

Fernando Aleixo  
Narciso Telles  
Organizadores

# Ateliês

*em artes cênicas*

produção, extensão e difusão cultural

Volume 1

EDUFU

*Ateliês*  
*em artes cênicas*  
produção, extensão e difusão cultural



Av. João Naves de Ávila, 2121  
*Campus Santa Mônica - Bloco 1S*  
Cep 38408-100 | Uberlândia - MG  
Tel: (34) 3239-4293

**REITOR**

Valder Steffen Jr.

**VICE-REITOR**

Orlando César Mantese

**DIRETOR DA EDUFU**

Guilherme Fromm

**CONSELHO EDITORIAL**

Carlos Eugênio Pereira

Décio Gatti Júnior

Emerson Luiz Gelamo

Fábio Figueiredo Camargo

Hamilton Kikuti

Marcos Seizo Kishi

Narciso Laranjeira Telles da Silva

Reginaldo dos Santos Pedroso

Sônia Maria dos Santos

**EQUIPE DE REALIZAÇÃO**

Editora de publicações

Assistente editorial

Revisão

Revisão ABNT

Projeto gráfico e capa

Maria Amália Rocha

Leonardo Marcondes Alves

Elizete Aparecida Borges Andrade

Giselle Abreu de Oliveira

Ivan da Silva Lima

Fernando Aleixo  
Narciso Telles  
Organizadores

Ateliês em artes cênicas:  
produção, extensão e difusão cultural  
Volume 1

EDUFU



Copyright 2017 © Edufu  
Editora da Universidade Federal de Uberlândia/MG  
Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total por qualquer  
meio sem permissão da editora.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

A864a      Ateliês em artes cênicas : produção, extensão e difusão cultural /  
Fernando Aleixo, Narciso Telles. Uberlândia, MG : EDUFU,  
2017.  
174 p. : il.

ISBN: 978-85-7078-406-3.  
Inclui bibliografia

1. Artes cênicas. 2. Extensão universitária. 3. Difusão cultural. I.  
Aleixo, Fernando, II. Telles, Narciso, 1970-.

CDU: 792

---

# Sumário

- 7 Apresentação  
*Narciso Telles*
- 9 Prefácio  
*Fernando Aleixo*
- 13 Um tecido cultural chamado Baiadô  
*Renata Bittencourt Meira*
- 39 Extensão, cultura popular e pesquisa: Arkhétypos Grupo de Teatro da UFRN  
*Robson Carlos Haderchpek*
- 63 Cinema, vozes e identidade: construções estéticas em produções audiovisuais (MST- Efas)  
*Braz Pinto Junior*  
*Fernanda Pinto*  
*Thiago César Souza Rodrigues*
- 77 *Kutuanhau dau'au*: gêneros de narrativas históricas e dramaturgia Wapichana  
*Ananda Machado*
- 93 Teatro intercultural na amazônia peruana: Projeto Unia 2011  
*Rodrigo Benza Guerra*
- 113 Como se faz um espectador? As experiências do projeto de Formação de Público da cidade de São Paulo  
*Leonel Martins Carneiro*
- 137 As oficinas teatrais do grupo *Tá na Rua*: espaços de treinamento do afeto  
*Ana Carneiro*
- 157 Oficinas de autoestima: uma prática cênica com mulheres  
*Teresa Ralli*



## Apresentação

O Encontro Mundial de Artes Cênicas ocorrido nas cidades do Rio de Janeiro e Belo Horizonte em 2006 teve como tema *Teatro em tempos de guerra*. Durante uma semana, artistas, pesquisadores e estudantes das Artes da Cena puderam discutir, por meio de palestras, vídeos, performances e espetáculos, a relação da produção artística, bem como as tensões existentes na sociedade contemporânea. A arte tem como uma das suas funções primeiras, criar a possibilidade de uma apreensão poética da realidade e colaborar com o estabelecimento de novas práticas sociais. Esta é a questão basilar deste livro.

Entendemos que a noção de cidadania na contemporaneidade deve comportar as dimensões de subjetividade, de ludicidade e do desejo como partícipes na formação de cidadãos éticos, conscientes de si, da realidade que os cerca e de suas possibilidades de transformação. Deste modo, e apresentando reflexões diferentes em diversos contextos, acionando distintas práticas, os textos reunidos aqui refletem sobre como trabalhar com a(s) comunidade(s), procurando aprofundar na prática artística a discussão em torno da função social do artista na sociedade contemporânea.

Ou, ao contrário do que deseja o filósofo Platão em seu livro *A república*, tenhamos uma cidade ideal, cheias de artistas, figuras distantes da realidade, próximas da poesia, que apenas disseminam a mentira, desvirtuando crianças, jovens, adultos e idosos, homens e mulheres para a experiência da arte.

*Narciso Telles*



## Prefácio

A primeira edição do programa de extensão *Ateliês em artes cênicas: produção, extensão e difusão cultural* foi realizada no ano de 2011, no município de Uberlândia-MG, por meio de uma parceria do Curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) com instituições, organizações e grupos sociais locais. Acreditamos ser da natureza do trabalho artístico o compartilhamento e a circulação da produção das pesquisas, bem como o “fazer junto” com diferentes setores sociais.

A proposta foi elaborada a partir da articulação de três planos: conceitual, econômico e de planejamento. O conceitual, neste caso, cuidou de problematizar o que é “extensão universitária”: Qual o seu sentido educacional, econômico, cultural, humano etc.(?) Como, verdadeiramente, é possível trabalhar a multidisciplinaridade e a indissociabilidade do ensino e da pesquisa? Qual o sentido e o compromisso educacional, no caso da UFU, de uma instituição pública de ensino superior?

Já os planos econômicos e de planejamento foram articulados para a composição de estratégias de ação, metodologias, formas de avaliação, engajamento dos projetos pedagógicos e dos grupos de pesquisa, considerando objetivos e metas do projeto e a sua viabilidade econômica. Também, e principalmente, o planejamento cuidou de deixar espaços para que a construção das ações fossem, de fato, coletivas, e por meio da consulta das demandas reais e dos desejos dos participantes. Ou seja, mais do que levarmos um pacote de ações, o programa pretendeu construir o espaço do encontro para juntos definirmos as atividades.

A equipe executora do programa contou com professores dos cursos de teatro e dança e com alunos bolsistas de diferentes cursos. Está na essência da proposta do programa o trabalho multidisciplinar. O conhecimento integrado de diferentes áreas pôde compor uma sinergia muito preciosa para uma ação cultural ampla. A proposta envolveu fruição estética, criação artística, experiência educativa, ações pedagógicas e, assim, a possibilidade de integrar áreas como o teatro, a dança, o jornalismo, a antropologia foi fundamental para o alcance dos nossos objetivos: desenvolver ações de extensão nas artes cênicas e propiciar uma formação ampla aos nossos alunos, considerando a integração sociocultural.

Do mesmo modo, todos os parceiros foram definidos a partir de interesses mútuos. Ou seja, foi sempre uma possibilidade de troca, de compartilhamento, de “aprendizado conjunto”. Observaram-se ações que já estavam acontecendo nas comunidades e que, com o acúmulo e experiência, tinham muito a contribuir com o conhecimento científico e cultural. Ao mesmo tempo, os coletivos que produzem estas ações foram fortalecidos com essa parceria.

É importante o esclarecimento de que o programa de extensão não pretendeu “eventar” ações. Ou seja, produzir eventos artísticos. O curso de teatro, por exemplo, produz muitas ações de extensão: espetáculos, seminários, oficinas, festivais, encontros, jornais etc. O programa de extensão pode, primeiro, dar visibilidade a parte destas produções e, depois, contribuir com o fortalecimento de grupos, dos laboratórios, das disciplinas da graduação e da pós-graduação, dos projetos etc. Deste modo, o princípio desta proposta foi potencializar as ações presentes na execução dos projetos pedagógicos dos cursos de teatro e dança. Também, colaborar para que os cursos alcancem os objetivos previstos no Projeto Pedagógico de formar um profissional que seja capaz de se reconhecer e se adaptar às condições e às demandas da sociedade e, ainda, de criar outras demandas e condições favoráveis ao desenvolvimento pleno de práticas artísticas. Espera-se, também, neste contexto de formação, que o profissional se posicione de forma

crítica em relação à indústria cultural, e que se empenhe nos estudos e enfrentamentos dos paradigmas da cultura de massa e da educação.

Institucionalmente, no âmbito da cidade e da região, a UFU tem uma política de ação extensionista muito significativa. Os impactos gerados pela implementação destas políticas demonstram que, de um lado, há um significativo fortalecimento qualitativo do ensino e, de outro, há um estreitamento da relação entre a universidade e a sociedade que possibilita uma troca preciosa para a instituição. Certamente que existem as questões de legitimidade em se tratando de uma instituição pública. Mas acreditamos que o mais importante, aqui, é a contextualização social, política, cultural e econômica que a extensão possibilita. É, ainda, a instrumentalização de todos os envolvidos para uma leitura crítica e reflexiva de mundo: sem o reducionismo do assistencial, sem a hierarquização do conhecimento, sem muros e fronteiras culturais e educacionais. Acrescenta-se, ainda, que um programa de extensão na área de artes cênicas, enquanto via de mão dupla, pode possibilitar a criação de espaços adequados, justos, equilibrados, de escuta, sensíveis para as muitas demandas e manifestações culturais produzidas pelas diferentes comunidades.

Assim, esta publicação, como parte das ações que foram previstas do programa, visa compartilhar diferentes ações que concretamente apresentam outros paradigmas a partir dos quais podemos seguir na reflexão sobre a questão da extensão e o papel da arte e da cultura nas políticas de ação social.

*Fernando Aleixo*



# Um tecido cultural chamado Baiadô

Renata Bittencourt Meira<sup>1</sup>

“Baiadô” é o dançador de danças populares, o sujeito que baila, é uma corruptela de bailador, baiador, Baiadô.<sup>2</sup> “Baiadô” é uma maneira popular de chamar a pessoa que dança, é uma palavra recorrente em canções de Tambor de Crioula e de Carroço do Maranhão, por exemplo. Palavra que se refere à dança popular tradicional brasileira tanto na sua forma quanto no seu significado. É o nome dado ao grupo de dança constituído na Universidade Federal de Uberlândia-MG a partir do desejo de alunos de intensificar a prática e a pesquisa das danças brasileiras.<sup>3</sup>

*Baiadô, pesquisa e prática das danças brasileiras*, é um projeto de pesquisa e extensão do Laboratório de Ações Corporais proposto e coordenado por Renata Bittencourt Meira, docente do Curso de Teatro do Departamento de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Uberlândia-MG. A base da pesquisa é a prática de dançar

---

<sup>1</sup> Professora do Curso de Teatro e dos Programas de Pós Graduação Mestrado em Artes Cênicas e Mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Bacharel em Dança, mestre em Artes e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Criadora e coordenadora do Grupo Baiadô: pesquisa e prática das danças brasileiras.

<sup>2</sup> Neste trabalho Baiadô com letra maiúscula refere-se ao grupo, baiadô, baiadora(s) ou baiadores refere-se ao(s) integrante(s) do grupo Baiadô.

<sup>3</sup>As danças populares brasileiras foram introduzidas no curso de Teatro da UFU como parte do conteúdo das disciplinas Expressão Corporal I e II e Teatro de Repertório V.

junto. Dança que se constitui sistemática e coletivamente no Baiadô e que tem por princípios dialogar com as tradições populares, criar a partir desse diálogo, respeitar as diferenças e expressá-las, socializar essa prática e o conhecimento constituído a partir dela. Todos os integrantes do grupo são estimulados a contribuir ativamente na prática e na pesquisa por meio da perspectiva interdisciplinar. Esse fazer permeia as áreas de arte, educação, saúde, psicologia, história, sociologia e antropologia.<sup>4</sup>

Esse projeto propõe atividades de ensino, pesquisa e extensão por meio da prática e da reflexão sobre a cultura popular, produzindo conhecimento e promovendo a troca de experiências e saberes entre os pesquisadores e estudantes da universidade, os portadores de tradição e outros membros da comunidade (Meira, 2006, p.1).

O grupo Baiadô foi criado em 18 de junho de 2002 e finalizou seus trabalhos na universidade em agosto de 2011. A análise apresentada neste texto refere-se ao período de 2002 a 2006, quando foi defendida a tese de doutorado *Baila Bonito Baiadô: educação, dança e culturas populares em Uberlândia-MG*, no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). A estruturação do grupo deu-se a partir dos estudos e práticas sobre o processo de criação popular (Meira, 1997) tendo por base as pesquisas de campo, a análise de Burke (1989), a elaboração e prática de danças cênicas e de danças de celebração. A proposta pode ser resumida em conhecer e praticar danças populares brasileiras e criar a partir delas. O grupo é aberto e gratuito. Não há limite de idade, nem data estabelecida para ingresso e egresso ou qualquer tipo de seleção. Desde sua formação, passaram pelo Baiadô

---

<sup>4</sup> O projeto *Baiadô, pesquisa e prática das danças brasileiras* é um projeto guarda chuva que abraça projetos individuais e de grupo. Se considerarmos os desdobramentos do Baiadô, o grupo atua também nas áreas de segurança pública, urbanismo, etnobotânica, políticas culturais e tecnologia da informação.

cento e vinte e oito pessoas<sup>5</sup> de diferentes idades,<sup>6</sup> oriundas de diferentes grupos socioculturais, com profissões e área de estudo diversificadas.<sup>7</sup> Doze de tais integrantes permaneceram dois ou mais anos em atividade no grupo, sendo que todos eles desenvolvem atividades profissionais ou acadêmicas envolvendo o conhecimento nele cultivado. O Baiadô é um grupo de interesse que se renova constantemente.

Para integrar o grupo é preciso comparecer aos ensaios<sup>8</sup> e estar interessado e comprometido com dançar, cantar e brincar. O grupo instituído na universidade se caracteriza, *a priori*, como um trabalho dentro da educação institucionalizada. Entretanto, traça um percurso de aproximação com os aspectos populares de educação. Com isso, o Baiadô apresenta estratégias e processos tanto da educação difusa quanto da educação institucionalizada.

O trabalho corporal é central, faz-se por meio de atividades de conscientização, sensibilização, percepção e expressão corporal. Estuda-se alinhamento, equilíbrio instável, articulações, apoios e impulsos por meio do conhecimento anatômico teórico e prático. O uso de metáforas como forma de estimular o movimento constrói um imaginário que aproxima as atividades do grupo do contexto tradicional. Entramos com os pés no chão criando raízes, pisamos como se estivéssemos amassando o barro ou ciscando num terreiro. Tiramos a poeira como que nos dando um passe. O corpo é sensibilizado para perceber o mundo com a pele, perceber o apoio do chão, olhar o espaço e as pessoas com quem dança,

---

<sup>5</sup> Das quais: onze estão no grupo há mais de dois anos, setenta e sete permaneceram pelo menos um semestre e cinquenta e um frequentaram menos de dois meses.

<sup>6</sup> A idade varia entre seis e sessenta e nove anos, a maioria dos integrantes têm entre dezoito e trinta anos.

<sup>7</sup> Congadeiros, capoeiristas, católicos, kardecistas, umbandistas, espiritualistas, ateus, atores, artistas plásticos, músicos, bailarinos, educadores, sociólogo, psicólogos da rede pública e de clínicas particulares, vendedores, trabalhadores autônomos, de serviços domésticos e de serviços gerais, desempregados, aposentados e estudantes de dez cursos diferentes da universidade.

<sup>8</sup> Os ensaios acontecem aos sábados, das 14hs às 19hs, no Bloco 3M do Campus Santa Mônica da UFU.

escutar a própria voz e pulsar junto com o tambor. Dançar no Baiadô é também cantar<sup>9</sup> e tocar,<sup>10</sup> portanto os ensaios são a oportunidade de aprender a tocar a caixa, os caxixis, o pandeiro, as matracas e as palmas. O canto prescinde de cuidados com a voz, no que tange ao aquecimento e a expressão. Puxar e ser coro são parte do treino.

A sensibilidade se amplia e toca a sociedade, o contexto cultural e seu legado coletivo. Os exercícios consideram a linguagem das danças brasileiras. Têm grande influência dos estudos de anatomia simbólica de Graziela Rodrigues (1997) e são recriados a partir da observação em campo e de oficinas recebidas de portadores de tradição e de pesquisadores do movimento. O baiadô deve ter um corpo atento e expressivo para reagir e dialogar. Cantar e tocar se faz concomitantemente ao trabalho corporal. Há momentos de maior ou menor atenção a uma destas linguagens. A destreza corporal é uma das possibilidades expressivas, não a única, nem a mais importante. Os movimentos virtuosos são combinados a movimentos simples nas composições coreográficas. As diferenças de capacidade, habilidade e de conhecimento enriquecem as danças e influenciam a criação de coreografias. Os aprendizes e os mais experientes participam juntos das situações de performance. Como nas culturas populares, todos dançam a mesma dança, mas cada um dança de seu jeito.

O trabalho em um grupo aberto necessita constantemente de dinâmicas de integração. Jogos e brincadeiras são aplicados pela coordenação, por baiadores mais experientes e por novos integrantes, que trazem experiências de outras vivências, especialmente do Curso de

---

<sup>9</sup> O trabalho de canto tem por base os estudos realizados pela coordenação do grupo junto a Ana Maria Kieffer, em São Paulo, e conta com a colaboração de Edmar Ferretti, em Uberlândia-MG, que ofereceu oficinas de canto para os baiadores.

<sup>10</sup> A percussão é ensinada a partir dos conhecimentos adquiridos pela coordenação do grupo com Tião Carvalho em Campinas. Conta com a valorosa contribuição de Henrique Reis de Menezes que ofereceu oficina de percussão e de feitura de tambor para o grupo em Uberlândia-MG. Diversos integrantes do grupo fazem oficinas e cursos de percussão fora dos ensaios.

Teatro. É um momento de troca de repertórios, de dinâmicas e de formas de aplicá-las. Cada um utiliza o conhecimento desenvolvido no grupo em suas atividades profissionais, de estudo e pesquisa. Nestas oportunidades, os ensaios são direcionados e o grupo discute, aprende e contribui para o planejamento das atividades de um determinado integrante.

As rodas de conversa são realizadas duas a três vezes por ensaio, são momentos de socialização de conhecimentos, leituras teóricas, explicações específicas. É também o momento de dar as notícias, fazer os convites e trocar informações. Os principais temas das rodas de conversa são elaboração de repertório, criação de versos, informações sobre as danças praticadas, contexto dos eventos, condições para desenvolvimento das apresentações e oficinas oferecidas, questões sobre as culturas populares, a cultura na contemporaneidade e anatomia do movimento.

As estratégias pedagógicas, utilizadas nos ensaios, são reveladas num processo de ensinar a ensinar. Há o cuidado de não expor as pessoas e de preservar a autoestima de cada um. Os erros e os acertos são comentados, as evoluções são destacadas, todos sabem e se percebem em processo de transformação. Revelando as estratégias de ensino e os processos de aprendizagem, cada um é encorajado a se transformar, enfrentando dificuldades e abrindo caminhos para as facilidades. Cada baiadô é singular, por vezes superam a coordenação em algumas habilidades, o que é incentivado. O objetivo é que cada um dance, cante, toque e ensine de maneira própria e criativa.

O Baiadô está em constante transformação. Os baiadores entram, permanecem e saem do grupo sem seguir nenhuma norma. É uma maneira de viver a circularidade do tempo. O repertório é sempre revisto, ao mesmo tempo em que é ampliado e alimentado pelos baiadores, que bebem em diferentes fontes e criam danças, músicas, variações de coreografias, versos e roteiros. Não há uma dança eleita como a Dança do grupo. Dança-se atualmente Cacuriá, Coco, Ciranda, Jongo, Congo, Moçambique, Carço, Samba de Roda, Samba Rock, Bumba meu Boi e Catira. O aprendizado destas danças tem cada um seu percurso, fontes distintas, maior ou menor profundidade de conhecimento. As criações

dos baiadores são mais abundantes nas danças do Cacuriá, Coco e Ciranda, das quais são mantidos o ritmo e o passo básico, sendo criadas melodias, poesia, movimentos e coreografia.

O processo de conhecimento das danças e das culturas populares de diversas regiões do Brasil utiliza fontes diversas. São oficinas e conversas com portadores de tradição, observação em campo, realização de viagens, conhecimento por meio de espetáculos assistidos, leitura de artigos, livros, jornais e revistas, apreciação de músicas gravadas em CD e de documentários e ficção em televisão e cinema, oficinas com artistas e arte educadores. No Baiadô, as danças populares são reconstruídas em processo de bricolagem. Os interstícios existentes entre uma informação e outra, reunidas de fontes diferentes, são preenchidos por meio da criação. Jogos e improvisações são caminhos para a integração de fragmentos.

Cada integrante do Baiadô contribui de maneira diferenciada para o repertório. A ampliação do conhecimento dá-se por meio de trocas. O papel da coordenação do grupo, além de dar sua própria contribuição individual, é mediar as trocas, por vezes, organizando os saberes e fazeres que são trazidos para o grupo; valorizando e destacando qualidades que poderiam passar despercebidas; levando portadores de tradição e pesquisadores para ampliar a troca; estimulando a criação e a demonstração de saberes e fazeres de cada integrante. Nas oficinas e na prática cotidiana, a arte se aproxima da educação e a educação é abordada como um meio para trocar conhecimentos que reconheçam as diferentes leituras do mundo.

