabelecidas nesse processo de resolução de problemas. Cabe ao pesquisador um papel ativo na análise dos problemas

encontrados, no acompanhamento e na avaliação das propostas e ações estabelecidas decorrentes dos fatos investigados.

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Como Thiollent (2011) referenda, a Pesquisa-Ação é uma estratégia metodológica e técnica da pesquisa social que apresenta os seguintes aspectos: uma sólida interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada. Deste contato, surge a ordem de problemas e as possíveis soluções a serem praticadas em forma de ação. Apresenta ainda os devidos meios aos pesquisadores e participantes para que eles se tornem conscientes dos problemas que afligem uma determinada situação e, decorrente desse conhecimento, consigam ter estímulo para resolver esses problemas pautados na forma de uma ação transformadora. “Trata-se de facilitar a busca de soluções aos problemas reais para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído” (THIOLLENT, 2011, p. 14).

Para que uma pesquisa seja considerada como Pesquisa-Ação, é necessário que aconteça uma ação por parte das pessoas inseridas na situação observada.

Por meio desse tipo de pesquisa, se torna possível analisar as dificuldades, ações, conflitos, decisões e conscientizações que se fazem presentes nos agentes durante a dinâmica da transformação da referida situação.

Dentre as características qualitativas de uma pesquisa-ação, pode-se destacar a compreensão da situação, a enumeração e descrição dos problemas, a busca por solucionar os mesmos e a aprendizagem dos participantes e pesquisadores.

Soma-se a essas observações o papel dos participantes de uma pesquisa-ação em que estes não são apenas observados, mas se destacam pela sua inserção na pesquisa através das ações que decidem aplicar para mudar um determinado quadro. O saber espontâneo desse grupo é assessorado pelo saber formal, proveniente dos especialistas, para a busca da solução dos problemas expostos.

Essa forma de pesquisa social foi escolhida para conduzir o referido trabalho, pois ela pode ser aplicada dentro de uma organização como a escola, onde se encontra um grupo cujos relacionamentos são problemáticos, o que de fato se observa na turma do 4º ano “H” da Escola Municipal Djalma Maranhão.

Este trabalho dissertativo está estruturado em duas partes: o Capítulo I, antecedido por esta introdução intitulada “Abrindo a tolda”, é denominado “Pequenos Quadros I: situando o lócus da pesquisa”, e contextualiza a localidade onde se encontra inserida a Escola Municipal Djalma Maranhão, assim como apresenta uma explanação sobre esta instituição de ensino e sua proposta pedagógica, bem como da turma do 4º ano “H”.

O Capítulo II é intitulado “Pequenos Quadros II: Uma experiência com jogos teatrais e teatro de bonecos numa turma de correção de fluxo escolar”. Neste capítulo, é exposta uma descrição acerca deste trabalho desenvolvido. Esta prática contemplou a linguagem artística denominada Teatro, tendo como meio para seu desenvolvimento a aplicação de jogos teatrais e o teatro de bonecos. Além de um relato desta experiência, o capítulo em destaque apresenta uma reflexão sobre os efeitos do uso desse tipo de teatro na aprendizagem dos alunos pertencentes a essa turma. Após esta seção, serão apresentadas as Considerações, denominadas “Pistas conclusivas”.

Cabe ressaltar que as imagens que abrem introdução, os dois capítulos, considerações, referências e anexos foram extraídas, respectivamente, de um livreto da exposição “Mundo Giramundo” em 2016 do grupo de teatro de bonecos Giramundo; pintura do artista e professor de arte Claudio Nascimento, arquivo pessoal de 2015; registro de ensaio com a turma do 4º ano “H”, sendo um arquivo pessoal que data de 2013; pintura na parede da Escola Municipal Djalma Maranhão, arquivo pessoal de 2015; registro de bonecos utilizados na cena “O Compadre da Morte”, arquivo pessoal de 2015; e, pintura na parede da Escola Municipal Djalma Maranhão; arquivo pessoal que data de 2015.

## Pequenos Quadros I: situando o locus da pesquisa



A definição de espaço é algo dinâmico, possuindo variadas significações. Dentre elas, será destacado nesta seção deste trabalho dissertativo o espaço como lugar, como estrutura e como interação.

Diferentes são os espaços que necessitam ser apresentados neste trabalho, pois eles possuem significados e possibilidades nas quais as interações e intervenções artísticas e pedagógicas foram desenvolvidas com os educandos pertencentes à turma do 4º ano “H”.

Devido à importância que cada espaço possui para o entendimento da dinâmica instaurada pela prática artística e pedagógica em destaque, se torna necessária uma explanação do espaço como lugar em que se pode realizar uma descrição e análise do bairro de Felipe Camarão e das suas contribuições culturais para a preservação da identidade cultural local em cada educando que reside neste lugar.

Tem-se o espaço como estrutura, em que se pode conhecer o local, no caso, a Escola Municipal Djalma Maranhão, onde as dinâmicas realizadas pela referida prática aconteceram. Quanto ao espaço como interação, por meio desta abordagem se torna possível o conhecimento dos educandos pertencentes à turma do 4º ano “H”, sendo os sujeitos centrais dessa dinâmica, com suas virtudes, dificuldades e anseios, os quais se mostraram evidentes para que fosse possível e necessária uma intervenção artística e pedagógica para a construção de um processo de ensino e aprendizagem através do teatro.

## **2. 1 O bairro de Felipe Camarão: história e tradição**

Segundo um guia informativo produzido pela SEMURB – Secretaria Municipal do Meio Ambiente e Urbanismo (2008), há anos atrás, o bairro de Felipe Camarão era denominado Peixe-Boi, nome este atribuído por moradores do pequeno povoado, que tinha como meio de subsistência a coleta de crustáceos no Rio Potengi. Neste rio, acredita-se que ocorreu a aparição desse mamífero em suas margens, fazendo com que os habitantes do lugar escolhessem esse nome para o povoado.

Já a atual nomenclatura do bairro data de 1967, sendo a autoria atribuída a um vereador. O topônimo Felipe Camarão foi uma homenagem ao índio Poty, que se aliou aos portugueses contra os invasores holandeses no Rio Grande do Norte.

De acordo com o livreto “Poty – um herói da pátria brasileira” (2011), resultado de um projeto cultural realizado pela Prefeitura do Natal que tinha como objetivo o estímulo ao conhecimento da história, tradições e cultura dos índios potiguares, o índio Poty nasceu no Rio Grande do Norte, provavelmente, em 1600. Ele foi batizado em 1612, na aldeia Potiguaçu, próximo a Redinha – RN, pelo padre Manoel de Moraes, tendo recebido o nome de Antonio Felipe Camarão, em homenagem ao dia de Santo Antonio e ao Rei da Espanha Dom Felipe IV. Felipe Camarão ficou órfão aos 16 anos, sendo levado pelos jesuítas para Pernambuco. Em 1634, foi nomeado Capitão-Mor dos índios e depois o Governador de todos os índios do Brasil.

Ao lado do índio jesuíta Manoel de Moraes, se apresentou juntamente com um grupo de potiguares a Matias de Albuquerque, Capitão-Mor de Pernambuco. Neste momento passaram a combater os holandeses que invadiram o Brasil, no início de 1600, pois o trono português ficou sob o domínio espanhol, tendo a suspensão da comercialização do açúcar brasileiro para a Holanda.

Com os seus soldados, Camarão venceu dois grandes oficiais holandeses. Devido a ferimentos sofridos na Batalha de Guararapes em 1648, Felipe Camarão veio a falecer em 24 de agosto de 1648.

Entre os anos de 1960 e 1970, o bairro de Felipe Camarão era formado por propriedades de terras e granjas. A senhora Amélia Duarte Machado, conhecida como a Viúva Machado, herdou de seu esposo, o comerciante Sr. Manoel Duarte Machado, uma grande extensão de terra desse local.

Preocupada com a ocupação desordenada de terras que estava acontecendo em outras áreas da cidade pelos imigrantes interioranos, a senhora Amélia Machado decidiu vender suas terras ao alemão Gerold Gepper, que, em 1964, registrou o terreno e através da sua empresa GERNA originou o loteamento REFORMA. Os lotes de terra eram vendidos a pessoas físicas de baixa renda. Ademais, ocorreram invasões dos terrenos e a autoconstrução, modificando a paisagem local e originando vilas e favelas em áreas impróprias.

Em 22 de agosto de 1968, o então prefeito da cidade de Natal – RN, Agnelo Alves, oficializou Felipe Camarão como bairro. Na década de 1970, o Programa de Remoção de Favelas, o PROMORAR, destinado à população de renda inferior, criou o Conjunto Habitacional Felipe Camarão II.



O bairro pertence à Região Administrativa Oeste e estabelece os seguintes limites: ao norte, o bairro de Bom Pastor; ao sul, Guarapes; ao leste, Cidade da Esperança e Cidade Nova; ao oeste, o município de São Gonçalo do Amarante.



Figura nº1: Mapa do bairro de Felipe Camarão  
Fonte: NATAL. PREFEITURA MUNICIPAL., 2009, p. 447.

De acordo com os dados apresentados em “Natal: Meu Bairro, Minha Cidade” (2009), um volume informativo produzido pela SEMURB, Felipe Camarão possui uma área (Ha) equivalente a 663,4 ha. A população residente em 2007 foi avaliada em 51.169 moradores. Segundo a demografia, com base nos dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, existia uma predominância do sexo masculino em relação ao feminino. Já a estrutura etária mostra um número elevado de crianças entre 10 e 14 anos e de jovens entre 20 e 24 anos.

No item Serviços e Equipamentos, o bairro possui dezessete escolas e seis creches; na saúde, três unidades básicas; no desporto, duas quadras; na segurança,

duas delegacias; nos equipamentos urbanos, uma praça e duas feiras; nas organizações comunitárias, dezessete associações e centros, três clubes de mães, quatro conselhos comunitários e um grupo de idosos. Os conjuntos habitacionais e os assentamentos precários são doze no total, sendo seis, respectivamente.

O bairro de Felipe Camarão se transformou em uma das regiões mais precárias da cidade de Natal e encontra-se afastado dos grandes centros. A população dessa localidade enfrenta vários problemas no tocante a insegurança, infraestrutura e falta de saneamento básico. Convive ainda com um precário serviço de limpeza e o desemprego, entre outras dificuldades. A assistência social para os populares do bairro é realizada por comunidades religiosas, organizações governamentais e não governamentais.

Apesar de toda essa deficiência estrutural e econômica, o bairro traz em sua história uma forte cultura de tradição oral centrada na figura de grandes Mestres da cultura popular. Em um espaço periférico onde o bairro de Felipe Camarão se encontra inserido, Mestres da cultura popular do Rio Grande do Norte fizeram morada e perpetuaram neste ambiente suas respectivas brincadeiras. Pode-se citar como exemplos os seguintes Mestres: Manuel Marinheiro, com o seu Boi de Reis; Chico Daniel, com o seu Teatro João Redondo; Cícero Oliveira, com a musicalidade da Rabeca; e Marcos Carvalho, com a Capoeira. Neste trabalho, o enfoque será para o Mestre Chico Daniel e sua expressão artística, a qual faz parte também da cultura popular do bairro de Felipe Camarão.

O conceito de cultura popular aqui abordado faz referência ao que Bosi (1992, p. 316) afirma sobre esta cultura. Segundo ele:

Cultura popular implica modos de viver: o alimento, o vestuário, a relação homem-mulher, a habitação, os hábitos de limpeza, as práticas de cura, as relações de parentesco, a divisão das tarefas durante a jornada e, simultaneamente, as crenças, os cantos, as danças, os jogos, a caça, a pesca, o fumo, a bebida, os provérbios [...].

Portanto, a cultura popular se respalda no modo de viver do povo, em seus costumes, conhecimentos, tradições, crenças, cantos, danças, rituais, superstições, manifestações artísticas, entre outros.

Nos dias atuais, essas manifestações artísticas que fazem parte da cultura popular do bairro de Felipe Camarão continuam sendo repercutidas na localidade

em destaque por meio do incentivo e trabalho de organizações não governamentais – ONGs – e pelas escolas do bairro, mostrando aos atuais moradores a importância de uma cultura que antes foi bastante praticada no bairro de Felipe Camarão e que, hoje em dia, necessita ser mantida e respeitada para que ela se prolongue e não se acabe.

Como exemplo de ONG que atua no referido bairro, pode-se destacar o Conexão Felipe Camarão. Essa organização busca realizar intervenções que atuem no processo de valorização, preservação e difusão da cultura de tradição oral do bairro, levando em consideração seus patrimônios imateriais. O Conexão Felipe Camarão iniciou suas atividades em 2005, trabalhando com crianças, adolescentes e jovens através de oficinas ministradas por músicos, professores e Mestres da tradição. Elas se configuram em oficinas de tradição de Boi de Reis e Capoeira, além da formação e qualificação musical em rabeca, percussão, metais e flautas. A ONG também realiza eventos e mostras culturais no bairro, com debates sobre temas de interesse coletivo e apresentações, além de atuar com reflexões acerca da cultura e educação pelo Brasil.



Figura nº 2: Encontro de Capoeira<sup>9</sup>  
Fonte: Acervo Conexão Felipe Camarão. 2013.

---

<sup>9</sup> Encontro realizado em 2012 que reuniu grupos de capoeira do bairro e de outros lugares do RN.



Figura nº 3: Rabequeiros do Conexão Felipe Camarão  
 Fonte: Acervo Conexão Felipe Camarão. 2013.



Figura nº 4: Roda de Prosa<sup>10</sup> na Escola Municipal Djalma Maranhão  
 Fonte: Acervo Conexão Felipe Camarão. 2013.

O interesse pela perpetuação das manifestações artísticas presentes na cultura popular do bairro de Felipe Camarão está também nos ideais de alguns

<sup>10</sup> Evento ocorrido em 2012 que contou com a participação de representantes locais e nacionais que se juntaram a educadores, comunidades e mestres, na busca por soluções para promover a relação entre educação e cultura, escola e sociedade.

familiares desses Mestres da Tradição. Pode-se citar a senhora Odaíza de Pontes Galvão, conhecida por Dona Iza, esposa do Mestre Manuel Marinheiro, e Josivam, Antônio e Daniel, herdeiros do Mestre Chico Daniel.

Após a morte do Mestre Manuel Marinheiro, Dona Iza se tornou a guardiã do Boi de Reis. Ela resolveu dar continuidade ao reisado, pois trazia o mesmo desejo que Marinheiro tinha: o de que a brincadeira não fosse esquecida. Nos dias atuais, Dona Iza ministra aulas sobre o Boi em sua própria residência para as crianças do bairro de Felipe Camarão, mantendo e compondo o Boi de Reis Mirim e ainda se apresenta com esta formação em eventos culturais no Rio Grande do Norte.

A guardiã do reisado tem o incentivo de organizações não governamentais para manter a prática do Boi de Reis, porém, falta mais apoio para que essa manifestação artística da cultura popular possa desenvolver mais ainda sua prática.

Esse mesmo anseio em perpetuar as brincadeiras presentes na cultura popular do Rio Grande do Norte se encontra nos ideais de Josivam, Antônio e Daniel, filhos do Mestre Chico Daniel. Depois do falecimento deste brincante, Josivam começou a dar continuidade ao ofício de seu pai. Segundo Silva (2011), Josivam viajou juntamente com seus irmãos a São Paulo, Rio de Janeiro e Brasília com apresentações do Teatro João Redondo.

Com suas especialidades, os filhos de Chico Daniel buscam manter a prática do teatro de calungas<sup>11</sup>, sendo este herança de seu pai. Josivam encena os personagens do Teatro João Redondo, Antônio fabrica os bonecos e Daniel encena e fabrica. Eles costumam se apresentar no Rio Grande do Norte, mas revelam que sentem a falta de incentivo e apoio do poder público para ajudar na manutenção da prática com o Teatro João Redondo.

### **2. 1. 1 O Mestre Chico Daniel e o seu teatro João Redondo**

De acordo com Almeida, Castro e Sérgio (2002), Francisco Ângelo da Costa, conhecido por Chico Daniel, nasceu em Assu, a aproximadamente 207 km de Natal, capital do estado do Rio Grande do Norte, no dia 05 de setembro de 1941. O seu pai se chamava Daniel Ângelo da Costa e a sua mãe, Luísa Águeda Soares Costa.

---

<sup>11</sup> Calunga é o nome atribuído, principalmente no Rio Grande do Norte, para representar tanto a brincadeira quanto os bonecos feitos das madeiras Umburana e Mulungu que são usados no teatro João Redondo.

Chico tinha mais contato com dois de seus irmãos: Manoel Ângelo da Costa e José Ângelo da Costa.

Acerca do surgimento do nome *Chico Daniel*, o próprio brincante revelou ao pesquisador Canella (2004) que este nome foi herdado de seu pai. *Chico* é uma contração do nome Francisco; já *Daniel* veio de como as pessoas associavam o filho Francisco – *Chico* – ao seu pai Daniel, tendo sido chamado por muito tempo de *Chico de Daniel* e, posteriormente, *Chico Daniel*. O mesmo se deu com o nome de seu irmão *Mané de Daniel* e também com o nome do filho de Chico, que é conhecido como *Josivam de Chico Daniel*.



Figura nº 5: Chico Daniel e os Calungas: João Redondo e Baltazar  
 Fonte: Associação Candanga de Teatro de Bonecos. Fotografia disponível no site [www.actbonecosbrasil.com.br](http://www.actbonecosbrasil.com.br). Acesso em: 10 de julho de 2014.

Uma característica marcante presente nas manifestações artísticas da cultura popular é a tradição de como essa arte é transmitida, oralmente, de geração em geração. Ainda se revela, principalmente na brincadeira de Chico Daniel, o desejo pela perpetuação dos fazeres artísticos de cada Mestre ou de agentes culturais para que a sua arte nunca se acabe e possa ser preservada.

Chico Daniel herdou a brincadeira do João Redondo de seu pai. Este, segundo Canella (2004), aprendeu o ofício com um senhor chamado Feliciano. No início, o pai de Chico Daniel realizava o acompanhamento musical tocando

cavaquinho para o Teatro de Calungas deste senhor. Daniel Ângelo passou a observar e aprendeu a brincadeira de Feliciano e, depois de determinado tempo, começou a fazer seu próprio teatro e a seguir neste ofício sozinho.

O mesmo acontecimento pode ser observado no desenvolvimento da aquisição da prática da brincadeira do João Redondo em Chico Daniel e no seu filho Josivam. Eles iniciam no acompanhamento musical para o teatro João Redondo de um determinado Mestre, aprendem esse ofício e, depois, devido a variados motivos, começam a praticar sozinhos esta representação teatral.

Chico Daniel iniciou tocando pandeiro para acompanhar a brincadeira dos bonecos de seu pai. Concomitantemente, observava a brincadeira e sentiu o desejo de continuar com esse teatro. Então, começou a praticar ainda criança e aos 17 anos se aperfeiçoou e decidiu iniciar a brincadeira com seus irmãos. Chico *in* Almeida, Castro e Sérgio (2002, p. 21-22) expõe essa trajetória:

A primeira vez que vi mamulengo foi andando mais meu pai. Ele andava de fazenda em fazenda e a gente mais ele. A gente era tudo menino pequeno. Eu achei bom aquele trabalho dele. Foi o tempo que eu aprendi a bater pandeiro e meu irmão no triângulo. A gente tocava para os bonecos do meu pai. Eu achava interessante meu pai juntar aquele povão tudinho para vir assistir aquele negócio dos bonecos. Aí eu falava sempre para o meu irmão: “Acho que vou aprender a arte do meu pai”. Aí eu comecei a me dedicar [...]. Depois que eu peguei toda a prática, na idade de 17 anos, eu já comecei a andar só, mais meus irmãos. Aí peguei a prática até hoje, só posso deixar agora só quando morrer mesmo.

Com o seu filho Josivam, aconteceu o mesmo (Figura nº 6). Ele, juntamente com os seus irmãos, teve o interesse em dar continuação a essa expressão artística da cultura popular. Josivam inicia realizando o acompanhamento musical, tocando triângulo e depois zabumba, para o João Redondo de seu pai. Posteriormente, ele e o seu irmão Daniel se iniciam na brincadeira com os calungas. O seu outro irmão, Antônio, apenas fabrica os bonecos.



Figura nº 6: Josivam e seus irmãos

Fonte: site <http://tribunadonorte.com.br/noticia/joao-redondo-em-brasilia/197292>. Acesso em 03 de julho de 2015.

O pai deles, Chico Daniel, não fabricava os próprios bonecos. Esse trabalho era realizado pelos seus filhos Antônio e Daniel e também, de acordo com Pinto (2015), por um senhor chamado Benedito que morava no bairro de Felipe Camarão. Segundo Silva (2011), Josivam sempre expõe e questiona a falta de incentivo e apoio à brincadeira no estado do Rio Grande do Norte, precisando ir em busca de outro ofício, além do teatro de bonecos, para o sustento financeiro da família. Mesmo com essa dificuldade, os irmãos têm o interesse de nunca deixar o Teatro João Redondo acabar.

Depois da morte de meu pai, eu estou vivendo da brincadeira que ele nos deixou como herança, antes eu o acompanhava, mas não exercia. Agora a responsabilidade é grande! Sei que nunca terá outro igual a Chico Daniel, mas levo em mim a força dele e quero muito que chegue a todas as pessoas possíveis e que possam perceber que a voz dos mamulengos é também a voz de cada pessoa que assiste. (JOSIVAM in FERRET (2007)).

Nos dias atuais, de acordo com Neto (2015), Josivam e seus irmãos estão residindo no Sítio Acauã, no município de Itajá - RN, a aproximadamente 206,4 km



da capital do estado. Eles foram para este município depois de morar por muitos anos no bairro de Felipe Camarão, em Natal.

Chico Daniel e o seu filho Josivam sempre apresentaram o desejo de transmitir a brincadeira do João Redondo para os seus familiares. “A minha arte, quando eu chegar a falecer, quem vai ficar com ela são meus filhos” (CHICO DANIEL in ALMEIDA, CASTRO E SÉRGIO, 2002, p. 26).

Chico Daniel teve uma infância muito humilde. Ele e os irmãos foram criados com a avó, pois o pai deles vivia constantemente viajando com as apresentações do Teatro João Redondo.

Chico nunca frequentou a escola e conta que o que aprendeu foi o ofício de seu pai. Sobre isso, Castro (2002, p. 16) afirma: “Não é no jardim da ciência que passeia Chico Daniel, mas sim no Jardim da Vida, e foi nesse jardim que Chico aprendeu sua arte. A arte de brincar com bonecos [...]”.

Antes de chegar a Natal, Chico se apresentava em fazendas, nas proximidades dos municípios potiguares de São Rafael, Ipanguaçu, Alto do Rodrigues e Pendências. Quando veio a Natal pela primeira vez, no ano de 1979, residia em Baixa Verde/RN, atualmente município de João Câmara. Nesse mesmo ano, Chico Daniel participou do Encontro de Mamulengos do Nordeste, promovido pela Fundação José Augusto - FJA em Natal - RN. Segundo Jasiello (2003), esses Encontros foram realizados entre os anos de 1976 e 1985. Eles favoreciam a descoberta da arte de alguns mamulengueiros, além da troca de experiências, de contatos e de vivências entre os Mestres do Teatro de Mamulengos. Braga (2009) aponta a importância desses Encontros para a dinâmica do Teatro de Mamulengos do Nordeste:

Foram esses encontros que promoveram a identificação de um grande número de “mestres”, como são conhecidos esses artistas populares da região Nordeste, e tornaram conhecidos alguns deles no panorama nacional e internacional.

De acordo com Faria (2013), entre os anos 1940 e 1970 já estavam sendo realizados no Brasil os primeiros festivais de teatro de bonecos, e também este período marca as primeiras tentativas entre os titereiros de promover uma organização com todos os brincantes do Brasil. Isto só se torna possível quando, no início da década de 1970, surge a Associação Brasileira de Teatro de Bonecos

(ABTB), destacando-se como importante meio para que houvesse um maior agrupamento dos bonequeiros do Brasil, como também “importante na criação de espaços tanto na mídia quanto junto a órgãos públicos, procurando imprimir uma nova compreensão sobre essa arte. (FARIA, 2013, p. 403)”.

Nessa participação de Chico no Encontro de Mamulengos do Nordeste, a FJA estava sob a direção de Deífilo Gurgel e a presidência de Franco Jasiello. Deífilo foi um dos grandes incentivadores da arte de Chico, juntamente com a Fundação José Augusto, que patrocinou muitas apresentações do Mestre.

Aí eu cheguei por ali, meio desconfiado, acostumado a só andar no meio das fazendas, nunca tinha vindo para a capital. Aí passou Deífilo e o motorista disse: “É esse aí o doutor, acompanhe ele”. Eu fui. Eu disse: “Bom dia, doutor, eu sou mamulengueiro”. [...] Ele falou: “Você veio se cadastrar, mas era para você ter vindo antes, agora não tem mais vaga para você, fica para a próxima”. [...] depois ele disse: “Vamos fazer assim, você vai fazer agora uma apresentação lá no auditório, vamos ver se você trabalha bem”. Lá fui eu fazer o biombo. [...] Eu fiz direitinho, fiz a apresentação mais ou menos durante uma hora. No final, todo mundo bateu palmas. Eu fui saindo e um pessoal de Brasília me abraçou e disse, “rapaz você trabalha bem mesmo”. Deífilo [...] voltou e disse que eu estava contratado, que eu ia fazer mais dez apresentações no decorrer da semana [...] (CHICO in ALMEIDA, CASTRO e SÉRGIO, 2002, p. 25).

Chico Daniel em 2002 estava trabalhando para a Capitania das Artes, sendo funcionário da Prefeitura de Natal. Sobre isso, Canella (2004) expõe:

Além de receber por essas apresentações, Chico é funcionário da Secretaria Municipal de Cultura, através da Capitania das Artes, na condição de apresentador do João Redondo para os alunos das Escolas Municipais de Natal. Seu trabalho, através da Secretaria, consta também, de apresentações do brinquedo em atividades programadas pelo órgão, ou mesmo, quando há requisição por outra entidade, através da Capitania.

Como podemos observar nesse fragmento, Chico se apresentava em escolas da Rede Municipal de Natal. As escolas municipais possuem os seguintes segmentos: Ensino Fundamental I e II e EJA.

Tem-se registro de uma apresentação desse Mestre para o Ensino Fundamental I – Anos Iniciais na dissertação de mestrado do autor Canella (2004), que teve um de seus primeiros contatos com Chico Daniel em 2003, numa dessas

apresentações, quando desenvolvia uma pesquisa acerca da construção dos personagens do calungueiro. Neste registro, Canella (2004, p. 12 - 13) expõe que:

No dia e horário marcado cheguei à escola. Fui apresentado a alguns professores e coordenadores, fiquei conversando com eles num espaço amplo e aberto, até o momento em que Chico Daniel chegou [...] O pátio estava cheio de crianças. [...] Aquela primeira apresentação a que eu assisti não foi boa. A falta de um microfone e de caixas de som para amplificar a voz aliou-se aos ruídos das crianças, não permitindo um bom trabalho. [...]