Portanto, participam do grupo pessoas de diferentes idades, capacidades, habilidades e conhecimentos, que trocam conhecimentos mediados pela coordenação do grupo. Com isso, o grupo se faz um campo experimental da prática dos aspectos populares da educação. Alguns desses aspectos precisam ser cultivados, por meio de atividades que compensem as diferenças entre o Baiadô e os grupos de dança populares, principalmente, no que diz respeito às características provenientes do convívio em comunidade, do aspecto de oralidade, de

ancestralidade e ritualidade. São aspectos difíceis de serem substituídos, mas, algumas práticas e valores cultivados em grupo fazem com que os integrantes reconheçam esses aspectos nas culturas populares e cultivem relações análogas ou, ao menos, parecidas.

Situações cotidianas, como o término de namoro, são contadas nas rodas de improviso. Nos aniversários cada um faz um ou mais versos para o aniversariante. Também já aconteceu de um baiadó nunca soltar verso e numa roda de improviso, ser provocado por versos que, ironicamente, o desqualificavam e afirmavam que só seriam aceitas explicações em versos. O rapaz, alvo das ofensas irônicas, aprendeu a soltar versos sob pressão, numa brincadeira surgida espontaneamente no grupo.

Cada dança aprendida tem uma história, sabe-se e conta-se quem a ensinou ou quem a criou, qual a situação em que o grupo a aprendeu e detalhes sobre as apresentações, celebrações e brincadeiras nas quais cada dança se faz. Os integrantes que já passaram pelo grupo<sup>11</sup> são lembrados em dança e música por seus nomes,<sup>12</sup> por seus movimentos, sua personalidade e sua atuação no grupo. A cada apresentação, procura-se estabelecer relação com o público, mas, a relação entre os baiadores é cuidada com o mesmo interesse e afínco. É comum o grupo continuar dançando e cantando após as apresentações, eventos e festas dos quais participa. Nestas ocasiões as relações interpessoais se estreitam e a criatividade aflora. O grupo atende a convites de acordo com a disponibilidade dos integrantes e o interesse em participar, conforme o objetivo do evento. Dança em ruas e praças por iniciativa própria não são exatamente apresentações, uma vez que não há público prévio. Estas atividades são denominadas Intervenções Culturais. As viagens são situações que agregam e constroem a história do grupo. Viaja-se para participação em festas, congressos ou apenas para estreitar

---

<sup>11</sup> Nos nove anos de existência do grupo, mais de duzentas pessoas participaram das atividades, com diferentes graus de envolvimento.

<sup>12</sup> Especialmente com o seguinte ponto de Jongo aprendido no CD Músicas do Sudeste, cantado pela comunidade jongueira de Guaratinguetá, Estado de São Paulo. “Sinto saudade de quem se foi/ Sinto saudade de quem se foi/ Saravá (fala-se o nome da pessoa) de Aruanda”.

laços<sup>13</sup> entre os integrantes. Com estas atividades diversas em cenários culturais diferentes, o grupo encontra oportunidades para desenvolver processos de educação difusa e institucional.

As apresentações, festas e eventos fazem parte do aprendizado da dança, do canto, da percussão, da criação de versos, da ocupação do espaço e da improvisação que são feitos simultaneamente. É comum um novo integrante participar de apresentações um dia ou dois depois de ingressar no grupo. A forma de participação do novo baiadô depende da vontade dele e do conhecimento que traz para o grupo. Por vezes, há o simples acompanhamento do grupo e, em muitos casos, há a participação integral de um novo baiadô nas danças. Isso é possível porque a elaboração do roteiro leva em conta as características dos baiadores que participarão da atividade. O Baiadô participa de eventos nos quais o público é formado por dançadores populares: leilões na campanha ou visitas na festa do Congado; festas em terreiros de Umbanda e de festa junina, na qual se dança a quadrilha, entre outros. São ocasiões nas quais o diálogo entre os grupos se dá por meio da dança. É uma maneira de aprender novos códigos das danças populares, de perceber como estão sendo recebidas as danças do Baiadô. Uma vez que as danças são criadas a partir das culturas populares, é importante, para o grupo, o retorno dos portadores de tradição, pois o interesse é o estabelecimento do diálogo entre a arte e a tradição popular.

A preparação para as apresentações e eventos inclui a análise do espaço, do público e dos objetivos do evento para a criação de versos, definição de figurino e de repertório. São cuidados necessários para o estabelecimento de diálogo com o contexto, por meio da relação com o público e da mensagem que o grupo deseja comunicar. São praticadas improvisações de dança e música para que seja possível a resposta aos estímulos imprevistos. O público é sempre convidado a dançar e a cantar. Dessa maneira, o ver aproxima-se do fazer. Quando a dança se

---

<sup>13</sup> No ano de 2005, o grupo, formado por 23 baiadores ativos, fez um conjunto de apresentações remuneradas e, com o cachê, organizou uma viagem a Ubatuba. Nesta ocasião, o grupo chegou a dançar doze horas seguidas na praia.

faz para dançadores e cantores, como quando se dança para congadeiros ou jongueiros, criam-se oportunidades para a inserção de danças e de músicas novas trazidas pelo público. São estratégias de aproximação com o contexto e de definição de posicionamento político, estético, poético e afetivo do grupo.

## Processo de criação

A criação no Baiadô tem por base a análise do processo de criação popular. Essa análise fundamenta-se nos estudos de Burke (1989), na convivência e na criação de espetáculos de dança com portadores de tradição, na participação em festas e danças populares (Meira, 1997). A partir da análise do processo de criação popular, da prática e da pesquisa em danças brasileiras, o Baiadô cria suas danças e recria a tradição.

A criação popular inicia na própria transmissão dos saberes e fazeres populares (Burke, 1989). Está inserida nos processos de ensino e aprendizagem e na dinâmica de atualização da cultura popular tradicional. A transmissão se dá no cotidiano, de maneira passiva e regida pela convivência em meio a atitudes e hábitos do dia a dia. Dá-se também por meio das ações dos “portadores ativos” das tradições culturais, que são os artistas populares (Burke, 1989, p.115). O processo de criação popular acontece no cenário físico e social, nos quais as tradições são atualizadas. Cada portador de tradição contribui individualmente para a criação e recriação, seja ele ativo ou passivo. A oralidade oferece interstícios que são preenchidos por ações criativas. Quando uma frase não é compreendida, por exemplo, podem ser tomadas duas atitudes: repete-se a frase como foi ouvida, mesmo tendo perdido o significado, ou cria-se uma frase nova para substituí-la.

As culturas populares apresentam uma estrutura que faz com que, ao mesmo tempo, se mantenham e se atualizem as formas tradicionais. Um repertório limitado de expressões se repetiu e se multiplicou em incontáveis variações e continua se repetindo e se multiplicando. Esse repertório recorrente de elementos, mais ou menos

prontos, é articulado em temas e variações. O processo de composição popular consiste em diferentes combinações das formas e motivos que compõem o repertório popular, existindo combinações prontas, recorrentes como o próprio repertório, denominados “esquemas”. As culturas populares locais, parcialmente descritas nos aspectos populares da educação, apresentam essa estrutura.

A criação é uma característica importante na dinâmica das tradições e nas relações que se estabelecem entre expressões culturais diferentes, como a Dança de Rua em Uberlândia-MG, por exemplo. As danças são um meio pelo qual o Baiadô dialoga com as culturas populares locais, especialmente com as tradicionais. A perspectiva de criação colabora para o entendimento sobre culturas populares no contexto contemporâneo. É a base da abordagem das danças no Baiadô. Desse modo, encontramos nas tradições, e em sua dinâmica, aspectos expressivos e criativos que enriquecem a arte.

Dois são os resultados desta abordagem de criação para as danças brasileiras: por um lado, os baiadores se sensibilizam para os sentidos que as danças populares expressam; por outro lado, as danças criadas no grupo se constroem assimilando expressões locais, trazidas pelos baiadores e pela proximidade com as tradições. Essa proximidade permite o diálogo no dançar e ver dançar, no dançar junto as danças tradicionais e as do Baiadô, na inclusão de movimentos, versos, melodias e ritmos tradicionais nas danças do Baiadô e na incorporação de portadores de tradição no grupo.

O diálogo foi intensificado com os convites que o grupo passou a receber dos próprios portadores de tradição. O Baiadô dançou na Festa de Iemanjá, juntamente com os integrantes dos terreiros de Umbanda e Candomblé, nas visitas aos quartéis de Congado no dia da festa, em leilões, feijoadas, festas juninas e festas de terreiro, como a de Ogum e a de Preto Velho, entre outros eventos.<sup>14</sup> Peter Burke situa o conceito de

---

<sup>14</sup> Para mais detalhes ver o item *Trajetória do Baiadô*, nos apêndices da tese *Baila bonito baiadô: educação, dança e culturas populares em Uberlândia, Minas Gerais*, disponível na Biblioteca Digital da UNICAMP, no endereço <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000393108&fd=y>.

diálogo dentre os conceitos que especificam aspectos de trocas culturais, na história da cultura,

o termo tem sido empregado para analisar o diálogo entre dois sistemas intelectuais, o da elite e o popular, por exemplo. É frequentemente empregado em análises de etnicidade porque expressa consciência da multiplicidade e da fluidez da identidade e o modo como ela pode ser modificada ou pelo menos apresentada de diferentes modos em diferentes situações (Burke, 1998, p.48).

Cada terno, cada capitão, responde de maneira própria à proposição de diálogo. No diálogo, percebe-se a complexidade dos setores da sociedade que fazem as culturas populares. Não há um posicionamento único, político ou cultural. Alguns aceitam e participam, outros se esquivam e observam de longe e outros, ainda, ignoram as iniciativas. Também são diferentes as estratégias políticas: uns se apoiam no assistencialismo, outros na luta dos partidos de esquerda, outros ainda fazem alianças com intelectuais. A aproximação por meio do diálogo é uma forma de reconhecê-los, escutá-los e considerá-los no jogo social.

O Baiadô desenvolve processos de criação a partir (1) de danças locais, (2) de danças regionais; (3) de acontecimentos vividos; (4) de temáticas específicas; (5) das ideias individuais dos dançadores; (6) de elementos da natureza; (7) de elementos da tradição; (8) de homenagens. Essas criações formam um “sotaque” próprio, sotaque de Uberlândia-MG, nascido das criações em diálogo com as tradições. O repertório do grupo é, ao mesmo tempo, parecido e diferente das tradições. As danças, com o sotaque de Uberlândia-MG, são propícias para ser dançadas com os grupos tradicionais e, nessas oportunidades, são transformadas.

Aprender e ensinar a criar são ações realizadas no Baiadô. Dentre as canções criadas por baiadores, uma delas foi selecionada como base para criação de danças, nas oficinas oferecidas pelo grupo. A canção do Tatu, composta por Glayson Arcanjo, não tem uma dança fixa. A cada oficina ministrada, cria-se uma gestualidade e uma coreografia,

de maneira coletiva. Estas oficinas, nas quais são criadas danças para a canção do Tatu, são chamadas de Tatudançando. A prática de orientar a criação da dança do Tatu e a experiência de construção de roteiros tem cultivado nos baiadores a capacidade de criar, transformar, adaptar e variar as danças.

Nas culturas populares, uma linguagem não é priorizada em detrimento da outra. Os versos trazem uma mensagem verbal, complementar ao ritmo e à dança. Muitos integrantes do Baiadô, por terem interesse especialmente na dança, não percebiam a importância dos versos, não ouviam as músicas do Congado, ou de outras expressões das culturas populares. Com o exercício e a prática de versar, as informações sobre danças populares expressas por meio dos versos passam a ser percebidas. A prática de versar aprimora a capacidade de entender os versos das culturas populares e incentiva a composição de versos e canções. Verso, ritmo, movimentos, ocupação do espaço, relação com o público, comunicam informações sobre o grupo e a forma de ver e estar no mundo cultivada pelo Baiadô. Os versos eram criados pelos integrantes do grupo individualmente ou em dinâmicas coletivas, preparados nos ensaios ou improvisados no momento das atividades do grupo. Em São Paulo, numa apresentação no Morro do Querosene<sup>15</sup>, o verso criado por Renata Meira para se apresentar no evento fez referência ao Grupo Saia Rodada de Campinas, que tem Tião Carvalho como coordenador, e à coordenadora do grupo Baiadô, que aprendeu com Tião e por isso é chamada Tiôa.

Aprendi tocar caixa e cantar  
No Saia Rodada dancei numa boa  
De Campinas fui pra Uberlândia  
Formei Baiadô sou chamada Tiôa (Meira, 2007, p.149).

---

<sup>15</sup> Dia 15 de abril de 2006, sábado de Aleluia, festa de nascimento do Boi Estrela da Noite e comemoração de vinte anos do grupo Cupuaçu, formado e coordenado por Tião Carvalho.

No evento de abertura do Programa de Educação Continuada para Docentes do Ensino Básico,<sup>16</sup> antes da palestra da professora Madalena Freire,<sup>17</sup> para um auditório cheio de professores da rede pública de ensino, o grupo Baiadô mostrou seu trabalho dançando, tocando, cantando e compondo versos, em parceria com o público. As atividades do grupo Baiadô foram iniciadas com uma apresentação, mostrando a perspectiva do trabalho por meio da dança popular: dançar, cantar, tocar, versar e chamar o público a participar. Após a dança de chegada, com movimentos abertos, sorrisos e olho no olho, cantou-se os versos criados coletivamente no ensaio do grupo,

Na escola os meninos  
Na cadeira aprendem a ler  
Mas junto com o pensamento  
Eu vou contar pra você  
Escrever e fazer conta  
É de fato importante  
Mas a sensibilidade  
Essa é humanizante  
Cada um tem seu talento  
Eu canto e toco tambor  
Minha pesquisa é em dança  
Com esse grupo o Baiadô (Meira, 2007, p.150).

---

<sup>16</sup>Realização Pro Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis – PROPEX – Universidade Federal de Uberlândia, maio a dezembro de 2006. O Programa foi dividido em três eixos temáticos: Eixo 1, Linguagens e Culturas; Eixo 2, Gênero, Raça e Etnia; Eixo 3, Educação Ambiental e Patrimônio. O Baiadô ofereceu uma oficina dentro do Eixo 1.

<sup>17</sup> Formada em Pedagogia, dedica-se desde 1981 à formação de educadores com grupos de reflexão e estudo. Sócia-fundadora e docente do Espaço Pedagógico, presta assessoria à instituições públicas e particulares. É autora do livro *A paixão de conhecer o mundo* (com 16 edições), além de artigos e organizações de publicações, como *Instrumentos Metodológicos I e II*. É filha de Paulo Freire.

Nas danças apresentadas, o uso do espaço e a relação entre os dançadores variaram. O convite para o público participar foi feito por meio dos versos que o grupo criou coletivamente no ensaio de preparação para o evento.

Hoje estamos reunidos  
Pra pensar educação  
O meu corpo está dançando  
Busco outra expressão  
As linguagens e as culturas  
Raciocínio em ação  
Cês tão todos convidados  
A dar sua opinião (Meira, 2007, p.150).

Com a ajuda dos baiadores e, depois, de maneira espontânea, os professores criaram seus versos, cantados na dinâmica brincante do Baiadô, e, com eles deram forma às preocupações com o contexto político e com a desvalorização do professor.

Professor quer bom salário  
Sinal de valorização  
Dizem que não têm dinheiro  
E está aí o mensalão  
Tem que ter muito amor  
Pra trabalhar na educação  
Professor não tem amor  
Professor tem é paixão (Meira, 2007, p.150).

Ouvir e compor versos, numa atividade de arte, ensina a ouvir os congadeiros cantando na porta da igreja ou nas visitas de campanha. É uma atividade que unifica fazer, criar e aprender, um dos aspectos populares da educação. Assim como a criação de versos é um modo de perceber o sentido das culturas populares, as adaptações de canções

já existentes também o são. O modo de criação popular é amplo: são improvisos, adaptações, variações, redundâncias (Burke, 1989). A melodia, o ritmo e os versos são elementos que sofrem adaptações nas músicas populares. A música *Oh Minas Gerais*<sup>18</sup> foi adaptada ao ritmo do Congado, por exemplo. Entre as canções do Baiadô estão algumas adaptações de canções tradicionais, como *Sou Baiadô* na qual Vivian Parreira apresenta o grupo em versos.

Sou baiadô viemos para dançar  
Venha ver como é bonito ver a saia balançar  
É peixe, é piaba, tubarão é peixe serra  
Baiadô veio por terra, por aqui não tem o mar (Meira, 2007, p.151).

O grupo cultiva um repertório, do qual seleciona danças e as articula num discurso cênico chamado roteiro. A criação de roteiros e versos é abundante e sistemática. Há critérios para elaboração dos roteiros: a característica do público, a característica e a estrutura do evento, o desejo e a formação do grupo. A estrutura dos roteiros segue os esquemas tradicionais que seriam a chegada, a apresentação, versos improvisados, agradecimento e despedida.

O uso do espaço e a relação com o público são estruturantes. A concepção geral da apresentação é expressa no roteiro e tem como ponto de partida o espaço, onde será realizada a dança, e as características do público. O contato com o público é iniciado com o olhar, olhar no olho de cada um, em uma relação pessoal. Gestos direcionados como vênias, abertura do corpo e oferecimento de giros e sorrisos, são importantes para o estabelecimento de uma cumplicidade ou, no mínimo, de uma sensação de estar no mesmo tempo e lugar. Os versos são estratégicos, criados para cada evento e colecionados em acervo, tradicionais ou criados pelos baiadores, que são utilizados em determinadas situações. O puxador está sempre atento aos acontecimentos e, por vezes, modifica o roteiro previsto, para chegar mais perto do público.

---

<sup>18</sup> Cantada por Nestor Vital (Cunha; Meira, 2000, p.15).

O repertório contém danças coletivas, como a Ciranda, que, com as mãos dadas, traz segurança para públicos mais tímidos ou formado por crianças muito novas; danças para soltar o corpo, por meio de articulações ou sacolejos; danças que promovem o toque entre os baiadores e o público; jogos de diálogo ou disputa; citações de danças locais.

No diálogo com a tradição, percebem-se analogias na criação de roteiros. Ao fazer o convite para o Baiadô dançar na festa de São Jorge, a Mãe Selma, da Tenda Pai Domingos da Guiné, explicou como seria a participação do grupo de um jeito análogo à estrutura dos roteiros que o grupo cria, estruturando as entradas e o sentido da participação.

Vocês acompanham a procissão, em cortejo, pelas ruas próximas ao terreiro, entramos e Ogum vem à terra fazer a celebração, Ogum vai embora e vocês entram dançando antes de servirmos o *ejeú*, ou seja, a comida (Meira, 2007, p.152 ).<sup>19</sup>

A partir do roteiro geral da festa, descrito por Mãe Selma, foi detalhada a participação do Baiadô. O roteiro, descrito abaixo, recebeu o nome de *Terreiro*. A estrutura ritual, as letras das canções, a ocupação do espaço, a relação com o evento e o público, foram os parâmetros estruturantes.

Roteiro Terreiro<sup>20</sup> (Meira, 2007, p.153 e 154)

O grupo chega varrendo, espalhado pelo espaço, com a dança Cacuriá da “Vassoura,<sup>21</sup>” “limpando” o lugar da dança.

---

<sup>19</sup> Registrado no relatório das atividades do grupo, realizado em agosto de 2006.

<sup>20</sup> Registrado no relatório das atividades do grupo, realizado em agosto de 2006.

<sup>21</sup> Composição de Henrique Menezes gravada no CD Cacuriá Pé no Terreiro, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=iTUKMnU6YLw>.

Minha vassoura não sei onde está  
Eu deixei no terreiro te mandei buscar  
Pega a vassoura, sinhá,  
e varre o terreiro pro Cacuriá.

“Bana fogo<sup>22</sup>”, que se remete ao preparo da comida, de maneira simbólica trouxe a comunhão.

Convidei o povo do terreiro pra dançar  
Mas só que primeiro ‘cês *vão ter que me ajudar*  
Abana fogo, abana fogo, que é pro fogo cozinhar.

O grupo pisa com o “Pé Direito<sup>23</sup>”, numa dança de roda que faz referência à boa sorte.

Vou amassa barro no Tabatingal,  
*É com pé direito, que eu vou pisar*  
*É com o Pé no Terreiro, que eu vou pisar.*

Em roda, após entrar com o Pé Direito os tambores são reverenciados na dança do “Tambor<sup>24</sup>”.

Todo povo se alegra com a batida do tambor  
Foi o Henrique do Maranhão que fez as caixas pro Baiadô  
Vamo dança Ciranda, Coco e Cacuriá  
Na batida do tambor eu quero ver saia roda.

---

<sup>22</sup> Composição de Henrique Menezes gravada no CD Cacuriá Pé no Terreiro.

<sup>23</sup> Composição de Henrique Menezes gravada no CD Cacuriá Pé no Terreiro

<sup>24</sup> Composição de José Pedro Simeão Alves, integrante do Baiadô e capitão de congo, de 2005.

Os tambores vão aos ares com o canto do Congo,<sup>25</sup> homenageamos a cultura local, da qual os integrantes do terreiro fazem parte.

Vovô é negro, negro velho da Angola  
Foi vovô que tirou do mar mamãe do Rosário e Nossa Senhora  
Panela de barro, colher de madeira  
Na cozinha de São Benedito, *êta* comida que cheira.

A canção “Rosário de Maria”<sup>26</sup> abre o caxambu, ou seja, instaura uma gira, um tipo de roda onde a energia é trabalhada.

Bendito louvado seja, é o Rosário de Maria  
Bendito pra Santo Antônio, Bendito pra São João  
Senhora Santana, Saravá meu zirimão  
Saravá angoma puita, saravá meu candongueiro  
Abre caxambu, saravá jongueiro  
Bendito louvado seja meu zirimão  
Agora mesmo que eu cheguei foi pra Saravá.

Ainda na dança do Jongo, chamamos a todos para dançar cantando a música de José Pedro que diz:

Nego, nego, nego jongueiro  
Ô *vamos dançar jongo, nego, lá no terreiro*  
Salva o povo da Angola, salve o povo da Guiné  
O povo que dança jongo é um povo de muita fé.

---

<sup>25</sup> Composição de José Pedro Simeão Alves, integrante do Baiadô e capitão de congo, de 2006.

<sup>26</sup> Canção gravada no CD „Jongo da Serrinha“, lançado em 2002 pelo grupo reunindo 13 canções do cancioneiro da Serrinha com a participação de Mestre Darcy do Jongo, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=BtjNnMJJDpM>.

Fecha-se a roda que se desfaz com a dança do coco, numa canção que propõem que todos se abracem, é um agradecimento e uma despedida.

Eu fiz minha visita de bom coração,  
Aceite um abraço e um aperto de mão (Domínio Público).

## Oficinas

Uma das estratégias para ampliação de repertório do grupo é a organização de oficinas, ministradas por portadores de tradição. O objetivo primeiro destas oficinas era inserir no repertório do grupo as danças locais. Para isso, foram organizadas oficinas de Dança dos Orixás, Congo, Moçambique, Catira e Palhaço de Folia de Reis. O resultado foi inesperado, a resposta, neste diálogo, foi outra.

A previsão era inserir no repertório as danças aprendidas com os portadores de tradição, ampliando as referências locais. O grupo mostrava-se dinâmico, sempre em transformação, com princípios próprios, metodologias conhecidas e o objetivo definido na sua implementação, realizado por meio das celebrações, ou seja, das apresentações nas quais a participação do público era o fato central. As oficinas recebidas pelo Baiadô, ao invés de ampliar o repertório, colaboraram na constituição de sua identidade, aproximaram o grupo de uma expressão local.

Abrir as portas da universidade para portadores de tradição ministrarem aulas era uma ação voltada para valorizar as tradições, uma maneira de tratar as tradições e os sujeitos que a conhecem com o mesmo respeito e valor de um professor universitário, de diminuir a distância entre as tradições populares e a acadêmica os quais são campos culturais distintos e desiguais em legitimidade e aceitação. As oficinas foram realizadas, entretanto, não foi o suficiente para a inclusão destas danças no repertório.

Seu Antônio ofereceu uma oficina de Catira; Seu Cláudio Palhaço ofereceu uma oficina de Palhaço da Folia de Reis; José Pedro ensinou o

Congo com as meninas da bandeira do Terno de Congo de Sainha, todos esses portadores de tradição de Uberlândia-MG. As danças dos Orixás foram ensinadas por Dulcinéia, uma carioca que já havia coordenado um grupo de dança afro junto à Faculdade de Educação Física da UFU. Dirceu José Ribeiro, capoeirista do Rio de Janeiro de passagem por Uberlândia-MG, ofereceu uma oficina de feitura de Caxixis. Henrique Reis de Menezes, maranhense radicado em São Paulo, foi à Uberlândia-MG ensinar a fazer tambores e aprimorar o conhecimento das danças do Maranhão.

A reflexão sobre as oficinas recebidas mostrou três formas de relação entre tradição popular e ensino formal. A primeira, chamada de *ingênua*, foi revelada nas oficinas de Catira e de Folia de Reis. A segunda forma, chamada de *formal*, foi apresentada pelas danças dos Orixás. A terceira, denominada de *íntima*, aconteceu nas oficinas de Congo. As formas *ingênua* e *formal* referiam-se “apenas” à dança descontextualizada, cada qual à sua maneira. As oficinas de Congo, de forma *íntima* eram íntegras e complexas demais para ser parte do repertório do Baiadô, revelavam *mistérios* e mostravam a criação, vinculada à tradição popular, da qual o Baiadô não faz parte.

As oficinas, que revelaram uma relação *ingênua* da cultura popular com o universo do ensino formal ou acadêmico, foram ministradas por velhos dançadores, conhecedores da tradição. Esses senhores expressaram grande contentamento em conhecer um grupo interessado em suas danças e isto, por si só, parecia que bastava para que o grupo dançasse. Na oficina de Folia de Reis, “Seu Cláudio Palhaço” vestiu sua roupa, com um chapéu interessantíssimo, e se colocou em frente ao aparelho de som, realizando pequenos passos de Xote, como uma dança de salão tímida.

Os palhaços de Folia de Reis que dançam em Romaria, pequena cidade próxima à Uberlândia que promove um grande encontro de Folias na região, desenvolviam um conjunto de movimentos, quase acrobáticos, deitando no chão, mexendo com o público, aparentemente, com um conteúdo mágico religioso. Os movimentos eram estimulados

pela situação, eram reações aos acontecimentos. Nas oficinas, na universidade, o cenário, uma sala de aula, era vazio de significados e de tensões para os velhos dançadores reagirem. Esses senhores fazem parte do processo tradicional de transmissão da cultura, que exige um tempo grande o suficiente para que a convivência construa o entendimento comum do conjunto expressivo e significativo de que é formada, no caso, a Folia de Reis. Sendo assim, o tempo e o espaço mostraram-se inadequados para a realização dos objetivos propostos.

A oficina de Dança dos Orixás foi diferente. Ministrada por Dulcinéia Penha, uma conhecedora dos rituais de Candomblé e da estrutura de aulas de dança acadêmica, seguiu uma “pedagogia” na qual ela adaptava a Dança dos Orixás à estrutura das aulas de dança. Por isso a denominação *formal*, para definir a aproximação das tradições com as práticas acadêmicas. As atividades eram feitas de frente para o espelho, seguidas de diagonais e depois a coreografia no centro da sala. Ela explicava os gestos mais característicos dos Orixás, como o machado de Xangô e o banho da Oxum. Não usava a roda, própria das danças dos Orixás e do significado das danças, porque “usando a *gira*<sup>27</sup> muitos alunos incorporavam”<sup>28</sup> (Meira, 2007, p.156).

As oficinas de Congo foram conduzidas de maneira diferenciada, ministradas por José Pedro e por quatro “meninas da Bandeira”, do Terno de Congo de Sainha. O jeito que José Pedro encontrou para ensinar passava pela revelação de alguns “segredos”, como, por exemplo, um compartimento em seu bastão, onde é colocado um “remédio” para resolver eventuais problemas espirituais que o terno venha a encontrar nas ruas. Também trouxe algumas danças do sul de Minas, com bastões enfeitados de fitas, que ele fez e levou de presente para o Baiadô. A oficina com as meninas foi reveladora também, mas em outro sentido. Elas mostravam

---

<sup>27</sup> Gira é o termo usado para se referir às rodas de rituais da Umbanda e do Candomblé. Designa além da formação espacial formada pelos médiuns, também a corrente de energia espiritual que nela circula.

<sup>28</sup> Dulcinéia Silva Penha, 2004, declaração durante a oficina.

diferentes passos da dança do Congo, respondendo às intervenções e estímulos dos baiadores. Ao serem perguntadas sobre quem cria as danças, revelaram que elas mesmas “inventam” os passos e que a Madrinha do Terno é quem dá o limite, caso algum passo não esteja adequado. As danças do Sul de Minas, aparentemente mais distantes de José Pedro, foram somadas ao repertório. A música, o ritmo e, principalmente, o jogo, feito com os bastões, eram envolventes, interessantes e divertidos. Possibilitou um conjunto de variações, de interpretações individuais no esquema coletivo. Mas as danças do Congo de Uberlândia-MG se mostraram intimamente vinculadas à cultura tradicional e, talvez por isso, herméticas, intangíveis, nesse primeiro momento. O passo e o ritmo do Congo de Uberlândia-MG só entraram no repertório do grupo depois de muita convivência com José Pedro e depois do Baiadô ter experimentado um conjunto de situações em que dançava para e com os congadeiros.

Ao conhecer as danças brasileiras, experienciar, aprender, criar e ensinar o Baiadô, a estrutura das culturas populares é sistematizada por meio de sua prática e pesquisa. As ações e manifestações das culturas populares são percebidas como um conjunto de ações que mantêm uma coerência da situação, que enfrentam problemas e reagem a eles por meio de intervenções que manifestam uma posição frente ao problema inserido no contexto e, por vezes, transformam esta situação solucionando o problema.

A estrutura das culturas populares é um instrumento de compreensão e análise das ações e manifestações destas culturas, na perspectiva de Burke (1989) e Strauss (1976).<sup>29</sup> Entretanto, esta estrutura não é estática, as ações dos portadores ativos de tradição são carregadas de intencionalidades e consciência. Demonstrem uma visão de mundo específica. Além de que, na sociedade contemporânea se amplia cada

---

<sup>29</sup> Utilizamos o entendimento estruturalista das culturas populares como instrumento de análise dos fazeres aqui considerados. Indicamos a relativização do conceito de acordo com seu uso nesta pesquisa. Não aprofundaremos as críticas e revisões do conceito, entendemos que isto cabe ao âmbito da história da antropologia e foge ao nosso propósito.

vez mais o trânsito entre os campos das culturas populares e dos estudos acadêmicos,<sup>30</sup> ou campo escolar.

Na pesquisa e na prática das danças do Baiadô há uma ordem própria e uma coerência operante nos elementos que formam as culturas populares. Essa ordem e essa coerência subsidiam os processos de criação e de ensino-aprendizagem desenvolvidos. A base é o reconhecimento da estrutura dinâmica das culturas populares, sistematizada por meio das linguagens da arte, balizada pelo diálogo com as tradições. O que é observado nas ações dos portadores de tradição e nas manifestações das culturas populares passa a ser praticado, conscientemente, por meio da dança e é comprovado por meio do diálogo com as tradições. É o que faz o grupo Baiadô.

## Referências

- BOURDIER, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- BRANDÃO, C. R. *Os negros do Rosário*. Rio de Janeiro: Lapa Discos, Oliveira, 1986. Encarte.
- BRANDÃO, C. R. *Em campo aberto: escritos sobre a educação e a cultura popular*. São Paulo: Cortez, 1995.
- BRANDÃO, C. R. *A educação como cultura*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2002.
- BURKE, P. *Cultura popular na Idade Moderna: Europa, 1500-1800*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- BURKE, P. *Hibridismo cultural*. São Leopoldo, RS: Editora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2003.

---

<sup>30</sup> Jeremias Brasileiro, General do Congado de Uberlândia-MG, defendeu a monografia *Congado em Uberlândia-MG: espaço de resistência e identidade cultural (1996-2006)* para obtenção do título de bacharel em História na Universidade Federal de Uberlândia. José Pedro Simeão Alves, capitão do terno Marinheiro de São Benedito em Uberlândia-MG, apresentou a comunicação denominada *De Congadeiro a Educador* no Encontro Regional do Projeto Arte na Escola acontecido em Patos de Minas, Minas Gerais.

CUNHA, T; MEIRA, R. *Cultura do povo congado: um registro sonoro das músicas do Congado*. Uberlândia, MG: Folia Cultural/Universidade Federal de Uberlândia, 2000.

CUNHA, T. *Memória do congado, letras e músicas dos ternos de congado*. Uberlândia: Folia Cultural e Irmandade Nossa Senhora do Rosário, 2003.

DA MATTA, R. *Relativizando: uma introdução à antropologia cultural*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

FAVARETTO, C. *A invenção de Hélio Oiticica*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GARCIA CANCLINI, N. *As culturas populares no capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

GARCIA CANCLINI, Nestor. *A socialização da arte: teoria e prática na América Latina*. São Paulo: Cultrix, 1984.

GARCIA CANCLINI, N. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

GUSMÃO, N. M. M. Antropologia e educação: origens de um diálogo. *Cadernos CEDES 43*, Antropologia e Educação: Interfaces do Ensino e da Pesquisa. Campinas, São Paulo, 1997.

JONGO DA SERRINHA. (CD-livro.). Rio de Janeiro: Associação Cultural Jongo da Serrinha, Secretaria Municipal de Culturas do Rio de Janeiro, 2002.

MEIRA, R. B. *O ciclo das festas: uma leitura cênica da dança do Fandango e das festas populares de Cananéia, litoral sul do Estado de São Paulo*. 1997, 200p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

MEIRA, R. B. *Tatudança*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2004.

MEIRA, R. B. Experienciar, aprender, criar e ensinar. *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, n.4, 2005.

MEIRA, R. B. *Baila bonito baiadô: educação, dança e culturas populares em Uberlândia, Minas Gerais*. 2007. 306f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2007.

MENEZES, H. *Cacuriá: Pé no Terreiro*. São Paulo, CD independente, 2008.

NAVAS, C. “Danza Nacional em Brasil: aspectos de lo moderno y de lo contemporáneo”. In: ACEVEDO, J; BLANCO, M. (Coord.). *Itinerário por la danza escénica de América Latina*. Caracas: Direccion General Sectorial de Danza de Consejo Nacional de la Cultura/CONAC, 1994, p.32-50.

OITICICA, H. *Aspiro ao grande labirinto*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

ORTIZ, R. *Mundialização e cultura*. São Paulo, Brasiliense, 1994.

RODRIGUES, G. *Bailarino-pesquisador-intérprete: processo de formação*. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Arte, 1997.

LEVI-STRAUSS, Claude. *O pensamento selvagem* SP, Ed. Nacional, 1976.



# Extensão, cultura popular e pesquisa: *Arkhétypos* Grupo de Teatro da UFRN

*Robson Carlos Haderchpek<sup>1</sup>*

O *Arkhétypos* Grupo de Teatro da UFRN teve início em março de 2010, quando me tornei professor do Curso de Teatro da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. O projeto começou a ser pensado quando cheguei em Natal/RN e desejei pesquisar o universo simbólico da população local. E foi assim que, num passeio à beira mar, deparei-me com um grupo de pescadores que chegavam numa pequena jangada. Naquele momento, entendi que para fazer um teatro que dialogasse com a o universo simbólico da população, eu precisaria estabelecer contato com as pessoas que viviam naquele lugar, na Comunidade da Vila de Ponta Negra – Natal/RN.

Quando cheguei a Natal/RN fui morar na Vila de Ponta Negra, e foi nesta mesma vila que eu me deparei, pela primeira vez, com uma brincadeira denominada “Coco de Roda”<sup>2</sup>. Aos poucos eu comecei a frequentar a comunidade e, assim, surgiu a ideia de construir um espetáculo teatral utilizando como tema as “histórias de pescador”.

---

<sup>1</sup> Professor do Curso de Licenciatura em Teatro da UFRN, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas e do Projeto de Pesquisa “A Arte do Encontro e seus Desdobramentos”. É membro do Grupo de Pesquisa Cirandar, do Nace, do Imã, e diretor do *Arkhétypos* Grupo de Teatro. Em 2015 finalizou o seu Pós-Doutorado pela Universität für Musik und Darstellende Kunst Wien – Áustria.

<sup>2</sup> Numa das ruas da Vila acontecia um evento e o “Coco de Roda” do Mestre Severino estava se apresentando.

FIGURA 1 – Apresentação do Coco de Roda do Mestre Severino em frente à Igreja da Vila – Cortejo 2010



Fonte: Acervo documental do Grupo Arkhétypos

FIGURA 2 – Vivência do Coco de Roda do Mestre Severino na UFRN, com os alunos – Disciplina “Poética e Teatro” – 2013



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

Comuniquei aos alunos da Universidade sobre meu interesse de realizar um trabalho de pesquisa na Vila de Ponta Negra e marquei uma reunião com um grupo de interessados para tratar do tema. A proposta

consistia em criar um Grupo de Teatro que estivesse disposto a lançar-se a campo e iniciar uma atividade de extensão na Vila. *A priori*, a atividade do Grupo de Teatro seria conhecer um pouco da história da comunidade, participar das reuniões do Conselho Comunitário da Vila e dos ensaios dos Grupos de Manifestação Popular, acompanhando a realidade local e pesquisando o universo simbólico dos moradores.

Neste momento, o Grupo de Teatro passou a atuar como colaborador do Projeto “Encantos da Vila”, coordenado pela professora Teodora Alves (Núcleo de Arte e Cultura/NAC – UFRN). O citado projeto tem como um dos seus principais objetivos dialogar com os Grupos de Cultura Popular da Vila e fomentar as atividades desenvolvidas na comunidade.

Quando chegamos na comunidade da Vila de Ponta Negra, pedi aos alunos que apenas conversassem com as pessoas e deixassem que elas nos conduzissem aos assuntos. Na Vila acontece uma série de manifestações culturais: Coco de Roda, Pastoril, Congos de Calçola, Boi de Reis, Lapinha, Babelô, Capoeira, além do trabalho das rendeiras e do artesanato produzido no local.

FIGURA 3 – Os Grupos de Manifestação Popular da Vila de Ponta Negra desfilando no Cortejo Cultural 2010



Fonte: Acervo documental do Grupo Arkhétypos

FIGURA 4 – Dona Helena, Mestra do Pastoril, atuando no Auto de Natal 2012 junto com integrantes do Arkhétypos



Fonte: Acervo documental do Grupo Arkhétypos

FIGURA 5 – Mestre Tião, Mestre Pedro Correia, Mestre Pedro de Lima e Mestre Fefeu no Cortejo Cultural 2011



Fonte: Acervo documental do Grupo Arkhétypos

FIGURA 6 – O encontro dos Grupos com a Comunidade no Cortejo Cultural de 2011- Evento “Contos da Terra... Cantos do Mar”



Fonte: Acervo documental do Grupo Arkhétypos

Todos os anos a comunidade realiza uma série de eventos<sup>3</sup> como a Festa de São João, o Cortejo Cultural que acontece em agosto, e o Auto de Natal. Nessas ocasiões todos os Grupos de Cultura Popular dançam, cantam e festejam a Vila.

Quando chegamos na comunidade pensamos em trabalhar o teatro com eles, porém, as atividades desenvolvidas na vila já traziam em si muita teatralidade, e a nossa participação no início seria mais no sentido de contribuir para as ações da comunidade do que propor algo novo. E assim, no primeiro momento em que estivemos presentes na Vila, foram realizadas várias atividades em parceria com os moradores, e os integrantes do Grupo de Teatro participaram ativamente da “quadrilha junina” e da organização do “Bizaco da Vila”, Festa de São João (padroeiro da comunidade).

---

<sup>3</sup> Estes eventos fazem parte da vida da Comunidade, e há cerca oito anos eles passaram a acontecer com o apoio da Universidade Federal do Rio Grande do Norte numa parceria com o Núcleo de Arte e Cultura (NAC), com Projeto de Extensão “Encantos da Vila”, e nos últimos três anos com o apoio do “Arkhétypos Grupo de Teatro da UFRN”.

FIGURA 7 – Ensaio da “Quadrilha Junina” no Conselho Comunitário da Vila de Ponta Negra – 2010



Fonte: Acervo documental do Grupo Arkhétypos

FIGURA 8 – Ensaio da “Quadrilha Junina” no Conselho Comunitário da Vila de Ponta Negra – 2010



Fonte: Acervo documental do Grupo Arkhétypos

FIGURA 9 – Dona Zulina dançando comigo na “Quadrilha Junina” realizada no Bizaco da Vila – Festa de São João 2010



Fonte: Acervo documental do Grupo Arkhétipos

Nossos encontros com a comunidade ocorriam no Conselho Comunitário nas segundas-feiras à noite, durante os ensaios dos Grupos de Manifestação Popular. Depois do encontro, sempre conversávamos sobre o acontecimento, e essa experiência de alguma forma era levada para os nossos ensaios na Universidade. Mantínhamos um fluxo constante de troca com os Mestres de Cultura Popular e com os moradores da Vila e isso potencializava o nosso fazer artístico. De algum modo estávamos entrando em contato com a essência daquelas pessoas, com suas crenças, seus costumes e suas histórias.

Foi neste momento que o Grupo tornou-se oficialmente um Projeto de Extensão, e foi quando decidimos batizá-lo com o nome de *Arkhétypos*. A palavra é de origem grega e significa modelo primitivo, idéias inatas, conteúdo do inconsciente coletivo que foi empregado pela primeira vez por Carl Gustav Jung. No universo mítico, esses conteúdos remontam a uma tradição, cuja idade é impossível determinar e pertencem a um mundo do passado, cujas exigências espirituais são semelhantes às que se observam entre culturas primitivas ainda existentes.

Segundo Pavis (1999, p.24), “os arquétipos estão contidos no inconsciente coletivo e se manifestam na consciência dos indivíduos e dos povos por meio dos sonhos, da imaginação e dos símbolos”. O que vem a coadunar perfeitamente com a proposta do Grupo, qual seja, de retratar o universo simbólico e o imaginário coletivo da população local.