O Teatro João Redondo é marcado pelo cômico e sátira, contendo algumas cenas que apresentam malícias, pancadarias e palavras não apropriadas para a faixa etária deste Ensino. Devido a isso, ocorreu certa adaptação nas histórias ou foram retiradas e substituídas certas narrativas para serem apresentadas para esse público específico.

Em relação a isso, Jasiello (2003, p. 65) afirma que o mamulengo é um teatro para adultos.

O mamulengo destinado às crianças perde muito de sua espontaneidade, sofre limitações no desenvolvimento dos diálogos, a improvisação não é estimulada pelas intervenções maliciosas do público, as expressões e palavras são submetidas à pior de todas as censuras para a arte: a autocensura, filha predileta da repressão.

Chico Daniel fixou moradia, em meados dos anos 1990, no bairro de Felipe Camarão, em Natal/RN. Nesta localidade, ele conheceu outros Mestres da Cultura Popular norte-rio-grandenses, como o Mestre Manuel Marinheiro do Boi de Reis e Mestre Cícero da Rabeca. O contato com esses outros Mestres e a sua chegada nesse bairro possibilitaram o fortalecimento das manifestações artísticas presentes em Felipe Camarão.

Chico se apresentava inicialmente em fazendas do interior do Rio Grande do Norte. Quando ele chegou a Natal, passou a se apresentar em feiras, arraiais, escolas, universidades, congressos, festividades de bairros e igrejas. Além de Natal e do interior do RN, se apresentou em São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Bahia e Distrito Federal, chegando até Portugal em 2000.

Chico Daniel veio a falecer em 03 de março de 2007, em Natal - RN, deixando um grande legado para sua família, seu estado e país. Em vários depoimentos<sup>12</sup>, ele revelava que só iria parar de brincar com os seus calungas quando falecesse e que o seu desejo era que os seus filhos continuassem com o João Redondo para que esse teatro nunca viesse a acabar.

As narrativas das histórias vividas pelos bonecos de Chico foram sendo construídas através de variadas fontes. Quando ele ainda acompanhava seu pai em suas apresentações nas fazendas do interior do Rio Grande do Norte, muitas pessoas se reuniam nesses locais para conversar. Então, Chico guardava na memória essas conversas, sempre pensando em adaptá-las para fazer parte do enredo das suas histórias. Outra fonte de inspiração era o circo, com a irreverência e o humor dos seus personagens, principalmente dos palhaços. Algumas das histórias dos bonecos de Chico vieram de seu pai, porém, outras foram sendo construídas com base em diversos meios já citados.

Além de personagens oriundas de um ambiente rural, Chico acrescentou em seu enredo personagens típicos do meio urbano. Como exemplo, podemos citar O Malandro de Coca Cola e O Cachaceiro, os quais terão um maior detalhamento a seguir. Dessa maneira, pode-se observar que no Teatro de Calungas deste Mestre apresentavam-se, além das personagens tradicionais de qualquer brincadeira do João Redondo, personagens novos inspirados nos tipos encontrados no meio urbano, contrastando, assim, com os demais enredos, que só apresentam personagens provenientes da tradição rural.

Como uma característica presente na estrutura dramática do Teatro João Redondo, as histórias do teatro de Chico não eram sequenciadas. Elas se apresentavam independentes umas das outras, podendo ser classificadas como pequenas cenas ou quadros. Canella (2004) fala que Chico seguia um roteiro no qual ficavam estabelecidas as entradas e saídas das personagens, a sequência da cena com os seus conflitos e intrigas. As personagens, na maioria das vezes, entravam em cena mediante sua apresentação.

Para Pimetel (1971) e Jasiello (2003), o Teatro de Mamulengos se caracteriza também por ser um teatro de improviso. Porém, vê-se que na brincadeira de Chico

---

<sup>12</sup> Esses depoimentos foram encontrados na dissertação elaborada por Canella (2004) e em entrevista cedida a Ângela Almeida, Marize Castro e ao fotógrafo Giovanni Sérgio, em maio de 2002, sendo esta registrada no livro "Chico Daniel – A arte de brincar com bonecos" (2002).

Daniel o improviso acontece em alguns momentos, mas não é a base do enredo de todo o espetáculo. Chico segue um roteiro no qual a improvisação pode acontecer, mediante a espontaneidade e acontecimentos inesperáveis. A narrativa de seus bonecos não é fixa ou acabada; ela sofre algumas modificações a cada apresentação.

O que se observa, na verdade, é que em sua brincadeira há uma estrutura a qual ele está preso, e o espaço para esse sentido de improvisação, acima esposado, é bem fechado. Fica visível que há comumente apenas espaços para se colocar nome de pessoas da plateia, como pôde ser observado em vários momentos e, ainda, lapsos, ou seja, lembranças e esquecimentos do que a personagem vai falar ou da piada que vai contar, ou do que se quer fazer no momento. Tudo isto pode ser entendido, sim, dentro de um outro sentido para improviso, mas, muito menos do que algo aleatório, surgido no instante da apresentação, como se pensa, usualmente, para a conceituação de improviso (CANELLA, 2004, p. 105).

O aspecto cômico se torna presente na brincadeira de Chico Daniel. Um dos maiores objetivos de seu teatro de calungas é provocar o riso na plateia. Os seus personagens convivem com assuntos sociais, religiosos, morais, mas sempre são temas que repercutem de uma maneira que sejam direcionados para um aspecto cômico e satírico.

O riso está na narrativa de Chico com uma significação positiva, regeneradora, criadora, como sinal de não medo, de liberdade, de consciência de uma força ligada ao ato de amor, ao nascimento, à “vida” de seus bonecos. Porque seus bonecos não são só bonecos, são gente também. Suas falas são, simultaneamente, lembrança e cotidiano de Chico Daniel (ALMEIDA, 2002, p. 12).

O exagero das formas de alguns bonecos e também de algumas de suas ações, o trocadilho, a rima, o jogo rápido de falas, a paródia, a malícia e a comédia faziam parte das histórias do João Redondo de Chico Daniel.

O Mestre Chico Daniel era muito habilidoso no seu teatro de calungas. Muitos dos que o assistiram puderam perceber a sua dedicação e empenho para com a sua arte. Suas inúmeras vozes feitas e projetadas em seus bonecos, a movimentação que o levava a um trabalho corporal em que não apenas suas mãos se destacavam, mas também todo o seu corpo se expressava para acompanhar a postura, intenção

e ação de cada calunga. Além de sua prontidão para que o ritmo crescente da brincadeira não se perdesse.

Toda essa habilidade foi considerada e trouxe ao Mestre uma notoriedade observada por muitos.

Para Jasiello (2003, p. 68), “Francisco Ângelo da Costa – ‘Chico Daniel’, é o atual mamulengueiro possuidor de maior variedade de vozes e manuseio mais requintado dos bonecos, além de excelente sanfoneiro”.

Para Suassuna (2002) *apud* Almeida, Castro, Sérgio (2002), “O melhor mamulengueiro do Nordeste é daqui, Chico Daniel. Eu acho que ele é um ator extraordinário”.

Chico revelou a Almeida, Castro e Sérgio (2002, p. 27) que: “Aqui mesmo em Natal já teve festival de teatro de boneco e vinham muitos bonequeiros de fora. Eles mesmo diziam: “Chico, um cara como você, não sabe ler nem nada e aprendeu tão bem”.

Faria (2013) o coloca entre os mamulengueiros mais conhecidos, juntamente com o Mestre Babau<sup>13</sup>, Mestre Ginú – conhecido também como Tiridá<sup>14</sup>, Mestre Zé de Vina<sup>15</sup>, entre outros.

Os personagens do João Redondo do Mestre Chico Daniel são caracterizados como personagens tipos. Essa denominação personagem tipo é usada para definir personagens tradicionais e genéricas que, pelas suas características físicas, morais, psicológicas e também pelas suas ações convencionais que sempre se repetem, são facilmente identificadas pelo público.

---

<sup>13</sup> Severino Alves Dias, Mestre Babau, é um grande brincante do teatro de mamulengo do Estado de Pernambuco. Ele influenciou na formação de grande parte dos bonequeiros deste Estado. Seu repertório era muito vasto e ele tinha mais de setenta bonecos, sendo estes feitos por ele e sua esposa. Babau era muito habilidoso na criação de suas histórias e na manipulação de bonecos. Os enredos dessas histórias eram baseados em motivos populares como mágicas, brigas e fatos históricos.

<sup>14</sup> Januário de Oliveira, o Mestre Ginu, era artista plástico e se dedicou à feitura dos mamulengos utilizados em apresentações populares com este tipo de teatro de bonecos no Nordeste brasileiro. Na década de 1920, iniciou-se na brincadeira do mamulengo como ajudante do Mestre Babau. Mestre Ginu, ao longo dos seus 50 anos de carreira, incorporou novas temáticas aos seus espetáculos. Este Mestre confeccionava seus próprios bonecos, criava suas histórias e as interpretava, tornando-se, assim, o agente de todo o processo de seus espetáculos.

<sup>15</sup> João Severino dos Santos, Mestre Zé de Vina, natural de Pernambuco, aos 10 anos começou a observar os variados mamulengueiros desta região e aos 12 anos iniciou na arte do teatro de bonecos. Ele produz seus bonecos juntamente com sua esposa, que confecciona as roupas. Além disso, este Mestre possui uma grande bagagem cultural e é o responsável pela criação de suas próprias histórias. Ele criou sua própria companhia se apresentando em diversos locais e eventos.

O personagem tipo é identificado no João Redondo, sendo uma herança da *Commedia dell'arte*<sup>16</sup> a qual possuía variados *caracteres* que traziam uma carga de informação que a plateia tinha facilidade de identificar porque conhecia ou via esses mesmos tipos no seu cotidiano.

Essa representação teatral trazia em sua formação personagens tipos e fixos, de acordo com Pavis (2007), eles eram divididos em dois grupos. O primeiro grupo era sério, sendo composto por dois casais de namorados. O outro era o grupo cômico, composto pelos velhos engraçados, pelos criados ou *Zanni*, do Capitão. Goldoni (1701 – 1793) foi um dos grandes autores reformadores da *Commedia dell'arte*. Ele foi referenciado na obra de Hubert (2013), em que esse autor cômico e reformador cita mais alguns tipos fixos que perduravam nesta forma teatral sendo estes: “[...] ‘pais enganados, filhos depravados, filhas apaixonadas, criados marotos e eruditos corruptos’. (GOLDONI *apud* HUBERT (2013, p. 184) ”.

Alguns desses mesmos personagens predominam na tradição do João Redondo. Trata-se de personagens típicos de uma tradição rural, tais como padres, vaqueiros, mulheres, animais, capitães, entre outros que, na atualidade, são criados ou sofrem modificações advindas de seus brincantes; porém, sem se afastar muito da tradição de colocar nestas *personas* características gerais que podem ser detectadas pelo público.

Os personagens tipos se encontram sobretudo nas formas teatrais de forte tradição histórica onde os caracteres recorrentes representam grandes tipos humanos ou esquisitices com os quais o autor dramático se vê às voltas (PAVIS, 2007, p. 410).

O personagem tipo não é apenas um, mas ele representa uma determinada parte da população. Ele é singular quanto a sua forma ou matéria ou caracterização física, quanto à interpretação do ator que o representa ou o manipula; mas este tipo de personagem se torna múltiplo por toda bagagem de características físicas e/ou psicológicas, as quais podem ser encontradas na população.

O personagem tipo também é encontrado nas representações das personagens de Chico Daniel.

---

<sup>16</sup> De acordo com Pavis (2007), foi apenas no século XVIII que essa forma teatral, existente desde o século XVI, passou a ter essa denominação. A *Commedia dell'Arte* se caracteriza pela criação coletiva dos atores na elaboração do espetáculo por meio da improvisação gestual e verbal.

Canella (2004) expõe que o surgimento das personagens do João Redondo pode partir de três vieses o primeiro se caracteriza pela tradição dessas *personas* que já faziam parte de um teatro religioso trazido para o Brasil e, posteriormente, recebeu e se transformou em temas populares e profanos. O segundo faz menção ao imaginário que está embutido em diferentes culturas que os observam como personagens transgressoras. E o terceiro é proveniente da criação, adaptação ou produção de personagens do próprio brincante.

O surgimento das personagens de Chico pode apresentar essas três hipóteses. Algumas de suas personagens foram herdadas da brincadeira de seu pai, seguindo uma tradição da qual Chico não se afasta muito, preservando e respeitando as personagens que faziam parte do João Redondo de seu pai, Daniel. Já as suas outras personagens foram criadas por ele mesmo, tendo algumas que se aproximam do meio urbano.

O próprio brincante vê essas construções de um modo muito peculiar [...] Ele reconhece essa construção, por um lado, como algo daqui, criado em seu meio, em sua região, algo de caráter regionalista, tendo nascido em uma fazenda a partir da história de um fazendeiro João Redondo e, por outro lado, também algo que vem de trás, do tempo de seu pai, que já aprendera com o Sr. Feliciano, passando de pai para filho e por ele próprio através de observações em fazendas, ouvindo as histórias contadas e também “aquelas palhaçadas de circo” (CANELLA, 2004, p. 135).

Outro aspecto a ser destacado na construção das personagens de Chico é a associação de temas, assuntos, tipos e personalidades que faziam parte de seu próprio cotidiano ou do dia a dia de pessoas próximas a ele e que agora são levados ou transportados para as suas personagens. Assim como um ator pode colocar características físicas e/ou psicológicas de outras pessoas por ele observadas em suas personagens, o ator-manipulador do teatro João Redondo também pode fazer esse mesmo processo em seus bonecos.

Sobre esses pontos acima destacados, Canella (2004, p. 130, 133, 134) faz a seguinte análise:

[...] existe um aspecto complementar ao processo pelo qual essas personagens, que hoje são vistas em cena na brincadeira de Chico, estão subordinadas. A sua construção pode ser olhada, também, quanto a uma soma de aspectos particulares da vida do brincante que são instituídos nessa personagem. [...] dessas personagens,



acha-se, também, neles, institucionalizados traços do brincante instituídos na personalidade dos bonecos. [...] O modo dessa mesma *persona* (boneco) ver o mundo, dialogar (contracenar) é determinado pelas apreciações morais e diferentes comportamentos sociais adquiridos pelo manipulador.

Os principais personagens do João Redondo de Chico Daniel destacados nesta pesquisa são o *Capitão João Redondo*, a *Etelvina*, o *Baltazar*, o *Mestre Guedes*, o *Padre*, o *Boi Coração*, o *Cachaceiro* e o *Malandro da Coca-Cola*.

Em relação a estes, pode-se observar que o *João Redondo*, *Baltazar*, o *Padre*, o *Boi* e o *Mestre* são personagens típicos de qualquer teatro João Redondo. Já o *Malandro da Coca-Cola* e o *Cachaceiro* são personagens mais próximos dos tipos urbanos, permitindo, assim, uma renovação entre os personagens dessa brincadeira de Chico.

Em sua pesquisa, Canella (2004) analisa e reflete sobre os diversos personagens do João Redondo de Chico Daniel. De acordo com esse autor, o personagem *Capitão João Redondo* se diferencia um pouco do personagem tradicional, pois este se caracteriza pela figura antiga do capitão, coronel, proprietário de vastas terras, o patrão e detentor do poder. O *Capitão João Redondo* de Chico, devido também a uma idade mais avançada, se mostra mais ameno e não se caracteriza como um coronel arrogante.

Ele contracena em muitas partes da brincadeira com *Baltazar*. Sua relação com este personagem é de pai pra filho, pois na história criada por Chico, por causa da ida dos filhos legítimos do *Capitão* para o Rio de Janeiro e São Paulo, ele passa a tratar *Baltazar* e *Benedito* como seus filhos, para suprir essa falta. Eles são filhos legítimos da empregada da fazenda *Dona Inês*.

Então, na brincadeira, o *Capitão João Redondo* repreende, chama a atenção de *Baltazar* devido ao seu comportamento “matuto”, às vezes por não pronunciar certo alguma palavra, outras vezes por algo que tenha feito de errado. Nessas repreensões pode se observar um pouco de preconceito que ainda se encontra na figura do *Capitão*, mas sem ser algo que se torne muito abrangente e forte, o levando àquela antiga caracterização de um senhor arrogante e prepotente.

Pode-se observar isso em um trecho de uma cena do João Redondo de Chico Daniel apresentada por Almeida, Castro e Sérgio (2002, p. 46 – 47):

[...]

JOÃO REDONDO: Você foi no trem avistar sua mãe?

BALTAZAR: Fui, saí daqui pra estação.

JOÃO REDONDO: Estação, não. Diga assim: eu sai daqui para a estação.

BALTAZAR: Foi, muito bem, foi lá.

JOÃO REDONDO: Diga: estação.

BALTAZAR: Foi. Muito bem. Foi lá.

JOÃO REDONDO: Eu sei, homem, diga o nome: estação.

BALTAZAR: Foi. Fui direto pra lá.

JOÃO REDONDO: Pra onde?

BALTAZAR: Lá pra onde tava o trem.

JOÃO REDONDO: Isso é um cavalo. Trazer um homem desse aqui, as crianças todas decentes. E ele não sabe falar nada. E aí?

[...]

O personagem *Baltazar* de Chico Daniel se aproxima do chamado primeiro *Zanni* da *Commedia dell'arte*, pelo fato de uma das suas características se enquadrar em um criado esperto, cheio de malícia.

Ele é um personagem cômico cujas atitudes provocam o riso da plateia. Para isso, ele realiza trocadilhos entre as palavras, canta ou pronuncia paródias com músicas populares, mostra que não está entendendo (ou faz que não está entendendo) palavras ou situações ditas por outros personagens, entre outras ações que o levam a ser um tipo divertido.

O personagem *Mestre Guedes* é um professor que vem do Rio de Janeiro para ensinar e alfabetizar *Baltazar* com o objetivo de fazê-lo ler e escrever. Este boneco, que fazia parte do teatro João Redondo de Chico, era o único calunga que pertencia ao seu pai. Na brincadeira, o *Mestre Guedes* é ridicularizado por *Baltazar*, que a todo momento faz questão de dizer brincadeiras com o professor, não o levando a sério e não tendo interesse no que lhe é ensinado pelo *Mestre*.

[...]

MESTRE GUEDES: Agora eu vou esperar meu aluno. Dizem que é tão bom, tão educado, tomara que ele já chegue, mandado por Jesus.

BALTAZAR (*Falando para a plateia*): Ei, menino, esse é que é o professor? Oh, bicho bunito!

MESTRE GUEDES: Quem vai aprender, venha logo.

BALTAZAR (*Olhando para a plateia*): Mas é feio! (*Risos da plateia*). Oh, professor bunito, abençã, meu mestre.

MESTRE GUEDES: Deus te abençoe. Parece que você vem chorando de alegria.

BALTAZAR: Deus me livre! Eu poderia tá chorando pro senhor sair daí.

MESTRE GUEDES: Está mangando do mestre?

BALTAZAR: Eu não estou mangando do senhor, não. O senhor não tem do que a gente mangar. O senhor é tão bunitinho, parece a cabeça de um macaco.

MESTRE GUEDES: Olhe que eu sou um professor de respeito.

[...] (ALMEIDA, CASTRO, SÉRGIO (2002, p. 53 – 54).

O *Padre* é também um personagem tipo que traz em seu figurino ações e sotaque característicos que fazem o público logo remeter à figura de um líder religioso. Este personagem, no João Redondo de Chico, aparece com uma missão catequizante. Quando contracena com *Baltazar*, fica, em certos instantes, horrorizado com as loucuras ditas por *Baltazar*, mas se mostra paciente com ele.

BALTAZAR: Chegou o padi! Fale aí, padi, pros meninos vê sua fala. Ainda tá falando Brazil? Mas já tantos anos que o senhor mora aqui no Brasil! Fale aí, padi, modi os meninos vê. Ele fez um dia uma missa tão bonita, fale padi.

(*O padre pigarreia*)

BALTAZAR: Vixe Maria, isso é um padi ou um bacurim.

O PADRE (*falando com sotaque estrangeiro*): Louvado seja Nosso Senhor Jesus Cristo, seja louvado, Santa Santíssima adoremos, amém.

BALTAZAR: Creio em Deus padi, tudo pindurado.

O PADRE: Tudo pendurado, não. Todo Poderoso! Mandaram me chamar para quê?

BALTAZAR: Para dizer uma missa.

O PADRE: Então, vamos embora buscar a igrejinha, para dizer a missa. (*Apontando para Baltazar*) Você aí, servir de sacristão.

BALTAZAR: É, todo mundo sabe que eu sou cristão. Eu tava só esperando o senhor chegar. (*Baltazar já com a igrejinha nas costas*)

O PADRE: Arriba lá

BALTAZAR: Arriba lá também. Você não tá levando nada.

[...] (ALMEIDA, CASTRO, SÉRGIO (2002, p. 63 – 65).

*Etelvina* é uma das personagens femininas. O que se observa nessas personagens deste teatro evidenciado é que elas têm uma profissão promíscua, sendo sedutoras, mas preservando a submissão ao homem, que é quem comanda as ações. As mulheres falam pouco e, no caso de *Etelvina*, sua voz é bem fina. De acordo com Canella (2004, p. 140), “Ela mostra-se ingênua, servil e submissa”.

*Etelvina*, *Minelvina*, *Rivalda* e *Vivalda* foram nome atribuídos às personagens femininas de Chico Daniel, porém tanto em Canella (2004) quanto em Almeida, Castro e Sérgio (2002), *Etelvina* e *Minelvina*, respectivamente, são registradas por esses pesquisadores na mesma cena contracenando com um outro personagem chamado *Dr. Pindurassaia*. Pode-se observar que talvez o brincante utilizasse o

mesmo roteiro, só variando as personagens femininas em apresentações em diferentes locais. A cena a seguir reflete essa observação:

[...]

MINELVINA: O senhor conhece minha família?

DOUTOR PENDURA-SAIA: A sua família no Rio de Janeiro? As suas irmãs são as moças mais faladas, quer dizer, faladas em custura, não é em outra coisa, não, é em custura. Porque elas custuram ligeiro. Custuram tão ligeiro dum jeito que no correr do dia tiram oito calças. Não é brincadeira!

MINELVINA: E Rivalda?

DOUTOR PENDURA-SAIA: Rivalda “custura” mais pouco, mas tira seis calças no decorrer do dia.

MINELVINA: E mamãe, doutor?

DOUTOR PENDURA-SAIA: Sua mãe? (*Risos da plateia*). Sua mãe não está mais costurando é nada. Sua mãe passa uma semana para tirar uma calça. Tá divagar demais. (*Risos da plateia*).

[...] (ALMEIDA, CASTRO, SÉRGIO (2002, p. 39-40).

O único animal que aparece na brincadeira de Chico é o *Boi Coração*. Este está presente em algumas festividades e manifestações artísticas da cultura popular de muitas partes do Brasil, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, tais como Bumba meu Boi e o Boi de Reis.

O *Boi Coração* não fala, apenas age, ou melhor, demora a fazer o que *Baltazar* ou o *Capitão João Redondo* solicita, se tornando um pouco teimoso para com o seu dono. Pode-se analisar isso no trecho exposto na pesquisa de Canella (2004, p. 150):

BALTAZAR: Parouuu, olha aqui criançada o meu Boi como é ensinado. É ensinado desde que nasceu. Desde que ele nasceu que eu ensinei a ele, pra ele ficar bem sabidinho e ele tá sabendo direitinho. O que a gente manda ele fazer ele faz na hora, que ver pessoal, repare mesmo, que é um bicho ensinado. Coração, Coração. Coração repare Coração, faça o que eu digo. Coração baixa cabeça. Coração baixa cabeça. Menino baixa cabeça. Coração abaixa a cabeça. Hei rapaz abaixa a cabeça. Ele tá olhando pros meninos, mas peraí, mas peraí que eu vou buscar uma vara. [...]

Outro personagem tipo chama-se *Malandro da Coca-Cola*. Esse personagem se aproxima de tipos mais presentes na cidade do que na zona rural. Ele também é conhecido como *Boy*, sendo este termo uma gíria potiguar utilizada para nomear algum jovem, serve tanto para chamar um rapaz ou uma moça. Com isso, também se pode observar uma aproximação deste personagem ao meio urbano. O *Malandro*

parece ser viciado em certos tipos de drogas. Em seu vocabulário, predominam variadas gírias. O *Malandro da Coca-Cola* se apresenta como um jovem metido, preconceituoso, arrogante e, em alguns momentos, agressivo.

MALANDRO DA COCA-COLA: Parou, parou esse negócio aí uai... Tá falando com o Malandro da Coca-Cola. Eu sou o Rochedo de Santa Maria, comigo é braf e brufe, eheeee. Sou bonito e meu pai é rico, tá dando só pelo charme, mora, eheeee. Meu pai é tão rico, de um jeito, que se der esmola é por conta própria. É isso aí eheaaa, ahaaaa (*com prazer*). Vou acender meu cigarro agora eheaaa. Eu sou eu eheeee. Toco fogo no cigarro... (*Depois de um certo tempo consegue dar uma tragada e tosse*). Nêgo e relógio comigo é no braço (*tosse*). Eu sou eu e jacaré é o bicho eheeeeaaae (*tosse*).

(*Entra Baltazar*)

MALANDRO DA COCA-COLA: Só sou na nuca. (*fumando*) Baforada dessa vale ouro. A bicha tá meio verde, mas vai assim mesmo. Chegou um mulato ali. Bo-a noi-te mo-re-no!

BALTAZAR: Moreno é um burro que minha mãe criava.

MALANDRO DA COCA-COLA: É o que home? (*Bate com as mãos na cinza do cigarro para elas caírem*).

BALTAZAR: BALTAZAR: Tô falando pra você que moreno é um burro que minha mãe criava. Você me chama de moreno. [...] (CANELLA, 2002, p. 156-157).

O *Cachaceiro* foi posto na brincadeira de Chico em substituição a personagem *Alma*, pois esta assustava as crianças que assistiam às apresentações, e a pedido de seus responsáveis, esta personagem foi retirada da brincadeira.

Uma das singularidades desse boneco é que a sua estrutura é formada por uma haste, indo da cabeça e passando por todo o seu corpo. De acordo com esse formato, este personagem pode ser caracterizado como boneco vara, tornando-o, assim, diferente dos demais bonecos deste Mestre.

Esta estrutura possibilitou a Chico manipular O *Cachaceiro* para a execução da cena que, geralmente, é a última. Nesta cena, conforme o referido personagem vai falando o nome de alguém e também expondo sua aparência apática devido à bebida, ele vai se esticando. Até chegar a uma certa altura e, em seguida, ele cai em direção às pessoas da plateia que estão próximas do biombo.