Os arquétipos também remetem a um tipo de personagem que fala do comportamento universal do homem:

Um estudo tipológico das *personagens* dramáticas revela que certas figuras procedem de uma visão intuitiva e mítica do homem e que elas remetem a complexos ou a comportamentos universais. Dentro desta ordem de ideias, poder-se-ia falar de Fausto, Fedra ou Édipo como personagens arquetípicas. O interesse de tais personagens é ultrapassar amplamente o estreito âmbito de suas situações particulares segundo os diferentes dramaturgos para elevar-se a um modelo arcaico universal. O arquétipo seria portanto um tipo de personagem particularmente genérico e recursivo dentro de uma obra, uma época ou dentro de todas as literaturas e mitologias (Pavis, 1999, p.24).

O trabalho do Grupo foi estruturado neste sentido, buscando retratar situações e personagens que falassem deste “universal”e que remetessem a uma origem ritualística da cena. Esse diálogo com a comunidade nos colocou diante de um teatro mais próximo da celebração, tal como acontece nas “brincadeiras” da cultura

popular, permitindo-nos acessar os símbolos e signos inerentes a este universo.

Partimos do pressuposto de que o teatro manifesta originalmente uma natureza ritualística que traz em si o princípio da coparticipação e do ato coletivo. Quando falamos de teatro falamos de *encontro*, de ações simbólicas que são redimensionadas a partir de um ato coletivo cerimonioso que acontece “diante” e “com” o espectador.

De acordo com Pavis (1999, p.345), “concorda-se em colocar, na origem do teatro, uma cerimônia religiosa que reúne um grupo humano celebrando um rito agrário ou de fertilidade”. E na celebração deste rito, o coletivo passa a ressignificar as suas ações cotidianas conectando-as ao universo mítico do grupo.

O caráter festivo da celebração envolve os seus participantes num momento de “comunhão”, possibilitando, assim, a afirmação de uma identidade coletiva que reverbera no indivíduo e permite-lhe um processo de reflexão acerca de si.

Jerzy Grotowski (2007) nos fala a respeito de uma identificação coletiva com o mito e atenta para o fato de que a percepção da “verdade individual” no embate com a “verdade universal” tem se tornado praticamente impossível nos dias atuais. E, segundo ele, a solução para este problema está voltada para a questão mítica da cena:

Somente o mito – encarnado na realidade do ator, no seu organismo vivente – pode funcionar como um tabu. A violação do organismo vivente, o desvelamento levado a excesso ultrajoso, reporta-nos a uma situação mítica concreta, a uma experiência de verdade humana comum (Grotowski, 2007, p.111).

Patrice Pavis (1999) também concorda que o ritual exerce papel fundamental no fortalecimento da cena teatral contemporânea:

O teatro de hoje tem uma forte nostalgia de suas origens culturais [...]. Tudo indica que o teatro, depois de ter apenas se apartado do

rito e da cerimônia, busca desesperadamente voltar a eles, como se uma matriz do teatro sagrado (o *Holy Theatre* de que fala Brook) fosse a única oportunidade de sobrevivência no contato com as artes de massa industrializadas e no seio da tribo eletrônica (Pavis, 1999, p.346-347).

Os princípios ritualísticos da cena têm se diluído nas produções contemporâneas em função de aspectos mercadológicos, interferências da mídia e da soberania do discurso. A arte teatral tem abandonado a sua teatralidade e o seu sistema de signos, em função do enaltecimento do “real”, o que pode ser comprovado mediante o crescimento desenfreado dos *reality shows* e das comédias *stand up* que assolam o mundo.

Esta tendência de enaltecimento do “real” já permeava as preocupações do pesquisador polonês:

Pois bem: o sistema de signos, o alfabeto convencional, o abandonar as ações “reais”, literais, em direção à estrutura artificial, distinguem a teatralidade da vida, conferem à teatralidade o *status* de arte por meio da composição e da síntese. O teatro burguês, em nome da “verdade da vida” negou essa lei. A conseqüência foi fatal: o teatro frente ao cinema e à televisão (isto é, as artes da “literalidade”) aparece inerme e até – paradoxalmente – derivado (Grotowski, 2007, p.42, destaques do autor).

Assim, quando o *Arkhétypos* Grupo de Teatro passa a dialogar com a comunidade da Vila de Ponta Negra, ele retoma os princípios ritualísticos do teatro e se liga à uma teatralidade popular, uma teatralidade que ainda está presente no dia-a-dia daqueles que conseguem resistir e/ou dialogar com os apelos do *marketing*, do consumismo e da tecnologia, defendendo os espaços da sua identidade.

Assim foi pensado o Projeto “Histórias de Pescador”. Um projeto de pesquisa<sup>4</sup> desenvolvido pelo Grupo *Arkhétypos* de Teatro

---

<sup>4</sup> Projeto de Iniciação Científica desenvolvido pela discente Paula Laís Araújo de

na Universidade Federal do Rio Grande do Norte que buscou dar voz às comunidades de pescadores de Natal/RN e que pretendia dialogar com aquilo que há de mais genuíno e mais autêntico dentro de uma comunidade: as crenças, as histórias, os afazeres cotidianos e as relações humanas.

Ao longo do projeto buscamos dar voz aos costumes, ao imaginário coletivo e ao universo referencial de uma vila, antiga comunidade de pescadores da cidade de Natal/RN. Esta experiência abriu espaço para a manifestação de “verdades universais” refletidas na experiência dos mitos, das histórias que permeavam o inconsciente coletivo<sup>5</sup> da população.

Os mitos são portais de conexão do homem consigo mesmo, com a sua origem, com o conhecimento e com a vida. É tal como afirma Joseph Campbell (1990):

Mitos são histórias de nossa busca da verdade, de sentido, de significação através dos tempos. Todos nós precisamos contar nossa história, compreender nossa história. Todos nós precisamos compreender a morte e enfrentar a morte, e todos nós precisamos de ajuda em nossa passagem do nascimento à vida e depois à morte. Precisamos que a vida tenha significação, precisamos tocar o eterno, compreender o misterioso, descobrir o que somos (Campbell, 1990, p.5).

O mito é “revivido” por meio do ritual e quando falamos de resgate dos princípios ritualísticos da cena teatral, estamos nos

---

Medeiros (Curso de Teatro – Bolsista PIBIC/CNPq) junto ao Grupo Arkhétypos de Teatro da UFRN, no período de agosto de 2010 a julho de 2011.

<sup>5</sup> “O inconsciente coletivo é uma parte da psique que pode distinguir-se de um inconsciente pessoal pelo fato de que não deve sua existência à experiência pessoal, não sendo, portanto, uma aquisição pessoal. Enquanto o inconsciente pessoal é constituído essencialmente de conteúdos que já foram conscientes e, no entanto, desapareceram da consciência por terem sido esquecidos ou reprimidos, os conteúdos do inconsciente coletivo nunca estiveram na consciência e, portanto, não foram adquiridos individualmente, mas devem sua existência apenas à hereditariedade” (Jung, 2000, p.53).

referindo ao espaço de resgate do mito, ao espaço do humano e da experiência, que têm sido esquecidos na sociedade atual. E nós, artistas que lutamos pelo direito à expressão e à vida, temos um compromisso com estas conexões.

Adriana Mariz, em seu livro *A ostra e a pérola* (2008), traduz bem o intuito desta discussão que tem por objetivo *re-ligar* o homem ao que se considera a sua essência, aos eternos universais – e para tanto recorre ao teatro feito por Jerzy Grotowski. Para Mariz (2008), esse processo de reconexão do homem com o universal passa pela ressignificação do corpo e do gesto: “É somente a partir da ruptura com o gesto ordinário, usual, que o ator cruza a fronteira em direção a uma cultura própria, inventada, original” (Mariz, 2008, p.208).

Foi isso o que se procurou fazer no Projeto “Histórias de Pescador”. Inicialmente, fomos até a comunidade conhecer as pessoas, nos deixar contaminar por aquele universo imaginário e, em seguida, voltamos para a sala de ensaio e passamos a ressignificar aquela gestualidade, aquelas histórias. Foi assim que construímos a nossa “vila”, sintetizada no espetáculo *Santa Cruz do Não Sei*.

O espetáculo citado fala de uma vila de pescadores que foi invadida por uma onda gigante. Ao longo do espetáculo os personagens contam histórias revelando um pouco do universo simbólico daquele imaginário. O espetáculo remete a um universo arquetípico, que faz emergir mitos, canções e símbolos que se espelham na cultura popular a fim de resgatar as relações ritualísticas presentes nas festas, brincadeiras e tradições brasileiras. Uma dramaturgia de situações que se torna viva e pulsante diante do espectador.

FIGURA 10 – A devoção ao “Sagrado” nas Festas Populares –Yemanjá ao fundo – Espetáculo *Santa Cruz do Não Sei*



Fonte: Acervo documental do Grupo Arkhétypos

FIGURA 11 – Danças, ritos e canções ao toque do tambor – Espetáculo *Santa Cruz do Não Sei* na estreia em 2011



Fonte: Acervo documental do Grupo Arkhétypos

Enquanto manifestação da cultura, acreditamos que o teatro, tenha como uma de suas principais funções ressignificar os símbolos inerentes ao homem e interpretá-los de modo a provocar um diálogo entre o indivíduo e a sociedade. E este é um dos princípios ritualísticos da cena teatral que transporta o espectador para dentro de um jogo

codificado e o faz mergulhar num universo simbólico. Neste tipo de manifestação, o real dá lugar ao ficcional e o ficcional permite a fruição. Daí, quando colocamos o espectador em contato com universo simbólico teatralizado, ele se reconhece na ficção e se coloca como parte integrante desta experiência.

Quando consideramos a *experiência* como a base do teatro, retomamos um dos objetivos iniciais do Projeto *Arkhétypos*, qual seja, a investigação sobre o universo simbólico da comunidade, algo que nos remete aos princípios ritualísticos da cena teatral e que atribui ao teatro a responsabilidade da coparticipação. É o que podemos constatar na fala de Grotowski (2007):

O teatro é a única entre as artes a possuir o privilégio da “ritualidade”. De resto, em sentido puramente laico: é um ato coletivo, o espectador tem a possibilidade de co-participar, o espetáculo é uma espécie de ritual coletivo, de sistema de signos (Grotowski, 2007, p.41, destaque do autor).

Estes signos são gerados na cena por meio da teatralidade e de uma convenção, de um jogo que remete ao universo simbólico estudado. Assim, a teatralidade substitui a literalidade e o sentido da cena passa a ser universal, reconectando o homem consigo mesmo, com sua história e com a sua experiência.

Segundo Pavis (1999, p.374), “teatralizar um acontecimento ou um texto é interpretar cenicamente usando cenas e atores para construir a situação. O elemento visual da cena e a colocação em situação dos discursos são as marcas da teatralização”. Para ele, a teatralidade pode opor-se ao texto dramático e à literatura, permitindo que se ressalte a potencialidade visual e auditiva da encenação, deixando por vezes em segundo plano a narratividade e dramaticidade da fábula logicamente construída (Pavis, 1999, p.372).

Quando construímos o espetáculo *Santa Cruz do Não Sei*, nosso objetivo principal era dar voz às experiências adquiridas na pesquisa de campo, e isso implicou na criação de contos que tratavam do mesmo tema, mas que não tinham a preocupação de estabelecer uma fábula

linear, e sim reconectar o espectador com os símbolos do universo praieiro. Para isso, utilizamos vários artifícios cênicos, criados a partir da teatralidade dos atores, dos cantos, dos sons e das ações físicas.

É tal como coloca Barthes (1964, apud Pavis, 1999):

Que é teatralidade? É o teatro menos o texto, é uma espessura de signos e de sensações que se edifica em cena a partir do argumento escrito, é aquela espécie de percepção ecumênica dos artifícios sensuais, gestos, tons, distâncias, substâncias, luzes, que submerge o texto sob a plenitude de sua linguagem exterior (Barthes, 1964 apud Pavis, 1999, p.372).

O texto do espetáculo, de dramaturgia autoral, surgiu dos laboratórios e se estabeleceu a partir de um jogo de situações, ou seja, ele está repleto de teatralidade. No texto as situações vão e vêm sem uma preocupação cronológica, mas muitas vezes se tocam revelando os segredos imersos nos contos de cada personagem. Desta forma, o espetáculo tornou-se uma metáfora do inconsciente coletivo da comunidade, transitando sem direção e revelando imagens míticas e arquetípicas deste universo simbólico.

São diversos elementos dialogando em cena para contar uma história de substâncias, de gestos, luzes e metáforas que se presentificam no corpo do ator. É tal como coloca Mariz (2008, p.208-209): “Supõe-se que o teatro seja um instrumento, um veículo por meio do qual o ator possa ampliar a sua percepção e o campo da experiência física. A linguagem utilizada é ao mesmo tempo, simbólica e poética, sagrada e profana”.

É isso o que buscamos no processo de construção do espetáculo *Santa Cruz do Não Sei*. Destaco a seguir um fragmento de um dos contos narrados no espetáculo:

A onda veio como uma benção, um presente do reino dos céus e das águas, e beijou a Vila. Se debruçando num abraço molhado e sublime sob aquelas vidas, casas, cotidianos).<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Trecho do conto “A incrível história da vila de Santa Cruz do Não Sei” escrito pela atriz Paula Laís A. de Medeiros (não publicado).

O trecho citado remete ao momento em que uma onda gigante invade a vila, é um momento de purificação, um momento em que as almas das personagens são “lavadas” e suas vidas voltam a fazer sentido. A cena em questão remete a um dos grandes mitos da história da humanidade, o dilúvio. Mito este que de alguma forma se faz presente na esperança de uma comunidade de pescadores que busca uma renovação, que espera ansiosamente pelo momento em que terão suas vidas de volta.

FIGURA 12 – Cena da “Onda Gigante” – Espetáculo *Santa Cruz do Não Sei* em 2012



Fonte: Acervo documental do Grupo Arkhétypos

FIGURA 13 – Cena em que a “Os moradores da Vila avistam a onda gigante” – Espetáculo *Santa Cruz do Não Sei* em 2012



Fonte: Acervo documental do Grupo Arkhétypos

A apresentação que aconteceu na Vila de Ponta Negra foi muito especial para o Grupo pois foi o momento de devolver à comunidade um pouco do que ela nos deu e, como se não bastasse o *encontro* e o rito de celebração, fomos surpreendidos também por um comentário extremamente sensível e perspicaz do Seu Pedro Correia, Mestre dos Congos de Calçola. Assim que a apresentação terminou ele veio nos falar sobre a “onda gigante que invadiu a vila”. Para ele a história da onda que contamos no espetáculo remetia à onda da especulação imobiliária que invadiu a Vila, à onda que vem passando por cima de todos e levando consigo os “saberes” daquela comunidade.

Quando ouvimos esse comentário, ficamos pensativos e lembramos das dificuldades que a comunidade vem enfrentando com a Marinha Brasileira e com os investidores estrangeiros e nacionais que tentam comprar as terras da Vila para construir prédios.

A Vila de Ponta Negra, local onde fizemos nossas pesquisas fica próxima a uma base de lançamento de foguetes chamada de “Barreira do Inferno”, e a Marinha Brasileira patrulha o local determinando onde os pescadores podem ou não pescar. Ouvimos relatos de pescadores que disseram ter a autorização do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais (Ibama), mas ainda assim, como a área de pesca não é delimitada, tudo fica a cargo das ordens que eles recebem dos oficiais e, por isso, eles vivem numa constante incerteza.

As mulheres da Vila também adentravam no meio da mata para coletar mangabas, fruto típico da região, porém, foram colocadas cercas impedindo-lhes o acesso, e a situação está cada vez mais difícil para algumas famílias que sobrevivem da pesca e coleta de frutos. Por isso, a comunidade tem buscado formas alternativas de subsistência, e com isso, os moradores lutam para não abrirem mão de crenças, valores, “saberes” e “fazeres”.

Com o Projeto *Arkhétypos* percebemos a importância do mito da força das águas no inconsciente coletivo dos moradores da Vila de Ponta Negra, e quando o transportamos para dentro do espetáculo, ele é lido e ressignificado pela comunidade. Por isso a importância de se conhecer

a realidade das pessoas e os signos que permeiam este universo. Sobre este aspecto Lehmann (2007) nos lembra:

A arte, e ainda mais o teatro, que se insere nas sociedades de diversos modos – desde o caráter comunitário da produção, passando pelo financiamento público, até o modo social da recepção -, encontra-se no campo das *práticas reais sócios-simbólicas*. Se a habitual redução do campo estético a posições e declarações sociais cai no vazio, é igualmente cego qualquer questionamento teatral que não reconheça na prática artística do teatro a reflexão sobre as normas de percepção e comportamento sociais (Lehmann, 2007, p.21, destaque do autor).

Daí a importância de um Projeto de Extensão, de um Grupo de Teatro que dialoga com a comunidade, que pesquisa e que busca compreender as práticas sócio-simbólicas de um grupo e de um lugar, transportando isso para a cena.

No espetáculo *Santa Cruz do Não Sei* trabalhamos o tempo todo com este aspecto cerimonial e foi daí que surgiu a pesquisa “Teatro e Ritual”.<sup>7</sup> Quando o público entra no espaço em que está acontecendo o espetáculo, ele é convidado a se sentar ao lado das personagens, como se estivesse adentrando numa vila de pescadores, e como se participasse de um grande ritual em torno de uma fogueira. Todos se sentam em esteiras e bancos, como se fossem moradores da vila.

A metáfora do espaço espelha a metáfora do universo arquetípico, que vem à tona durante a apresentação do espetáculo e ajuda a aproximar o espectador, promovendo o “encontro” do público com o ator e do público consigo mesmo. É como se o ator jogasse a rede e o espectador dividisse com ele o peixe.

Pensando ainda no universo simbólico do pescador, Peter Brook (2010, p.71) nos dá um belo exemplo: “No teatro, aqueles que dão os nós

---

<sup>7</sup> Projeto de Iniciação Científica desenvolvida pela discente Tatiane Cunha de Souza (Curso de Teatro – Bolsista PROPESQ/UFRN) junto ao *Arkhétypos* Grupo de Teatro da UFRN, no período de janeiro a dezembro de 2011.

são também responsáveis pela qualidade do momento que capturam em suas redes. É fantástico – a ação do “pescador”, ao dar os nós, determina a qualidade do peixe que apanha em sua rede!”. E complementa:

Há teatros que só querem oferecer um bom peixe comum, que se possa comer sem causar indigestão. Há teatros pornográficos que pretendem deliberadamente servir um peixe com entranhas cheias de veneno. Mas vamos supor que tenhamos a mais elevada das ambições: no espetáculo, só queremos apanhar o peixe dourado. De onde vem o peixe dourado? Ninguém sabe. Deve ser de algum lugar do inconsciente coletivo mítico, daquele vasto oceano cujos limites nunca foram descobertos, cujas profundezas nunca foram suficientemente exploradas (Brook, 2010, p.72).

Compartilhamos desta busca pelo peixe dourado, por um teatro vivo que dialogue com a realidade em que está inserido. E na tentativa de encontrar um caminho que nos ajude a estabelecer esta conexão debruçamo-nos sobre uma prática, sobre uma experiência que se mostra imprescindível na busca por um teatro vivo, um teatro que de fato se constrói a partir do *encontro* entre indivíduos. Daí surgiu a terceira pesquisa do Grupo denominada *A arte do encontro*.<sup>8</sup>

Após a estréia em 2011, o espetáculo “Santa Cruz do Não Sei” fez sua segunda temporada no Evento “Contos da Terra... Cantos do Mar” realizando uma apresentação no Conselho Comunitário da Vila de Ponta Negra (20 de agosto de 2011) com a presença dos Mestres e o apoio da Pró-Reitoria de Extensão da UFRN (Proex).

---

<sup>8</sup> Projeto de Iniciação Científica desenvolvido pela discente Paula Laís Araújo de Medeiros (Curso de Teatro – Bolsista Pibic/CNPq) junto ao Grupo *Arkhétypos* de Teatro da UFRN, no período de agosto de 2011 a julho de 2012.

FIGURA 14 – Apresentação do espetáculo *Santa Cruz do Não Sei* no Conselho Comunitário da Vila de Ponta Negra em 2011



Fonte: Acervo documental do Grupo Arkhétypos

FIGURA 15 – Apresentação no Conselho Comunitário da Vila de Ponta Negra em 2011 – Evento “Contos da Terra... Cantos do Mar”



Fonte: Acervo documental do Grupo Arkhétypos

Depois da apresentação no Conselho Comunitário, o *Arkhétypos* realizou uma temporada na cidade de João Pessoa/PB, em parceria com o Centro Cultural Piollin, e em novembro de 2011

foi um dos grupos contemplados pelo edital Cena Aberta da Casa da Ribeira, Natal/RN.

Em 2012 o Grupo participou do Festival Internacional de Teatro Estudantil (Fite) que aconteceu em Porto Alegre/RS, e se apresentou no Evento “Dia Mundial do Teatro” em João Pessoa/PB. Cabe mencionar ainda que o espetáculo “Santa Cruz do Não Sei” passou a integrar o Projeto de Pós-Doutorado do Prof. Dr. Jefferson Fernandes Alves,<sup>9</sup> tornando-se o primeiro espetáculo teatral do estado do Rio Grande do Norte a contar como recurso da audiodescrição.

Neste momento, um dos principais objetivos do *Arkhétypos* Grupo de Teatro da UFRN é investir no processo de formação de público. O Projeto conta com o apoio de outros docentes do Departamento de Artes, que atuam como facilitadores do processo, ora participando dos ensaios, ora orientando as pesquisas do Grupo e contribuindo artisticamente com o mesmo. Vejo o *Arkhétypos* hoje não somente como um Grupo de Teatro, mas como um espaço de intersecção e diálogo entre a Extensão, a Cultura Popular e a Pesquisa, realizadas dentro e fora da UFRN.

No final de 2012, o grupo foi contemplado com o Prêmio de Teatro Myriam Muniz da Funarte – Categoria Montagem, com o “Projeto Terra” e isso nos permitiu iniciar uma nova pesquisa, desta vez utilizando como parâmetro os princípios norteadores da física quântica.

Atualmente, o *Arkhétypos* Grupo de Teatro da UFRN se dedica a um estudo sobre *O corpo quântico*<sup>10</sup> e *A dramaturgia quântica*,<sup>11</sup>

---

<sup>9</sup> O Prof. Dr. Jefferson Fernandes Alves é docente do Centro de Educação da UFRN e desenvolve o Pós-Doutorado com foco no recurso de áudio descrição, que permite o acesso de espetáculos teatrais aos deficientes visuais. O citado professor também ministra aulas no Curso de Teatro, promovendo um diálogo em interface com a Educação e é parceiro do *Arkhétypos* Grupo de Teatro da UFRN.

<sup>10</sup> Projeto de Iniciação Científica desenvolvida pela discente Clareana Nunes Graebner (Curso de Teatro – Bolsista Pibic/CNPq) junto ao *Arkhétypos* Grupo de Teatro da UFRN, no período de agosto de 2012 a julho de 2013.

<sup>11</sup> Projeto de Iniciação Científica desenvolvida pela discente Ananda Krishna Bezerra de Moura (Curso de Teatro – Bolsista Propeq/UFRN) junto ao *Arkhétypos* Grupo de Teatro da UFRN, no período de janeiro a dezembro de 2013.

tomando como referência o universo simbólico da cultura sertaneja, a vida dos boiadeiros e o conceito de neologismo proposto por João Guimarães Rosa. Desta pesquisa nasceu o espetáculo *Aboiá*,<sup>12</sup> novo trabalho coletivo do Grupo que estreou no dia 03, 04 e 05 de maio no Barracão Clowns<sup>13</sup> e fez uma breve temporada em Viena – Áustria, no período de 26 de junho a 02 de julho de 2013, a convite da Universidade de Música e Artes Cênicas de Viena.

Os estudos sobre este último espetáculo ainda estão em fase de consolidação, e logo os resultados desse processo serão disponibilizados em forma de artigos, debates e relatórios de pesquisa. Enquanto isso, seguimos estreitando os laços entre a pesquisa acadêmica e a comunidade.

## Referências

- BARBA, E. *Além das ilhas flutuantes*. São Paulo: Editora Hucitec, 1991.
- BARBA, E. *La terre de cendres et diamants: mon apprentissage em Pologne*. Saussan/França: L'Entretemps, 2000.
- BARBA, E; SAVARESE, N. *A arte secreta do ator: dicionário de antropologia teatral*. São. Paulo: É Realizações, 2012.
- BROOK, P. *A porta aberta: reflexões sobre a interpretação e o teatro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- BURNIER, L. O. A arte de ator. *Revista do Lume*, Campinas, n.2, p.10-11, 1999.
- CAMPBELL, J. *O poder do mito*. São Paulo: Palas Athena, 1990.
- GOSWAMI, A. *O universo autoconsciente*. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 1998.
- GROTOWSKI, J. *Em busca de um teatro pobre*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.
- GROTOWSKI, J; POLASTRELLI, C; FLASZEN, L. *O teatro laboratório de Jerzy Grotowski 1959-1969*. São Paulo: Fondazione Pontedera Teatro, Editora Perspectiva, 2007.

---

<sup>12</sup> “Aboiá” – do verbo aboiar, produzir aboio (uma espécie de canto empregado na comunicação com o gado).

<sup>13</sup> Espaço de ensaio e de apresentação do Grupo Clowns de Shakespeare (Natal/RN), parceiro do *Arkhétypos*.

HADERCHPEK, R. C. *A poética da direção teatral: o diretor-pedagogo e a arte de conduzir processos*. 2009, 178p. Tese (Doutorado em Artes) Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

JUNG, C. G. *O homem e seus símbolos*. Tradução de Maria Lucia Pinho. 5.ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2000.

LEHMANN, H. T. *Teatro pós-dramático*. Tradução de Pedro Süsskind. São Paulo: Cosac and Naify, 2007.

MARIZ, A. D. *A ostra e a pérola: uma visão antropológica do corpo no teatro de pesquisa*. São Paulo: Perspectiva S.A, 2008.

MARQUES, B; ASSUNÇÃO, S. *Babel ou o início simbólico: caminhos para uma Pedagogia do Sujeito*. Covilhã: LusoSofia, 2009.

PAVIS, P. *Dicionário de teatro*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

QUILICI, C. S. *AntoninArtaud: teatro e ritual*. São Paulo: Ed. Annablume; Fapesp, 2004.

TURNER, V. W. *O processo ritual: estrutura e anti-estrutura*. Tradução Nancy Campi de Castro. Petrópolis: Vozes, 1974.



# Cinema, vozes e identidade: construções estéticas em produções audiovisuais (MST– Efas)

*Braz Pinto Junior<sup>1</sup>*

*Fernanda Pinto<sup>2</sup>*

*Thiago César Souza Rodrigues<sup>3</sup>*

Partir da imagem, das imagens. Não procurar somente nelas, ilustrações, confirmações ou desmentidos de um outro saber, o da tradição escrita. Considerar as imagens tais quais são, mesmo se for preciso apelar para outros saberes para melhor abordá-las (Ferro, 1992, p.19).

**O** Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) tem sido objeto de pesquisa nos mais variados campos do saber, evidenciando, assim, sua riqueza e amplitude de ações face à sociedade. Emergido na primeira metade da década de 1980, sobretudo, a partir

---

<sup>1</sup> Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Publicou sua pesquisa de Mestrado pela EDUFGD com o título “Alusão e Intertexto: a dinâmica da apropriação em Morte e Vida Severina” e os livros “O Clown claudicante e o esfínter da Esfinge” e “Rebelião à Quatro Queijos” pela Editora Ludens.

<sup>2</sup> Doutora em Agronomia (Produção Vegetal) pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Mestre em Agronomia (Produção Vegetal), área de concentração: Morfogenese e Biotecnologia de Plantas pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Possui graduação em Ciências Biológicas - Faculdades Integradas do Brasil (2009). Tem experiência na área de cultura de tecidos, biotecnologia, educação ambiental. Atualmente é professora colaboradora voluntária da Faculdade de Ciências Biológicas e Ambientais (FCBA) na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

<sup>3</sup> Formado em Artes Cênicas pela Facale/UFGD.

da realidade política, econômica e social da época, e por meio do apoio fundamental de agentes religiosos ligados à Comissão Pastoral da Terra, da Igreja Católica, o Movimento resiste há mais de vinte e seis anos no cenário brasileiro e se configura como um *Movimento em movimento*, em que sua história está em seu *devoir* (Coelho, 2010).

Na mesma década de surgimento do MST, embora numa conjuntura de crise que acabaria por escassear a produção, o cinema brasileiro começa a experimentar novas linguagens reflexos da abertura política e da opção cada vez mais premente por temáticas de protesto. Entre elas está a Reforma Agrária, que passa a ser retratada em filmes e documentários da época como um processo de singularização ou resistência a modelos de sujeição do capital e de hegemonia cultural, conforme Guattari (1996).

Esse trabalho procura refletir a respeito da memória e da identidade das comunidades de assentados e suas formas de representação, construídas a partir da década de 1980 e ressignificados ao longo da década de 1990 e primeira década do século XXI. Para tanto, ele parte da investigação de registros fílmicos produzidos como forma de divulgação de pressupostos ideológicos defendidos pelo MST e de práticas direcionadas durante oficinas de sensibilização artística e produção de documentários em vídeo realizadas em Escolas Famílias Rurais (Efas)<sup>4</sup> do estado de Mato Grosso do Sul.

A relação entre os registros já conhecidos,<sup>5</sup> os quais compartilham de certa similaridade estética, na medida em que se orientam segundo

---

<sup>4</sup> Instituições de ensino fundamental e médio, mantidas pela sociedade organizada e que atuam em rede com o MST atendendo estudantes de famílias assentadas nas cidades de Sidrolândia (Efasidro), Nova Alvorada do Sul (Efar) e Itaquiraí (Efaitaqui).

<sup>5</sup> Entre as fontes consideradas “oficiais” do Movimento podemos destacar alguns filmes que costumam ser apresentados em eventos realizados por entidades parceiras do MST, produzidos geralmente de forma independente ou com patrocínio de empresas públicas como *Terra para Rose* (1987) e *Sonho de Rose* (2000), ambos da diretora Tetê Moraes, *Estado de Seca* (2007), com direção de Adriana Cursino, *Dois assentamentos* (1997), dirigido por Patrick Parmigiani e *Raiz forte* (2000), de Aline Sasahara e Maria Luisa Mendonça.

pressupostos e visões de mundo semelhantes, e os materiais produzidos nas oficinas, pode servir para delimitar certas mudanças no foco de ação do movimento, mas também na noção de subjetividade/identidade de seus militantes.

O recorte temporal que serviu de base para essa análise pretendeu enfatizar as produções cinematográficas mais representativas produzidas ao longo da história do MST, com destaque para as produzidas na década de 1990. Neste período o movimento passou mudanças que, embora não o afetassem do ponto de vista ideológico, o definiram como movimento aberto ao diálogo com outros movimentos e setores da sociedade e instituições. Tal recorte encontra complementação nas novas vozes presentes na produção experimental, resultado das oficinas nas Efas iniciadas no segundo semestre de 2012.

É justamente nessa interação entre artefatos culturais de ampla divulgação (filmes “oficiais” do MST), vídeo-produções locais resultantes da reflexão de grupos no âmbito institucional das Efas e entrevistas registradas em vídeo com estudantes/militantes, que reside, de certa maneira, a inovação da pesquisa proposta, a qual se insere ainda em uma perspectiva interdisciplinar, na medida em que se utiliza de conceitos tanto da História, sobretudo na vertente da *História Cultural*, quanto das Letras e Artes (*Teoria literária e Estudos interssemióticos*).

As memórias apontadas nas narrativas dos trabalhadores e trabalhadoras, tanto em produções utilizadas como divulgação do MST quanto em materiais decorrentes de entrevistas ou oficinas de vídeo e documentário integradas a projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão da Universidade Federal da Grande Dourados em parceria com as Efas, vem contribuindo para um estudo da história do Movimento nos âmbitos local e nacional com base em teorias historiográficas. Tais teorias permitem identificar construções identitárias e noções subjetivas de pertencimento e empoderamento das comunidades estudadas.

As principais questões suscitadas durante a pesquisa têm sido (i) em que medida a subjetividade participa da composição de artefatos “artísticos” e (ii) em que medida ela se anula nesse processo

de composição em prol de uma coletividade; ou, em outras palavras, até que ponto as opiniões expressas em vídeos do MST são compartilhadas pelos estudantes das Efas/participantes do Movimento e vice versa.

A escolha do cinema e do vídeo como fontes de pesquisa sugere um olhar preocupado não apenas com o conceito de historicidade e sua presença nas diversas formas de linguagem audiovisual, construídas a partir do registro da oralidade, mas também com uma percepção de construção estética desse registro e sua interação com a mensagem do Movimento: “a voz” do Movimento ou “as vozes” dos estudantes.

Ressalta-se a importância de ampliar a discussão do papel das instituições (cinema, escola, estado, família, Organizações Não Governamentais) no âmbito dos movimentos sociais, contrapondo discursos “padronizados” com depoimentos ou construções subjetivas, revelando que o fenômeno identitário se dá nessa interação entre indivíduo e coletividade, numa verdadeira “via de mão dupla”, corroborando para o que afirmava Marc Ferro:

O historiador tem por função primeira restituir à sociedade a História da qual os aparelhos institucionais a despossuíram. Interrogar a sociedade, pôr-se à sua escuta, esse é em minha opinião o primeiro dever do historiador. Em lugar de se contentar com o utilização de arquivos, ele deveria antes de tudo criá-los e contribuir para a sua constituição: filmar, interrogar aqueles que jamais têm direito à fala, que não podem dar seu testemunho. O historiador tem por dever despossuir os aparelhos do monopólio que eles atribuíram a si próprios e que fazem com que sejam a única fonte da história. Não satisfeitos em dominar a sociedade, esses aparelhos (governos, partidos políticos, Igrejas ou sindicatos) acreditam ser sua consciência. O historiador deve ajudar a sociedade a tomar consciência dessa mistificação (Ferro, 1992, p.76-77).

No que diz respeito à *História Cultural*, faz-se necessária uma reflexão acerca dos conceitos chartierianos de leitura e significação do “mundo como representação”, que contribuíram, juntamente com o

pensamento de Marc Ferro, para a inclusão do cinema e das formas de representação audiovisual entre as fontes dos estudos históricos.

A História Cultural para Chartier deve ser “entendida como o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido” e se dirigir às “práticas que pluralmente, contraditoriamente, dão significado ao mundo” Mas, para que se possa realizar uma abordagem desta natureza, é necessário contar com um instrumento teórico-metodológico eficaz, pois, a “problemática do mundo como representação”, moldado através das séries de discursos que o apreendem e o estruturam, conduz obrigatoriamente a uma reflexão sobre o modo como uma figuração desse tipo pode ser apropriada pelos leitores dos textos (ou das imagens) que dão a ver e a pensar o real (Abdala Junior, 2006, p.5, destaques do autor).

Nesse sentido, são concebíveis estudos sobre as relações de poder em uma sociedade complexa e em constante transformação em que devemos levar em conta os múltiplos discursos incorporados nas narrativas sobre de luta pela terra no Brasil, bem como os discursos oficiais e paralelos de mudança e manutenção de poder.

Um exemplo dessa perspectiva seria uma reflexão sobre as transformações ocorridas na indústria cinematográfica no Brasil no processo conhecido como “retomada”.

Se nos anos 90, o modelo de resistência do cinema da década anterior sofreria algumas reformulações, se apropriando de linguagens e mercados antes inexplorados, atualizando-se como forma de expressão, essa transformação confirmaria as afirmações de Lyotard (1996), quais sejam: de que não podemos nos esquecer de que toda história é produto de uma determinada época, estando de alguma maneira comprometida com as questões de seu tempo; e de que no capitalismo avançado, a cultura foi capitalizada e tornou-se um universal, levando a sociedade a descobrir o mercado das singularidades e passar a arquivá-lo, transformando-o em memória. (Lyotard, 1996 apud Lemos, 2007).

Embasamos nossa pesquisa em teorias provenientes da obra de Foucault (1982) a qual questiona as ordens do saber e do poder – não mais vistas como rígidas, centradas e hierarquizadas entre o poder e o não poder, mas cientes de que o poder se espalha pelo social e tem relação direta com o saber; e também de outros autores comumente utilizados em abordagens da *Teoria Literária* como Barthes (1996) e Bakhtin (1981), chamando a atenção inclusive para as discussões de correntes novo-historicistas como as encabeçadas por White (2001) e Guinzburg (2006), os quais também questionam os limites do conceito de cultura.

Tal estudo teórico demandou um levantamento da história do MST mediante um estudo conceitual dos *novos movimentos sociais* propostos por Gohn (2006) e Scherer-Warren; Ferreira (2002), entre outros, bem como dos movimentos de constituição e renovação do cinema nacional, sobretudo a partir dos anos 80.

Do ponto de vista da produção de conhecimento sobre os movimentos sociais, o “novo” deste último período deve ser visto numa dupla dimensão: como construtor de espaços de cidadania, com as novas leis que se estabeleceram no país e com a reviravolta teórica que passa a ocorrer no plano das análises [...] Todos contribuíram para os novos olhares com que passaram a ser apreendidos e analisados os movimentos. A dicotomia público e privado, a questão da cidadania, a cultura política presente nos espaços associativos, a importância das experiências cotidianas etc., ganham destaque em lugar das categorias macro explicativas anteriores (Gohn, 2006, p.287).

Em certa instância, esse estudo pode servir ainda para estabelecer diferenciações entre as muitas memórias da coletividade que compõem a história do MST.

Ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade

civil. Suas ações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de: conflitos, litígios e disputas. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesses em comum. Esta identidade decorre da força do princípio da solidariedade e é construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo (Gohn, 1995, p.44).

Além das oficinas, as quais se encontram em fase de execução,<sup>6</sup> prevê-se ainda o levantamento de conceitos da *História Oral* e o estudo da historicidade dos registros de orais identificados nas fontes (entrevistas), levando-se em conta especificidades da pesquisa sugerida como a natureza interdisciplinar do tema.

Segundo Alberti (2010), a *História Oral* é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea surgida em meados do século XX, após a invenção do gravador e da fita. Ela consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos e conjunturas do passado e do presente. Tais entrevistas são produzidas no contexto de projetos de pesquisa, que determinam quantas e quais pessoas entrevistar, o que e como perguntar, bem como que destino será dado ao material produzido.

A imprecisão do oral não nos deve enganar; se oralidade é território da ambigüidade e das contradições, também existem espaços dissimulados que se escondem na documentação escrita, contornando silêncios e falseamentos, revelando segredos que o próprio autor do texto não pretendia revelar, mas que escapam, finalmente, através da linguagem, dos modos de expressão, da súbita iluminação que se espalha pelo

---

<sup>6</sup> No momento da publicação desse texto já haviam sido realizadas oficinas na Efa de Sidrolândia, as quais resultaram em um vídeo documentário produzido pelos alunos do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental. As oficinas nas Efas de Itaquiraí e Nova Alvorada do Sul estão previstas para o segundo semestre de 2013.

texto quando o confrontamos com um outro nesta prática que é hoje chamada de ‘intertextualidade’. Isto sem falar nas múltiplas vozes, na polifonia que pode ser extraída de um texto (Bakhtin, 1981 apud Barros, 2005, p.132, destaque do autor).

O trabalho apresenta como fontes principais documentários cinematográficos e em vídeo produzidos e/ou veiculados no âmbito de ação do MST, os quais foram distribuídos nacionalmente ou apresentados em mostras e eventos produzidos sob anuência do Movimento. É importante esclarecer que tal material foi escolhido com base nas teorias e abordagens estudadas na primeira fase do trabalho, sendo que os mesmos deveriam apresentar entre suas temáticas a luta pela terra e a afirmação dos ideais do Movimento.

Tais produções encontram-se disponíveis no acervo do próprio movimento e podem ser adquiridas com facilidade visto ser do interesse do MST sua ampla divulgação. O próprio movimento, articulado com instituições da sociedade civil, tem refletido a respeito de obras já consagradas como *Terra para Rose* (1986), um dos filmes mais vistos em festivais e mostras organizadas sobre a temática da Reforma Agrária ou dos Movimentos Sociais ligados à luta pela terra no Brasil.

A utilização de filmes como fontes para o historiador já não é uma novidade. Conta-se, mesmo, com um texto normativo famoso: o artigo metodológico publicado por Marc Ferro nos *Annales* e em seguida republicado em 1974 numa obra em três tomos que constituiu uma espécie de manifesto do que se costuma chamar *Nova História* (Cardoso; Mauad, 1997, p.412).

Durante a pesquisa realizou-se também um levantamento de características próprias da linguagem do documentário, historicidade, formas de representação identitárias e traços institucionais presentes na “estética” do MST, bem como possíveis antagonismos encontrados na mídia e suas relações com o discurso do movimento ao longo do tempo.

Os documentários de representação social proporcionam novas visões de um mundo comum, para que as exploremos e compreendamos. O documentário acrescenta uma nova dimensão à memória popular e à história social (Nichols, 2005, p.27).

Ressalta-se ainda, na atual fase do trabalho, a revisão do acervo audiovisual disponível em assentamentos parceiros como o assentamento 17 de Abril de Nova Andradina que abriga um Centro de Formação, Capacitação e Cultura, qual seja, o Ponto de Cultura (Ceepatec) com um arquivo composto por inúmeras obras audiovisuais.

Nessa fase são incorporados às fontes do projeto as entrevistas e documentários em vídeo produzidos por alunos das Efas como exercício de subjetividade realizado no âmbito do projeto de extensão Oficinas de Vídeo e Documentário em Escolas Famílias Agrícolas de Mato Grosso do Sul – Videoefa/MS em parceria, inicialmente com a Efa do município de Sidrolândia/MS (Efasidro), e posteriormente em Itaquiraí/MS e Nova Alvorada do Sul/MS.

As três escolas parceiras atendem juntas aproximadamente 200 alunos e utilizam a Pedagogia da Alternância, método criado na França em 1935, o qual proporcionava aos jovens receber conhecimentos gerais e técnicos e combiná-los com a prática na vivência em suas comunidades. A Pedagogia da Alternância chegou ao Brasil na década de 1960. Atualmente estão disseminadas nos estados do norte ao sul do país.

No Brasil são 248 unidades escolares, segundo dados fornecidos pela Unefab (União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil) e pelas Arcafar (Associação Regional das Casas Familiares Rurais). Estas unidades escolares aparecem com diferentes nomenclaturas: EFAs, CFRs (Casas Familiares Rurais), ECORs (Escolas Comunitárias Rurais) e CEFFAs (Centros Familiares de Formação por Alternância) que 66 desenvolvem seus trabalhos centrados na formação integral do ser humano, na qualificação profissional dos jovens e na organização comunitária, valorizando os laços familiares, a herança cultural e o

resgate da cidadania. Buscam contribuir para o desenvolvimento rural mediante a produção familiar economicamente viável, de baixo impacto ambiental, socialmente justa e solidária (Souza, 2010, p.65-66).