Por meio desta análise, pode-se observar que o Mestre Chico Daniel deixou como legado para a cultura popular do Rio Grande do Norte o seu teatro João Redondo. Esta manifestação artística faz parte da cultura do povo norte-riograndense, sendo repercutida em falas, gestos e atitudes que emanam dos bonecos. Eles são personagens centrais de pequenos enredos que traduzem as

histórias vividas ou repercutidas no cotidiano das pessoas de determinadas regiões do estado, permitindo uma aproximação do público como os calungas.

Além disso, Chico sempre revelou o desejo de perpetuar essa arte por meio da sua família para que ela nunca ficasse no esquecimento. Dessa maneira, observa-se a preocupação em manter o teatro de João Redondo, o qual foi herdado de seu pai, presente na cultura popular do Rio Grande do Norte.

Como patrimônio cultural imaterial deste estado, o Teatro João Redondo do Mestre Chico Daniel se torna importante para a cultura popular não apenas do RN, mas também do país. Este teatro é uma manifestação artística que emergiu de um brincante pertencente ao povo e por meio de uma tradição manteve esta brincadeira viva que nos mostra o cotidiano de tipos e gerações pertencentes ao povo do Rio Grande do Norte.

Devido a grande repercussão que o Teatro João Redondo do Mestre Chico Daniel alcançou no bairro de Felipe Camarão desde a década de 1990, a Escola Municipal Djalma Maranhão apresenta em seus ideais a valorização da cultura local, como também dos Mestres e suas manifestações, ou seja, o desejo de respeitar e apresentar aos alunos as manifestações artísticas, as quais foram e são importantes para a preservação da cultura popular do bairro de Felipe Camarão.

Com isso, o Teatro João Redondo de Chico Daniel deve estar presente nas abordagens educativas teóricas e práticas realizadas neste ambiente escolar, com o objetivo de aproximar os alunos deste universo cultural que foi por certo tempo tão presente na localidade em que a maioria deles mora e que, nos dias atuais, se busca a sua perpetuação e preservação para que esta brincadeira sempre esteja presente na cultura do povo do bairro de Felipe Camarão.

## **2. 2 A Escola Municipal Djalma Maranhão**

A Escola Municipal Djalma Maranhão – EMDM – está localizada no bairro de Felipe Camarão, zona Oeste da cidade de Natal, no Rio Grande do Norte. A Escola está situada na rua Santa Madalena, nº 2, no conjunto Promorar II. Foi fundada em

1982 com o objetivo de oferecer o Ensino Infantil, o Ensino Fundamental (Anos Iniciais) e a Educação de Jovens e Adultos.

O prédio da EMDM foi reformado e reestruturado à época da criação, possuindo hoje doze salas de aula, uma biblioteca, uma sala de multimeios, uma sala de informática, uma sala dos professores, duas secretarias, uma cozinha, dois depósitos, uma quadra de esporte e um pátio coberto.



Figura nº 7: Fachada da Escola Municipal Djalma Maranhão (2016)  
Fonte: Arquivo pessoal.



Figura nº 8: Pátio e Quadra Poliesportiva (2015)  
Fonte: Arquivo pessoal.



Figura nº 9: Sala dos Professores e Sala de Aula (2015)  
Fonte: Arquivo pessoal.





Figura nº 10: Biblioteca (2015)  
Fonte: Arquivo pessoal.



Figura nº 11: Pinturas nas paredes da EMDM (2015)  
Fonte: Arquivo pessoal.

Por meio da leitura do Projeto Político Pedagógico da EMDM (2012), se consegue analisar como foram elaboradas e estruturadas as diretrizes que norteiam todo o processo de trabalho baseado no ensino e aprendizagem dos educandos. Essas diretrizes foram divididas nos seguintes núcleos: Diretriz Político-Filosófica de Gestão Democrática, Diretriz Político-Pedagógica e Diretriz Político-Social-Cultural de Integração Escola e Comunidade.

No tocante a Diretriz Político-Filosófica de Gestão Democrática, a Escola se baseia no formato de um Coletivo Dirigente, ou seja, em uma gestão participativa em que atuam membros da comunidade escolar, pais e responsáveis. Com esse tipo de gestão, a Escola buscou construir e legalizar uma forma compartilhada de direção com a perspectiva cada vez maior de dialogar sobre um processo democrático participativo no serviço público institucional baseado nas relações entre Escola e Comunidade.

A proposta de uma gestão participativa presente na Escola se volta para a busca em construir uma gestão com formas horizontalizadas, promovendo a descentralização do poder e procurando desconstruir a forma tradicional de gestão escolar hierárquica, em que a direção administra e lidera, como a principal responsável pelo êxito das ações pelo seu comando. Acredita-se numa gestão democrática por meio do Coletivo Dirigente para pôr em prática o diálogo e o encontro direto dos agentes da unidade escolar com a comunidade bairro, promovendo um exercício coletivo de problematização e reflexão sobre a realidade da comunidade escolar e do local e da sociedade onde a Escola se encontra inserida, ou seja, a análise também da realidade do seu entorno.

Portanto, a coordenação do Coletivo Dirigente é formada por um grupo gestor estruturada da seguinte maneira: uma diretora, uma vice-diretora, três coordenadores (as) pedagógicos (as), uma inspetora, dois estudantes, três coordenadoras políticas, duas mães e/ou pais, e dois membros da comunidade. Esse grupo é eleito a cada três anos.

Ainda no Projeto Político Pedagógico (2012), a Diretriz Político-Pedagógica se embasa na contribuição do pensamento de Vygotsky e Piaget, sendo estes dois teóricos referenciados nas obras de Palangana (2001) e Paulo Freire (1992), no que se relaciona às dimensões pedagógicas de interação e integração com a comunidade. Por meio das experiências e estudos, as ações da referida instituição se encontram focadas no crédito e na busca em atingir o objetivo em cada educando

para que nele consigam ser desenvolvidos os valores de emancipação, transformação e autonomia no contexto onde atua.

Os pensamentos de Vygotsky apud Palangana (2001) e Freire (2002) refletem na Proposta Pedagógica da EMDM, principalmente pelos seus estudos sobre a Relevância do Social, considerando a cultura como parte essencial da constituição da natureza humana, onde a relação do homem com o mundo é mediada pelos sistemas simbólicos, elementos estes intermediários entre o sujeito e o mundo.

Vygotsky, de acordo com Palangana (2001), demonstra como as funções psicológicas são desenvolvidas por meio das relações sociais, tendo destaque para a linguagem cultural. Freire (2002) acrescenta a compreensão de que o conhecimento não é algo pronto, acabado, e que a educação se dá num processo dialético e cultural, em que todos são capazes de aprender. Essas reflexões reforçam a Proposta Pedagógica da EMDM.

Diante disso, a proposta curricular da Escola busca entender a construção do conhecimento como algo relacionado à prática social, possibilitando trocas que se estabelecem entre os sujeitos e o seu meio. Dessa maneira, o conhecimento não se baseia no acúmulo de informações, mas na sua construção, articulando os seus conhecimentos prévios e ações sobre a realidade em que vive.

A proposta curricular da EMDM possui três pontos de destaque que norteiam o pensamento e o fazer pedagógico, sendo estes: a leitura e contextualização; a cidadania a partir das reflexões e práticas sobre a qualidade de vida dos sujeitos em seu contexto; e a identidade cultural e social marcada pela construção artística e histórica do indivíduo.

Esses aspectos possibilitam a relação do letramento e o exercício da cidadania, repercutindo no alcance da qualidade de vida do sujeito. Além de permitir a ele que se ponha em prática um saber contextualizado e crítico, procurando, dessa maneira, a transformação da realidade em que se encontra. Também dentro dessa proposta curricular se encontra a importância em se manter, por meio da arte e cultura, elementos e manifestações importantes que marcam a identidade cultural de cada educando.

Em relação à Diretriz Político-Sócio-Cultural, essa dimensão proposta pela EMDM se volta para sua articulação com a comunidade, buscando, dessa maneira, a inserção dos educandos na sociedade. A comunidade na qual a Escola se

encontra inserida possui especificidades culturais, tais como: saberes, valores, crenças, manifestações artísticas, modos, entre outras.

A EMDM construiu ao longo de sua história várias parcerias com o objetivo de reunir alunos de diferentes espaços sociais e comunidades. Essa importância é dada pelo reconhecimento das condições culturais do bairro, valorizando, assim, as raízes sociais e culturais dos alunos provenientes desse ambiente escolar e ampliando o diálogo e interação entre a Escola e a comunidade de Felipe Camarão. Este contato busca promover a ampliação de experiências dos educandos e dos membros da comunidade, possibilitando uma qualidade de vida e a preservação do patrimônio sóciohistórico.

A EMDM apresenta projetos que têm como objetivos a valorização da cultura e do contato entre os moradores do bairro de Felipe Camarão e de outras localidades com a Escola, pretendendo estabelecer uma educação integral que contribua para a qualidade de vida dos moradores dessa comunidade.

Dentre esses projetos, pode-se destacar o Programa Escola Aberta, o Programa Mais Educação, Extensão Universitária – Comunidades da Leitura, o Projeto Pau e Lata, entre outros. A Escola ainda busca estabelecer uma valorização da cultura popular local, por acreditar nela como um instrumento de transformação, para que os sujeitos possam compreender a realidade em que vivem e que, por meio desse conhecimento, eles se tornem sujeitos atuantes nesta realidade.

Felipe Camarão é um bairro que possui uma cultura popular fortalecida na figura de grandes Mestres, a exemplo de Manuel Marinheiro, Chico Daniel, Marcos Carvalho e Cícero Oliveira, e no legado artístico-cultural que cada um disseminou neste local. O ambiente escolar referido desenvolve ações juntamente com as entidades do bairro por acreditar numa melhor qualidade de vida dos sujeitos e educandos e na valorização desta cultura popular.

Os agentes escolares buscam promover ações que possam colocar em prática o que foi planejado no Projeto Político Pedagógico. Acerca da Dimensão Político-Filosófica de Gestão Democrática, atualmente existe na Escola uma diretora pedagógica e uma administrativo-financeira, três coordenadores para cada turno, um inspetor e membros da comunidade escolar, assim como pais e responsáveis.

No tocante a Dimensão Político-Pedagógica, nos planejamentos realizados semanalmente entre coordenadores e educadores é ressaltada a necessidade de

uma prática educativa que se volte para a construção de conhecimentos e não apenas a sua transmissão. Assim como diz Freire (2014, p. 24):

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é “transferir conhecimentos”, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção.

Com esta análise, o educando se projeta no centro de seu próprio processo de aprendizagem. Já o educador, irá levar em consideração os conhecimentos prévios que estes alunos apresentarão no início e juntamente com eles construirão e transformarão esse conhecimento inicial.

[...] nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo (FREIRE, 2014, p. 28).

Seguindo esta proposta, sempre no início do ano letivo se busca detectar o nível de aprendizagem de cada aluno, onde o próprio irá direcionar seus interesses para a busca do conhecimento sobre um determinado elemento ou objeto. Estes surgem de temas geradores que partem de um projeto temático aglutinador de vários outros temas de pesquisa.

Portanto, a construção do conhecimento na EMDM objetiva promover uma articulação entre os conteúdos formais das áreas específicas trabalhadas na instituição e os conhecimentos prévios ligados à história de vida do sujeito.

Porém, em algumas práticas repercutidas na Escola não se consegue atingir essa dinâmica que pretende fazer com que o aluno tenha autonomia de guiar o seu próprio processo de aprendizagem, direcionando a prática apenas para os conteúdos formais, não levando em consideração o interesse do aluno em aprender sobre aquilo que está sendo exposto.

Esses conteúdos são planejados e articulados de acordo com as dificuldades que os educandos apresentam em testes de sondagem de aprendizagem realizados no início do ano letivo. Com isso, se direciona o ensino e aprendizagem desses

assuntos e conteúdos para que os alunos possam ultrapassar essas dificuldades, focando apenas no processo de assimilação desses saberes.

Dessa maneira, acaba por ocorrer uma distância em relação à proposta pedagógica da Escola, que é fazer com que o aluno construa junto com o educador esse conhecimento, se valendo daqueles que são prévios até a construção de um novo saber e, conseqüentemente, a transformação do conhecimento anterior. Para que isso possa acontecer, é de grande importância que provoque no aluno o interesse para realizar essa dinâmica.

Atualmente, na Escola existe um Projeto de Leitura em que os professores constroem suas dinâmicas visando aprofundar o gosto da prática da leitura em sala de aula. Este projeto foi criado devido à grande dificuldade de leitura e alfabetização que a maioria dos alunos apresenta.

Em relação à Diretriz Político-Sócio-Cultural, a Escola se preocupa em manter um contato com as manifestações culturais do bairro através de projetos realizados pelos educadores em sala de aula e articulações com as organizações não governamentais e outras instituições presentes no bairro de Felipe Camarão, as quais apresentam em suas propostas a valorização e a preservação da cultura popular desta localidade.

Nos dias atuais, o Programa Escola Aberta está em funcionamento, porém sem ter o financiamento. Já o Programa Mais Educação está previsto para voltar em junho deste ano. O Programa Extensão Universitária – Comunidades de Leitura e o Projeto Pau e Lata não estão mais acontecendo na Escola. O Programa Mais Cultura foi suspenso com previsão de retorno. Já os programas novos na Escola são o Se Liga<sup>17</sup> e o Acelera Brasil<sup>18</sup> do Instituto Ayrton Senna.

Além desses projetos, os educadores da Escola direcionam, em diferentes momentos, as suas práticas para uma investigação e estudo de aspectos presentes na cultura popular do bairro de Felipe Camarão. Com isso, se procura sempre manter uma articulação entre a Escola e a realidade sociocultural dos educandos que residem nesta comunidade, compreendendo-a e buscando criar nos alunos um

---

<sup>17</sup> Programa que trabalha com alunos fora de faixa que apresentam distorção idade/série e que precisam ser alfabetizados.

<sup>18</sup> Programa que busca promover a aceleração dos estudos de alunos que apresentam distorção idade/série. Esses sabem ler e escrever, porém, por motivos diversos, não conseguem nivelar seus estudos.

interesse em perpetuar esses elementos e manifestações da cultura popular do bairro onde eles moram.

Esta proposta guiou o projeto “Conhecendo o teatro na cultura popular do bairro de Felipe Camarão”, realizado com os alunos do 4º ano da Escola Municipal Djalma Maranhão através da disciplina Arte – Ensino de Teatro, buscando fazer com que estes educandos conhecessem e valorizassem um tipo de teatro que por muito tempo foi praticado na localidade em destaque.

### **2. 3 A turma do 4º ano “H”: problemas e perspectivas**

No ano de 2013, no turno vespertino, a Escola Municipal Djalma Maranhão possuía quatro turmas de 4º ano, a saber: 4º ano “E”, “F”, “G” e “H”. Dentre estas turmas, apenas a do 4º ano “E” não se enquadrava na classificação de turmas de correção de fluxo escolar.

O 4º ano “H” era uma turma diferenciada, pois ela era composta por alunos, em sua maioria, que apresentavam um histórico de reprovações; alguns destes estavam cursando o 4º ano pela terceira vez. Já uma minoria estava nivelada, ou seja, se encontrava no período normal para cursar o 4º ano, não possuindo distorção na idade/ano.



Figura nº 12: Alguns alunos da turma do 4º ano “H” (2013)  
Fonte: Arquivo pessoal.

Nesta turma, no começo do ano, tinham sido matriculados vinte e dois alunos, dos quais existiam quinze meninos e sete meninas. Dentre estes, três foram apenas matriculados, mas não frequentaram as aulas; uma aluna, após serem feitos testes de sondagens, foi promovida para o 5º ano; um aluno solicitou transferência para a manhã. Então, até o primeiro semestre a turma possuía dezessete alunos.

O que se verifica em relação à frequência dessa turma e de outras também da EMDM é a dificuldade de manter uma presença linear dos alunos em sala, não tendo um estudo sobre o motivo das evasões e desistências, apenas elas são anunciadas aos professores pelos coordenadores.

Muitos alunos se evadem, alguns são transferidos para outras escolas, outros saem da escola por um tempo e depois retornam. Em alguns casos, os responsáveis desses alunos não possuem moradia e emprego fixo, tendo que ficar se deslocando de um local para outro; também existe a falta de acompanhamento dos responsáveis em relação aos problemas de assiduidade de seus filhos na escola.

Dentre os dezessete alunos, quinze deles tinham uma ótima frequência, chegando até o final do ano com poucas ausências. Dois desses alunos pouco frequentaram o primeiro semestre, acarretando uma evasão no segundo semestre. Devido a esta dificuldade de frequência, irei considerar para a apresentação deste trabalho os quinze alunos.

Entre os quinze, onze eram meninos e quatro eram meninas. A faixa etária desses alunos variava entre 10 e 14 anos, ou seja, em uma mesma turma existiam crianças, pré-adolescentes e adolescentes.

A situação financeira das famílias destes educandos se caracterizava por baixa renda. Certos responsáveis eram empregados, mas outros não. Essa condição era constatada através de conversas com os alunos, como também se percebia pelas suas vestimentas desgastadas e pelo restrito material escolar: alguns deles tinham apenas caderno e caneta esferográfica ou lápis.

Desde o início do ano letivo, esta turma apresentava variadas dificuldades que acarretavam o processo de ensino e aprendizagem em Teatro. Entre esses bloqueios, podem ser destacados: dificuldade de leitura e escrita, déficit de atenção, agressividade, dificuldade de socialização, baixa autoestima, timidez e pouca participação nas atividades propostas.



Todos os alunos apresentavam dificuldade de leitura e escrita, o que, por sua vez, impedia que o processo de construção de conhecimentos acerca do Teatro ocorresse fluentemente. Em alguns alunos, este problema era um agravante, apresentando um grande bloqueio para ler e escrever; neste grupo se enquadravam nove alunos. Já o outro grupo, composto por seis alunos, apresentava um nível de leitura e escrita razoável; eles conseguiam ler, mas não tinham uma boa compreensão sobre o que certo texto estava apresentando; quanto à escrita, eles escreviam algumas palavras com a grafia errada, porém, conseguiam expressar os seus pensamentos por meio da escrita.

Acerca da atenção nas aulas, apenas seis alunos conseguiam manter-se atentos durante o curso das aulas de Arte. Todos os outros que compunham a turma apresentavam variáveis índices de atenção, onde em certos momentos e atividades direcionavam a sua atenção para a prática ou escuta do que estava sendo exposto e/ou proposto, mas na maioria do período dessas aulas se mostravam dispersos.

No tocante a agressividade, seis alunos do sexo masculino possuíam um alto grau de agressividade, não apresentando um domínio e controle de certas emoções, chegando até a pronunciar palavras torpes e a agir por meio de agressões físicas para com outros colegas da turma em destaque, como também com outros alunos da Escola. Em muitos casos, esses conflitos ocorriam devido a apelidos e situações constrangedoras que eram ditas ou explicitadas por algum desses para atingir determinado aluno.

A dificuldade de socialização, evidente na turma, era percebida através da formação de pequenos grupos que não conseguiam interagir entre eles. Estes grupos eram representados pelas seguintes formações: o grupo das meninas, as quais não mantinham uma integração com os meninos, ficando restritas. Dois alunos que queriam evoluir na aula e, por isso, direcionavam suas atenções àquilo que estava sendo apresentado, de modo que em certas ocasiões demonstravam insatisfação em fazer parte daquela turma, apresentando-se incomodados pela desordem gerada pelos outros componentes da classe. Quatro alunos que se isolavam e demonstravam certo individualismo. Estes educandos não se juntavam a nenhum grupo; eles se mostravam alheios às dinâmicas propostas em sala de aula, praticando poucas ações perante as propostas dos educadores. E, por último, um grupo de cinco alunos totalmente dispersos. Eles não conseguiam focar suas atenções na aula e, com isso, desarticulavam os outros alunos da turma que

estavam ou não interessados e querendo participar da construção de um ambiente de ensino e aprendizagem.

Por meio disso, também é possível analisar que a turma não era coesa quanto a sua estrutura. Entre esses grupos, havia disputas e conflitos que acabavam por bloquear o aprendizado de certos alunos, alguns deles tinham uma maturidade de não se abater pelos insultos, constrangimentos e perturbações e direcionavam seu foco para a aula.

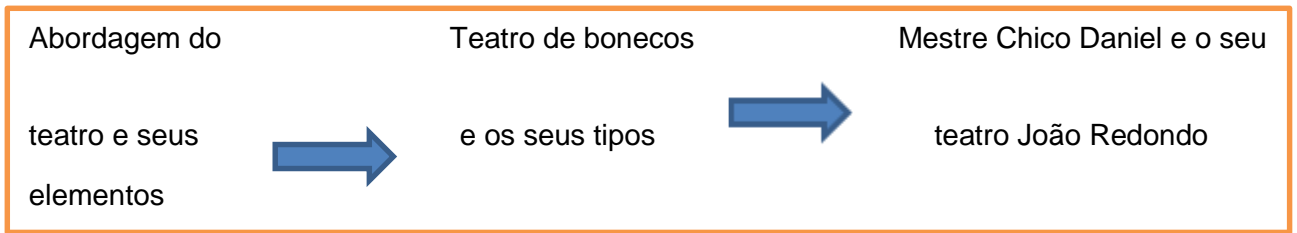
A baixa autoestima se mostrava presente principalmente nos alunos que tinham um quadro de reprovações, sendo um total de dez alunos. Eles se encontravam bastante desestimulados a querer aprender. Um bloqueio nestes educandos era perceptível, pois se achavam impossibilitados de aprender o que estava sendo ensinado e construído junto a eles. Um dos motivos do desinteresse era o histórico de repetência que estes alunos apresentavam.

Na questão da timidez, isto era mais evidente nas meninas da turma. Porém, quando em uma situação de exposição para um determinado público, todos eles se mostravam tímidos; em certos casos, acarretando até a desistência para a participação de apresentações.

No tocante a participação nas atividades propostas, os alunos que mais se mostravam dispostos e abertos a iniciarem e concluírem as atividades eram oito. Os demais educandos em alguns momentos não realizavam ou não concluíam os deveres.

Diante de todos esses problemas apresentados nos primeiros contatos com a referida turma, percebi que as aulas de Arte - Ensino de Teatro também deveriam intervir para a mudança deste quadro problemático que a turma do 4º ano "H" apresentava. Para isso, juntamente com a coordenação da Escola e com os alunos, começamos a pensar em uma série de estratégias e ações para agir com e nestes educandos.

Então, planejamos um Ensino de Teatro que se aproximasse da realidade e do cotidiano daqueles estudantes. O tipo de teatro que foi muito repercutido no bairro de Felipe Camarão foi o teatro de calungas João Redondo do Mestre Chico Daniel. Para se chegar à abordagem desse teatro, se organizou a partida da esfera macro para a micro da seguinte forma:



Em um primeiro momento, foram trabalhados o Teatro e os seus elementos para uma compreensão maior acerca do que é teatro e como ele é formado. Depois, dentre os mais variados tipos de teatro, se selecionou o de bonecos. Após isso, foi explanado sobre o João Redondo do Mestre Chico Daniel.

Embora o pensamento de Freire (2014) traga o processo de ensino e aprendizagem de uma ordem micro para uma macro, em planejamentos com a coordenação da Escola, a respeito dessa proposta para o Ensino de Teatro, pensou-se em trabalhar na acepção contrária à de Freire, ou seja, de uma aprendizagem que parte da esfera macro para micro.

Na parte prática, foi analisado que os jogos teatrais eram uma boa opção, devido a seu aspecto lúdico, se tornando uma alternativa para desenvolver nesses alunos elementos necessários para uma prática teatral, como também para auxiliar em certas ações do cotidiano. Como exemplo desses elementos, pode-se citar: atenção, percepção, trabalho em equipe, criatividade, integração, capacidade em resolver problemas e ultrapassar os desafios, capacidade de improvisação, imaginação e desenvolvimento da expressão corporal e vocal.

Todas essas ações foram aos poucos sendo desenvolvidas a partir do interesse que os alunos possuíam em construir determinados conhecimentos e experimentar as práticas as quais eram trabalhadas com eles. Dessa maneira, tanto o educador quanto os educandos se tornaram sujeitos, participando juntos neste processo de construção e transformação de conhecimentos e atitudes. Por meio disso, se tornou possível a mudança de alguns problemas que afligiam os alunos dessa turma. Portanto, foi exercitado no aluno o interesse e a curiosidade para se alcançar o conhecimento e prática total daquilo que se propôs.

Como professor, se minha opção é progressista e venho sendo coerente com ela, se não me posso permitir a ingenuidade de pensar-me igual ao educando, de desconhecer a especificidade da tarefa do professor, não posso, por outro lado, negar que o meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador (FREIRE, 2014, p. 68).

Essa apresentação nos permite perceber o quanto o espaço em que a EMDM se encontra inserida possui uma riqueza cultural marcante, principalmente em relação às manifestações artísticas da cultura popular. Devido a este aspecto, partiu de mim uma curiosidade em se trabalhar nas aulas de Arte – Ensino de Teatro o Teatro João Redondo do Mestre Chico Daniel; buscando despertar, nesses alunos, o interesse para com o teatro, e também contribuir para a preservação da identidade cultural de cada educando presente na turma em destaque.

Na turma do 4º ano “H” existiam problemas e dificuldades que estavam acarretando um bloqueio no processo de aprendizagem tanto na matéria de Ensino de Teatro quanto nas demais que compõem o currículo escolar. Diante deste quadro, estava evidente que, como professora de teatro, necessitava contribuir com a minha prática para auxiliar na transformação desta realidade problemática, através da busca por desenvolver nestes alunos alguns aspectos e expressões presentes em uma atividade teatral em que eles pudessem também utilizar esses atributos apreendidos nas dinâmicas propostas pelos outros componentes curriculares, assim como em ações que precisam ser realizadas com destreza no dia a dia.

Então, com o Ensino de Teatro para esta turma se almejou trabalhar com aspectos como a integração, o trabalho em equipe, as expressões e a criatividade, entre outros, para que estes alunos pudessem também ultrapassar os bloqueios que estavam atrapalhando no processo de aprendizagem de cada um.

No capítulo seguinte deste trabalho, será apresentada toda a dinâmica realizada, no ano de 2013, nas aulas de Arte – Ensino de Teatro com a turma do 4º ano “H”. Nesta descrição, as etapas, indagações, acertos, erros, vitórias, transformações e frustrações serão expostas e analisadas para uma melhor compreensão de como foi esse processo, deixando também uma contribuição aos demais profissionais do campo da Arte e Educação.

*Pequenos Quadros II: Uma experiência com jogos teatrais e teatro de bonecos numa turma de correção de fluxo escolar*



Este capítulo está direcionado à abordagem, descrição e análise de uma prática realizada através do Ensino de Teatro em 2013, em uma turma de 4º ano do turno vespertino, pertencente à Escola Municipal Djalma Maranhão.

Para compreender como foi possível a realização dessa atividade, se torna também necessário conhecer como se encontrava estruturado o Ensino de Teatro nas escolas municipais de Natal no referido ano, como também o processo que acarretou esta formação.