As oficinas, ministradas por discentes estagiários da UFGD, sob nossa orientação e supervisão, são estruturadas com base na proposta da pedagogia da alternância das Efas. Tais oficinas contam com uma carga horária aproximada de 40 horas-aula em que os alunos experimentam o processo de criação de vídeos e se instrumentalizam com técnicas de produção e edição de seus próprios documentários realizados de forma coletiva, em pequenos grupos.

A memória coletiva é uma reconstrução psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado, um passado que nunca é aquele do indivíduo somente, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social, nacional. Portanto toda memória é, por definição, ‘coletiva’, como sugeriu Maurice Halbwachs. Seu atributo mais imediato é garantir a continuidade do tempo e permitir resistir à alteridade, ao “tempo que muda”, às rupturas que são o destino de toda vida humana; em suma, ela constitui – eis uma banalidade – um elemento essencial da identidade, da percepção de si e dos outros (Rouso, 2002, p.94, destaques do autor).

Os vídeos com tema livre produzidos durante as oficinas são analisados como expressão tanto dessa memória coletiva associada aos processos e linguagens estéticas do MST, detectados nas produções conhecidas do grande público estudadas anteriormente quanto de subjetividades de indivíduos ou pequenos grupos, percebidas em narrativas construídas a partir do local, do cotidiano. A relação dialógica estabelecida entre essas duas formas de expressão é o que, na perspectiva proposta por essa pesquisa, poderíamos nomear como identidade, podendo ou não apresentar relações com os pressupostos ideológicos associados ao MST, revelando a interação entre

mecanismos de construção identitária e relações de poder presentes nos diversos discursos.

## Outras análises

O estudo previsto das fontes pode servir para registrar e enfatizar as possíveis transformações ocorridas não só ao longo do tempo, motivadas por possíveis alterações no foco ideológico do movimento como também variações regionais no discurso ou pontos de vista distintos entre os grupos organizados, além, é claro, de ressaltar as características próprias da narrativa cinematográfica nos filmes e documentários.

No decorrer da análise proposta, o conceito de estética deve ser interpretado como manifestação de visões de mundo, narrativas e valores culturais. O belo, em suas múltiplas expressões e interpretações, pode ser considerado um valor cultural que varia de um contexto para outro, porém existem certos traços que permanecem visíveis e que podem ser associados para compor um retrato mesmo que superficial ou incompleto de determinado grupo, instituição ou movimento social.

Tal análise insere-se na concepção das obras produzidas no âmbito dos Movimentos Sociais, e também das obras de arte, como produtos da coletividade e situam a discussão de processos e linguagens em categorias identitárias de afirmação ou negação de princípios ou ideais próprios dos movimentos sociais como um todo, bem como as relações de pertencimento.

Relações ou tensões com elementos “extrínsecos” ao MST, tais como o Mercado ou o Estado, vistos ora como opositores, ora como mediadores de conflitos e até como parceiros também podem ser detectadas:

As famílias camponesas constroem a representação nos assentamentos de reforma agrária no processo de efetivação de sua identidade, no jogo entre situações de dominação e de libertação em um movimento de imposição de poder de indivíduos e do mercado, o que as levam a estruturarem resistências simbólicas diárias contra as imposições (Farias, 2007, p.8).

As relações simbólicas de poder e suas representações podem ser consideradas, ainda, ressaltando-se as representações identitárias expressas no conjunto de narrativas que viriam a compor o objeto do estudo proposto.

## Referências

- ABDALA JUNIOR, R. O cinema, outra forma de ‘ver’ a História. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madri, n.38/7 (especial on line), Madri, 11p., maio 2006.
- ALBERTI, V. Histórias dentro da História. In: PINSKY, C. B. *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2010, p.155-201.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1981.
- BARROS, J. D. A. História política, discurso e imaginário: aspectos de uma interface. *Saeculum*, João Pessoa, n.12, p.128-141, jan./ jun. 2005.
- BARTHES, R. *Elementos de semiologia*. 4ed. São Paulo: Cultrix, 1996.
- BORDIEU, P. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M. M; AMADO, J. (Org.). *Usos e abusos da história oral*. 8ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006, p.183-192.
- CARDOSO, C; MAUAD, A. M. História e imagem: os exemplos da Fotografia e do Cinema. In: CARDOSO, C. F; VAINFAS, R. (Org.). *Domínios da história: ensaios de Teoria e Metodologia*. Rio de Janeiro, Campus, 1997, p.401-417.
- COELHO, F. *A prática da mística e a luta pela terra no MST*. 2010. 285f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2010.
- FARIAS, M. F. L. Lavouras e sonhos: as representações camponesas nos assentamentos de reforma agrária. *Revista NERA*, Presidente Prudente, a.10, n.11, p.33-47, jul./dez. 2007.
- FERRO, M. *Cinema e história*. Tradução de Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito (resumo dos cursos do College de France – 1970/1982)*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- GOHN, M. G. *Movimentos e lutas sociais na história do Brasil*. São Paulo: Loyola, 1995.

GOHN, M. G. *Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 2006.

GUATTARI, F. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1996.

GINZBURG, C. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

LEMONS, F. C. S. História, cultura e subjetividade: problematizações. *Revista do Departamento de Psicologia – UFF*, Rio de Janeiro, v.19, n.1, p.61-68, 2007.

LYOTARD, J. F. *Moralidades pós-modernas*. Campinas: Papirus, 1996.

NICHOLS, B. *Introdução ao documentário*. Campinas: Papirus Editora, 2005.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, M. M; AMADO, J. (Org.). *Usos e abusos da história oral*. 8.ed. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 2006, p.183-192.

SCHERER-WARREN, I; FERREIRA, J. M. C. (Org.). *Transformações sociais e dilemas da globalização: um diálogo Brasil/Portugal*. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, J. B. A. *O papel das Escolas Família Agrícola (EFA) no desenvolvimento de alternativas agrícolas em Mato Grosso do Sul: o caso da Escola Família Agrícola de Itaquiraí (EFAITAQ)*. 2010, 145f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Grande Dourados, 2010.

WHITE, H. *Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura*. Tradução de Alípio Correia de França Neto. São Paulo: Edusp, 1994.

Filmes citados:

ESTADO DE SECA. Direção Adriana Cursino. Rio de Janeiro: CaradeCão Produções, 2007. 1 filme (18 min), son., color.

TERRA PARA ROSE. Direção Tetê Morais. Rio de Janeiro: VemVer Produções, 1987. 1 filme (84 min.), son., color.

SONHO DE ROSE. Direção Tetê Morais. Rio de Janeiro: VemVer Produções, 2000. 1 filme (170 min.), son., color.

DOIS ASSENTAMENTOS. Direção Parmigiagni. São Paulo: PUC-SP, 1997. 1 filme (24 min), son., color.

RAIZ FORTE. Direção: A. Sasahara e M. Mendonça. Rio de Janeiro: Centro de Justiça Global, 2000. 1 filme (42 min.), son., color.



# *Kutuanhau dau'au*: gêneros de narrativas históricas e dramaturgia Wapichana

Ananda Machado<sup>1</sup>

Calem a matraca de vocês! Estamos há horas discutindo esse assunto chato, que nem vi passar o tempo, vão para a merenda! Quando voltarem irão aprender a língua de gente, a língua portuguesa, língua que vocês precisarão para poderem se comunicar na cidade, se é que vão lá um dia, hahaahahah!<sup>2</sup>

A partir de 2009 iniciamos a pesquisa *Registro de Narrativas Indígenas em Roraima*, orientando e coorientando pesquisas de professores de língua Wapichana em processo de graduação no Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, na Universidade Federal de Roraima, que tinham como foco o ensino da língua, a coleta e análise de narrativas e compartilhamos, nesse processo, nossos conhecimentos sobre teatro de bonecos e dramaturgia. Percebemos com

---

<sup>1</sup> Professora do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena na Universidade Federal de Roraima (UFRR) desde 2009, doutora em História Social na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), mestre em Memória Social (2008) na Unirio e Licenciada em Artes Cênicas (1995) na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Coordenadora do Programa de Valorização das Línguas e Culturas Macuxi e Wapichana desde 2010.

<sup>2</sup> Texto produzido pelos alunos da Oficina Diversidade de Linguagens: teatro de bonecos coordenada pela autora, com a turma M, curso Licenciatura Intercultural, Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena UFRR, 2013,

eles que as narrativas orais que ouvimos e lemos significam, constroem e materializam o mundo Wapichana.

A língua Wapichana codifica experiências milenares preservadas pela oralidade pelos *Kutuanhau Dau'au*, dentre outros gêneros narrativos. Esse povo explica há tempos o complexo mundo amazônico, compartilhando conhecimentos sobre a vida, a adaptação e os constrangimentos vividos na relação com esse ecossistema e com outras sociedades.

Este texto apenas introduz algumas discussões, é um ensaio e tem origem no projeto de pesquisa desenvolvido no curso de doutorado no Programa de Pós Graduação em História Social, na linha de pesquisa Sociedade e Cultura na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Como percebemos a identidade, os textos teatrais e a vida também como projeto, o que experimentamos no presente e mesmo nossa forma de pensar o passado, de certa forma, são inspirados no que projetamos para o futuro e na forma que sonhamos continuar o trabalho.

Em primeiro lugar apresentaremos nossa inspiração atual, tanto para os estudos históricos quanto teatrais. Começamos o texto pela parte que consideramos mais importante, uma de nossas fontes para criação dramaturgica, os “contadores de histórias” Wapichana, especificamente os *Kutuanhau dau'au*.

### *Kutuanhau dau'au*: narrativas históricas

A antropóloga Nádia Farage explica, em sua tese, o sentido do Gênero narrativo *Kutuanhau dau'au* e o Sr. Casemiro Cadete, em entrevista recente, nos confirmou que essas narrativas estão presentes em círculos de troca e falam do que é passado e morto, isto é “sobre os antigos”. Em termos de genealogia, são considerados *Kutuanhau* “os mortos na segunda geração ascendente em relação ao narrador. Os mortos da primeira geração ascendente o são ocasionalmente” (Farage, 1997, p.186), somente aqueles de quem não se têm memória individualizada, o que “constitui uma categoria coletiva de mortos”

(Farage, 1997, p.186). Esse princípio é interessante e evidencia a força da coletividade entre os Wapichana.

E para inserir sua narrativa no gênero ao qual pertence, o narrador explicita a cadeia que confere sua autoridade. Assim como na academia citamos os autores das ideias das quais nos apropriamos. Os mais idosos são, então, o único ponto de intersecção entre os mundos dos vivos e dos mortos.

A antropóloga explica também sobre as lições de esquecer, pois “esquecer é a atitude ideal em relação à morte” (Farage, 1997, p.194). Na coletividade e soltos da individualidade, os mortos passam à “condição de antigos e na distância que o esquecimento produz, já não representam ameaça aos vivos” (Farage, 1997, p.194). A narrativa *Kutuanbau dau'au* é, portanto, fruto de uma escuta e não da própria experiência do narrador. Este apenas narra o narrado (Farage, 1997).

Esse processo de transmissão de memória evidencia uma concepção particular de história em que “o gênero narrativo não constitui uma história legada pelos antigos, antes é aquilo que hoje se produz sobre os antigos” (Farage, 1997, p.191). Esse mecanismo poderia ser comparado a uma das modalidades de memória, que é mantida porque “atualizada”, é o que se lembra hoje do que passou e não necessariamente fez parte da sua experiência.

Há nesse gênero narrativo um “esforço em transformar referência passada em narrativa”, assim os Wapichana circunscrevem e colocam em posição inoperante, no “lugar aonde não venha a atingir o presente” (Farage, 1997, p.195). É isto o que distancia determinadas questões do conceito de memória do gênero *Kutuanbau dau'au* e o aproxima então do conceito de história.

Outro aspecto interessante desse gênero narrativo é o efeito de incerteza identificado por Farage, que fica aparente em textos como “tentarei contar”, ou “parece”, ou “quem sabe?”, como dizem os narradores Wapichana (Farage, 1997, p.195). Desse modo, nesse mundo feito de linguagem, “se inaugura convencionalmente com formas

temporais como *kotua'naa*<sup>3</sup>, ou *kotu'a*- faz tempo, antigamente- que situam o regime narrativo” (Farage, 1997, p.197) da história.

## Encontros com os Wapichana

Quem vive na Região Amazônica percebe como é inegável a importância dos conhecimentos locais na relação com o clima e com o território, mesmo diante das mudanças climáticas, a forma saudável pela qual os ancestrais indígenas transformaram o meio e o respeito construído simbolicamente na relação com a terra, a água, as plantas e os animais.

No entanto, há em algumas famílias o predomínio de práticas e de valores que, como povo indígena, parece que não queriam adotar, mas o sistema capitalista acaba forçando e o lado indígena cedendo e sofrendo com isso. E alguns indígenas passam a pensar e a viver como se vive nas cidades, distanciando-se dos valores culturais Wapichana.

Em Roraima há comunidades Wapichana com apenas quatro falantes de língua indígena e ao mesmo tempo comunidades nas quais quase todos falam a língua de origem do seu povo. Entre os Wapichana da Região indígena Serra da Lua há comunidades com 90% de falantes e as que menos falam têm entre 10 e 30% de uso da língua Wapichana, enquanto nas regiões do Taiano e Murupu, encontramos comunidades com pouquíssimos ou quase nenhum falante.

Coudreau afirmou que na comunidade Malacacheta existiam apenas 50 moradores, dos quais apenas 10 homens entendiam e falavam português (1887). Hoje, segundo as pesquisas dos alunos do curso Licenciatura Intercultural, do Instituto Insikiran, apenas 30% da população da Malacacheta fala a língua Wapichana. Naquela época, todos usavam a língua Wapichana nas práticas de representação oral e posteriormente, foi adquirida a prática letrada. Nas missões tinham aulas de leitura, caligrafia, aritmética e catecismo que eram ministradas também para as crianças indígenas que lá viviam, porém todas em português.

---

<sup>3</sup> Na citação mantemos a forma de escrever da autora, ela segue o padrão usado na República Cooperativista da Guyana pelos Wapichana que lá vivem.

O que comprova que os missionários trouxeram junto com a imposição de os indígenas aceitarem Jesus, a invasão da língua portuguesa escrita. Se o Wapichana quisesse estudar na época, teria que obrigatoriamente aprender a língua portuguesa e tornar-se cristão.

O processo de mudanças linguísticas foi provocado historicamente então pelo impacto das fazendas, comércio, escolarização e instauração das igrejas; e decorreu também do início do uso da escrita na Região Serra da Lua, que foi uma das estratégias de catequização adotadas pela Igreja Católica e ocorreu por volta dos anos 1930-50.

Cada comunidade lida com a língua de forma diferente. Então nos perguntamos: qual é o impacto do uso da língua? Há mais direito garantido para os indígenas pelo uso da língua? Os indígenas falantes da língua Wapichana conseguem preservar questões culturais mais do que as outros? Dentre as relações diferentes com o meio, com o Estado, o que faz com que uma comunidade Wapichana use mais a língua do que outra? É o tempo de contato ou a distância das cidades? São as influências externas? O que tem de comum e de diferente em cada comunidade? As escolas sempre foram iguais? E as igrejas? Mas fato é que todas as comunidades que conhecemos identificam a língua como parte de sua identidade indígena.

Na maior parte das escolas indígenas, mesmo nas comunidades Macuxi e Wapichana em que a maioria de alunos e professores são falantes de língua indígena, ela é pouco usada. Apenas nas aulas de língua indígena falam, escrevem, e em alguns poucos casos, cantam e dramatizam nas línguas indígenas.

O contato com o teatro vem incrementando os debates sobre o valor que as línguas indígenas têm, ora contando a história de sua origem, como fez a turma K, no curso Diversidade de Linguagens e Políticas Linguísticas, em 2011, ora com apresentações nas línguas indígenas e com produção textual que inauguram uma dramaturgia indígena no Brasil.

Há até casos de professores de língua indígena que sabem falar pouco e a maior parte deles nunca estudou a gramática da língua

ou estratégias de ensino de línguas indígenas. Principalmente nas comunidades onde não há praticamente falantes de línguas indígenas. Há também casos de professores de língua que sabem usá-la menos que alguns dos seus alunos. O que não seria problema se o professor fosse preparado para a situação.

Nesses casos a prática da dramatização com bonecos pode contribuir porque atrás de um palco para bonecos de luva (empanada), por exemplo, o professor ou os alunos esquecem a timidez e ousam falar em língua indígena. E, enquanto não memorizam, podem até ler, porque a plateia não vê o que os atores fazem por detrás da empanada.

A retomada das escolas pelos movimentos indígenas é estratégia de resistência, com conquistas na legislação para que os professores sejam preferencialmente indígenas; mas conseguiu-se modificar pouco a relação das escolas com as igrejas, que até hoje constroem algumas práticas culturais indígenas, sobretudo a pajelança.

Percebemos que a maioria dos professores de língua Wapichana são catequistas e que lideranças religiosas não indígenas aprendem rapidamente tal língua para conseguir comunicação com o povo, assim como traduzem os textos religiosos para a língua Wapichana.

Desde o início da colonização o teatro de bonecos serviu para catequizar. Observe-se, a respeito, que quando o personagem representava o índio nos textos teatrais encenados pelos indígenas, este era associado ao demônio. Por sua vez, nosso trabalho, em suas práticas teatrais, caminha na direção contrária, ou seja, no sentido da “descolonização”.

A escolha de usar a língua Wapichana no dia a dia não é evidente. Por que ensinar a língua indígena na escola? Essa pergunta merece ser respondida e dessa reflexão pode depender inclusive a motivação dos alunos por tal aprendizado. Na UFRR acompanhamos debate entre professores universitários que consideravam que a língua indígena deveria ser ensinada em casa.

No entanto, há famílias indígenas que não repassaram seus conhecimentos da língua por não quererem que seus filhos sofressem como aconteceu com eles diante dos castigos que recebiam por teimar em

usar sua língua Wapichana. Outros acham que para conseguir emprego há que se aprender apenas a língua portuguesa. Mas, na verdade, acontece o contrário diante da tamanha carência de professores de língua Wapichana, sobretudo em outras regiões que não a Serra da Lua.

Mas algumas famílias, diante do desinteresse dos jovens pelos conhecimentos indígenas, pedem aos professores de língua Wapichana que ensinem não apenas a língua, mas os valores de acordo com a educação tradicional Wapichana, porque não conseguem fazê-lo em casa.

Como muitas pessoas querem retomar o uso de suas línguas, pela pesquisa realizada, pretende-se diagnosticar os conhecimentos linguísticos em relação ao entender, falar, escrever, ler e traduzir para, por meio da extensão universitária, continuar colaborando com a escola, universidade e a comunidade no incremento do ensino de língua indígena e nos processos de aprendizagem dos conhecimentos indígenas pelo teatro.

Pleiteamos assessoria linguística para aprofundar estudos das gramáticas, principalmente nos aspectos que ainda não foram realizados, registramos as línguas indígenas em diferentes suportes, sobretudo o texto dramático e estudamos as línguas como elementos de construção das identidades indígenas.

No Programa de Extensão que coordenamos de 2010 a 2012 na UFRR, e que pretendemos continuar trabalhando na pesquisa de doutorado, o enfoque principal vem sendo a mobilização e a sensibilização para o uso das línguas e dos conhecimentos indígenas nas comunidades e cidades, mesmo competindo com contextos de casas indígenas que ficam muito tempo com a televisão ligada. Nas reuniões comunitárias e escolas indígenas, poucos Wapichana usam a língua, à exceção das comunidades nas quais quase todos são falantes.

Vale lembrar que as filmagens que costumamos fazer das apresentações teatrais fazem sucesso e os DVDs circulam como os de locadora de vídeo nas comunidades indígenas. Em alguns casos fazemos legendas e em outros não. Registramos em suporte audiovisual também os narradores Wapichana falando em língua indígena.

A língua pode ser a chave para entender a cosmovisão de cada povo, uma vez que muitos conhecimentos próprios existem apenas na oralidade, pois há pouco material escrito e a maioria dos mais velhos que guardam os conhecimentos repassados por seus ancestrais são falantes de língua indígena e são eles que mais guardam a memória.

## Identidade, dramaturgia, história e educação

Partimos do pressuposto de que as mudanças no modo de vida muitas vezes são formas de resistência. Sobretudo na escola indígena, há forte pressão para que ela seja diferenciada, mas a ausência do uso de conhecimentos próprios e da língua indígena na rotina da escola é visível e muito criticada. No entanto, se os povos assim quiserem, eles têm o direito de privilegiar os conhecimentos ocidentais em suas escolas, inclusive de continuar a ser e permanecer trabalhando da forma que estão.

Com base em críticas e valores sobre a questão, Eagleton 1990 apud Bhabha, 2003) considera que:

A questão política fundamental é a de reivindicar o mesmo direito que têm os outros de tornar-se aquilo que se quer ser, e não assumir alguma identidade pré-moldada que é simplesmente reprimida (Eagleton, 1990 apud Bhabha, 2003, p.332).

Por outro lado, mesmo diante de tantas mudanças, o uso da língua Wapichana pode ser importante, ter o poder de coesão social e ser um dos fatores fundamentais na construção da identidade Wapichana. Nos discursos das lideranças indígenas é evidente o desejo de que sua educação escolar seja diferenciada e bilíngue. Mas pelo que observamos e entendemos até então, na prática, as escolas buscam estratégias e conseguem inserir apenas uma pequena dose da própria arte, línguas e de suas narrativas nas aulas e apresentações culturais.

Sem dúvida as artes e especialmente o teatro tem muito a contribuir na discussão. Seja estabelecendo o debate, permitindo que o

público assista de fora “a vida como ela é” representada no teatro. Outro papel que a prática teatral vem assumindo é o de divulgar conhecimentos históricos em relação a valores, lugares e pessoas importantes para a cultura, os quais vinham perdendo espaço para as televisões nas comunidades por exemplo.

Nos textos criados até o momento, os indígenas, na maior parte das ocasiões estudantes de Universidade Federal de Roraima, professores e alunos das escolas indígenas, retrataram as formas de esquecimento forçado e a proibição, pelo Estado, do uso da língua indígena sofrido pelos povos.

Das situações dramatizadas, algumas foram vivenciadas pelos alunos e recontadas no teatro, outras foram histórias ouvidas e também houve pesquisa em fontes bibliográficas para construção dos textos teatrais. Há cenas em que a menina foge e casa com um não índio porque a família não aceita a união. Quando começa a cantar na língua Wapichana o marido crítica “já não disse para você não cantar nem falar essa língua feia!” (Texto criado pelos alunos na oficina de teatro de bonecos coordenada pela autora com a turma G do curso Licenciatura Intercultural, no Instituto Insikiran UFRR, 2009). Um casal vai à maloca em busca de uma adolescente para criar, a família consente porque considera bom para filha estudar na cidade, mas lá o trabalho é pesado e a menina não pode nem visitar sua família.

Dos muitos textos que pontuam sobre a história do uso das línguas, muitos escritos para teatro de bonecos, há a do garimpeiro que chega numa comunidade Macuxi. Inicialmente ele não entende nada do que falam, mas continua frequentando o lugar, faz “amizade”, espalha cachaça, alimentos, coloca para tocar forró e usa a mulher do tuxaua e outras para seu prazer.

Muitos textos contam as histórias de lideranças indígenas que vão à cidade, buscam uma professora para ministrar aulas. Ela chega na comunidade, e, além de não entender a língua, a considera feia, assim como os nomes dos alunos e, por isso, os troca por nomes como “José”, “Maria”. As crianças têm dificuldade de pronunciar os novos nomes. Por

isso, ela bate nos alunos com uma régua até eles aprenderem, assim, começa o ensino da língua portuguesa. No final, a comunidade passa a falar apenas o português na escola.

Outros textos dramatizados contam histórias do “Kanaimé”, do “Jabuti e da Onça”, da “Origem do Tucunaré”, dentre outras tradicionais que falam dos cuidados que é preciso ter como, por exemplo, não andar só nas beiras dos rios, como a esperteza pode vencer a força bruta e da explicação para a origem das coisas.

Na mobilização para o fortalecimento do uso da língua Wapichana e das práticas culturais tradicionais, a prática teatral vem sendo bem aceita pelas comunidades. Há referência de apresentações teatrais nos anos 90, quando até queimavam casas de palha em cena, reproduzindo os massacres sofridos na luta pela terra. Tais descrições apontam para o fato de que não fomos nós a introduzir o teatro nas comunidades em Roraima. No entanto, o cuidado em escrever o roteiro e, depois, os textos em língua indígena, parece que criamos com os acadêmicos indígenas.

Na direção de valorizar a própria cultura, por exemplo, os indígenas organizados da Serra da Lua trabalham eventos como a Festa da Damurida (prato indígena a base de caldo de pimenta com peixe ou carne de caça cozida), que acontece todos os anos, no mês de novembro na comunidade Malacacheta, desde os anos 90; a Festa da Farinha que acontece na comunidade Manoa; a Festa do Beiju, que aconteceu algumas vezes na comunidade Tabalascada; a Festa do Caxiri (bebida fermentada de macaxeira), que acontece na comunidade Moscou; o Intercultural na comunidade Canauanin, que acontece em setembro, desde 2009. Todos eles realizados com o objetivo de fortalecer o uso cultural, o intercâmbio e a união entre as comunidades.

Observe-se, contudo, que estes eventos sofreram modificações no decorrer dos anos e se tornaram festas como quaisquer outras que acontecem nas comunidades, nas quais se ouve o mesmo forró da moda e que é tocado também na cidade e nas rádios locais; bebendo-se muita cachaça, cerveja e caxiri. Muitas vezes o motivo pelo qual o evento foi criado pelas lideranças da região, na prática, é esquecido.

Algumas escolas indígenas vêm trabalhando oficinas de artesanato, mas de forma esporádica e nem todas discutem sobre o porquê fazer; qual o valor dessa prática e seu significado para a cultura Wapichana. Há ainda pouca reflexão sobre a capacidade de concentração do aluno trabalhada no artesanato e do valor do uso e da beleza dessas peças e das narrativas não verbais.<sup>4</sup>

Outro aspecto das práticas artesanais são os conhecimentos associados a questões ecológicas e de manejo. Há que se pesquisar a área que tem o material maduro e como retirá-lo, pedido de licença, observação do período do ano, mês, hora do dia e fase da lua; percepção de qual parte já está no ponto e atentar-se para que, se estiver colado em algo ferido, por exemplo, não realizar a retirada. Os antigos tanto sabem que para proteger há que se replantar, como também conhecem bem sobre o tratamento do material.

Nossos exercícios teatrais, inclusive, vêm sendo um espaço de olhar, interpretar e procurar outros significados para o que ainda foi pouco pensado. A dramaturgia incipiente inclui narrativas que vinham sendo esquecidas e deixadas de lado. Como ouvi mais de uma vez, circulavam apenas quando faltava luz na comunidade.

Trabalharemos debruçados sobre os diferentes *corpus* históricos dos autores e narradores indígenas. Serão consideradas “práticas narrativas e poéticas ocidentais (escritas) e extra ocidentais (orais e/ou escritas)” que se “defrontam umas com as outras e se contaminam entre si” (Sá, 2012, p.9). Estaremos atentos às ambiguidades e contradições no diálogo com as fontes indígenas em Roraima.

Tomaremos as expressões dos sujeitos históricos indígenas também como documentos, mas não apenas isso. As “produções literárias indígenas” e sua dramaturgia serão consideradas também trabalhos modernistas dos mais significativos. Ousaremos pensar em classificação diferente da que separa mitos, lendas, contos e história; interpretaremos

---

<sup>4</sup> Ousamos pensar a prática artesanal como uma narrativa não verbal, pois o fazer e o ensinar se dão pela repetição do movimento, mais do que pela explicação verbal.

as narrativas literárias e os textos sagrados. Ou “os textos poéticos e textos filosóficos e históricos” (Sá, 2012, p.14), observando a complexidade dos textos indígenas. E a autoria indígena será particularmente ressaltada, evidenciada como acontece entre os *Kutuanhau dau’au*; analisada e divulgada, sobretudo na língua Wapichana.

## Considerações finais

Assim, além de organizarmos, com esta pesquisa e prática de extensão e sala de aula, materiais que poderão ser consultados por outros pesquisadores, o desenvolvimento do trabalho em si valoriza e divulga as ideias de *Kutuanhau dau’au* e a importância dos sábios historiadores indígenas que conhecem as histórias de seus ancestrais.

Nossas observações e interpretações no desenvolvimento da pesquisa apontam para a noção de intertextualidade e interculturalidade diante do desequilíbrio de poder entre os atores dos confrontos. Pela extensão universitária apoiaremos sobretudo os que resistem à invasão e defendem suas culturas, pois não acreditam na superioridade das culturas, línguas, narrativas e artes ocidentais.

Percebe-se que governantes, cientistas, e mesmo alguns indígenas, têm pouca ideia do que podem aprender com as culturas indígenas. Assim, a partir da atração pelos idiomas, narrativas e artes indígenas, pesquisaremos no doutorado desde os antigos livros de crônicas, até os diários de viagem, e maneiras atuais de narrar e se expressar por meio das linguagens artístico-culturais.

Pretendemos ainda, em nossa pesquisa, responder a seguinte questão: como as transformações provocadas pela chegada da escola, das igrejas, de outras instituições e os processos de demarcação territorial influenciaram nas estratégias de uso ou não das narrativas e da língua Wapichana. Buscamos entender o que faz com que uma comunidade Wapichana use mais a língua do que outra e como a materialidade do uso da língua e das narrativas Wapichana interfere e é influenciada pelas condições do território indígena.

Realizaremos, no interior da pesquisa, um levantamento das palavras novas tomadas emprestadas, as inventadas (neologismos) e as que caíram em desuso. Tentaremos perceber porque a língua muda: se é por surgirem novos objetos, pelas relações sociais mudarem, ou não. De qualquer forma percebe-se que o fato de mudar deve-se ao fato de ser uma língua extremamente viva.

E o teatro, ah... o teatro! O teatro liberta, diverte, sensibiliza, traz vida e calor para o debate. A dramaturgia Wapichana incipiente que vem sendo trabalhada na forma de pequenas esquetes, ora faz rir, ora quase chorar, envolve, acalanta, encanta e faz lembrar.

Desejamos nos manter na posição de fronteira, nos concentrando na persistência e na mudança com visão de futuro próxima ao que Bhabha (2003, p.352) coloca que não devemos apenas modificar “as narrativas de nossas histórias, mas transformar nossa noção do que significa viver, do que significa ser, em outros tempos e espaços diferentes, tanto humanos como históricos”.

## Referências

- BHABHA, H. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila; Eliana Lourenço de Lima Reis; Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- CIRINO, C. A. M. A “boa nova” na língua indígena: contornos da evangelização dos Wapichana no século XX. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008.
- COURDREAU, H. A. *Voyage a travers: les Guyanes et l'Amazonie*. Paris: Librarie Coloniale, 1887.
- CRISTAL, D. *A revolução da linguagem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- FARAGE, N. *As flores da fala: práticas retóricas entre os Wapixana*. 1997, 298f. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. São Paulo, 1997.
- GALLOIS, D. T. Cultura indígena e sustentabilidade: alguns desafios. *Tellus*, Campo Grande, a.5, n.8/9, p.29-36, abr./out. 2005.
- SÁ, L. *Literaturas da floresta: textos amazônicos e cultura latino-americana*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

FIGURA 1 – Boneco ainda sem nariz, durante a oficina de confecção, no início de janeiro de 2013



Fonte: Foto do autor, em apresentação de conclusão da oficina “Diversidade de Linguagens: teatro de bonecos”, realizada com a turma N no Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena.

FIGURA 2 – Cena em teatro de bonecos “A chegada do garimpo na Terra Indígena Raposa Serra do Sol”



Fonte: Foto do autor em apresentação de conclusão da oficina “Diversidade de Linguagens: teatro de bonecos”, realizada com a turma Nem janeiro de 2013 no Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena



# Teatro intercultural na amazônia peruana: Projeto Unia 2011

Rodrigo Benza Guerra<sup>1</sup>

**E**ntre os meses de agosto e outubro de 2011, realizei duas oficinas de teatro intercultural e a criação de uma peça, com estudantes indígenas e mestiços da *Universidad Nacional Intercultural de La Amazonía* (Unia) localizada na cidade de Pucallpa na Amazônia peruana. Esta experiência foi o trabalho de campo para minha dissertação intitulada *O professor dialógico: Um aprendizado a partir do teatro intercultural na Amazônia peruana*.

O presente artigo tem como objetivo apresentar a experiência *Teatro intercultural: Unia 2011*, incluindo as articulações com a instituição, a descrição dos participantes, e apresentação da experiência, incluindo as metodologias utilizadas nas oficinas e o processo de criação de uma peça.<sup>2</sup>

O primeiro contato com a Unia foi feito em novembro de 2010, mas o projeto não foi avaliado porque a Universidade entrou em greve. Retomei as articulações no ano seguinte e as autoridades da instituição se mostraram interessadas no projeto. Apesar das demoras e problemas de comunicação, a Universidade se comprometeu a garantir acomodação e alimentação para a equipe, a realizar o convite aos alunos e as inscrições, bem como a fornecer os materiais para a oficina.

---

<sup>1</sup> Professor da Pontifícia Universidad Católica del Perú. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Teatro - UDESC.

<sup>2</sup> Fotos e um vídeo da experiência podem se encontrar em: <<http://rodrigobenza.blogspot.com.br/p/teatro-intercultural-unia-2011.html>>. Acesso em: 23 de out. 2012

Quando chegamos a Pucallpa, fomos acomodados numa casa muito confortável dentro da Universidade. Na primeira reunião que tive com a pessoa encarregada das coordenações, ela me entregou uma lista de quase 30 estudantes e me disse que havia mais pessoas interessadas na oficina, inclusive professores. Ela ainda nos reservou o espaço do Hangar para trabalhar, que é um espaço grande e aberto. Combinamos o horário de trabalho e outros encaminhamentos.

No primeiro dia da oficina esperamos por uma hora, até que chegou Alver Nijigkus<sup>3</sup>, um jovem estudante de Educação Fundamental Bilíngue, que pertence ao grupo étnico Awajun, que foi indicado pela professora para fazer as inscrições da oficina. Ele disse que ninguém iria porque a Universidade lhes cortou a alimentação e também porque era o último dia para pegarem suas notas do semestre anterior. Fui, junto com ele, falar com a professora e, finalmente, o problema foi resolvido parcialmente: os estudantes que participassem da oficina receberiam almoço por parte da Universidade. Conseguimos começar o trabalho no dia seguinte.

Os participantes das oficinas foram estudantes indígenas e mestiços da Unia. Quando falo em indígenas, parto da definição de organismos como a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e as Nações Unidas (ONU) os quais, segundo Deruyttere (2001) definem

como indígenas os descendentes dos habitantes originários de uma região geográfica antes da colonização e que mantêm total ou parcialmente suas características linguísticas, culturais e de organização social. Além disso, a auto identificação é um critério fundamental para determinar quem se considera indígena (Deruyttere, 2001, p.5).

A situação da maioria dos participantes indígenas das oficinas era bastante complexa. Muitos deles estão inseridos nas dinâmicas de discriminação e pobreza tão estendidas na nossa sociedade. Frangueine

---

<sup>3</sup> Daqui em diante: Alver.

Paati,<sup>4</sup> um dos participantes pertencente à etnia Awajun, ilustra esta situação dentro da Universidade: “E agora, por exemplo, estamos sem nada. Não estamos tomando café-da-manhã, estamos só com o almoço, e isso também estamos preocupados. Janta não temos” (Paati, 2011).<sup>5</sup> A situação da maioria dos estudantes indígenas na Unia é muito dura. Muitos deles têm que viajar vários dias para chegar às suas comunidades e têm pouco dinheiro para os estudos. Alguns deles, inclusive, têm que trabalhar para conseguir 50 soles<sup>6</sup> para sua matrícula.

Os estudantes que participaram das oficinas faziam parte dos seguintes grupos étnicos: Awajun, Wampis, Shipibo-Konibo, Shawi, Tikuna, Asháninka e Aymara. Este último é o único grupo étnico que é andino, não da Amazônia. Apesar de existirem diferenças importantes entre esses grupos indígenas, existe uma identidade indígena e um reconhecimento de ser indígena, independentemente do grupo étnico a que se pertence. Segundo Bodmer e Mayor (2009, p.23), “por detrás da grande variedade de configurações socioculturais amazônicas existe uma série de características genéricas comuns a todas elas e que as diferenciam, em seu conjunto, da sociedade urbana do tipo ‘ocidental’”.<sup>7</sup>

Durante quase todo o período das oficinas, utilizou-se o termo “indígena” e “mestiço”, e tanto a teoria quanto os próprios participantes utilizam estes termos como critério de identificação.

Definir o mestiço no contexto amazônico pode ser complexo. Não existe realmente uma distinção de raça e, como afirma Tournon (2002, p.14) “muitos mestiços são indiscerníveis fisicamente dos nativos”. A maioria deles tem antepassados que pertenciam a etnias amazônicas ou são descendentes de migrantes andinos. Poder-se-ia dizer que mestiço é aquele que não se reconhece como indígena (autoidentificação) e que

---

<sup>4</sup> Daqui em diante: Franguine

<sup>5</sup> PAATI, F.[Sem título]. Pucallpa, 18 agosto 2011. Entrevista concedida a Rodrigo Benza.

<sup>6</sup> O *sol* é a moeda peruana.

<sup>7</sup> Os autores incluem aos mestiços, também chamados de *colonos*, que moram no espaço rural de forma similar a seus vizinhos indígenas.

não fala uma língua nativa. Portanto, neste contexto, a língua é um dos elementos mais importantes da identidade cultural.

A experiência consistiu em duas oficinas de teatro intercultural e a criação de uma peça no final da segunda oficina. A ideia inicial era fazer uma oficina de dois meses, mas por conta da diminuição de participantes tive que cortar a primeira oficina e fazer um novo convite. As oficinas, que eram realizadas de segunda-feira à sexta-feira por três horas diárias, basearam-se no trabalho com jogos orientados principalmente à formação do grupo, à geração de um clima de confiança, e ao desenvolvimento da imaginação. Nesse sentido, trabalhou-se com histórias reais e inventadas trazidas pelos próprios participantes; improvisações e criação de cenas a partir de estímulos diferentes. Por exemplo, eles criaram cenas representando momentos da sua vida cotidiana, partindo de objetos ou representando o que é para eles a interculturalidade. Estes elementos estiveram presentes ao longo de ambas as oficinas.

Todo o trabalho procurou ser participativo e dialógico. Estas características estiveram presentes tanto nas histórias quanto nos jogos e nas improvisações. Inclusive, a escolha de determinados jogos ou a criação de cenas a partir de um tema específico, como a interculturalidade, nasciam diretamente do processo e do diálogo estabelecido com os participantes. Ou seja, a planificação específica de cada encontro estava influenciada pelo trabalho do encontro anterior.

No final de cada encontro, e em ocasiões também no meio, fazíamos uma roda para avaliar o trabalho que estava sendo realizado, para responder perguntas, colocar questionamentos, emitir opiniões. Isto permitiu que, dentro do marco metodológico geral, cada encontro realmente fosse influenciado pelo trabalho do encontro anterior.

Na primeira oficina, que começou durante as férias dos estudantes, a maioria dos participantes era da cultura Awajun, do norte da Amazônia peruana, e eram estudantes do curso de Educação Fundamental Bilíngue. A oficina estava baseada em jogos, técnicas de improvisação, trabalho com histórias e, principalmente, na elaboração

de máscaras a partir das quais se faria um trabalho de criação mais específico. A ideia de trabalhar com máscaras surge da vontade de partir do tema da identidade. A proposta era que cada participante criasse uma máscara a partir de um autorretrato simbólico que depois se converteria em personagem. Todo o processo criativo estaria mediado pela máscara.

Infelizmente não conseguimos fazer o trabalho cênico com as máscaras porque tivemos que encerrar essa primeira oficina. Este momento coincidiu com o processo de matrícula para o semestre letivo e o início das aulas.

Durante as três semanas que durou esta oficina, os participantes mostraram vontade e entusiasmo. Gostavam do trabalho coletivo, eram muito solidários e tinham um grande desejo de compartilhar seus conhecimentos. Às vezes era difícil me explicar, principalmente pelo problema da língua, já que o espanhol não era a língua materna da maioria dos participantes. Mesmo assim, e apesar da interrupção do processo, considero que houve conquistas significativas, sobretudo com relação ao contato dos participantes com a linguagem teatral e a utilização deste como forma de expressão.

Realizamos um novo convite e começamos uma segunda oficina. Nesta participaram alguns dos estudantes da primeira oficina e se incorporaram novos estudantes de diferentes grupos étnicos e diferentes cursos da Universidade. Como as aulas já tinham começado houve mais variedade tanto étnica quanto de cursos, assim como maior número de participantes. Esta variedade dos participantes permitiu que a oficina de teatro fosse um espaço de intercâmbio e exploração intercultural para os próprios estudantes.

Nesta oficina continuamos trabalhando com histórias, jogos e improvisação a partir dos temas de interesse dos participantes que foram se focando, paulatinamente, nas suas experiências como estudantes de uma universidade intercultural.

Esta segunda oficina, que também durou três semanas, culminou com uma apresentação pública no auditório da Universidade da peça *¿Y tú? (E você?)*, criada pelos 13 estudantes que

participaram da oficina, e que partia das suas próprias percepções e preocupações tanto do seu centro de estudos quanto do que eles percebem que acontece no país.

Como já foi colocado, a metodologia foi baseada na utilização de histórias, jogos e improvisação.

## Histórias

Em ambas as oficinas, todos os participantes passaram pela experiência de contar pelo menos uma história real ou inventada escolhida por eles mesmos. Para Jan Cohen-Cruz, o ato de contar uma história pessoal possui um grande potencial social porque tem a capacidade de colocar, inclusive o indivíduo menos poderoso, em uma posição proativa, de sujeito. Para ela, cada um de nós é um especialista sobre a própria vida e o fato de ter a possibilidade de falar sobre ela, sendo escutados, ganhando a atenção e o respeito dos ouvintes, já é um ganho para os participantes (Cohen-Cruz, 2006). Desta forma, de acordo com Cohen-Cruz (2006), poder-se-ia dizer que o fato de compartilhar histórias permite o desenvolvimento de um diálogo real, onde todas as pessoas se colocam no mesmo nível de conhecimento, porque ninguém conhece sua história tanto quanto quem a contou, e onde a razão, a argumentação, o debate racional, não são necessários. Nesse sentido, experimenta-se um diálogo muito diferente do que estamos acostumados na vida cotidiana.