Os Referenciais Curriculares de Artes para o Ensino Fundamental (2008), apresentado através da Comissão de Currículo da Secretaria Municipal de Natal, foi organizado a partir de reuniões entre os professores do referido componente curricular ocorridas em 2006. Neste momento, esses profissionais se encontravam diante de uma realidade do Ensino desta matéria nas escolas municipais de Natal por meio da polivalência que os levaram a discutir sobre as seguintes questões:

- A dificuldade do professor formado em uma habilitação artística ter de lecionar as variadas linguagens da arte, visto que o mesmo se tornou graduado em apenas uma delas;
- A necessidade em diversificar o currículo do educando para que este pudesse alcançar o término do Ensino Fundamental e ter tido uma experiência em cada linguagem artística;
- Se pensar em um mesmo currículo no Ensino de Artes, tendo em vista que os professores possuem habilitações diferenciadas;
- Como ficaria a continuação do processo de ensino e aprendizagem nessa disciplina mediante a transferência de um professor ou de um aluno para outro estabelecimento de ensino;
- A existência da possibilidade de concurso público para a contratação de professor de Artes de acordo com as suas habilitações;
- A dúvida se uma mesma escola teria condições de possuir os quatro professores para atuarem nas suas respectivas linguagens;
- A dúvida de como ficaria a carga horária deste componente curricular.

Essas foram algumas indagações refletidas pelo grupo de professores engajados em superar os desafios que o Ensino de Arte estava apresentando, além

de buscarem meios, recursos e estratégias que visassem o alcance da melhoria do ensino e aprendizagem nessa disciplina.

A conclusão dessas discussões foi que o Ensino de Arte deveria contemplar todas as quatro linguagens: Artes Visuais, Teatro, Música e Dança, possibilitando gerar inter-relações entre elas, bem como estabelecer um vínculo entre o componente curricular e a realidade sociocultural dos educandos.

Essas questões foram analisadas, assim como as discussões proporcionaram certo tipo de efeito que, em 2010, levou a Prefeitura Municipal de Natal a promover um concurso público para o provimento do cargo de professor de Arte dividido entre as quatro linguagens artísticas, em que ficaram estabelecidas vagas para profissionais graduados em suas específicas áreas e que estivessem aptos a lecionar o Ensino de Artes Visuais, o Ensino de Teatro, o Ensino de Dança e o Ensino de Música.

Nesse momento já existiam cursos de graduação em nível de licenciatura plena na Universidade Federal do Rio Grande do Norte com habilitação nas quatro linguagens artísticas separadamente, possibilitando ao egresso exercer suas funções dentro da área artística na qual se tornou graduado.

Mediante este concurso, o Ensino de Arte nas escolas municipais de Natal se encontra dividido da seguinte maneira: no Ensino Fundamental Anos Iniciais – 1º e 2º ano – Ensino das Artes Visuais; 3º ano – Ensino de Música; 4º ano – Ensino de Teatro; 5º ano – Ensino de Dança. Já o Ensino Fundamental Anos Finais ficou estruturado desta maneira: 6º ano – Ensino das Artes Visuais; 7º ano – Ensino de Música; 8º ano – Ensino de Dança; 9º ano – Ensino de Teatro.

O avanço alcançado foi de que o professor de Arte iria ensinar mediante a sua habilitação, pois se estava procurando romper com a polivalência nessa área de ensino. Porém, ocorreu uma dificuldade de realizar o remanejamento dos professores nas variadas escolas municipais de Natal. Com uma carga horária de duas horas semanais, o professor que almejasse ensinar apenas a sua habilitação, deveria dividir sua carga horária em diferentes escolas, devido agora ao Ensino de Artes estar dividido em cada linguagem para cada ano. Alguns professores escolheram permanecer em uma única escola, porém, lecionando diferentes linguagens artísticas, continuando, assim, na polivalência do professor desta disciplina.

O Ensino de Teatro no Ensino Fundamental Anos Iniciais foi direcionado para ser trabalhado no 4º ano. A esta escolha se pode deduzir, entre outros aspectos, a espera que a criança de nove anos de idade já seja capaz de interagir com os diversos elementos teatrais mais próximos da realidade, se tornando apta a se comunicar através do teatro. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (BRASIL, 2001, p. 85):

[...] Por volta dos setes anos, a criança se encontra na fase do faz-de-conta, em que a realidade é retratada sobre temas gerais, distantes do seu cotidiano. Também não se preocupa com a probabilidade dos fatos. Próximo aos oito, nove anos, preocupa-se em mostrar fatos de forma realista. Está mais consciente e comprometida com o que dizer por meio do teatro. [...]

Por meio dos Referenciais Curriculares de Artes (SME, 2008) da Secretaria Municipal de Educação do Natal, orientações didático-pedagógicas foram traçadas para que os professores de Arte pudessem guiar seus fazeres, possibilitando adequações às realidades de cada escola. O Ensino de Teatro foi analisado como uma prática que proporciona experiências individuais e coletivas. Com isso, foram listados alguns objetivos gerais, tais como:

- Compreender as dimensões artísticas, estéticas, históricas, sociais e antropológicas do teatro, fazendo com que o aluno possa ter uma experiência contextualizada em teatro;
- Improvisar, utilizando elementos da linguagem teatral, por meio do conhecimento da função de cada elemento, em que o aluno poderá integrá-los através da improvisação;
- Pesquisar e otimizar recursos materiais disponíveis na própria escola e na comunidade para a atividade teatral. Dessa maneira não desperdiçando a fruição do educando nas práticas teatrais devido à falta de materiais mais apurados, porém mostrando-o a capacidade de versatilidade dos elementos disponíveis;
- Conhecer e distinguir diferentes momentos da história do teatro, estabelecendo relações com a produção teatral contemporânea. Com o estudo desses momentos históricos, os alunos poderão ser capazes de fazer



interações com as etapas do teatro com a cena contemporânea do seu país, estado, cidade ou bairro;

- Demonstrar respeito e compromisso com as atividades teatrais desenvolvidas na escola, reconhecendo-as como tarefa coletiva. Pelo teatro ser um processo colaborativo, em que todos em suas deliberadas funções se integram em prol da cena, isto sendo levado para sala de aula, poderá propor a interação entre os alunos.

Como objetivos específicos para o Ensino de Teatro no nível de 4º ano, têm-se: conhecer os elementos constitutivos do teatro; desenvolver o domínio da linguagem teatral; conhecer os elementos expressivos da linguagem teatral; apreciar diferentes ideias presentes na produção da linguagem teatral (peça); observar elementos expressivos presentes na produção teatral (cenário, figurino, sonoplastia, etc.); identificar relações entre informação presente na produção teatral e o texto predefinido; produzir pequenos textos para monólogos e diálogos; valorizar as manifestações do teatro folclórico.

Como sugestão de conteúdos programáticos para serem abordados no Ensino de Teatro no 4º ano, pode-se expor os seguintes: bases da interpretação teatral; os elementos compositivos do teatro; o teatro no contexto local; a tragédia; a comédia; o monólogo; o diálogo; representação grupal; teatro folclórico: pastoril, bumba meu boi, mamulengo, reisado, cavalhada.

Por meio da construção de uma associação entre objetivo geral, objetivos específicos e conteúdos apresentados nos Referenciais Curriculares de Artes (SME, 2008), percebe-se a construção de uma proposta para um Ensino de Teatro que articule produção, fruição, apreciação e contextualização, por parte dos alunos, sobre esta linguagem artística.

Além disso, se observa o destaque para que o educando conheça, compreenda e experimente, por meio de suas produções, cada elemento constituinte do teatro, os integrando de maneira satisfatória para que a cena venha a existir. A realidade sociocultural desse aluno também é ressaltada de maneira que se possa fazer uma conexão entre o teatro abordado em sala de aula e o teatro fora da escola, porém, mais conectado com a realidade do discente, sendo esse teatro considerado local e/ou regional.

O teatro também é visto nesse referencial como um meio de transformações de realidades:

Nesta proposta curricular, sugerimos formas simples e claras de trabalho com o teatro no âmbito escolar, seja utilizando diferentes representações da vida real, buscando soluções para problemas existentes na cultura local, refletindo sobre as situações gerais vividas na política social ou no contexto familiar, seja enfrentando um desafio pessoal sobre os sonhos, a imaginação e a utopia. [...] Nesse grande palco – espelho da vida - a prática do teatro na escola contribui para que o aluno assuma o papel de educador e transformador de realidades, como sujeito ativo no processo (SME, 2008, p. 29).

A análise por mim realizada acerca dessa proposta para o Ensino de Teatro foi relevante e necessária, pois precisava entender como o trabalho com essa linguagem artística estava sendo configurado e direcionado para ser posto em prática nas escolas da rede municipal de Natal. Então, esse referencial me serviu como um dos guias para iniciar minhas atividades com o Ensino de Teatro na EMDM.

### **3. 1 Interfaces entre teoria e prática**

O ano letivo de 2013 teve início no dia 27 de fevereiro, tendo o primeiro bimestre 50 dias letivos, com término no dia 11 de maio.

As aulas do componente curricular Arte – Ensino de Teatro para a turma do 4º ano “H” aconteciam após o intervalo e nos contatos iniciais demorava-se para atingir um nível de concentração entre os alunos. Quando esse nível era garantido, eu aproveitava para iniciar uma conversa sobre o tema da referida aula.

No primeiro dia de aula de Arte, conversei com os alunos sobre as variadas linguagens artísticas, dando ênfase ao teatro e buscando descobrir aos poucos quais conhecimentos os alunos tinham a respeito dessa arte.

Decidi por realizar um jogo de perguntas e respostas, então confeccionei pequenas placas de cartolina contendo as seguintes palavras: “sim” e “não”. Conforme eu fosse fazendo as perguntas, os educandos iam levantando as placas para podermos conduzir uma conversa sobre a pergunta.

As questões eram as seguintes: já participou de algum trabalho com teatro? Já foi alguma vez ao teatro? Já assistiu a alguma peça ou cena? Conhece algum

ator, atriz ou algum grupo de teatro no bairro de Felipe Camarão? Gostaria de estudar sobre teatro?

Como resultado dos questionamentos, obtive as seguintes respostas: dois alunos já tinham tido contato com teatro na escola e um na igreja. Eles afirmaram que esta experiência foi realizada por meio de uma atividade proposta por um líder e que consistia em ensaios de cenas para serem apresentadas para um público específico. Todos os alunos da turma responderam que nunca tinham ido ao teatro e questionaram a falta de passeios na Escola. A maioria da turma afirmou já ter assistido a peças e cenas em creches, nas escolas e nas igrejas que frequentavam.

Quanto aos artistas locais de teatro, a maioria da turma desconhecia a existência de atores, atrizes, brincantes no bairro; apenas um aluno citou o Mestre Manuel Marinheiro e outros dois, o Mestre Chico Daniel; esses alunos já eram da EMDM e participavam de outros projetos no bairro.

Grande parte da turma se mostrou disposta em aprender sobre teatro, mas deixou em evidência que não queria participar de cenas e peças teatrais.

Por meio dessa conversa, pude perceber alguns aspectos que a classe apresentou em relação à linguagem artística em destaque. A maioria da turma tinha pouco conhecimento sobre teatro e sua prática, se valendo de experiências apenas de ensaio e apresentação. Com isso, analisei que estas vivências não foram suficientes para despertar o interesse pela prática teatral, pois desde o início eles se mostraram contra o fato de prepararem e apresentarem uma cena.

Como indagações acerca dessa colocação, me surgiram as seguintes: será que esses momentos foram falhos? Será que isso foi devido aos alunos serem tímidos e introspectivos?

A unanimidade acerca da resposta negativa à ida ao teatro já me era esperada, pois desde que iniciei meus serviços no Município do Natal observei poucas idas ao teatro, porém, em um maior número ocorreram visitas a eventos culturais e ao cinema. Com isso, observei que embora os alunos tivessem o conhecimento teórico e prático acerca do teatro em sala de aula, eles não possuíam a fruição desta linguagem em outros ambientes que não seja na escola.

A falta de interação dos alunos com o teatro profissional me provocava certo incômodo, pois sentia a necessidade de ser mediadora no processo de fruição em teatro para estes educandos, almejando desenvolver neles a capacidade de reflexão e senso crítico acerca do que pudessem ver nas idas ao teatro. Queria também, por

meio dessas visitas, poder estabelecer uma relação entre o que estava sendo estudado em sala de aula com o que estaria sendo exposto em uma cena ou peça teatral.

Convém ressaltar que a Secretaria Municipal de Educação do Município de Natal parece não manter uma relação de parceria com a Secretaria de Cultura, possibilitando às escolas da rede municipal de ensino essa ida ao teatro. Ressalto, baseada na proposta triangular de Barbosa e evidenciada nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Artes (BRASIL, 1998), a importância da fruição da linguagem artística. Para este referencial do ensino de Artes “[...], a fruição refere-se à apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionada [...]” (BRASIL, 1998, p. 56).

É preciso pontificar nesta escrita o fato inédito neste questionário foram as referências aos Mestres da cultura popular citados pelos três alunos. Devido a estes exemplos, tive o ímpeto de levantar a última questão: Vocês têm o interesse em estudar sobre o teatro de bonecos? Boa parte da turma levantou a placa “sim” e mencionou já ter assistido ao teatro de bonecos em CMEIs<sup>19</sup> e escolas.

Diante dessas respostas, eu e o coordenador pedagógico da EMDM decidimos planejar um Ensino de Teatro que pudesse realizar a abordagem de conhecimentos teóricos e práticos, fazendo com que os educandos construíssem novos conhecimentos acerca dessa arte, transformando, assim, os seus saberes prévios, como, também, tornar o teatro de bonecos um elemento necessário para se construir uma relação com o ambiente sociocultural dos educandos, já que a maioria deles habitava o bairro de Felipe Camarão, lugar onde Chico Daniel pode perpetuar sua brincadeira com o João Redondo.

Então, com base nesse Projeto Político Pedagógico da EMDM (2012), na leitura dos Referenciais Curriculares para Artes (2008) em discussões com os coordenadores pedagógicos da EMDM e com os alunos em debate em sala de aula sobre os conhecimentos em teatro que eles tinham interesse em estudar, pensamos em planejar uma prática para as aulas do componente curricular Ensino de Teatro que pudesse estabelecer uma relação entre os conteúdos e práticas teatrais e a experimentação do Teatro João Redondo, sendo este uma representação teatral

---

<sup>19</sup> Centro Municipal de Educação Infantil.

bastante significativa para a cultura popular de Felipe Camarão, lugar onde a maioria dos alunos da EMDM reside.

O plano anual foi sendo construído durante o início do ano de 2013, por meio do desenvolvimento das atividades com os alunos. O plano apresentava o título “Conhecendo o teatro na cultura popular do bairro de Felipe Camarão” e possuía os seguintes tópicos: público alvo, objetivo geral, conteúdo, metodologia e avaliação.

O público-alvo deste projeto foi o 4º ano do turno vespertino. O objetivo geral foi definido para promover a aquisição de conhecimento teórico e prático acerca do teatro, suas especificidades e seus gêneros, buscando dar ênfase às manifestações teatrais realizadas pelo brincante Chico Daniel.

Em relação aos conteúdos, como o ano letivo é dividido em bimestre, se pensou em estruturá-los da seguinte maneira: no 1º bimestre, que no texto dissertativo chamarei de primeiro momento, foi planejado abordar o surgimento do teatro, os gêneros teatrais - tragédia, comédia e sátira - e, como experiência prática, o trabalho com os jogos teatrais de integração. Os exercícios de integração são jogos que promovem a junção de um grupo em prol do desenvolvimento da atividade proposta. Um dos maiores exemplos para esses jogos são os de aquecimento e introdutórios, como explica Spolin (2007), eles servem também para direcionar a energia para a próxima experiência de aprendizagem.

O 2º bimestre, denominado de segundo momento, foi direcionado para explanação dos elementos teatrais, tais como: texto e dramaturgo, ator e personagem e figurino. Também enfocamos o surgimento do teatro de bonecos, tendo a experiência prática através de jogos teatrais de percepção, de movimentação rítmica, consciência e expressão corporal<sup>20</sup>.

Os jogos e exercícios de percepção se enquadram em atividades que possam promover um trabalho com os sentidos para que o indivíduo amplie a sua capacidade de construir um conhecimento sobre si mesmo e do mundo que o rodeia, possibilitando uma melhor comunicação por meio do desenvolvimento da percepção. Reverbel (2009) apresenta que a necessidade que a criança tem de se comunicar é desenvolvida paralelamente à organização de sua capacidade de

---

<sup>20</sup> Os exercícios e atividades de consciência e expressão corporal possibilitam o desenvolvimento de um conhecimento mais apurado de seu próprio corpo, tentando compreender seus limites e buscando suas variadas formas de expressão. Além disso, procurando entender a importância desse elemento físico em uma cena teatral.

percepção; já os jogos de movimentação rítmica proporcionam no participante a consciência do seu corpo em movimento. De acordo com Cardoso (2007), os objetivos desses jogos estão em explorar o movimento e os seus elementos, descobrindo-o de maneira natural.

Já para o 3º bimestre ou terceiro momento, foram elencados para serem expostos os seguintes conteúdos e práticas: os elementos teatrais (cenário, iluminação e sonoplastia), os tipos de teatro de bonecos (bonecos de luva, de vara, de fios e de sombra) e a experiência prática com os jogos teatrais de expressão vocal e de improvisação, como também a abordagem do teatro de bonecos por meio da montagem de títeres. Os exercícios de expressão vocal são articulados para que os participantes possam compreender a importância da voz em uma prática teatral e saber trabalhar com essa voz, procurando potencializá-la através da busca de uma melhor articulação, projeção e cuidados para com essa voz; já os jogos de improvisação contemplam uma forma de solucionar, individualmente ou em grupo, problemas diante de um público, seja de maneira planejada ou não. Esses jogos, segundo Reverbel (2009), também se enquadram em atividades de criação espontânea a partir de uma situação, fato, ação proposta, temas, personagens, entre outros elementos.

Com relação ao 4º bimestre, nomeado momento final, se pensou e foi realizado o Projeto Chico Daniel, através do conhecimento de sua biografia e obra, e, acerca da experiência prática, a montagem de títeres, técnicas de manipulação e construção de histórias com os bonecos.

Os conteúdos foram planejados com o objetivo de que o aluno do 4º ano da EMDM pudesse entrar em contato com os elementos teatrais, desenvolvendo um conhecimento mais amplo do teatro em geral. Dessa maneira, pretende-se transformar o entendimento prévio desta linguagem artística e promover, aos poucos, a descentralização da figura do ator, como também levar os alunos a perceber, depois de apresentar a eles os variados elementos teatrais, que este tipo de arte possui um processo colaborativo.

Além do estudo desses componentes teatrais, o tipo de teatro escolhido para ser trabalhado nas aulas foi o de bonecos, devido ao fato do Mestre Chico Daniel ter desenvolvido por um tempo sua brincadeira com os calungas no bairro de Felipe Camarão, e também pelo motivo de que alguns alunos da turma citaram Chico Daniel como referência desta linguagem artística.

Por meio de uma abordagem acerca do teatro de bonecos, se planejou e foi possível estabelecer uma relação com o João Redondo do referido Mestre, para fazer com que os educandos percebessem que na própria região existiram encenações com calungas, as quais foram de grande importância para a valorização desta manifestação artística da cultura popular do Rio Grande do Norte.

Como objetivo dessa escolha, se buscou atingir este sentimento de valorização nos discentes, ressaltando que alguns deles já nutriam uma admiração por este Mestre e o seu trabalho com teatro de calungas, como expõe o seguinte aluno (2013): “Eu sei sobre o Mestre Chico Daniel, meu pai me falou sobre ele. Ele usava os bonecos e contava histórias engraçadas. Ele viu ele lá na Cruz da Cabocla<sup>21</sup>.”

Na parte prática, se projetou trabalhar através de jogos teatrais por ser uma proposta lúdica, se tornando, assim, atrativa para ser exercitada com crianças e pré-adolescentes e adolescentes entre 10 e 14 anos de idade. A proposta foi executada com os alunos, tendo uma gradativa aceitação entre eles.

A partir das leituras dos textos e estudos produzidos por Spolin (2007), Desgranges (2011), Reverbel (2009), Falkembach e Ferreira (2012), Neves e Santiago (2009), compreendo que o jogo teatral pode ser entendido como um conjunto de atividades e exercícios que são experimentados de forma coletiva, trabalhando a partir de regras pré-estabelecidas as quais irão guiar uma criação teatral. Como também levará ao desenvolvimento no ato de jogar, de maneira lúdica, de variadas habilidades necessárias para complementar uma aprendizagem teatral.

Ainda por meio da análise dos textos escritos pelos autores citados anteriormente e também devido a experiências vivenciadas como professora de teatro, pude perceber que uma prática nesta linguagem artística para crianças no espaço educacional baseada em um sistema de jogos onde o lúdico ganha um espaço significativo proporciona o desenvolvimento de várias potencialidades, tais como: o trabalho em equipe, a integração, a percepção, a criatividade, a expressão corporal e vocal, a capacidade em resolver problemas e ultrapassar os desafios, a capacidade de improvisação e a imaginação. Pontos estes importantes não apenas para as vivências teatrais, mas também para a posição de ações diante das

---

<sup>21</sup> O Largo da Cruz da Cabocla fica localizado no bairro de Felipe Camarão - Natal/RN. Neste espaço aconteciam muitas apresentações culturais, como, por exemplo, o Boi de Reis do Mestre Manoel Marinheiro.

experiências do dia a dia que levam os indivíduos a agir frente a essas determinadas situações.

Por meio dos jogos teatrais, se torna possível estabelecer a passagem do jogo dramático para a realidade objetiva do palco. Como expõe Koudela (2004, p. 44): “A passagem do jogo dramático ou jogo de faz de conta para o jogo teatral pode ser comparada com a transformação do jogo simbólico (subjetivo) no jogo de regras (socializado)”.

Essa regra no jogo teatral não é vista como uma lei, mas, sim, como uma forma que levará a interação e cooperação entre os membros de um grupo, em que através dela se encontre um meio para a resolução de problemas apontados pelos jogos.

De acordo com Desgranges (2011), o jogo teatral pode ser considerado uma atividade grupal onde o jogador possuirá ferramentas para elaborar criações cênicas e, por meio desse processo, investigar e apreender os elementos constituintes da linguagem teatral.

Desenvolvem-se, no decorrer do processo, as possibilidades expressiva e analítica, exercitando o participante tanto para dizer algo através do teatro, quanto para uma interpretação aguda dos diversos signos visuais e sonoros que constituem uma encenação teatral; estimulando-o, ainda, a tornar-se um observador atento em sua relação com as diversas produções espetaculares (DESGRANGES, 2011, p. 95).

Este método teatral possui como objetivo estimular a construção de um conhecimento acerca do teatro por parte do jogador, que irá criá-lo por meio da experimentação cênica e da análise crítica do que foi observado. “Os participantes do processo, assim, elaboram coletivamente conceitos acerca das suas atuações e da sua compreensão da linguagem teatral” (DESGRANGES, 2011, p. 110).

Para guiar esse processo de aprendizagem por meio dos jogos teatrais com os alunos do 4º ano “H” da EMDM, foram escolhidos exercícios propostos pela educadora teatral Viola Spolin (2007) e pelo diretor teatral Augusto Boal (2009). Esses nomes são referências centrais na construção e desenvolvimento de métodos e práticas para um processo artístico e teatral pautado em um fazer embasado na ludicidade, na interdisciplinaridade, na experiência afetiva, sensorial, na expressividade e na integração.



Esses aspectos podem ser desenvolvidos nos alunos participantes de práticas teatrais pautadas nos sistemas de jogos. Por meio deles, a ludicidade se encontra presente no ato de brincar. Como Spolin (2007) expõe, é no ato de brincar que as habilidades e estratégias necessárias para o jogo são colocadas em prática e desenvolvidas. Com isso, a atividade teatral se torna prazerosa, distante de imposições e mais próxima da espontaneidade e liberdade.

A prática teatral com os jogos em um ambiente escolar também pode proporcionar a inter-relação entre os componentes curriculares. Spolin (2007) seleciona jogos que podem abordar assuntos de outras disciplinas, sendo adaptáveis para outras áreas do conhecimento, tais como Ciências, História, Literatura e Escrita, Música, Artes Visuais, Esportes, entre outras. Os jogos proporcionam uma tendência aos participantes de se relacionarem mais, sendo esse um aspecto benéfico de ser trabalhado em uma turma escolar.

Acerca da expressividade, Reverbel (2009) revela que as atividades de expressão possibilitarão aos educandos meios pelos quais eles possam exteriorizar seus sentimentos, além de ampliar as inúmeras maneiras de expressão de cada aluno. Ainda expõe que as capacidades de expressão são inatas no ser humano, mas precisam ser estimuladas tanto pelas atividades dramáticas quanto pelas outras disciplinas que compõem a grade curricular das escolas.

Em relação à experiência afetiva e sensorial, Boal (2009) explica que os exercícios e jogos que trabalham com os sentidos buscam um conhecimento do corpo mais abrangente, percebendo seus limites e mecanismos. Este reconhecimento é importante de ser estimulado para que o corpo e a mente se tornem capacitados para emitir e receber as mensagens e informações de maneira eficaz. Para o teatro, conhecer o próprio corpo é perceber as suas capacidades de expressão corporal e ter a percepção das mensagens que o outro pode transmitir com o seu corpo.

Todos esses aspectos são primordiais para o desenvolvimento de uma prática teatral no ambiente escolar em que o lúdico, a expressividade, a interdisciplinaridade, a experiência sensorial e a integração necessitam ser trabalhadas no coletivo para que se atinja um nível harmônico que poderá ser transporte para a cena teatral.

Segundo Falkembach e Ferreira (2012), a americana Viola Spolin cria, na década de 60, um sistema de jogos teatrais, tornando-se referência central em

relação a esta prática. Esse sistema de jogos de regras se encontra pautado em um foco que será direcionado para a resolução de problemas. A partir desse processo, habilidades e competências próprias do teatro são desenvolvidas tanto no jogador quanto na plateia. Esta tem um papel significativo durante a dinâmica dos jogos, pois irá colaborar com sua apreciação, desenvolvendo o olhar e a capacidade de criticar pontos tais como se o objetivo da cena foi atingido, se o foco proposto pelas instruções foi seguido, se o problema foi resolvido, entre outros aspectos. No final de cada etapa, é importante que aconteça o debate, porque promove o crescimento do grupo, atribuindo uma oportunidade para aqueles que fazem a plateia expor suas opiniões e para os jogadores receberem essas contribuições, entendendo-as como uma melhoria para uma reflexão acerca de seu processo de aprendizagem em teatro.

Portanto, esse sistema de jogos teatrais desenvolvidos por Spolin (2007) tem como ponto de destaque a preocupação que essa educadora teve em estabelecer uma prática voltada para troca entre atores-plateia. Em seus jogos de improvisação baseados nas categorias *O quê* – a ação, *O onde* – o lugar e *O quem* – os personagens possibilitam os atores-jogadores, por meio da sua criatividade e imaginação, reagirem na resolução de um problema onde o foco deve estar direcionado. Essas ações são assistidas por uma plateia atenta que também irá participar desse jogo, com suas observações e pontuações referentes à dinâmica atribuída em cena.

Quando um jogador ou grupo trabalha no foco do jogo, todos os outros jogadores que fazem a plateia compartilham o jogo.”Aquilo que foi comunicado ou percebido pelos jogadores na plateia é então discutido por todos durante a avaliação” (SPOLIN, 2007, p. 34).

De acordo com Desgranges (2011), o foco atribuído nos jogos pode significar o ponto de concentração do problema. E a partir do momento em que o jogador se concentra no foco, ele terá um direcionamento claro que o deixa mais aberto para criar.

Além disso, esses jogos de regras necessitam de um professor que desempenhe um papel de coordenador do processo e não uma figura autoritária, detentora do saber. Ele irá participar e direcionar as atividades, jogando e

aprendendo junto aos participantes. Dessa maneira, aprenderá e analisará as criações e o desenvolvimento de habilidades cênicas em cada jogador.

O diretor teatral Augusto Boal (2009) também é uma referência para a prática em questão. Segundo Neves e Santiago (2009), para Boal (1975) os jogos trazem dois aspectos importantes para a vida em sociedade: possuem regras, assim como o corpo social possui suas leis, e liberdade criativa que sem ela a vida iria se transformar em “servil obediência”.

Com esta análise, os jogos podem transformar o corpo mecanizado, proveniente da alienada realização das tarefas do cotidiano, com diálogos sensoriais que irão estimular a criatividade no indivíduo participante para a “desmecanização” deste corpo.

Os exercícios e jogos sistematizados por Boal buscam fazer com que o espectador se perceba hábil a praticar formas teatrais que o transponha da condição de espectador para a de ator, do receptor de ações para o seu sujeito/produtor.

Falkembach e Ferreira (2012) afirmam que os jogos sensoriais, de integração e de trabalho em equipe propostos por Boal devem ter um espaço garantido na prática teatral escolar com os anos iniciais. Por meio desses jogos, as crianças terão os seus sentidos aguçados e estabelecerão um contato com o espaço e com as outras crianças, prática essa importante também para o conhecimento de seu próprio corpo e as ações e experiências que os sentidos podem proporcionar, tornando-os seres conscientes de seus limites e de seu pertencimento vivo e dinâmico no mundo. Assim, como diz Boal (2009, p. 89):

Na batalha do corpo contra o mundo, os sentidos sofrem e começamos a sentir muito pouco daquilo que tocamos, a escutar muito pouco daquilo que ouvimos, a ver muito pouco daquilo que olhamos. [...] Para que o corpo seja capaz de emitir e receber todas as mensagens possíveis, é preciso que seja re-harmonizado.

O objetivo para se praticar os jogos teatrais com os alunos em destaque era fazer com que eles pudessem experimentar uma prática teatral que percorresse a seguinte ordem de desenvolvimento das determinadas habilidades nessas crianças, pré-adolescentes e adolescentes: em primeiro momento, no início do ano, se pensou em jogos de integração para a socialização da turma, já que esta iria ao longo do ano letivo desenvolver e aprender uma Arte que se vale de um processo

colaborativo; em seguida, iria ser trabalhado no educando a percepção e a expressão corporal; depois, a expressão vocal e a improvisação; e, por último, a continuação dos jogos de improvisação, onde os discentes poderiam colocar em prática o que foi aprendido e experimentado durante os três bimestres anteriores do ano letivo de 2013.

No tocante a metodologia, para essa prática artística e pedagógica se pensou o seguinte: sondagem através de questionamentos orais e escritos sobre os temas, sendo estes: o teatro e o seu surgimento, os elementos teatrais, o teatro de bonecos, o Mestre Chico Daniel e o seu teatro João Redondo; aulas expositivas com o auxílio de gravuras, cartazes, vídeos, quadro e textos; exercícios escritos e atividades com pinturas, colagem e desenho para a fixação dos conteúdos; pesquisa oral, em livros ou pela internet para a ampliação dos conhecimentos abordados em sala de aula; prática com os jogos teatrais que promoveria uma primeira experiência com os elementos teatrais e o teatro de bonecos.

Para avaliar se os objetivos propostos para aquela turma de fluxo no que diz respeito ao Ensino de Teatro iriam ser alcançados, foi feita uma avaliação diagnóstica no início do processo que, por meio de questionários e observações, procurou analisar o nível de conhecimento e prática do aluno em teatro. Durante o trabalho naquele ano letivo, também foi realizada a avaliação formativa que consistiu em observar, a partir de alguns critérios, a participação, pontualidade, comportamento, assiduidade, capacidade em resolver os desafios e a capacidade de se trabalhar em equipe. Além dessas estratégias, foi observado o desenvolvimento de cada aluno nas atividades propostas.

Cabe pontuar o entendimento de avaliação proposto para essa turma de fluxo. A avaliação diagnóstica, de acordo com Luckesi (2008), é um tipo de avaliação na qual se torna possível detectar o nível de aprendizagem em que o aluno se encontra. Segundo o autor citado (LUCKESI, 2008, p. 81), essa aferição:

“[...] deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista ‘tomar decisões’ suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem”.

Já a avaliação formativa torna possível verificar se os educandos estão atingindo objetivos e metas estabelecidas. Para Cruz (2014, p.3) “[...] Esta função da

avaliação visa avaliar se o aluno domina gradativamente e hierarquicamente cada etapa subsequente de ensino-aprendizagem”.

### **3. 1. 1 A prática com o plano anual “Conhecendo o teatro na cultura popular do bairro de Felipe Camarão”**

Para que o trabalho com o Ensino de Teatro fosse desenvolvido com esses alunos da turma de correção de fluxo escolar, ocorreram inúmeros estudos e planejamentos com os coordenadores da Escola antes e durante esse processo. Em cada momento que ele acontecia, eram analisadas as dificuldades e os avanços dos educandos pertencentes a essa turma. Por eu nunca ter tido um contato com uma turma de fluxo escolar, esses momentos de planejamento foram importantes para que eu pudesse conhecer os bloqueios de cada grupo, sendo esses divididos por mim por critério de dificuldades que aproximavam os alunos. Depois de conhecer esses obstáculos, pude pensar em uma maneira de superá-los por meio do Ensino de Teatro.

O Ensino de Arte no turno vespertino da EMDM no ano de 2013 se encontrava estruturado de acordo com a sequência proposta pela Secretaria Municipal de Educação, em que cada turma do Ensino Fundamental Anos Iniciais iria estudar sobre uma determinada linguagem artística. Neste ano, o quadro de professores de Arte do referido turno era composto por duas professoras: a primeira era habilitada para lecionar Artes Visuais e a segunda, no caso eu, graduada em Artes Cênicas. A primeira professora ficou responsável por lecionar nas turmas de 1º, 2º, 3º e 5º ano; já eu fiquei responsável por ensinar as turmas de 4º ano.

Durante as reuniões pedagógicas realizadas na referida Escola para o início do ano letivo de 2013, foi entregue a listagem das quatro classes de 4º ano do turno vespertino. Dentre estas, três eram classificadas como turmas de correção de fluxo. Para esta pesquisa, o destaque é para o 4º ano “H”, pois essa, a partir de uma observação inicial e de uma avaliação diagnóstica, foi identificada como a sala que mais possuía dificuldades de comportamento e de aprendizagem, composta por alguns educandos que estavam repetindo o 4º ano pela terceira vez, pois não conseguiam evoluir na aprendizagem e mantinham um comportamento caracterizado com agressividades e dispersões.

No primeiro momento (bimestre) do ano de 2013, comecei a tentar pôr em prática o plano anual. Como já mencionado, as aulas de Ensino de Teatro aconteciam depois do intervalo. Como sugestão para promover uma concentração na turma, a leitura de histórias me foi sugerida. Mas além da busca pela atenção, observei que a turma tinha um nível baixo de interpretação e escrita. Por isso procurei histórias curtas que pudessem ser lidas no início de cada aula, não somente para concentrá-los, mas também para estimulá-los para a leitura e apreciação e escuta das histórias.

O livro “Minhas Fábulas de Esopo”, do autor Michael Morpurgo (2010), foi por mim selecionado e apresentado aos alunos no segundo dia de aula. O meu receio era de levar histórias infantojuvenis a um público que em sua maioria era composto por pré-adolescentes.

No entanto, o resultado me surpreendeu, pois os alunos conseguiram aos poucos ir direcionando suas atenções para a escuta da fábula e ao final de cada uma era discutido o que eles tinham apreendido das histórias. Além disso, solicitei aos educandos o recontar das fábulas, expondo o início, meio e fim. Os alunos que detectei sendo os mais agressivos da turma eram os que mais participavam do debate no final.

As aulas teóricas, nesse primeiro momento, foram planejadas para introduzir conhecimentos básicos acerca do teatro. Depois da leitura das fábulas, que denominei “Hora da História”, iniciava uma conversa sobre o assunto que iria ser estudado. No quadro, eram postas palavras-chave que iam surgindo nessas conversas.

Durante o contato inicial dessa turma com as fábulas, foram desenvolvidas atividades que complementassem os seguintes conteúdos abordados nas aulas teóricas: as quatro linguagens artísticas – Artes Visuais, Teatro, Dança e Música –, o surgimento do teatro, os gêneros teatrais e o elemento teatral ator e personagem.

Em relação ao primeiro assunto trabalhado, os alunos mostraram não conhecer o nome Artes Visuais, mas compreenderam as expressões artísticas que a compõem. Já na abordagem sobre o surgimento do teatro, pude iniciar com os discentes uma conversa, mostrando que o teatro surgiu muito tempo atrás com os nossos ancestrais, tendo com isso a oportunidade de falar sobre o homem pré-histórico e seus modos e meios de expressões. Depois, apresentei o início da história do teatro europeu, a Grécia, com a abordagem dos festivais para celebrar a

fertilidade da terra em homenagem a Dionísio. Para auxiliar essa reflexão, tomei por base o Parâmetro Curricular de Artes, quando diz que “[...] os conteúdos da arte não podem ser banalizados, mas devem ser ensinados por meio de situações e/ou propostas que alcancem os modos de aprender do aluno e garantam a participação de cada um dentro da sala de aula” (BRASIL, 1998, p. 47).

Para o assunto sobre gêneros teatrais, os educandos não souberam me responder o que significava a palavra “gênero”, então expliquei o que quer dizer esse termo e logo em seguida apresentei os gêneros teatrais presentes na Grécia Antiga, sendo estes: tragédia, comédia e sátira. A mais fácil de ser identificada pelos alunos foi a comédia, que eles associaram aos filmes que costumavam assistir, dizendo que os mesmos os fazem rir. A tragédia foi vista como algo triste, porém, tiveram dificuldade de entender a sátira.

O último conteúdo das aulas teóricas desse momento foi sobre o primeiro elemento teatral: “o ator e o personagem”. Fiz a seguinte pergunta aos educandos: “O que é teatro?” As respostas foram poucas e se encontravam bem restritas a falas e peças. Para ampliar este conhecimento, expliquei a eles o que era teatro. Em seguida, abordei o tema “o ator e o personagem”. Os alunos entraram em contato com as funções de cada elemento em questão, os aspectos que eles se utilizam para se comunicar com o público e a condição para se ter teatro. Esses assuntos foram expostos por meio de conversas sobre os temas e visualizações de imagens acerca das máscaras que simbolizam a tragédia e a comédia.

Os autores que considerei como base para a explanação desses conteúdos junto aos alunos foram Coll e Teberosky (2000), que em seu livro “Aprendendo Arte” apresentam assuntos sobre Artes Visuais, Música, Dança e Teatro com a finalidade de complementar uma aprendizagem acerca dessas linguagens artísticas através de leituras dos textos e apreciação de imagens que compõe o volume, buscando uma análise e reflexão sobre o que constitui cada uma dessas expressões e sua qualidade artística.

Após essas conversas, sempre ao final de cada aula teórica eu os direcionava para uma dinâmica de criação de pequenos textos em que pudessem fazer o registro dessas aulas. Este momento era formado das seguintes etapas: primeiro os alunos mencionavam palavras de destaque em relação ao assunto estudado, elas eram copiadas ao quadro e eles as transferiam para os seus cadernos. Depois

disso, juntamente com os educandos, íamos construindo um pequeno texto para ficar de nota sobre aquela determinada aula teórica.

Os textos tiveram meu auxílio no aproveitamento das palavras dos alunos, às quais incorporamos novas para realizar também a articulação entre as frases, buscando atribuir uma lógica ao parágrafo e para que os alunos pudessem aprender palavras novas. Ao final da construção, lia o pequeno texto construído com os alunos.

Em relação ao surgimento do teatro, as palavras que eles mencionaram e ficaram registradas no texto foram: “homem da pedra”, “Grécia”, “pinturas nas paredes”, “danças”, “rituais” e “festas”. O registro apresentou esta estrutura textual: “O teatro surgiu com o homem da pedra, também chamado de pré-histórico. Ele fazia pinturas nas paredes, chamadas de pinturas rupestres, e também eles tinham suas danças e rituais. Na Grécia Antiga, o teatro surgiu nas festas para celebrar a fertilidade da terra na época da Primavera, onde os gregos saíam na rua cantando e dançando”.

O texto de registro da aula sobre ator e personagem elencou as palavras: “ator”, “personagem”, “interpreta”, “emoção”, “voz”, “corpo”, “público”. O texto foi construído da seguinte maneira: “O ator é aquele que interpreta um personagem. Ele vai usar a voz, o corpo e a emoção para construir seus personagens. Para se ter teatro, é necessário de pelo menos um ator ou atores e um público”.

No início, tive muita dificuldade em realizar essa dinâmica, pois os alunos estavam acostumados ao professor trazer os textos e atividades para eles, porém, paulatinamente eles começaram a participar, mesmo ainda que em um número pequeno. Acerca desses óbices, retomo Freire (2014) sobre a educação bancária e a educação autônoma.

Para uma educação bancária, Freire (2014) nos mostra que esta maneira de ensinar se encontra pautada na transmissão de conhecimento de um narrador para os seus ouvintes. Os alunos se tornam passíveis no ato da escuta sobre o que o professor lhes apresenta. “A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador” (FREIRE, 2014, p. 80).

Desse modo, o conhecimento é doado, entregue ao educando, que se torna limitado a receber as informações, ao invés de questioná-las, recriá-las e buscá-las.



O educador representa um papel de disciplinador da entrada do mundo nos educandos, como também de imitar esse mundo, e não se permite crer que os seus educandos sejam possíveis de criar e de atuar sobre este mundo.

Em oposição a essa educação, temos a libertadora, que também pode ser entendida como problematizadora. Com ela, os alunos se tornam atuantes no seu ato de pensar, criar, questionar e atuar sobre a construção do saber. Educador e educandos não assumem papéis contraditórios e distantes, mas se unem na busca da criação do saber que irá ampliar os seus conhecimentos prévios, sendo estes importantes para o início de uma superação daquela realidade primária e de uma intervenção nesse mundo. “A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. [...] É práxis, que implica ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2014, p. 93).

Acerca dessas aulas teóricas, os alunos começaram a compreender o que o teatro representa e o papel do ator e personagem para a produção de uma cena teatral. Além disso, foram percebendo a importância desses momentos para a ampliação de seus conhecimentos e sua contribuição para a construção de um texto registro da aula.

A leitura das fábulas logo no primeiro momento obteve boa repercussão na turma, tanto no ouvir, no recontar e na interpretação das histórias. As fábulas lidas foram: “O leão e o ratinho”, “A lebre e a tartaruga”, “O cachorro e o osso” e “O corvo e o jarro”.

A fábula que mais repercutiu entre os alunos foi a intitulada por “O leão e o ratinho”. Um dos educandos comentou, de maneira resumida, o início, meio e fim: “*O leão estava dormindo e o ratinho acordou ele. O leão quis comer o ratinho, só que ele deixou ele ir embora. Aí, o leão foi preso pelo caçador e o ratinho roeu as cordas da rede e salvou o leão*”.

Uma aluna também comentou a fábula quando foi questionada sobre o que entendeu da história: “*O leão malhou do ratinho, mas foi ele que ajudou a ele*”.

Esses debates acerca das fábulas foram, paulatinamente, estimulados durante as aulas para promover um desejo nos educandos de expor e compartilhar o que eles compreenderam sobre as histórias. Na maioria das vezes, eles recontavam os enredos e, em um número menos expressivo, alguns realizavam reflexões que

eram válidas, pois mostravam o nível de entendimento que os discentes estavam apresentando.

Cabe citar que as aulas práticas eram interfaceadas com as teóricas e ocorriam tanto em sala de aula quanto na sala multifuncional<sup>22</sup> e no pátio da escola. Elas aconteciam a cada quinze dias no bimestre, intercalando-se com as reflexões teóricas.

Nesse processo de compreensão entre teoria e prática e, para reiterar a fundamentação teórica que sustenta a análise e interpretação dessa dissertação nessa relação de imbricamento “teoria-prática”, penso que há uma indissociabilidade do fazer teatral no espaço escolar quando se trata dos dois termos. Nessa concepção de imbricação, recorro a Sacristán (1999) quando questiona o que move a ação educativa e afirma que:

A relação teoria-prática é a abordagem certa para penetrar nessa complicada interação entre o que sabemos sobre algo e as formas de fazer as coisas para que se assemelhem aos resultados que consideramos aceitáveis e desejáveis. É uma forma de penetração declaratória de “entender o que se move”, porque o faz e como o faz, ou seja, representa indagar acerca do que move a educação (SACRISTÁN, 1999, p. 18).

Assim, para o autor citado, a primeira resposta em relação ao que move a ação educativa é o sentido de uma ação desejada entre o pensamento e a atividade e entre o mundo da teoria e o mundo da prática. Penso que a prática pedagógica, em especial no Ensino de Arte, pressupõe essa relação teoria-prática como unidades indissolúveis, pois é só por um processo de abstração que podemos separá-las.

Assim sendo, as atividades desenvolvidas com aquela turma de fluxo no ano de 2013 teve sempre essa relação teoria-prática no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Para o primeiro contato que os discentes iriam ter com os jogos teatrais, escolhi trabalhar com exercícios e jogos que pudessem promover o aquecimento e o início de um processo de integração com a turma, já que a mesma era dividida em pequenos grupos que não conseguiam interagir uns com os outros.

---

<sup>22</sup> Esta sala possui um amplo espaço vazio, sendo ideal para a realização de atividades práticas como oficinas teatrais.

Esses grupos eram formados por alunos que possuíam afinidades. A falta de interação podia ser analisada devido a turma ter uma característica heterógena com educandos que apresentavam muitas diferenças sejam na idade, na aprendizagem e no comportamento, não conseguindo se aproximar uns dos outros para trocarem e construir saberes.

Esses exercícios foram baseados em experiências que tive em oficinas teatrais das quais participei e em aulas práticas que foram ministradas na habilitação Artes Cênicas, na qual sou graduada, além de consultas e adaptações de jogos propostos por Viola Spolin (2007) e Augusto Boal (2009).

Nessas práticas, foi possível a realização de alguns jogos teatrais, tais como: Pegador com explosão (SPOLIN, 2007, p. 56), A máquina de ritmos (BOAL, 2009, p. 129), Coelho sai da toca, Batatinha frita (SPOLIN, 2007, p. 60), Ninguém com ninguém (BOAL, 2009, p. 110), Moldando o espaço – individual (SPOLIN, 2007, p. 81), Onda do oceano (SPOLIN, 2007, p. 64), entre outros.

Nesse momento com ênfase na prática, poucos alunos aderiram à proposta, os demais se sentaram em suas cadeiras e não quiseram participar, mesmo depois de algumas insistências da minha parte. Então, decidi por iniciar com uma conversa, em roda, introduzindo o que e como iríamos praticar, mostrando aos educandos que não seria apenas uma recreação, mas também uma forma de desenvolver neles habilidades para teatro que também seriam aproveitadas em outros momentos do cotidiano de cada um.

Durante a execução dos jogos teatrais, ocorreram algumas dispersões, principalmente quando as aulas eram realizadas em locais abertos; pude observar que em um ambiente fechado, eles conseguiam se concentrar mais. Em virtude de alguma falta de estímulo e participação de um grupo de estudantes nessas aulas, tomei a iniciativa de conversar com eles. Na ocasião, me expuseram que os jogos eram chatos e infantis, somente alguns eram bons. Nesse dia, saí pensativa, procurando uma solução para fazer com que aqueles alunos pudessem sentir os jogos de outra maneira.

Aos poucos, percebi que com o exercício dos jogos de interação os alunos foram se integrando. Alguns ainda se negavam a participar daqueles jogos em que tinham dificuldades ou dos que não os interessavam. Ao final de cada aula prática, eram realizados debates em que eram solicitados aos alunos que eles expressassem, em apenas uma palavra, o que aquela aula significou para eles.

Algumas palavras para as aulas desse primeiro momento foram: “maravilhoso”, “legal”, “interessante”, “chata”, “brincadeiras”, “pulos”, “risonha”, “cansativa”, “barulho”, “difícil o jogo lá”, “ruim o final”, “quente” e “concentração”.

Além dessas palavras, ocorreram alguns momentos de reflexões sobre determinados jogos e exercícios que compunham a parte prática das aulas nesse primeiro momento.

Em relação aos jogos de aquecimento e integração, um aluno pode se expor da seguinte maneira: *“Gostei das brincadeiras. Gosto de pular, correr e gritar”*. Outro aluno também demonstrou satisfação: *“Foi legal. Me divertir. Gostei mais de Batatinha-Frita”*.

O exercício que os alunos mais destacaram foi “Pegado com explosão” (SPOLIN, 2007, p. 56), a que eles atribuíram o nome “Tica com explosão” e solicitaram que fosse repetido em outras aulas. Outro jogo que proporcionou uma grande interação entre os alunos foi “Batatinha frita” (SPOLIN, 2007, p. 60), sendo também várias vezes praticado.

De acordo com Spolin (2007), o jogo “Pegador com explosão” pode ser classificado como um exercício de aquecimento que mesmo a agitação e níveis de tempo se tornam válidos nesse jogo. O objetivo desse jogo é ultrapassar as armaduras que protegem os jogadores, fazendo com que eles possam encontrar nesse explodir uma ação espontânea para se libertarem daquilo que os mantém presos.

Para os educandos da turma em questão, várias foram as maneiras de explosão: uns gritavam e jogavam os braços, outros já caíam ao chão. Pude observar que aquela era a oportunidade para o desprendimento de barreiras e regras que os cercavam, por isso que o aproveitamento da atividade foi excelente.

Já o jogo Batatinha Frita se estabelece em volta da concentração, em que um elemento experimenta, entre diferentes maneiras, promover a desconcentração do grupo. Este exercício se respalda no brincar e também no entendimento de estar fazendo parte de um grupo em que todos procuram jogar e se divertir juntos.

Diante da experiência com esse jogo na turma do 4º ano “H”, observei corpos atentos e prontos para agir. Segundo Spolin (2007, p. 54), “Os jogos tradicionais liberam fortes respostas fisiológicas: corpos ativos, olhos brilhantes e faces coradas.”

Esses dois jogos são classificados como de aquecimento. Segundo Cardoso (2007), eles apresentam como objetivo a elevação da energia e a distração dos jogadores, sendo estes aspectos observados na turma durante esses exercícios.

Já os jogos “Onda do oceano” (SPOLIN, 2007, p. 64) e “Ninguém com ninguém” (BOAL, 2009, p. 110) não obtiveram um bom resultado por causa das dificuldades dos discentes em conhecer e assimilar as diferentes direções e, no tocante à integração, alguns meninos optaram por não participar do jogo “Ninguém com ninguém” (BOAL, 2009, p. 110), pois não queriam tocar o outro e ser tocado.

Na atividade “Onda do Oceano”, se espera que os jogadores se movam em uníssono. Porém, isso não foi alcançado devido à mudança repentina de direção da esquerda para a direita e vice-versa, exigindo dos educandos certo nível de concentração e uma noção espacial dessas direções.

Esse problema pode ser explicado em virtude de uma deficiência na associação da lateralidade pela criança. Como diz Pacher (2003), a conscientização corporal pressupõe a noção de esquerda e direita e a lateralidade contribui para o processo de maturação psicomotor da criança. Algumas dificuldades de aprendizagem provêm dessa deficiência sobre a lateralidade. Romero (1998) *apud* Pacher (2003) constata que o fator lateralidade, junto com a orientação dos esquemas corporais e temporais, interage com os problemas de leitura e escrita e que a consciência da lateralidade e a discriminação esquerda/direita pode auxiliar a criança a perceber movimentos do corpo no espaço e tempo.

Essa última constatação foi observada no exercício “Onda do Oceano”, em que alguns educandos tiveram dificuldades de se mover rapidamente de um lado para o outro devido a esse déficit no conhecimento da noção espacial. Como proponente desses jogos e exercícios, tentei repeti-lo em outras aulas e no segundo momento da experiência me apropriei de atividades corporais, frisando essas noções espaciais. O obstáculo com as direções foi paulatinamente resolvido, ficando poucos alunos sem conseguir ainda distingui-las.

Boal (2009) classifica o jogo “Ninguém com ninguém” em exercícios de integração. A dificuldade de execução desse jogo com a referida turma foi em se juntar com o outro colega através dos corpos. Esse óbice que os pré-adolescentes sentiram em tocar o corpo do outro pode ser encarado como um receio sobre a reação que este toque pode vir a provocar no colega.

Assim como expõe Cunha e Bertussi (2010), as transformações físicas que os pré-adolescentes e adolescentes passam são concomitantes às transformações psicológicas. “O adolescente não encara mais os amigos do mesmo modo, não tem mais os mesmos desejos, as mesmas vontades, quer fazer outras coisas. Sente-se frágil e vulnerável, muito sensível às reações dos amigos” (CUNHA; BERTUSSI, 2010).

Após essa experiência inicial, o plano anual foi reestruturado para atender às necessidades daquela turma. Ao invés de iniciarmos a abordagem sobre o teatro de bonecos, atribuímos preferência em terminar primeiro os conteúdos sobre os elementos teatrais e, após isso, dar início ao assunto sobre teatro de bonecos.

Naquele momento de reestruturação, os conteúdos abordados foram o cenário, os acessórios, o figurino e a iluminação. As aulas teórico-práticas contaram com a construção de textos de registros, apreciação de imagens e atividade de fixação.

Como exemplos dos textos de registros dos assuntos abordados em sala de aula, pode-se citar:

O figurino é a roupa usada por um personagem. Ele transmite a posição social, lugares, anos e o modo de se vestir de cada personagem de uma peça de teatro. O responsável pelo figurino é o figurinista. Os acessórios são objetos cênicos que os atores usam e manipulam durante a peça (grifos meus).

A iluminação é a parte do espetáculo que trabalha a luz, através de lâmpadas, refletores, mas também por meio de uma luz do ambiente ou do local que será apresentada a cena. A luz pode ter várias cores, esse efeito é garantido pelo material chamado gelatina. O responsável pela iluminação é o iluminador (grifos meus).

Antes de expor e conversar sobre o assunto planejado para determinada aula, realizava uma sondagem acerca dos conhecimentos prévios. Na aula em que abordei sobre cenário, os perguntei o que eles sabiam em relação a este elemento teatral. Os educandos ficaram um pouco pensativos, outros já disseram que não sabiam e apenas um aluno disse que era um lugar. A partir dessa colocação, iniciei mostrando a eles o que era cenário.

Na aula sobre figurino, um grupo de alunos me disse que figurino era a roupa. Então, questionei: “Em teatro, o figurino é a roupa de quem?” Alguns alunos me responderam que eram as roupas dos atores e personagens.

A respeito do figurino, Pavis (2005), ao analisar espetáculos de teatro, de mímica, de performance e de dança, diz serem adereços decisivos para a compreensão da representação. Para o referido autor, o figurino é ao mesmo tempo significante e significado, posto que na cena ele apresenta funções de caracterização, de localização dramática, de identificação ou disfarce do personagem e de localização do *gestus* global do espetáculo.

Pavis (2005) afirma ser o figurino na constituição do espetáculo materialidade, logo significante, e um elemento integrado a um sistema de sentido, logo significado. Dessa forma o figurino carrega vários sentidos que identificam os personagens, tornando-os presentes, visíveis e reconhecíveis por aqueles que assistem ao espetáculo.

As aulas denominadas teóricas nesse segundo momento, assim como no momento inicial do ano letivo, aconteceram com algumas dificuldades, principalmente pela falta de atenção, o nível baixo de leitura e escrita que os alunos possuíam. Mesmo com isso, aos poucos eles começaram a se interessar em participar mais desse momento reflexivo.

Além disso, foi observada uma maior interação na dinâmica realizada para compor os textos de registros da aula, tanto na escolha das palavras e na construção dos parágrafos quanto na leitura desses textos. Como exemplo disso, na aula sobre “cenário” solicitei a leitura do texto por um aluno que já estava alfabetizado, de acordo com a informação que o professor pedagogo da turma me comunicou. O aluno hesitou no início, mas conseguiu ler, os colegas reagiram com aplausos e gritos.

A leitura das fábulas no início da aula conseguia diminuir esta dispersão, porém não era suficiente. Nesse segundo momento, as fábulas lidas foram “O guizo no gato”, “O galo e a raposa”, “Os viajantes e o urso”, “O vento e o sol” e “O leão e a raposa”.

Com relação à fábula “O guizo no gato”, um aluno comentou que: *“Bem esperto este ratinho, falou, mas não fez nada”*. Esse educando pode compreender que a moral da fábula se encontra por meio de que falar é fácil, difícil é agir; sendo esta mensagem que a história objetivou transmitir.

Acerca da fábula “Os viajantes e o urso”, uma aluna apresentou a seguinte solução: *“O amigo tinha que ter ajudado o outro a subir na árvore e se salvar*

*também*”. Já outro aluno se mostrou revoltado com a não atitude do viajante para salvar seu amigo: *“Eu tinha brigado com ele, se ele não me salvasse”*.

A primeira aluna entendeu a necessidade da ajuda entre amigos em momentos difíceis. Já o segundo aluno se mostrou adverso à história, se reportando a ela e expondo qual seria sua atitude frente ao descaso do amigo em não promover uma ajuda ao outro.

As aulas com ênfase na prática<sup>23</sup> foram direcionadas para trabalhar a percepção, a movimentação rítmica, a consciência e expressão corporal devido à análise realizada no decorrer das aulas do bimestre anterior acerca de problemas que os alunos da turma em destaque apresentavam sobre conhecer melhor seu próprio corpo e as possibilidades expressivas deste.

Como exemplo de alguns jogos e exercícios que foram trabalhados nesse bimestre, temos os seguintes: Três mudanças (SPOLIN, 2007, p. 104), O espelho simples (BOAL, 2009, p. 173), Sentindo o eu com o eu (SPOLIN, 2007, p. 71), Quem iniciou o movimento? (SPOLIN, 2007, p. 105), Se você disser que sim (BOAL, 2009, p. 144), Passa passa três vezes (SPOLIN, 2007, p. 64-65), Modelagem – o escultor toca o modelo (BOAL, 2009, p. 181), Mímica em grupo: imitando um aparelho doméstico e imitando um veículo, Tica – Onde, Quem disse “Ah”? (BOAL, 2009, p. 167).

Na maioria das aulas, os alunos se encontravam agitados e dispersos, principalmente decorrente de atrasos de alguns deles que demoravam a retornar do momento de intervalo. Na medida em que os jogos iam sendo executados, paulatinamente se conseguia atingir um nível de concentração.

Enquanto propositora dos jogos teatrais e ao observar essa mudança de comportamento dos alunos, fui propondo jogos que os levassem a concentração da prática, tais como: “Três mudanças” (SPOLIN, 2007, p. 104) e “O espelho simples” (BOAL, 2009, p. 173). Os exercícios “Mímica em grupo”<sup>24</sup> e o jogo “Sentindo o eu com o eu” (SPOLIN, 2007, p. 71) tiveram dificuldades de execução. O primeiro foi devido ao anseio de não conseguir projetar com os corpos um veículo, sendo até

---

<sup>23</sup> A primeira aula enfatizando-se a prática do segundo momento aconteceu em sala de aula, os alunos já estavam acostumados com as dinâmicas de sala e já iniciavam afastando as cadeiras para formar um grande espaço vazio no centro. As seguintes aulas ocorreram em outro ambiente da escola chamado de sala multifuncional.

<sup>24</sup> Neste exercício, a turma é dividida em grupos e através de seus corpos os participantes tentam reproduzir objetos como aparelhos domésticos e veículos.



solicitado um tempo para preparação, o qual foi cedido; porém, poucos grupos conseguiram projetar o veículo com os seus corpos, tornando-os visíveis. Já do segundo, poucos alunos participaram e os que não estavam participando ficaram atrapalhando a dinâmica, sendo necessária a intervenção do coordenador pedagógico.

Um exercício que também enfrentou uma dificuldade foi “Massagem em duplas”. Nessa atividade, os participantes se apresentariam em uma roda e iriam massagear os ombros dos colegas na sua frente. Então, ao mesmo tempo em que o indivíduo iria fazer uma massagem, também a receberia. Alguns alunos se retiraram da dinâmica, o que me levou a observar que o toque era difícil de ser exercitado principalmente com os que mostravam uma conduta agressiva.

Outros exercícios que tiveram uma boa repercussão entre os educandos foram “Quem iniciou o movimento” (SPOLIN, 2007, p. 105), “Passa passa três vezes” (SPOLIN, 2007, p. 64-65) e “Tica-Onde”. Em relação ao primeiro, os educandos se concentraram na execução da atividade e todos puderam participar. O jogo “Passa passa três vezes” trazia uma canção que não era conhecida pela turma. Então, como solução para isso, os discentes sugeriram uma substituição da música pelo refrão da canção “Amor de Chocolate”, do cantor Naldo.

Já no jogo “Tica-Onde”<sup>25</sup> houve uma excelente participação. Os educandos se envolveram nesse jogo, mesmo que em certos instantes houvesse uma dispersão. Os lugares planejados por eles foram o ônibus, a sala de aula, o estádio de futebol, o trânsito. Com a continuação do jogo, foram escolhidos mais dois: o hospital e um salão de beleza.

Em relação aos debates no final de cada aula prática, as palavras que surgiram para definir estes momentos foram: “confusa”, “criativa”, “mímica”, “cansativa”, “difícil”, “gritos”, “gestos”, “imitar”, “pensativa”, entre outras.

---

<sup>25</sup> Esse jogo foi experimentado em algumas oficinas teatrais das quais participei e apresenta a seguinte estrutura: A turma é dividida em dois grupos. Estes grupos ficam de frente um para outro, em filas com os participantes lado a lado e na posição da linha de chegada de cada grupo. Para cada um são sorteados lugares e o objetivo dos participantes é mostrar com mímica esses locais e as dinâmicas que ocorrem neles. Um grupo vem ao centro e apresenta o seu “Onde”; o outro grupo assiste e no momento que adivinhar qual o “Onde” que está sendo representado corre e tenta “ticar” os participantes que estavam mostrando o lugar, numa espécie de jogo de tica. Este grupo que estava se apresentando, tenta se esquivar dos ticas correndo para a linha de chegada, sendo esta parte um tipo de “salva”.

Nestas conversas/debates, alguns educandos falaram que conseguiram relaxar no exercício de “Sentindo o eu com o eu” (SPOLIN, 2007, p. 71), chegando, até em certos momentos, ficar perdidos nos comandos dados por mim. Em relação a essa assertiva, uma aluna comentou que: *“Foi tão bom que tive foi sono”*. Este é um exercício que, como diz Spolin (2007), estimula a percepção do corpo por inteiro, provocando um certo tipo de relaxamento. Com os alunos do 4º ano “H”, foi complicado promover esta atividade em razão da dispersão de certos educandos no momento de escuta e concentração para o desenvolvimento do exercício, não conseguindo compreender a proposta.

Ainda em diálogo com eles, percebi um bloqueio na atividade “Mímica em grupo – imitando um aparelho doméstico e um veículo”, e na “Modelagem: o escultor toca o modelo” (BOAL, 2009, p. 181), os alunos revelaram ser difícil transformar/modelar objetos com o corpo; no caso do escultor, alguns colegas não deixaram ser modelados. Um aluno expôs que *“Esse jogo foi muito difícil. É muito difícil fazer um liquidificador. A gente não conseguiu”*.

O impedimento que afligiu alguns educandos para a realização do exercício “Mímica em grupo – imitando um aparelho doméstico e um veículo” foi articular com os outros participantes a transformação de seus corpos nos objetos propostos. Esse é um jogo de transformação que trabalha a imaginação e com ela se torna possível que o jogador ative sua referência imaginativa acerca daquele objeto que será transposto para o seu corpo.

A dificuldade dessa atividade com a turma em destaque foi os alunos não conseguirem se articular com os colegas para tornar visíveis esses objetos, deixando-os apenas na sua memória. Como apresenta Cardoso (2007), a maior instrução para este tipo de atividade é para que se mantenham os objetos no espaço, fora da cabeça.

Em outro momento, indaguei a eles se tinham sentido algo em relação ao corpo e os seus movimentos. Alguns alunos responderam que certos exercícios deixaram o corpo cansado, porém, o que mais teve destaque foi a atenção para se realizar os movimentos, como se o corpo necessitasse estar em um estado de prontidão. Pude observar isso em alguns discentes nos exercícios executados nesse segundo momento do ano letivo. Acerca disso, um aluno comentou: *“Eu ficava mais atento para fazer as coisas”*. Já uma outra educanda disse: *“Gostei mais do relaxamento”*.

Nos debates, aproveitava para falar sobre a questão da indisciplina nas práticas, conversando sobre o comportamento de alguns alunos da sala que se mostraram aborrecidos no início e questionaram sobre essa má conduta, mas nas últimas aulas aceitaram contribuir para manter o ambiente mais tranquilo na sala.

Neste segundo momento do ano letivo, pude analisar certos avanços no grupo quanto à dinâmica das aulas práticas. Os alunos que não gostavam de fazer as atividades começaram, em um número pequeno, a ter uma melhora na participação em certos jogos e exercícios.

Certas dispersões foram observadas pelos educandos que não se sentiam à vontade em participar, retirando a concentração dos que estavam realizando os jogos. Porém, desde a penúltima aula, se conseguiu observar uma adesão maior dos alunos, diminuindo, assim, a falta de concentração.

No terceiro momento do ano letivo, em suas aulas teóricas, ocorreu a continuação dos últimos conteúdos acerca dos elementos teatrais e o início da abordagem sobre o teatro de bonecos. Os assuntos abordados foram: o texto teatral e o dramaturgo, a sonoplastia e o teatro de bonecos.

Uma atividade para complementar a explanação sobre o texto teatral foi realizada com os discentes, distribuindo entre eles uma cópia da história “Os três porquinhos”, a qual foi adaptada em um texto teatral pela professora pedagoga da turma do 4º ano “E” do turno vespertino. Esse texto recebeu o título de “Os três porquinhos e o Lobo Mau em ‘O Caráter Conta’”. A cena preparada com os alunos desta turma foi baseada neste texto e apresentada na Escola no primeiro semestre.

Juntamente com os educandos do 4º ano “H”, li o referido texto, destacando o título da peça, seus personagens, suas falas e as rubricas. Para isso, tive que direcionar minha atenção para os alunos que ainda não sabiam ler, sendo uma tarefa árdua e complicada, pois alguns educandos não conseguiram realizar a tarefa. Então, dividi a turma em grupo e solicitei para aqueles que já sabiam ler que auxiliassem os colegas que não liam. Assim, a atividade fluiu, mas ainda com alguns entraves.

Na dinâmica do jogo de palavras para a formação do texto de registro das aulas em relação ao conteúdo sobre “Texto teatral e o papel do dramaturgo”, surgiram as seguintes: “peça”, “texto”, “falas”, “dramaturgo”, “rubricas”. O texto de fixação foi o seguinte: “Em uma peça de teatro, as falas dos personagens são escritas em forma de diálogo. Estas falas são apresentadas em um texto teatral.

Neste também podem ter as chamadas rubricas, que são indicações cênicas. O autor de peças teatrais é chamado de dramaturgo.” A leitura deste trecho foi realizada por dois alunos.

Ao falar sobre sonoplastia, os alunos mostraram desconhecimento em relação a este termo e o que ele significava. Na ocasião, conversei sobre o que era esse elemento teatral e sua função em um espetáculo.

Já na abordagem sobre teatro de bonecos, iniciei o conteúdo apresentando sua origem. Nas aulas seguintes, apresentei os tipos de bonecos, mostrando as suas estruturas.

Para colocar isso em prática, me detive em estudos e análises sobre esses tópicos. Em relação à origem do teatro, se pode observar que os bonecos, ao longo de sua existência, desde os seus primórdios, mantêm uma relação com uma magia que emana de sua matéria por meio da animação, da vida que o seu manipulador lhe confere.

Esse aspecto mágico e ritualístico que o boneco apresenta tem em sua origem, no Oriente, a relação com um estilo religioso que se caracterizou pelo sobrenatural. De acordo com Amaral (2004, p. 15), “[...] No Oriente, o teatro de bonecos é, principalmente, épico; temas míticos, ligados à tradição, são apresentados em cerimônias religiosas e no culto aos antepassados”.

De acordo com Jasiello (2003), no Egito Antigo já se notava a presença de estátuas animadas, as quais representavam o ciclo de vida e morte de Osíris.

Já na China, anos antes de Cristo, tem-se o conhecimento de que neste período já existia um boneco que tinha a luva como sua estrutura e apresentava um comportamento que repercutia com a zombaria dos poderosos. Canella (2004) argumenta que o teatro de bonecos chinês também se revelava em um caráter religioso, em que se passa a acreditar que eles representavam uma reencarnação dos mortos.

Amaral (2004) aponta também registros de teatro de sombras na Índia, em que no início as narrativas eram representadas por figuras estáticas iluminadas por uma luz que se movia, dando sequência aos quadros. Com o passar do tempo, as imagens paradas foram substituídas por bidimensionais que eram agora iluminadas por uma luz fixa.

No Japão, segundo Berthold (2006), os bonecos têm suas primeiras aparições no século VIII. O que se destaca nessas primeiras apresentações é o

acompanhamento musical, havendo uma mescla entre o teatro de bonecos e as recitações dos cantores e contadores de histórias. No Ocidente, o teatro de bonecos gradativamente foi se distanciando do aspecto religioso e passou a desenvolver a realidade do cotidiano dos homens.

No tocante a representação do dia a dia do homem, o teatro de bonecos na Grécia teve como influência os mimos.<sup>26</sup> Jasiello (2003) expõe que alguns bonecos eram chamados de *neuro-spata*, tendo como estrutura uma haste para o manejo, sendo feitos de terracota. Já Canella (2004) aponta que existe registro de que no século V A.C. atores mímicos apresentavam seus bonecos controlados por fios, nos levando a caracterizá-los como um teatro de marionetes.

Em Roma, os bonecos foram introduzidos nas chamadas Atelanas, fábulas que traziam em seu repertório os tipos com seus diálogos muitas vezes produzidos de improviso. Esse teatro com suas personagens influenciou a construção dos tipos de personagens da *Commedia dell'Arte*<sup>27</sup>.

No Brasil, também ocorreu uma evolução baseada na passagem de temas religiosos para o cotidiano. Jasiello (2003) expõe que ainda não se tem uma exatidão de quando surgiram as primeiras manifestações de teatro de bonecos no Brasil.

Relatos históricos fazem referências de que no século XIX começou a aparecer esse tipo de manifestação teatral no Brasil. Em sua origem, eram representados através de espetáculos religiosos com o formato de presépio, sendo apresentações de temas bíblicos. Pode-se analisar que o teatro de bonecos no Brasil sofreu influência de variados elementos, sendo estes religiosos, lendas, brincadeiras populares e, ainda, da comédia de tipos e personagens dos *mimos* e da *Commedia dell'arte*.

Acerca dos tipos de formato e manipulação desses bonecos, pude pesquisar os seguintes:

Os bonecos de luva (figura nº 13) são conhecidos como fantoches e mamulengos. O seu corpo é constituído por um tecido em formato de cone; já os

---

<sup>26</sup> Segundo Berthold (2006), o mimo primitivo era uma arte que realizava a fusão do grotesco e a imitação de tipos e caricaturas de homens e animais. As principais ações dos mimos se valiam do povo que vivia sob o comando dos poderosos e, também, da sabedoria dos trapaceiros e ladrões.

<sup>27</sup> De acordo com Pavis (2007), foi apenas no século XVIII que essa forma teatral, existente desde o século XVI passou a se ter essa denominação. A *Commedia dell'Arte* se caracteriza pela criação coletiva dos atores na elaboração do espetáculo por meio da improvisação gestual e verbal.

seus braços e cabeça são produzidos por diferentes materiais, desde que sejam leves para uma melhor manipulação do bonequeiro. Esses materiais variam entre madeiras, papéis, papelões, tecidos, dentre outros.

A manipulação desses bonecos acontece da seguinte forma: o dedo indicador se prende a um espaço vazio que o direcionará para a cabeça, e o dedo polegar e o médio manipulam os braços.



Figura nº 13: Acervo do Museu do Mamulengo  
Espaço Tiridá – Olinda, Pernambuco (2014).  
Fonte: Arquivo pessoal.

Os bonecos de fios (figura nº 14) têm em sua maior representação as marionetes. Elas são feitas de material também leve, possuindo versatilidade quanto à matéria-prima. A sua manipulação parte de uma cruzeta da qual surgem fios que irão se ligar aos membros, ao tronco e à cabeça dos bonecos.



Figura nº 14: Manipulador: Bernardo Rohrmann  
Foto: Pedro Cunha (2013).  
Fonte: <http://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/2013/01/teatro-de-marionetes-atrai-plateia-na-mostra-de-cinema-de-tiradentes.html>

Os bonecos de vara possuem como meio de controle as varas ou hastes conforme figura nº 15. Eles podem apresentar apenas uma haste que parte do pescoço até a mão do brincante. Uma variação deste formato se apresenta pela distribuição de mais de uma vara que se ligam à cabeça, mãos e pés. Sobre esses bonecos de vara, Amaral (2004, p. 87) dirá que “[...] Os bonecos de vara têm uma gestualidade ampla e imponente. São ótimos para espetáculos destinados a grandes plateias, pois podem ser construídos em grandes dimensões”.



Figura nº 15: Espetáculo “João e o Pé de Feijão” do grupo Fabulosa Cia. de Bonecos – Foto: Pedro Miranda (2010).

Fonte: <https://www.flickr.com/photos/portabelohorizonte/5842685687/>

Os bonecos de sombra (figura nº 16), segundo Almeida (2011), possuem como matéria-prima para sua formação diversos materiais que vão desde papel e gelatinas até acrílico e acetato. As silhuetas são geralmente bidimensionais, podendo ser também tridimensionais, sendo articuladas ou fixas. Para sua projeção, necessita-se de uma fonte de luz fixa ou em movimentação que direcione a sombra de suas formas para uma tela. As figuras são manipuladas por varetas que podem ser perpendiculares, em ângulo reto com a tela ou cordões escondidos atrás dos bonecos.





Figura nº 16: Teatro de Sombras

Fonte: <http://projetobocadecena.blogspot.com.br/2014/04/luz-tela-sombra-e-acao.html>

Para o registro das aulas sobre o teatro de bonecos, foi escrito o seguinte texto: *“A origem do teatro de bonecos se deu em lugares como o Egito Antigo, China e Índia. No Brasil, foi no Nordeste onde o teatro de bonecos se espalhou rapidamente, levando o nome em alguns Estados de Mamulengo e no Rio Grande do Norte de João Redondo. Existem muitos tipos de bonecos. Cada tipo tem suas características. Podemos citar fantoches, marionetes, bonecos de vara e de sombra”* (grifos meus).

Para ampliar este assunto, mostrei aos educandos uma maneira de se confeccionar um boneco do tipo luva utilizando a cabaça para dar forma à cabeça do boneco. Esta técnica era feita pelo brincante Genildo Matheus na construção de seus calungas. Eu já tinha estabelecido contato com este artista quando estava cursando a graduação em Artes Cênicas para a realização de um trabalho sobre teatro de bonecos. Naquela oportunidade, ele havia mostrado como se fazia seus títeres. Então, decidi apresentar e praticar com os alunos esta maneira de produção.

Para isso, recolhi na Escola materiais como cola, tinta guache, tesoura, TNT e EVA, aproveitando, assim, os materiais que me foram disponibilizados. Ainda adquiri a cabaça em uma feira no centro da cidade em Natal. Como resultado dessa confecção dos bonecos, sinalizado na figura nº 17, temos os seguintes exemplos dos títeres feitos por uma aluna e dois alunos:



Figura nº 17: Bonecos produzidos pelos alunos (2013)  
Fonte: Arquivo pessoal.

Para a concretização dessa atividade, os educandos foram divididos em grupos e cada um pode pintar as cabaças com tinta guache e também o formato dos olhos, nariz e boca. Em outro momento, por meio de moldes do formato da roupa e das mãos, os alunos recortaram as vestimentas com TNT e as mãos com o material EVA. Na realização desse trabalho prático, ocorreram momentos em que a atenção oscilou, porém, apenas dois alunos não conseguiram concluir a atividade.

Em relação à leitura das fábulas no início das aulas, três delas foram lidas: “A gansa dos ovos de ouro”, “O ratinho e o elefante” e “A garça e o peixe”. A fábula “O ratinho e o elefante” teve uma boa repercussão na turma. Na contação dessa história, ao invés de revelar o final, propus aos alunos que eles sugerissem um final. Podem-se destacar aqui três dessas sugestões: “*O ratinho fugiu*” (Aluna A); “*O gato comeu o ratinho*” (Aluno B); “*O ratinho conseguiu fugir, mas o elefante esmagou ele*” (Aluno C).

Acerca desses desfechos apresentados pelos educandos, em sua maioria, revelavam um desejo para que a personagem “Ratinho” tivesse um certo tipo de punição pela sua atitude de humilhar o elefante.

Na terceira aula deste bimestre, os alunos se mostraram impacientes com a leitura das fábulas e um deles propôs que fossem lidas histórias de assombração. A turma acatou a proposta.

Então, tanto eu quanto os educandos pesquisamos essas histórias para serem lidas a partir da quarta aula. Nessa, um aluno contou a história que tinha como título “A loira do banheiro”, classificada como uma lenda urbana brasileira. Depois, li um conto intitulado “A menina enterrada viva”, do autor Benvenuta de Araújo, sendo a história retirada do livro “Contos Tradicionais do Brasil”, de Luís da Câmara Cascudo (2001, p. 328).

Na última aula do terceiro momento, li outro conto extraído do mesmo livro. O título desse era “O Compadre da Morte” (CASCUDO, 2001, p. 341). Esta história teve uma grande repercussão na turma. Analisei que o motivo de tanta agitação pode ter sido devido ao fato da história ter um aspecto mais cômico do que assustador. Diante dessa constatação, pensei que seria interessante propor aos alunos a transformação deste conto em um texto teatral e encená-lo com o teatro de bonecos. Para isto, precisava encorajá-los.

Para tal empreitada, foi preciso trabalhar a voz e iniciar experimentações com jogos de improvisação. Utilizei-me de alguns exercícios propostos em oficinas das quais participei e de jogos escritos por Spolin (2007), a saber: Aquecimentos vocais, Trava-línguas, Projeção de voz, Som estendido (SPOLIN, 2007, p. 190), Efeitos sonoros vocais (SPOLIN, 2007, p. 208), Blablação: Introdução (SPOLIN, 2007, p. 182), Que idade tenho? (SPOLIN, 2007, p. 146), Exploração de um ambiente amplo (SPOLIN, 2007, p. 137), Mostrando o onde sem objetos (SPOLIN, 2007, p. 138), dentre outros.

Após a efetivação dos jogos, a cada aula ocorria o debate. Era o instante para conversarmos sobre os jogos e exercícios, as dificuldades, os êxitos e análises dos alunos sobre a aula.

Nas conversas/debates, pude fazer perguntas aos discentes sobre o que eles achavam e sentiam em relação aos exercícios para a voz. Alguns alunos responderam que não gostavam por serem monótonos, e outros porque achavam difíceis. Em relação a isso, um aluno pode expor sua opinião: “*Não gostei porque eles são muito difícil de falar e a Blablação é muito chata*”. Já outra parte dos

educandos apontou as atividades “Mão guiadora de sons”<sup>28</sup> e “Trava-língua” como desafiadoras, em que eles podiam projetar sua atenção para alcançar os objetivos, sempre procurando articular as palavras.

Já em outro exercício vocal denominado “Som estendido” (SPOLIN, 2007, p. 190), os alunos necessitaram aprender a diferenciar uma projeção ampliada de voz de gritos. Para o jogo “Efeitos sonoros vocais” (SPOLIN, 2007, p. 208), três ambientes foram escolhidos, sendo estes: praia, floresta e corrida de carro.

No jogo “Blablação: Introdução” (SPOLIN, 2007, p. 182), ocorreram algumas desistências; os educandos mostraram estranhamento para com o exercício, afirmando que tiveram dificuldades em executá-lo. Uma aluna falou sobre este exercício: *“Eu fiquei com vergonha de fazer as vozes porque os meninos ficavam tudo rindo”*.

Na atividade “Frases com intenções”<sup>29</sup>, os discentes conseguiram se expressar, mostrando um início do desprendimento da timidez que cercava alguns deles, principalmente as meninas da turma.

Para o jogo “Mostrando o onde sem objetos” (SPOLIN, 2007, p. 138), consegui dividir a turma em quatro grupos. Dois grupos deixaram claro o ambiente, a ação e as personagens para a plateia composta pelos outros grupos, conseguindo, assim, executar o jogo com êxito. Um grupo não se sentiu disposto a realizar a atividade e o outro não conseguiu projetar com clareza o que foi solicitado.

No jogo “Exploração de um ambiente amplo” (SPOLIN, 2007, p. 137), as cenas foram pequenas e não ficaram com uma boa organização, porém os alunos se envolveram e as executaram. Os quatro grupos escolheram campo de futebol, escola, quadra e casa como lugares para desenvolver as ações. A maioria delas teve conflitos que não foram solucionados.

O grupo dos alunos que apresentavam um comportamento agressivo desenvolveu ações de uma “briga” no campo de futebol entre torcidas organizadas que tinha como desfecho a prisão dos agressores. Após a contenção, eles conseguem fugir da cadeia.

---

<sup>28</sup> Exercício de projeção de voz que possuiu a seguinte estrutura: em dupla, um participante irá guiar com sua mão os sons que o outro vai emitir, seguindo os movimentos definidos: quando a mão se aproxima do corpo do outro, a voz deste fica em um tom mais baixo; quando a mão se distancia, o outro componente aumenta a voz, procurando projetá-la.

<sup>29</sup> Exercício executado em círculo, em que os participantes dizem a seguinte frase: “Eu adoro teatro”, seguindo os sentimentos e intenções tais como raiva, sono, apaixonado, medo, inseguro, tímido, perguntando, dentre outras formas.

As cenas foram debatidas e essa foi a que mais repercutiu em opiniões. Alguns educandos se mostraram a favor da briga e do desfecho, mas outros não. Com isso, refleti o quanto estão presentes a violência, a transgressão de regras e a impunidade no cotidiano daqueles alunos.

Nos jogos de improvisação “Mostrando o onde sem objetos” e “Exploração de um ambiente amplo” se investiga o lugar que a cena irá acontecer. Para a efetivação desses exercícios teatrais, o grupo teria que estabelecer um acordo acerca do Onde, Quem e O quê. Os obstáculos que a turma presenciou foi em virtude do não estabelecimento desse acordo e na proposição das cenas.

No primeiro jogo citado, os educandos que não conseguiram mostrar o Onde revelaram ser difícil de encontrar soluções para a construção da pequena cena. Ainda seguindo a sugestão apresentada por Spolin (2007), revelei a eles que o Onde poderia ser mostrado por um olhar sobre algo, pelo som do ambiente ou ainda através de uma atividade neste local. Mesmo assim, o referido grupo se sentiu desmotivado a tentar realizar a atividade.

O jogo “Exploração de um ambiente amplo”, de acordo com Spolin (2007), tem como objetivo mostrar um ambiente amplo dentro de um espaço pequeno, e o foco nesta atividade se encontra em relacionar-se com este ambiente amplo. Com esse exercício de improvisação, os educandos conseguiram explorar os lugares escolhidos pelos grupos, mas sentiram dificuldade em executar a cena, em apresentar os seus conflitos, desfechos, início, meio e fim da cena.

Nesses dois jogos de improvisação, ficou evidente a falta de articulação dos alunos com os acordos de grupo para a composição das cenas, também na improvisação e na aceitação da plateia.

Acerca do acordo de grupo, Spolin (2007) esclarece que esta combinação não pode ser imposta pela maioria e nem deve haver a subordinação da obediência a um líder, mas, sim, o grupo todo pode opinar na busca por alternativas para a solução dos problemas de cena. “Todos devem ter a responsabilidade pela sua parte no todo. Todos trabalham juntos para o evento como um todo.” (SPOLIN, 2007, p. 45). Mesmo que os jogadores não comunguem de uma mesma ideia, todos devem escutar as propostas e assimilar um acordo entre eles e, mesmo que não tenham habilidades iguais, todos devem ter um momento para mostrar sua resposta pessoal.

Esse respeito mútuo acerca das formas de pensar e na construção de respostas e nas diferentes maneiras de se expressar não estava presente na dinâmica com esses alunos, que tiveram bloqueios na execução desses jogos. Enquanto professora, tentei mostrar a importância desses acordos de grupo para que a cena viesse a acontecer, porém alguns alunos já se mostravam insatisfeitos com as imposições dos colegas que se postavam como líderes do grupo.

Acerca do improvisar, o objetivo da dinâmica não ficou claro para os alunos e, com isso, eles não conseguiram realizar a tentativa de fazer uma associação entre o que foi combinado previamente com os elementos presentes que surgem no instante da improvisação. Esses educandos não conseguiram, portanto, alcançar uma aprendizagem teatral por intermédio dos jogos de improvisação.

No momento do jogo, as experiências passadas se combinam com as experiências presentes, se transformando em uma nova experiência, ou seja, ocorre o processo de recriação, conseqüentemente levando os jogadores ao aprendizado teatral dentro de uma perspectiva de ação no aqui e agora, e cabe aos jogadores se entregarem à experiência de jogar e aprender jogando, vivenciando (VIEIRA, 2015, p. 83).

Como os jogos teatrais propostos por Viola Spolin apresentam um formato palco/plateia, Vieira (2015) ainda expõe que isso permite que os jogadores transitem nas duas posições, o que contribui para o desenvolvimento de técnicas teatrais na formação do atuante e também na construção de plateias para o teatro. “[...] o educando/jogador vivencia o ser ator e o ser plateia, ambos (plateia e palco) com função definida no momento do jogo [...]” (VIEIRA, 2015, p. 84).

Os alunos da turma que não conseguiram uma boa execução nesses jogos demonstraram incômodo em estar diante dos observadores, com receio de receberem críticas e observações desfavoráveis à conduta de atuação nas cenas.

Já a improvisação “Que idade tenho?” (SPOLIN, 2007, p. 146) foi executada por todos. Os alunos tiveram um bom desempenho nesta atividade, mostrando-se mais disponíveis para os exercícios de improvisação e procurando trabalhar com a expressão corporal e facial para tornar claro o objetivo do jogo. Ele teve uma atuação satisfatória, pois os discentes executaram o exercício individualmente e acharam mais simples de ser realizado. Nas suas representações de idades, eles recorreram a gestos e expressões corriqueiras da determinada idade de cada um.

Segundo Spolin (2007, p. 146), “Os jogadores terão a tendência de interpretar seus velhos quadros de referência, o que é esperado nesse jogo.”

Um aluno, na conversa/debate, expôs sobre este jogo: “*O jogo que mais gostei foi o de fazer as idades. Eu fiz o velho e gostei*”.

O último momento dessa experiência com a supracitada turma de fluxo foi direcionado para o estudo da vida e obra do Mestre Chico Daniel e a construção da cena teatral intitulada “O Compadre da Morte”.

Para a abordagem sobre o Mestre Chico Daniel e seu teatro João Redondo utilizei projeção de imagens dos tipos de bonecos, mostrei fotografias de Chico Daniel, apresentei sua biografia e algumas cenas construídas e interpretadas por ele; entre essas, destaquei um trecho da cena “João Redondo, Baltazar e Mestre Guedes” (ALMEIDA; CASTRO e SÉRGIO, 2002, p. 43), em que foi realizada a leitura e o texto decupado pelos alunos, destacando as personagens, falas e indicações cênicas.

Ainda expus um vídeo sobre Chico Daniel inserido em uma coletânea de vídeos intitulada “1ª Mostra de Cultura Popular na Educação” (2003), da Secretaria da Educação, da Cultura e dos Desportos do Rio Grande do Norte. Na ocasião, discutimos sobre as impressões dos alunos acerca do vídeo. Eles destacaram a grande habilidade do Mestre na manipulação dos bonecos e na emissão e projeção das diferentes vozes para os calungas. Ainda perguntaram se na nossa apresentação teríamos um biombo tal qual o de Chico Daniel.

Após essas construções, foram feitos textos de registros que se configuraram da seguinte maneira:

*Francisco Ângelo da Costa – Chico Daniel – nasceu em Açu/RN no dia 05 de setembro de 1941. Seu pai, Daniel, era também brincante com quem Chico aprendeu a arte do João Redondo. O Mestre Chico veio a falecer no dia 03 de março de 2007. [...] O Mestre Chico Daniel era muito habilidoso em sua brincadeira, manipulando e fazendo várias vozes para os seus bonecos. Dentre os personagens de seu teatro de calungas, podemos citar: João Redondo, Baltazar, o Padre, Mestre Guedes, etc.*

Nas aulas que apresentavam a prática com maior ênfase, além dos jogos e exercícios foi realizado o processo de criação para a cena final intitulada “O

Compadre da Morte”. Em relação aos jogos, trabalhamos com os seguintes: “Blablação-Vender” (SPOLIN, 2007, p. 184) e “Improviso-Provérbios”<sup>30</sup>.

Nesses encontros práticos deste momento final os educandos se mostraram mais participativos com a dinâmica. Porém, ainda existia uma dificuldade para a realização dos jogos de improvisação, ocorrendo algumas desistências. No jogo “Blablação: Vender” (SPOLIN, 2007, p. 184) apenas cinco alunos e três alunas se apresentaram e os utensílios vendidos foram televisão, bola, melancia, chuteira, maquiagem, paredão, bate-bate<sup>31</sup> e caderno. A proposta da maioria dos discentes de apresentar objetos que faziam parte do seu cotidiano foi evidente.

No improviso com provérbios, a turma foi dividida em quatro grupos, cada um com três alunos, mas apenas dois deles apresentaram cenas curtas. Estas foram construídas a partir dos provérbios “A união faz a força” e “Azar no jogo, sorte no amor”. Os grupos pediram um tempo maior para se organizar, o qual foi cedido.

Como solução para as cenas, o primeiro grupo apresentou um personagem que queria remover uma pedra no meio do caminho. Não conseguindo, ele chamou dois amigos que iam passando no local para ajudá-lo, conseguindo assim remover. A plateia logo atentou para o provérbio relacionado.

Na segunda cena, um menino brincando em um videogame não conseguia avançar no jogo. Porém, quando chegava na escola, encontrava sua namorada e ficava feliz. A cena teve problemas na execução, pois a plateia reagiu com gritos em certos momentos, desconcentrando os atores. O provérbio para esta cena também logo foi associado.

Essas aulas teórico-práticas foram de primordial importância para que os alunos pudessem conhecer o teatro, suas origens e seus elementos; além de ampliarem seus conhecimentos acerca do teatro de bonecos, seu surgimento e seus tipos e sobre a vida e obra do Mestre Chico Daniel e o Teatro João Redondo.

Para que os educandos pudessem compreender a manifestação artística do teatro de calungas do Mestre Chico, a qual foi perpetuada no próprio bairro em que eles residiam, era necessário transformarem o conhecimento prévio que tinham sobre teatro em geral.

---

<sup>30</sup> Este exercício consiste em dividir a turma em grupo. Cada um fica responsável por interpretar um provérbio por meio de uma pequena cena.

<sup>31</sup> Bate-bate: brinquedo que apresenta, em sua estrutura, duas bolas ligadas a dois cordões que se junta a uma palheta.



Isso também ocorreu com as aulas práticas. Por meio delas, os alunos puderam entrar em contato, através dos jogos, com uma nova maneira de aprender e fazer teatro; ultrapassando assim o conhecimento que tinham inicialmente de uma prática teatral em sala de aula de ensaios para uma determinada apresentação pautada na memorização de falas e coordenadas de entradas e saídas de cena.

### **3. 2 Construindo a cena “O Compadre da Morte” e os seus elementos**

Acerca da proposta de encenar a história “O Compadre da Morte” em formato de teatro de bonecos, a turma gostou da ideia, porém ninguém se voluntariou para interpretar os personagens. Alguns educandos indicaram dois alunos da turma que mais participavam das aulas de Ensino de Teatro; um deles aceitou bem a indicação, já o outro necessitou de uma conversa para acatar a proposta.

Em relação à história “O Compadre da Morte”, ela se enquadra em um conto em que a narrativa se embasa na história de um Homem que convida a Morte para ser a madrinha de mais um filho seu. A Morte aceita o convite e atribui um poder mágico a esse Homem. Ela o transforma em um médico e realiza com ele um combinado: sempre que ela estiver na cabeceira da cama de um doente, esse ficará bom; caso esteja aos pés da cama deste, ele morrerá. Durante a história, o Homem começa a enganar a Morte. Isso acontece quando o Médico é chamado por um Rei para curar o seu filho. Em outra situação, o monarca engana a Morte novamente, dessa vez para ele próprio escapar dela.

O processo criativo para esta cena foi realizado tanto em aulas teóricas, com adaptações e estudos do texto e seus personagens, construção de acessórios para cena e ensaios, quanto em aulas práticas, com a preparação corporal e vocal dos atores, ensaios e análises sobre o formato e figurinos dos bonecos.

A história de João Monteiro “O Compadre da Morte” (CASCUDO, 2001, p. 341) foi adaptada para um texto teatral juntamente com os alunos nas aulas teóricas e práticas. Nestes momentos, a dinâmica foi fluindo gradativamente, sendo solicitadas por eles palavras mais próximas de seu cotidiano. Além disso, buscamos fazer com que a estrutura do texto teatral fosse compreendida pelos alunos e pelos colegas que seriam os espectadores.

Para este processo, dispus os educandos em roda, no primeiro momento li o texto original, depois selecionei trechos para fazermos a adaptação. Para isso, os alunos concluíram que havia uma narração e que seria apropriado para a cena um narrador. A adaptação se estabeleceu como um resumo entre falas e transformação de palavras para um melhor entendimento. Por exemplo, a palavra “enfermo”, do texto original, foi mudada para “doente”, depois da turma sugerir uma palavra mais coloquial, entre outros termos e palavras que foram mudados.

Nessa transformação da história “O Compadre da Morte” (CASCUDO, 2001, p. 341) para um texto teatral, a maioria dos alunos contribuiu. A dinâmica para este processo foi feita mediante a leitura de frase por frase, atentando para as suas modificações, seja na retirada ou adaptações de palavras, frases e diálogos.

A adaptação do texto teatral é compreendida nessa escrita a partir do pensamento de Ball (2009) quando enfatiza a importância de compreendermos o texto teatral antes mesmo de pensarmos em encená-lo. Para o autor citado, o artista de teatro que apreende pouco do texto coloca pouco no palco. Consideramos ainda o pensamento de Pavis (2007) ao tratar da adaptação. De acordo com o autor, a adaptação, transformação ou transposição de uma obra tem por objeto os conteúdos narrativos que devem ser mantidos fielmente ou com diferenças, bem como a estrutura discursiva pode ser modificada.

Na cena “O Compadre da Morte”, a adaptação foi dirigida com o intuito de resumir a história e transformá-la em um texto teatral possível de ser representado por aqueles alunos que estavam sendo alfabetizados. Dessa maneira, optei por modificar com os alunos o texto e produzir frases curtas, mas que elas tivessem sentido para se compreender o enredo da história. Além disso, buscamos colocar palavras mais coloquiais e retiramos de algumas partes as palavras “compadre” e “comadre”, que eram repetitivas no texto original e os alunos se confundiam com elas por não saberem identificar a quem elas estavam se referindo.

Para esta transformação, ainda procuramos analisar a plateia para a qual a cena seria apresentada, sendo esta composta por crianças em processo de alfabetização também. Assim como expõe Camarotti (2002, p. 164):

Esses textos não devem ser longos, evitando ultrapassar os quarenta ou quarenta e cinco minutos de duração no espetáculo, para não promover a dispersão no interesse da criança, pois, para ela, esse

tempo é suficiente e inteiramente próprio para a sua satisfação criativa.

Depois do processo de adaptação do texto junto às crianças e pré-adolescentes, li o produto final e perguntei aos dois alunos que se voluntariaram a interpretar os personagens Homem e Morte se eles ainda os queriam fazer, tendo eles afirmado que sim. Ainda precisaríamos de mais dois alunos para mostrar os acessórios e bonecos que iriam compor a família do Homem. Um aluno que se caracterizava no grupo dos educandos agressivos e outro que estava classificado como um aluno com pouca participação se dispuseram a dar este suporte e mais dois alunos se voluntariaram para suspender a cortina no dia da apresentação. A narração ficaria sob minha responsabilidade.

Em outra ocasião, convidei a professora de Educação Física para conversar com os alunos sobre a caracterização dos personagens da cena “O Compadre da Morte”, já que a docente ficaria responsável pela produção dos bonecos que seriam levados ao palco. Neste momento, debatemos sobre os personagens Homem e Morte.

O personagem Homem foi analisado como sendo um indivíduo humilde, acolhedor, mas também esperto e ganancioso. Os alunos, por meio dessas características de personalidade, o identificaram como sendo um vaqueiro, um homem típico do sertão nordestino. Um aluno realizou a seguinte identificação: *“Eu acho que ele é do mato, da roça e é queimado do sol”*.

Para representar esse personagem, o seu boneco foi criado a partir de tecido. O boneco apresenta 35cm de comprimento por 35cm de largura. Sua cabeça é um pouco comprida, estabelecendo um aspecto magro, e feita de tecido de uma cor derivada do marrom, assim como as suas mãos. Seus olhos foram feitos de linhas para costura e os seus cabelos de lã de cor preta. Ele traz um pequeno chapéu de couro na cabeça. Como ele é um boneco do formato luva, seu figurino é um vestido de cor cinza – uma cor neutra, como apresentado na figura nº 18.



Figura nº 18: Boneco produzido para representar o personagem Homem (2016)  
Fonte: Arquivo pessoal.

Para os alunos-atores encaixarem os dedos foram colocados pedaços de canos do material PVC na cabeça e nas mãos dos bonecos.



Figura nº 19: Estrutura em PVC para o encaixe dos dedos para a manipulação (2015)  
Fonte: Arquivo pessoal.

A Morte nesta história apresenta um aspecto assustador por retirar a vida das pessoas, porém, como ao longo do enredo ela é enganada algumas vezes pelo personagem Homem, acaba se tornando uma figura boba e apática. Acerca da personagem Morte, um educando argumentou que: *“A Morte é pra ser toda preta, pra assustar os boy”*.

O boneco utilizado para representar a Morte foi feito com uma adaptação de outro boneco já produzido pela professora que estava nos auxiliando na feitura dos bonecos. Os educandos remeteram a imagem da Morte como uma figura escura. Então, seu boneco (figura nº 20) apresenta as seguintes proporções: 46cm de comprimento por 41cm de largura. Ele traz medidas maiores que os demais para, plasticamente, representar um ser espiritual diferente dos seres humanos, tendo certo destaque na sua imagem. Em sua origem, esse boneco era uma boneca negra que, para ser transformada em Morte, teve o corpo revestido com TNT preto, o qual parte de seus olhos até o final do seu corpo. Sua cabeça e as mãos foram feitos com tecido preto; seus cabelos, de lã, enquanto os olhos foram costurados com linha dourada para destacar-se do tecido preto da cabeça.



Figura nº 20: Boneco para a personagem Morte (2016)  
Fonte: Arquivo pessoal.

A professora de Educação Física conversou mais uma vez em outra oportunidade com os discentes para a construção do boneco para o personagem Príncipe.

O personagem Rei foi estudado com os educandos como um personagem tipo, assim como outros personagens desta cena, sendo uma pessoa com grande poder. Mesmo com todas estas atribuições, o Rei, na história, se encontra em aflição devido a doença do seu filho, o Príncipe. Entre a turma, decidiu-se não fabricar o boneco para o personagem Rei, mas sim para o filho, que possuía um maior destaque na cena.

O Príncipe se encontra nesta cena bastante enfermo. Para caracterizá-lo como uma majestade, pensamos em produzir um boneco com roupas e coroa que

remetessem a um príncipe. Em relação a esta análise, uma estudante sugeriu o seguinte: *“As roupas têm que ser brilhosas e ele tem que ter uma coroa”*.

Então, esse boneco apresenta em suas proporções as seguintes medidas: 36cm de comprimento e 30cm de largura. Sua cabeça e mãos foram produzidos com tecido de cor clara. Os cabelos foram feitos com lã da cor marrom. Na cabeça, uma fita dourada foi fixada para representar uma coroa. Os olhos e boca costurados a linha verde e vermelha, respectivamente. Seu figurino apresenta um vestido verde e uma capa vermelha, conforme observa-se na figura nº 21:



Figura nº 21: Boneco para o personagem Príncipe (2016)  
Fonte: Arquivo pessoal.

A família do Homem foi caracterizada por pessoas simples, porém, como o chefe da família começou a ficar rico, eles mudaram sua condição social. A esposa e os filhos foram representados por bonecos e bonecas de pano, sendo estes num

total de sete. Dentre eles, cinco foram adquiridos por mim de um artesão do Mercado Popular do Alecrim, bairro de Natal com perfil comercial, e os outros dois foram doações de um aluno.

Dentre esses cinco bonecos, existem duas mulheres e dois homens, não se diferenciando no formato das cabeças e braços e também na composição do figurino, que se caracteriza por blusas e saias para as mulheres e camisetas e calças para os homens. Esses bonecos medem 22cm de comprimento por 16cm de largura.



Figura nº 22: Bonecos para os personagens da família do Homem  
Fonte: Arquivo pessoal.



Duas bonecas representam crianças. Elas são iguais em seu formato, trazendo apenas detalhes diferentes em seus figurinos. Medem 12cm de comprimento e 8cm de largura.

Ainda em aulas teórico-práticas, solicitei aos alunos que juntassem em casa caixas de fósforos para a produção de um acessório da peça que seria a cama.

Em uma das últimas aulas, foram construídos com os alunos os seguintes acessórios para a cena: a cama e as velas. Os alunos trouxeram as caixas de fósforos e a Escola disponibilizou materiais como papel ofício, papel laminado, cartolina, cola e tesouras. A turma foi dividida em grupo, após minhas instruções, e iniciaram a construção dos acessórios. O acabamento ficou sob minha responsabilidade.



Figura nº 23: Apresentação da cena “O Compadre da Morte” no evento Feira do Livro em 2013

Fonte: Arquivo pessoal.



Figura nº 24: Alunos da turma do 4º ano “H” encenando seus respectivos personagens e outros sustentando a cortina. (2013)  
Fonte: Arquivo pessoal.



Figura nº 25: Agradecimentos ao final da apresentação da cena (2013)  
Fonte: Arquivo pessoal.

Acerca dos ensaios, foram realizados quatro e um geral. No primeiro, aconteceu uma leitura entre os alunos para o entendimento de como ficou o produto final da adaptação do texto. A partir do segundo, os alunos-atores já estavam com as falas memorizadas e, nesta ocasião, decidi por trabalhar com eles as entonações de suas vozes para os personagens. Esta tarefa foi difícil, pois os discentes estranharam o modo como seriam produzidas essas vozes, ficando como exercício a procura por uma melhor entonação para as vozes dos papéis do Homem e da Morte. Essa busca não foi solucionada, uma vez que os educandos não conseguiram, por meio de suas habilidades vocais, encontrar uma entonação vocal para os dois personagens, os interpretando com suas vozes normais. Depois de muita tentativa, puderam transformar um pouco as suas vozes e atribuir entonações razoáveis para os seus personagens.

Ainda no último encontro, propus uma conversa em roda para analisarmos as semelhanças e diferenças no processo criativo da construção de personagens e enredos realizados por Chico Daniel em relação ao nosso.

As conclusões foram que em relação à construção das histórias, observa-se que no João Redondo de Chico Daniel elas são provenientes de uma tradição já oriunda de seu pai Daniel, o qual também era brincante de João Redondo. Além disso, Chico aproveitava as conversas entre as pessoas das fazendas nas quais ele e seu pai se apresentavam e ainda o humor do circo. Essa junção deu origem a algumas histórias produzidas por Chico. Já a história da cena “O Compadre da Morte” partiu da adaptação de um texto para uma cena teatral, sendo esta transformação sugerida aos alunos da EMDM, que aceitaram a possibilidade de encenar o texto através de um teatro de bonecos inspirado no João Redondo de Chico Daniel.

Acerca da construção de personagens, as duas composições apresentam personagens tipos. Esses personagens se caracterizam por trazerem em suas personalidades, no físico, nos costumes e comportamentos, características que podem ser facilmente associadas ou não a um grupo de pessoas.

Em relação aos personagens BALTAZAR do João Redondo de Chico Daniel e o HOMEM da cena “O Compadre da Morte”, se percebe uma malícia, astúcia e esperteza que se mostram presentes neles mediante suas ações frente aos acontecimentos inseridos nos enredos de cada história.

Na construção dos bonecos, a diferença existente entre os do teatro de Chico Daniel e os produzidos para a cena está em suas matérias-primas. Os bonecos de Chico não eram construídos pelo próprio brincante, sendo alguns deles herdados de seu pai, Daniel. Esses bonecos eram feitos com madeiras leves, tais como a umburana e o mulungu. Já os bonecos para a cena “O Compadre da Morte” foram pensados, idealizados e feitos por professoras e alunos.

### **3. 3 A apresentação da cena “O Compadre da Morte”**

No dia da apresentação na Feira do Livro, evento da EMDM, os educandos chegaram mais cedo e se mostraram um pouco nervosos temendo errar suas falas, mas procurei tranquilizá-los.

A cena foi apresentada em uma das salas da Escola na qual estavam expostos os trabalhos de Arte e Educação Física. Ela foi executada enquanto estavam ocorrendo outras atividades nos demais ambientes. Os espectadores se revezaram para assistir às sessões, que foram, ao todo, quatro.

Os alunos-atores, em um primeiro instante, ficaram um pouco confusos quanto à disposição de objetos que seriam manipulados por eles e a posição do palco na sala. Mas essa dificuldade foi diminuída após a primeira apresentação. Nas outras, eles já estavam mais abertos para experimentarem aquela composição. Alguns erros ocorreram, porém os educandos conseguiram executar improvisações. Essas improvisações feitas pelos discentes corroboram com o que diz Pavis (2007) a respeito de improvisar em cena. De acordo com o autor citado, a improvisação é a “[...] Técnica do ator que interpreta algo imprevisto, não preparado antecipadamente e ‘inventado’ no calor da ação” (PAVIS, 2007, p. 205).

É preciso citar que, ao final das apresentações, esses alunos-atores se sentiram realizados por terem conseguido ultrapassar alguns limites que os cercavam desde o início do ano, além de refletirem acerca das suas evoluções no processo do ensino e aprendizagem através do teatro.

### **3. 4 Análises**

No dia 26 de dezembro de 2013, juntamente com a coordenação pedagógica, foram analisados os avanços, as conquistas e as frustrações do processo artístico e pedagógico ocorrido na matéria de Ensino de Teatro para a turma do 4º ano “H”.

No início do ano, tínhamos classificado os alunos em pequenos núcleos a partir das seguintes características: alunos dispersos, agressivos, tímidos, pouco participativos e participativos.

A evidência é que a maioria dos educandos conseguiu, de uma maneira ou de outra, evoluir durante o processo. Os alunos dispersos pouco participavam das aulas no início do ano. Ao longo do ano, dois deles conseguiram se integrar ao processo, começaram a participar de alguns jogos que eram propostos nas aulas práticas e, nas aulas teóricas, se integraram de maneira positiva no jogo de palavras para a construção dos textos de registros e na construção dos acessórios para a cena final.

Já os alunos considerados agressivos, em diversos momentos apresentaram esse comportamento tanto nas aulas teóricas quanto nas práticas, sendo necessário recorrer à intervenção do coordenador pedagógico.

Essa foi uma das dificuldades que não foi totalmente superada, pois alguns discentes enquadrados neste grupo não conseguiram evoluir desse quadro problemático. Porém, foi observado em alguns momentos uma mudança neles devido a atitudes postas em prática, tais como de cooperação, entrosamento com o restante da turma e atenção. Isso era analisado em jogos, principalmente os de aquecimento e os que apresentavam alguma formação de grupos disputando algo. A atenção deles também era direcionada no momento da contação de histórias, que ficou conhecida como “Hora da História”. Um aluno pertencente a esse grupo solicitou a leitura de histórias de assombração, ideia essa que foi acatada pelo restante da turma.

No tocante à timidez, todos os alunos conseguiram evoluir, principalmente a partir da prática de atividades e jogos que necessitavam de uma plateia. Para eles conseguirem estar diante de espectadores, o processo com a prática de jogos de improvisação foi primordial; em que foi possível analisar que existia uma grande barreira em estar diante dos colegas de classe, possuindo certo desconforto em estar sob o julgamento dos outros, mais ainda se essa análise fosse feita pelos alunos considerados agressivos.

Aos poucos, certos alunos se sentiram à vontade para desenvolver suas pequenas cenas diante dos espectadores. Em uma classe em que os educandos mostraram que desde o início não queriam apresentar uma cena, no final tivemos um resultado de seis alunos representando personagens diante de um público. Esse desempenho se tornou surpreendente. Isso também foi percebido quando a cena “O Compadre da Morte” foi representada, pois ao término das apresentações, os alunos declararam ter gostado da experiência, ficando satisfeitos com o trabalho final e regozijos com a conquista.

Quanto aos discentes considerados participativos, eles continuaram com essa conduta até ao final do ano letivo, tendo um quadro positivo em suas evoluções. Eles melhoram tanto na questão da integração quanto no desenvolvimento nas aulas teóricas, evoluindo na leitura e na escrita e também nas atividades práticas, procurando desenvolvê-las de maneira eficaz e com êxito e até buscando integrar os alunos que não estavam dispostos a participar.

Após a apresentação da cena final, foi sugerido a estes educandos do 4º ano “H” que eles elaborassem um pequeno texto quanto à experiência com o Ensino de Teatro durante o ano de 2013. Pode-se citar como resultado os seguintes trechos:

*Eu gostei de partisipar da aula dos mamulengos e também sobre Chico Daniel. Nós aprendemos soubre teatro e eu interpretei o Homem. Eu desenhei a historia do Compadre da Morte. No dia da apresentação foi legal, me senti seguro.*

*Aluno – 4º ano “H”*

*Gostei muito das aula de teatro e das brincadeiras. fiquei com vergonha algumas vezes. Gostei também de assistir o povo lá da sala fazendo a peça e também de fazer as velas para a peça.*

*Aluna – 4º ano “H”*

*Eu gostei de participar do teatro de mamulengos com a peça o Compadre da morte. Eu aprendi a manipular os bonecos, aprendi também de Chico Daniel, consegui me expressar bem, também gostei de desenhar essa história. Gostei das aulas com os jogos.*

*Aluno – 4º ano “H”*

Li os pequenos textos para o coordenador pedagógico, o qual concluiu que através também da colaboração do Ensino de Teatro a turma em destaque teve um melhor rendimento no tocante a escrita e a leitura, na desinibição, no respeito à produção dos colegas e na socialização.

O trabalho desenvolvido nas aulas de Ensino de Teatro tinha como objetivo fazer com que aqueles alunos pertencentes a uma classe de correção de fluxo escolar pudessem ter uma vivência em teatro, em que esta também colaborasse na transformação de problemas que afetavam o processo de ensino e aprendizagem desses alunos não apenas na matéria Ensino de Teatro, mas também em outros componentes curriculares.

Ao final das atividades, pude analisar em conjunto com a coordenação da Escola que algumas questões preocupantes, tais como a dificuldade de leitura e escrita, a timidez, a baixa autoestima, a falta de integração, participação e de expressão, puderam ser sanadas por meio de conhecimentos construídos e práticas teatrais vivenciadas. Entretanto, problemas como agressividade e dispersão em sala de aula não obtiveram sua transformação cabal. Porém, durante o ano, quando essas situações surgiam, tivemos vários momentos de conversas e análises junto com os educandos para que isso fosse superado.

## *Pistas Conclusivas*





O Ensino de Teatro na Escola Municipal Djalma Maranhão por meio de suas ações artísticas e pedagógicas pode contribuir, juntamente com outros componentes curriculares, para a transformação de um quadro problemático existente na turma do 4º ano “H”, pertencente ao turno vespertino.

Nessa turma, logo no início do ano letivo de 2013, constatou-se, através de avaliações diagnósticas, que os educandos apresentavam dificuldades no tocante a leitura e escrita, a socialização, a timidez, a baixa autoestima e a agressividade.

Além disso, poucos alunos tinham conhecimento sobre teatro, mas se mostraram dispostos a aprender. Ainda em uma dessas avaliações, alguns educandos disseram conhecer sobre as manifestações artísticas dos Mestres Chico Daniel e Manuel Marinheiro, tendo eles morado durante certo tempo no bairro de Felipe Camarão, onde a Escola em destaque se encontra localizada.

Por meio dessas informações, foi possível elaborar um plano de ação contendo estratégias teórico-práticas que pudessem fazer com que esses discentes fossem estimulados a aprender sobre o teatro e os seus elementos, suas práticas e formas de expressão e que também entrassem em contato com um tipo de teatro de boneco, o qual foi repercutido no bairro onde a maioria dos alunos dessa turma residia, sendo este o Teatro João Redondo do Mestre Chico Daniel.

Ao término do ano letivo, concluiu-se que o Ensino de Teatro no ano de 2013 possibilitou um processo de transformação de questões preocupantes que envolviam os referidos alunos. Isso foi alcançado também através de aulas teóricas embasadas em debates, apreciação de imagens e construções de textos, e ainda das aulas práticas que envolviam jogos, atividades e exercícios teatrais e também um processo de construção de uma cena final.

Através desse trabalho, os discentes puderam se integrar com os outros; melhorar na leitura e na escrita, sanar quadros de constantes agressões verbais e físicas, se expressar mais, afastando-se da timidez e da baixa autoestima (caso de alguns), valorizar a cultura popular presente no bairro de Felipe Camarão através do estudo da vida e obra do Mestre Chico Daniel e o seu teatro de calungas, participar de um processo criativo de construção da cena final baseada em uma história intitulada “O Compadre da Morte” usando como forma de expressão o teatro de bonecos inspirado na brincadeira do referido Mestre.

Durante a finalização desse processo criativo, foi realizado um ensaio geral no qual os educandos solicitaram a repetição da cena diversas vezes para se

sentirem seguros em representá-la. No final desse ensaio, aproveitei o momento para conversar com os alunos sobre as impressões que eles tiveram sobre o ano letivo. As respostas foram positivas no tocante as aulas práticas com as atividades e jogos. Eles mostraram que no início não estavam à vontade para desenvolver aquela prática, mas conforme as aulas foram acontecendo eles se desprenderam de algumas dificuldades. Destacaram também as leituras das histórias no início das aulas e que passaram a aproveitar mais esse momento quando foram solicitadas as histórias de assombração.

Quanto à cena final, tentei esclarecê-los da participação de cada um para a realização desta. Desde a escolha da história, cujo gênero foi solicitado pelos alunos, à transformação do enredo em um texto teatral que foi realizado junto a eles, a construção das personagens por parte dos alunos-atores, o levantamento das características das personagens para a professora de Educação Física produzir os bonecos e a produção dos acessórios para a cena. Em todas essas etapas, os alunos contribuíram, tornando-se os agentes principais no processo de produção de uma cena teatral.

Para alcançar essa análise de todo o processo de ensino e aprendizagem naquela referida turma de correção de fluxo escolar, o projeto “Conhecendo o teatro na cultura popular do bairro de Felipe Camarão” foi enquadrado em uma proposta de metodologia de pesquisa conhecida como Pesquisa-Ação, em que mediante a essa metodologia se torna possível verificar a conscientização pelo grupo dos problemas que os afetavam e a busca por alguns de um processo de modificação desses obstáculos.

Com isso, a turma em destaque pode juntamente com as intervenções artísticas e pedagógicas realizadas nas aulas do componente curricular Ensino de Teatro avançar e mudar algumas barreiras que estavam interferindo em desistências e reprovações que os caracterizavam em uma classe de correção de fluxo escolar; durante esse desenvolvimento de mudança ocorreram trocas de experiências e conhecimentos que puderam auxiliar nessa evolução.

A proposta em análise possibilitou que a maioria dos alunos da turma do 4º ano “H” da EMDM pudessem se voltar para uma prática teatral pautada no sistema de jogos e no teatro de bonecos, como também na construção de conhecimentos acerca do teatro em geral e no teatro de títeres. Essa experiência se tornou exitosa, pois mostrou que pode, através do trabalho desenvolvido com esses educandos,

colaborar com as evoluções em seus processos de ensino e aprendizagem que se encontravam comprometidos por meio de diferentes obstáculos que assolavam essa turma.

Com essa escrita, se buscou apresentar uma forma de se produzir saberes e vivenciar atividades em Ensino de Teatro para com uma turma de correção de fluxo escolar, sendo este ensino baseado em planejamentos, ações e reflexões que pudessem promover uma colaboração no processo de superação das dificuldades que os alunos apresentavam.

Diante disso, deixo este relato para que pesquisadores, educadores e estudantes de Arte-Educação possam analisar esse processo como uma alternativa de se trabalhar teatro em sala de aula frente aos obstáculos e dificuldades que tanto professores quanto educandos encontram em um ensino inserido em uma escola pública.

## *Referências*



ALMEIDA, Angela; CASTRO, Marize; SÉRGIO, Giovanni. **Chico Daniel: a arte de brincar com bonecos**. Natal: NAC, 2002.

ALMEIDA, Thiago. **Técnicas de Manipulação**. 2011. Disponível em: <<https://formasanimadas.wordpress.com/teatro-de-bonecos/tecnicas-de-manipulacao/>>. Acesso em: 25 jun. 2015.

ALVES, Fátima. Qualidade da educação fundamental: integrando desempenho e fluxo escolar. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.** Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 525 – 542, out. / dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n57/a05v5715.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2015.

AMARAL, Ana Maria. **O ator e seus duplos: máscaras, bonecos, objetos**. 2 ed. São Paulo: Senac São Paulo, 2004.

ANDRADE, Paulo Sérgio de; BAREICHA, Francisco Guilherme de; JUNIOR, Oliveira. **A materialidade no teatro de animação**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/4052?mode=full>>. Acesso em: 08 mar. 2015.

BALL, David. **Para trás e para frente**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BARBOSA, Raquel; HANFF, Beatriz Bittencourt; KOCH, Zenir M. Classes de Aceleração: “Pedagogia de Inclusão ou da Exclusão?”. **Ponto de Vista**. Florianópolis, n. 3 / 4, p. 027 – 046, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1305>>. Acesso em: 07 mar. 2015.

BERTHOLD, Margot. **História Mundial do Teatro**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

\_\_\_\_\_. **Jogos para atores e não – atores**. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRAGA, Humberto. O papel dos festivais de teatro de bonecos na formação do ator animador brasileiro. **Móin – móin – Revista de Estudos sobre Teatro e formas animadas**, Santa Catarina, ano 5, n. 6, 2009. Disponível em: <<http://festivaldoboneco.blogspot.com.br/2013/01/o-papel-dos-festivais-de-teatro-de.html#.VjvUcberTIU>>. Acesso em: 08 mar. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Disponível em: <<portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/l9394.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCN's). Arte. Brasília: MEC / SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)**. Arte. Ensino Fundamental. 3 ed. Brasília: MEC / SEF, 2001.

BUENO, Cristiane Aparecida R.; FIGUEIREDO, Ireni Marileide Z.; SOUZA, Adriéle Cristina d. Alternativas para melhorar o fluxo escolar no ensino fundamental: promoção automática e correção da defasagem idade-série. **Cadernos de Educação**. Pelotas, n. 39, p. 83 – 106, maio/agosto 2011. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1529>>. Acesso em: 07 mar. 2015.

CAMAROTTI, Marco. **A linguagem no teatro infantil**. 2. ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2002.

CANELLA, Ricardo Elias Leker. **A construção do personagem no João Redondo de Chico Daniel**. 2004. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

CARDOSO, Maria Abadia. Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor. **Fênix** - Revista de História e Estudos Culturais, Uberlândia, ano 4, v. 4, n. 2, 2007. Disponível em: <[www.revistafenix.pro.br/PDF11/Resenha\\_Maria.Abadia.Cardoso.pdf](http://www.revistafenix.pro.br/PDF11/Resenha_Maria.Abadia.Cardoso.pdf)>. Acesso em: 07 jun. 2016.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Contos tradicionais do Brasil**. 17. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

COLL, César; TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo Arte**: conteúdos essenciais para o Ensino Fundamental. São Paulo: Ática, 2000.

CRUZ, Kamila Cristina Miranda. **Funções da avaliação escolar**. 2014. Disponível em: < [www.pedagogia.com.br/artigos/funcoes\\_avaliacao/](http://www.pedagogia.com.br/artigos/funcoes_avaliacao/) >. Acesso em: 12 out. 2015.

CUNHA, Adelsa M. Alvarez Lima da; BERTUSSI, Mariana. Adolescência, juventude: a experiência clínica. **Revista Brasileira de Psicodrama**, São Paulo, v. 18, n. 2, 2010. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0104-53932010000200010&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0104-53932010000200010&script=sci_arttext&tlng=en)>. Acesso em: 09 jun. 2016.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do teatro**: provocação e dialogismo. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2011.

FALKEMBACH, Maria Fonseca; FERREIRA, Taís. **Teatro e dança nos anos iniciais**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FARIA, João Roberto. **História do Teatro Brasileiro**. Vol. 2. São Paulo: Perspectiva: Edições SESCSP, 2013.

FERRET, Michelle. Os bons frutos de Chico Daniel. **Tribuna do Norte**, Natal, 28 jul. 2007. Disponível em: <[tribunadonorte.com.br/noticia/por-onde-anda-o-joao-redondo/48272](http://tribunadonorte.com.br/noticia/por-onde-anda-o-joao-redondo/48272)>. Acesso em: 20 mar. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 5. ed. São Paulo, Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**. 43. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 57. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HUBERT, Marie-Claude. **As grandes teorias do teatro**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JASIELLO, Franco Maria. **Mamulengo: o teatro mais antigo do mundo**. Natal: A. S. Editores, 2003.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

LORENZONI, Ionice. **Alunos terão atendimento para superar a defasagem escolar**. 2010. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15342:alunos-terao-atendimento-para-superar-a-defasagem-escolar&catid=211&Itemid=164](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15342:alunos-terao-atendimento-para-superar-a-defasagem-escolar&catid=211&Itemid=164)>. Acesso em: 26 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Segundo e quartos anos têm pior alfabetização e mais defasagem**. 2010.

Disponível em: <

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15474:-segundo-e-quarto-anos-tem-pior-alfabetizacao-e-mais-defasagem&catid=211&Itemid=164](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15474:-segundo-e-quarto-anos-tem-pior-alfabetizacao-e-mais-defasagem&catid=211&Itemid=164)>. Acesso em: 26 jan. 2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MACÊDO, Zildalte Ramos de. **“Show de mamulengos” de Heraldo Lins: construções e transformações de um espetáculo na cultura popular**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

MELLO, Davi Carvalho de. Funarte recebe o encerramento do Festival de Mamulengos de RAPente 2014. **Jornal ITEIA**, Recife, 12 dez. 2014. Disponível em: <<http://www.iteia.org.br/jornal/funarte-recebe-o-encerramento-do-festival-mamulengo-de-rapente-2014>>. Acesso em: 08 mar. 2015.

MELO, Luciene. Ensinando e aprendendo história em classes de correção de fluxo. **Revista História Regional**. Ponta Grossa, v. 7, 2007. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2159>>. Acesso em: 07 mar. 2015.

MIACHON, Emile. **Abordagem cultural na prática pedagógica: uma experiência com teatro de bonecos**. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000382117>> Acesso em: 08 mar. 2015.

MORPURGO, Michael. **Minhas fábulas de Esopo**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

NATAL. PREFEITURA MUNICIPAL. (SME). Secretaria Municipal de Educação. Escola Municipal Djalma Maranhão. Projeto Político Pedagógico – Síntese Curricular. **Projeto de transformação e preservação dos fatores atuantes na qualidade de vida: relação sujeito – meio- sujeito**. Natal, 2012.

\_\_\_\_\_. (SEMURB). Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Urbanismo. **Conheça melhor o seu bairro**: Felipe Camarão. Natal. 2008.

\_\_\_\_\_. (SEMURB). Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Urbanismo. **Natal: meu bairro, minha cidade**. Natal. 2009.

\_\_\_\_\_. Conselho Municipal de Cultura. **Poty: um herói da pátria brasileira**. Natal. 2011.

NETO, Francisco Simões de Oliveira. **A grande família de Chico Daniel**. 27 jan. 2015. Disponível em: <<https://pt-br.facebook.com/mamulengopresepada/posts/656856971090288>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

NEVES, Libéria Rodrigues; SANTIAGO, Ana Lydia B. **O uso dos jogos teatrais na educação: possibilidades diante do fracasso escolar**. 2. Ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2009.

OLIVEIRA, Lucas Antunes. Um carnaval na barraca algumas considerações sobre a formação e os personagens do teatro de mamulengos. **Boitatá**, Londrina, n. 12, p. 155 – 189, jul. – dez. 2011. Disponível em: <<http://revistaboitata.portaldepoeticasorais.com.br/site/arquivos/revistas/1/lucas.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2015.

PACHER, Luciana Andréia Gadotti. Lateralidade e Educação Física. **Revista Leonardo Pós**, Santa Catarina, 2003. Disponível em: <[atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/07/LATERALIDADE-E-EDUCAÇÃO-FISICA.pdf](http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/07/LATERALIDADE-E-EDUCAÇÃO-FISICA.pdf)>. Acesso em: 09 jun. 2016.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2001.

PAVIS, Patrice. **Análise dos espetáculos**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

\_\_\_\_\_. **Dicionário de teatro**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.



PIMENTEL, Altimar de Alencar. **O mundo mágico do João Redondo**. Rio de Janeiro: SNT / Min. da Educação e da Cultura, 1971.

PINTO, Genildo Mateus. Natal, 04 jun. 2015. Entrevista a Larisse Kaline Pereira da Costa.

PRIMEIRA MOSTRA DE CULTURA POPULAR NA EDUCAÇÃO. Natal, 2003, DVD.

PRADO, Iara Glória de A. LDB e políticas de correção de fluxo escolar. **Em Aberto**. Brasília, v. 17, n. 71, p. 49 – 56, jan. 2000. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1074/976>>. Acesso em: 26 jan. 2015.

REVERBEL, Olga Garcia. **Jogos Teatrais na escola**: atividades globais de expressão. São Paulo: Scipione, 2009.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria Municipal de Educação. **Referenciais Curriculares**: Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais. Artes. Natal, 2008.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis na educação**. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 1999.

SILVA, Yuno. João Redondo em Brasília. **Tribuna do Norte**, Natal, 27 set. 2011. Brasília. Disponível em: <[tribunadonorte.com.br/noticia/joao-redondo-em-brasilia/197292](http://tribunadonorte.com.br/noticia/joao-redondo-em-brasilia/197292)>. Acesso em: 10 abril 2015.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais para a sala de aula: um manual para o professor**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIEIRA, Karine Ramaldes. **Os jogos teatrais de Viola Spolin**: uma pedagogia da experiência. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/5071/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Karine%20Ramaldes%20Vieira%20-%202015.pdf>>. Acesso em: 9 jun. 2016.

# Anexos



## ANEXO A - Conto: “O Compadre da Morte” – João Monteiro.

In: CASCUDO, Luís da Câmara. **Contos Tradicionais do Brasil**. 9. ed. São Paulo: Global, 2001.

Diz que era uma vez um homem que tinha tantos filhos que não achava mais quem fosse seu compadre. Nascendo mais um filhinho, saiu para procurar quem o apadrinhasse e depois de muito andar encontrou a Morte, a quem convidou. A Morte aceitou e foi a madrinha da criança. Quando acabou o batizado, voltaram para casa e a madrinha disse ao compadre:

- Compadre! Quero fazer um presente ao meu afilhado e penso que é melhor enriquecer o pai. Você vai ser médico de hoje em diante e nunca errará no que disser. Quando for visitar um doente me verá sempre. Se eu estiver na cabeceira do enfermo, receite até água pura que ficará bom. Se eu estiver nos pés, não faça nada porque é caso perdido.

O homem assim fez. Botou aviso que era médico e ficou rico do dia para a noite porque não errava. Olhava o doente e ia logo dizendo:

- Este escapa!

Ou então:

-Tratem do caixão dele!

Quem ele tratava ficava bom. O homem andava em dinheiro.

Vai um dia adoeceu o filho do rei e este mandou buscar o médico, oferecendo uma riqueza pela vida do príncipe. O homem foi e viu a Morte sentada nos pés da cama. Como não queria perder a fama, resolveu enganar a comadre, e mandou que os criados virassem a cama, os pés passaram para a cabeceira e a cabeceira para os pés. A Morte, muito contrariada, foi-se embora, resmungando.

O médico estava em casa um dia quando apareceu sua comadre e o convidou para visitá-la.

- Eu vou, disse o médico – se você jurar que voltarei!

- Prometo, disse a Morte.

Levou o homem num relâmpago até sua casa.

Tratou-o muito bem e mostrou a casa toda. O médico viu um salão cheio de velas acesas, de todos os tamanhos, umas já se apagando, outras vivas, outras esmorecendo. Perguntou o que era:

- É a vida do homem. Cada homem tem uma vela acesa. Quando a vela se acaba, o homem morre.

O médico foi perguntando pela vida dos amigos e conhecidos e vendo o estado das vidas. Até que lhe palpitou perguntar pela sua. A Morte mostrou um cotoquinho no fim.

- Virgem Maria! Essa é que é a minha? Então eu estou morre-não-morre!

A Morte disse:

- Está com horas de vida e por isso eu trouxe você para aqui como amigo, mas você me fez jurar que voltaria e eu vou levá-lo para você morrer em casa.

O médico quando deu acordo de si estava na sua cama rodeado pela família. Chamou a comadre e pediu:

- Comadre, me faça um último favor. Deixe eu rezar um Padre-Nosso. Não me leve antes. Jura?

- Juro – prometeu a Morte.

O homem começou a rezar o Padre-Nosso que estás no céu... E calou-se. Vai a Morte e diz:

- Vamos, compadre, reze o resto da oração!

- Nem pense nisso, comadre! Você jurou que dava tempo de rezar o Padre-Nosso mas eu não expliquei quanto tempo vai durar minha reza. Vai durar anos e anos...

A Morte foi-se embora, zangada pela sabedoria do compadre.

Anos e anos depois, o médico, velhinho e engelhado, ia passeando nas suas grandes propriedades quando reparou que os animais tinham furado a cerca e estragado o jardim, cheio de flores. O homem, bem contrariado, disse:

- Só queria morrer para não ver uma miséria destas!...

Não fechou a boca e a Morte bateu em cima, carregando-o. A gente pode enganar a Morte duas vezes mas na terceira é enganado por ela.

ANEXO B - Texto Teatral: “O Compadre da Morte” (Adaptação) – João Monteiro

In: CASCUDO, Luís da Câmara. **Contos Tradicionais do Brasil**. 9. ed. São Paulo: Global, 2001.

NARRADOR: Era uma vez um homem que tinha tantos filhos que não achava mais quem fosse seu compadre. Nascendo mais um filhinho, saiu pra procurar quem o apadrinhasse e depois de muito andar encontrou a Morte, a quem convidou. A Morte aceitou e foi a madrinha da criança. A Morte disse ao homem:

MORTE: - Compadre! Vou te deixar rico. Você vai ser médico de hoje em diante e nunca errará no que eu disser. Quando for visitar um doente me verá sempre. Se eu estiver na cabeceira do doente, ele ficará bom. Se eu estiver nos pés, não faça nada porque é caso perdido.

NARRADOR: O Homem assim fez. Botou aviso que era médico e ficou rico do dia pra noite. Um dia adoeceu o filho do Rei e este mandou buscar o médico, oferecendo uma riqueza pela vida do príncipe. O Homem foi e viu a Morte no quarto do Príncipe. Como não queria perder a chance de ficar mais rico ainda, resolveu enganar a Morte e mandou que os criados virassem a cama, os pés passaram para a cabeceira e a cabeceira para os pés. A Morte ficou muito contrariada e foi-se embora.

Alguns dias depois a Morte convidou o médico para ir visita-la em sua casa. O médico viu um salão cheio de velas de todos os tamanhos, umas acesas, outras se apagando e mais algumas esmorecendo.

HOMEM: - Morte, o que é isso?

MORTE: - É a vida do homem. Cada homem tem uma vela acesa. Quando a vela se acaba, a pessoa morre.

NARRADOR: O médico teve coragem e perguntou pela sua vela. A Morte mostrou um cotoquinho no fim.

HOMEM: - Virgem Maria! Essa é a que é a minha? Então, eu estou morre-não-morre!

MORTE: - Está com horas contadas, mas vou leva-lo para você morrer em casa!

NARRADOR: O Médico já estava na sua cama, rodeado pela família, chamou a Morte e disse:

HOMEM: - Morte, me faça um favor. Deixe eu rezar um Padre-Nosso. Não me leves antes. Jura?

MORTE: - Juro.

HOMEM: - Padre-Nosso que estás no céu...

MORTE: - Vamos, compadre, reze logo o resto da oração!

HOMEM: - Nem pense nisso! Você jurou que me dava tempo de rezar o Padre-Nosso e a minha reza vai durar anos e anos...

NARRADOR: A Morte foi-se embora, zangada pela sabedoria do compadre. Muitos anos depois, o médico, bem velhinho, ia passeando pelas suas fazendas quando reparou que os animais tinham furado a cerca e estragado o jardim, cheio de flores. O Homem, bem contrariado, disse:

HOMEM: - Só queria morrer para não ver uma miséria destas! ...

NARRADOR: Não fechou a boca e a Morte bateu em cima, carregando-o. A gente pode enganar a Morte duas vezes, mas na terceira é enganado por ela.