Durante a primeira oficina, pedi aos participantes que trouxessem histórias dos seus ancestrais. Estas podiam ser verdadeiras ou inventadas. A maioria trouxe histórias que aprenderam quando pequenos. Uma delas foi a do veado que desafia a tartaruga para uma corrida e a trata com muita soberba. No dia da corrida, cada vez que o veado chegava ao topo de um morro, via que a tartaruga estava na frente dele. A tartaruga havia chamado seus familiares, que haviam se distribuído pelo caminho da corrida. No final o veado chega à meta e morria por causa do esforço. O participante que contou esta história era

de origem Awajun e utilizou pedras para mostrar as montanhas pelas quais estava acontecendo a corrida.<sup>8</sup>

As histórias eram contadas de formas diferentes. Em alguns momentos formava-se uma platéia frente ao participante-contador que utilizava elementos para ilustrar sua história. Em outros, as histórias foram contadas com os participantes sentados em roda.

Uma das coisas que os participantes mais valorizaram era que as histórias carregavam mensagens que podiam servir na vida cotidiana.

Em um dos encontros trabalhamos brincando com distintos objetos. A proposta de brincar como crianças fez com que os participantes se lembrassem de histórias de infância, de como eram bagunceiros, de como brincavam nus no rio, pintando seus corpos com barro. Um deles contou que ficava no riacho tomando banho até que a mãe dele o perseguisse com um pau para ele voltar para casa. Outro contou que quando seus pais o perseguiram, ele se escapava escalando árvores. Outro, que um dia estava tentando coletar minhocas para pescar, mas mal aparecia uma, os patos a comiam. Essa história fez outro dos participantes se lembrar de que, quando era criança, não gostava de usar roupa e sempre andava nu. Um dia estava procurando minhocas para pescar e chegou um pato grande que mordeu seu pênis achando que era uma minhoca. Esse ambiente criativo e lúdico permitiu que surgissem histórias que, provavelmente, em outro contexto seriam caladas.

## Jogos

Segundo Ryngaert (2009, p.36) “o jogo teatral é particularmente suspeito em razão de operar em uma zona intermediária entre o sonho e a realidade e por recorrer, de forma implícita, às fantasias”. A capacidade e necessidade de jogar, de brincar, é natural no ser humano e pode encontrar-se em todas as culturas da terra (Prentki, 2011). Segundo Prentki (2011, p.188), “é através do jogo que aprendemos a viver como

---

<sup>8</sup> Depois soube que a origem dessa história é europeia, porém estava totalmente apropriada pelo participante e tinha um sentido dentro de seu contexto cultural.

seres sociais e através da brincadeira que começamos a exercitar nossa imaginação, através das interações entre o que é e o que poderia ser”. O jogo, inclusive, pode ser considerado como um caminho de formação da cultura. Segundo Caillois (1986, p.107) em 1938, Johan Huizinga afirmava que “o jogo é liberdade e invenção, fantasia e disciplina ao mesmo tempo. Todas as manifestações importantes da cultura estão traçadas nele”. Apesar de a afirmação de Huizinga ser discutível, e, de fato, Caillois a discute, existe um consenso com respeito a que determinados jogos, ao serem jogados na infância contribuem para a formação das pessoas e, portanto, das sociedades.

De acordo com Sandra Chacra (1983, p.49) “há um impulso que é inerentemente parte da personalidade do comportamento do homem: é o impulso de dramatização”, e isto, segundo a autora, pode ser observado tanto nos rituais dos homens primitivos quanto nas brincadeiras e jogos das crianças.

Na perspectiva pedagógica do ensino de teatro, a utilização de jogos é frequente e utilizada por muitos autores. Neste contexto, por exemplo, a estadunidense Viola Spolin criou o sistema de *jogos teatrais* tanto para desenvolver o aprendizado do teatro quanto para que professores de diferentes matérias possam encontrar caminhos de trabalho com seus alunos. Koudela (2008) descreve os jogos teatrais como aqueles que

são baseados em problemas a serem solucionados. O problema é o objeto do jogo que proporciona o foco. As regras do jogo teatral incluem a estrutura dramática (Onde / Quem / O Que) e o foco, mais o acordo do grupo (Koudela, 2008, p.22).

Este sistema parte do princípio de que as regras dos jogos consistem em um espaço para desenvolver a liberdade dos participantes, já que as ditas regras geram confiança e desenvolvem sua criatividade.

Por seu lado, e para o diretor brasileiro Augusto Boal, os jogos sempre foram muito importantes. Apesar de citado autor não teorizar

muito sobre estes, sua contribuição na utilização dos jogos para distintos processos teatrais, principalmente no Teatro do Oprimido (TO), é muito relevante. Seu sistema de trabalho inclui sempre a prática de jogos que adquirem diferentes funções ao longo das atividades.<sup>9</sup>

O aprendizado dos jogos foi o elemento das oficinas mais valorizado pelos participantes. Para muitos deles, principalmente para os que estão estudando nos cursos de Educação, aprender jogos foi muito importante porque eles poderão utilizá-los com as crianças na sua prática profissional nas comunidades. Inclusive, alguns dos participantes, que estavam fazendo estágio, já utilizavam os jogos com seus alunos e estavam contentes com os resultados.

A utilização de jogos na oficina de teatro é muito útil e produtiva, principalmente porque o jogo é acessível a todas as pessoas, sejam estas adultas ou crianças, e com ou sem experiência (Boal, 2000; Spolin, 2005; Ryngaert, 2009).<sup>10</sup> Para Tim Prentki e Jan Selman (2000):

Jogos dramáticos e jogos teatrais fazem referência a uma ampla variedade de exercícios dramáticos que são designados para motivar distintos tipos de desenvolvimento individual e grupal. Normalmente são usados em aulas de drama e nos primeiros encontros dos processos de desenvolvimento em comunidades. São particularmente úteis para gerar energia, diversão, segurança, foco e dinâmicas colaborativas (Prentki; Selman, 2000, p.124).

Os jogos geram um marco de trabalho, um objetivo a ser alcançado, têm regras que norteiam a criação. No processo na Unia, quando as indicações eram claras e concretas, o jogo tinha fluidez, mas quando as regras eram muito gerais ou difusas, objetivando incentivar a criatividade dos participantes, o trabalho se tornava mais difícil. Muitas vezes a liberdade paralisa. O importante das regras do jogo é que estas

---

<sup>9</sup> Cf. Boal, 2000.

<sup>10</sup> Estes autores compartilham este princípio apesar de ter práticas muito diferentes entre si.

não constituem uma imposição, mas um acordo do grupo, e isto faz com que o jogo seja realizado com prazer e liberdade. Como afirma Spolin (2005):

Sem uma autoridade de fora impondo-se aos jogadores, dizendo-lhes o que fazer, quando e como, cada um livremente escolhe a autodisciplina ao aceitar as *regras do jogo* (“desse jeito é mais gostoso”) e acata as decisões de grupo com entusiasmo e confiança. Sem alguém para agradecer ou dar concessões, o jogador pode, então, concentrar toda sua energia no problema e aprender aquilo que venho a aprender (Spolin, 2005, p.6).

Ao longo das oficinas realizamos jogos de integração, formação do grupo, de confiança, improvisação, utilização de objetos, criação de cenas, utilização do corpo e da voz. A maioria dos jogos utilizados nas oficinas podem ser encontrados no livro *Jogos para atores e não-atores* de Augusto Boal (2000). Também utilizei alguns jogos do sistema de Viola Spolin, outros foram aprendidos na minha formação, desenvolvidos na minha própria prática e em trocas com outros professores.

## Improvisação

Sobre o trabalho com jogos de improvisação, para Desgranges (2010), este

possibilita que os participantes expressem, de diferentes maneiras, os seus pontos de vista, fomentando a capacidade de manifestarem sensações e posicionamentos, tanto no que se refere ao microcosmo das suas relações pessoais, quanto no que diz respeito às questões da sua comunidade, do seu país e do mundo. Além de constituir-se em uma atividade que propõe o desenvolvimento do olhar crítico, pois, durante o processo, os integrantes são incentivados a estar atentos aos nós das questões, a lançar “porquês” às situações apresentadas: por que isto é assim? (Desgranges, 2010, p.88).

A improvisação permite que os participantes criem a partir deles mesmos e desenvolvam a capacidade de viver e agir no presente, de se envolver no momento presente, desde que

a improvisação só pode nascer do encontro e atuação no presente, que está em constante transformação. O material e substância da improvisação de cena não são trabalhos de uma única pessoa ou escritor, mas surgem da coesão de um ator atuando com outro (Spolin, 2005, p.18).

Improvisar não é fácil. Requer coragem, confiança em si mesmo e no parceiro, capacidade de escuta e muita entrega para poder propor e reagir aos estímulos dos companheiros de cena. Alguns dos participantes, como Daniel, reconheceram que era bom sentir essa pressão que te obriga a agir rápido:

Poder improvisar ou fazer qualquer coisa, qualquer teatro, assim, improvisado, ou seja, do nada, sem pensar duas vezes sair e fazer o que cada um pensa no momento e sair para fazê-lo. É legal porque o fazes sem pensar duas vezes (Dionisio, 2011).<sup>11</sup>

Nos jogos, os participantes realizavam improvisações com regras. O que guiava a improvisação era a regra do jogo. Porém, também foram feitas improvisações que partiam de um tema ou de situações, por exemplo: representar algum aspecto da sua vida cotidiana; a partir de objetos, sons, dentre outros. Estas improvisações apresentavam um formato bastante naturalista principalmente porque, em geral, os temas partiam do seu cotidiano.

A criação teatral foi a base desta experiência. Em geral, pôde-se reconhecer nessas criações, ao longo de ambas as oficinas, temas de interesse dos próprios participantes e uma forma de representar seu

---

<sup>11</sup> DIONISIO, D. [Sem Título] Pucallpa, 13 de setembro 2011. Entrevista concedida a Rodrigo Benza.

próprio contexto. O motivo pelo qual gosto de trabalhar a partir da criação dos participantes e não de um tema escolhido com antecedência é porque uma das coisas mais importantes deste tipo de trabalho é gerar um espaço de expressão dos temas de interesse deles mesmos, e oferecer um caminho para ele. No contexto intercultural isto é particularmente importante porque, muitas vezes, os problemas de comunicação têm início no pressuposto, ou no preconceito, de uma ou ambas as partes que estão participando deste encontro.

Agora, o fato de gerar o espaço para trabalhar os temas de interesse dos participantes não quer dizer que não podem se propor caminhos para a criação. Desde o início da primeira oficina houve momentos em que eles deviam criar cenas em grupos. Para esses momentos, eu colocava um tema ou situação para enquadrar o trabalho criativo. Uma das primeiras cenas teve como premissa mostrar um momento ou situação da sua vida cotidiana. Na medida em que avançava o trabalho, as indicações surgiam de dentro do processo. Em um dos encontros da segunda oficina, optei por dividi-los por culturas e lhes pedi para que criassem cenas representando sua cultura. Isto só foi possível com os grupos Awajun e mestiço<sup>12</sup> porque havia poucos participantes dos outros grupos. Em outro encontro, quase ao final do processo, ao perceber que o tema da interculturalidade estava muito presente nas representações e falas, propus que se dividissem em grupos de diferentes culturas e pedilhes para representarem o que é interculturalidade para eles.

As cenas criadas revelaram muitos aspectos dos participantes e foi a partir destas improvisações que, no final da segunda oficina, criou-se a peça *E você?*

---

<sup>12</sup> Apesar dos mestiços não constituírem uma cultura no sentido estrito, todos os participantes mestiços moravam na cidade de Pucallpa e tinham suficientes elementos em comum como para poder representar seus costumes ou “características culturais”.

## Criação da peça

É importante neste tipo de processo criar uma peça para ser mostrada ao público? Para Ryngaert (2009) esta não seria necessária e, em caso de existir, tem que ser trabalhada como parte do processo e não como um elemento separado: “Acho simplesmente inútil a oposição radical entre o processo e o produto, entre exercícios e representação, cada vez que ela se apresenta em torno de desafios que nada têm a ver com a formação dos indivíduos” (Ryngaert, 2009, p.31). Concordo com o argumento de Ryngaert (2009) sobre a necessidade de interligar processo e peça, mas, surge outra pergunta: em que momento deve se decidir se é importante fazer a peça? Nesta experiência quis que decidíssemos coletivamente se valia a pena montar uma peça. Pergunto-me: em que medida o fato de não ter desde o início o objetivo de montar uma peça afetou o desenvolvimento do projeto? A criação de uma peça poderia contribuir para potencializar a experiência?

Tomamos a decisão de fazer a peça mais ou menos uma semana e meia antes do final do projeto. Isto fez com que tudo fosse feito com muita pressa e de uma forma muito básica. Mesmo assim, o resultado foi muito interessante tanto para os participantes da oficina, que na avaliação da experiência valorizaram especialmente o fato de apresentar, quanto para o público que compareceu à apresentação, que elogiou muito o grupo e, alguns deles, fizeram perguntas e comentários bastante interessantes, suscitadas pelos conteúdos apresentados na peça.

Quando decidimos fazer a peça, perguntei quais temas eram de sua preocupação ou importantes para eles. A maioria deles mencionou temas diversos relacionados com a própria Universidade, desde o problema do lixo e a contaminação até o problema entre os sindicatos dos professores, passando pela discriminação. Para a criação das cenas escolhíamos juntos algum desses temas e os participantes a preparavam. Às vezes a turma era dividida em dois grupos. A proposta era socializada e com base nos comentários de todos, as cenas se desenvolviam. A eleição, tanto da estrutura da peça quanto de quais cenas constituíram

a peça, sempre foi coletiva, e as falas durante a apresentação eram improvisadas pelos atores. Além disso, qualquer um dos participantes podia interpretar quaisquer personagens.

Decidimos começar o trabalho de criação com uma cena sobre discriminação na sala de aula, a partir dos exemplos trazidos por eles. Nesta cena, os mestiços se sentam nos bancos da frente da sala. Um indígena se senta junto deles. Quando chega outro mestiço, diz que esse é o seu lugar e que ele deve ir ao fundo. O indígena sai do lugar. Chega o professor e começa a ministrar a matéria. Um indígena pede a palavra e diz que não entende. Os mestiços o fazem calar. O professor divulga as notas da prova. Um indígena tirou a nota mais alta. Os mestiços não acreditam e o acusam de ter pagado o professor. O professor pede para formarem grupos de trabalho. Os mestiços só querem trabalhar entre eles, mas o professor os obriga a fazer grupos misturados. O tema é “a interculturalidade”. Os mestiços não querem trabalhar e decidem fazer o trabalho depois. O professor pede um representante do grupo para expor o avanço do trabalho. Um dos mestiços fala que interculturalidade é quando as pessoas do mato vão à cidade para aprender com eles. Um indígena do outro grupo se levanta e diz que não concorda, que interculturalidade é compartilhar conhecimentos. Começa um debate que é cortado pelo professor. Todas as ações descritas foram contadas ou representadas pelos participantes, tanto indígenas como mestiços, ao longo da oficina. Aproveitei essa situação para fazer um experimento. Fizemos essa mesma cena em idioma Awajun e os mestiços, que não podiam utilizar o espanhol, eram os discriminados. Depois da experiência perguntei aos mestiços como haviam se sentido. Eles disseram que mal, tristes, que não haviam entendido, que se sentiam perdidos. Perguntei aos indígenas se alguma vez haviam se sentido dessa forma e disseram que sim, que às vezes não entendiam algumas palavras, mas ficavam com vergonha de perguntar. Finalmente decidimos deixar as duas cenas como parte da peça, por um lado para que o espectador possa experimentar essa sensação de não entender e, por outro, para mostrar que, assim como os mestiços discriminam aos indígenas, também pode acontecer o contrário.

Em outro ensaio pedi a um dos grupos para fazer uma cena sobre alguma coisa que eles gostassem da Universidade. Criaram então uma cena em que mestiços e indígenas se sentam juntos para almoçar, se ajudam e compartilham conhecimentos, e depois se juntam para jogar vôlei. O dia terminou com um espírito de união muito forte. Tanto que surgiu a ideia de nos juntarmos todos fora do espaço da oficina, tal como havia sido apresentado na cena.

Como um dos temas que queriam tratar era a contaminação ambiental, decidimos fazer uma cena sobre o lixo. Eu propus, então, a ideia de explorar as contradições. Como, por um lado, falamos que é importante cuidar do meio ambiente e, por outro, por exemplo, jogamos plástico no chão. Nesta cena todos os participantes iam de um lado ao outro com recipientes plásticos (como garrafas e pratos descartáveis) e enquanto falavam frases como “o professor diz que não devemos contaminar” ou “cuidar do meio ambiente é muito importante”, jogavam os recipientes no chão, deixando-o, no final, cheio de lixo. Um trabalhador passa a vassoura fazendo o lixo cair do palco em direção ao público e quando lhe perguntam se não deveria jogá-lo fora, na lixeira, ele diz que não é preciso, que a chuva limpa tudo.

No dia seguinte, quinta-feira (seis dias antes da apresentação) todos estávamos cansados. Os participantes não propunham ideias e eu não sabia mais o que fazer para motivá-los. Finalmente decidi deixá-los trabalhar sozinhos e lhes disse que o objetivo do trabalho era que eles pudessem expressar o que eles, não eu, queriam. Não sabia o que aconteceria. Depois Alver, Franguine e Lírio me procuraram e contaram que alguns haviam ficado incomodados porque eu os havia deixado. Minha missão como professor, para eles, era estar com os alunos e eu os havia abandonado. Disseram que não conseguiram fazer muita coisa e que não sabiam se no dia seguinte iriam ao ensaio.

Nesse momento os participantes eram 12 aproximadamente, mas na sexta-feira foram só cinco pessoas ao ensaio. Tivemos problemas com o local e terminamos ensaiando no auditório, que foi o lugar da apresentação. Não quiseram falar sobre o acontecido no dia anterior.

César me disse que na sua cultura (Awajun) o que aconteceu é coisa do passado. Agora é outro dia. Mostraram-me o que haviam feito. A primeira coisa foi uma paródia da própria oficina de teatro, com César fazendo o papel do professor, imitando meus gestos, movimentos e forma de falar. Estava muito divertida, mas não conseguiram continuar porque não seguravam as risadas.

O que mostraram a seguir foi uma cena sobre a corrupção no processo de contratação de professores na Universidade. Começa com a entrevista dos candidatos. O primeiro é um senhor com muita experiência e preparação. A segunda é uma moça bonita e pouco inteligente que seduz um dos avaliadores. O terceiro é um jovem recém-formado numa universidade privada e pertencente a uma família acomodada. Na continuação se vê um dos avaliadores recebendo um envelope do jovem e o outro avaliador jantando romanticamente com a moça. No dia da prova, tanto o jovem quanto a moça recebem ajuda dos avaliadores e são os selecionados. O mais capacitado vai embora muito bravo, acusando-os de corruptos.

Para o ensaio seguinte, ligamos para alguns dos participantes que faltaram naquele dia e combinamos melhores horários para que todos pudessem participar. A peça ainda não tinha nome. Gabriela,<sup>13</sup> que tinha ido para Pucallpa para me ajudar, propôs a ideia de que a peça terminasse com cada um dos atores assumindo um compromisso sobre algum dos temas apresentados na peça e, por fim, perguntando para o público: “e você?”. Por exemplo, “Eu me comprometo a não jogar lixo no chão, e você?” ou “Me comprometo a não discriminar, e você?” Todos gostaram da ideia e encontramos um título para a peça. Decidimos também valorizar as línguas de cada um dos participantes: portanto, cada um deles fez seu compromisso na sua própria língua. Além disso, antes de começar propriamente a peça, os atores davam as boas-vindas ao público nas suas quatro línguas originárias. Apesar de não termos podido trabalhar a partir de cada cultura em particular, foi importante,

---

<sup>13</sup>Gabriela Perona é uma comunicóloga que mora em Lima e tinha me ajudado nas articulações.

pelo menos, valorizar as línguas como uma forma de mostrar que dentro do que chamamos de *indígenas* também existem diferenças.

Os participantes decidiram fazer uma apresentação só. Esta começou, como já coloquei, com palavras de boas-vindas ao público em quatro línguas: espanhol, awajun, aymara e shawi. A estrutura final da peça ficou assim:

- Boas-vindas;
- Cena da corrupção;
- Cena da discriminação em idioma awajun e em linguagem inventada (gromelo);
- Cena da discriminação em idioma espanhol;
- Cena do lixo;
- Cena da amizade;
- Compromisso.

Aproximadamente 50 pessoas prestigiaram a peça, principalmente estudantes indígenas e mestiços da Unia. Alguns deles eram amigos dos participantes das oficinas. Compareceram só dois professores e nenhuma autoridade. No debate pós-apresentação, o público destacou que o que havia visto era o que realmente acontecia na Unia. Os atores responderam que o que eles mostraram poderia acontecer em qualquer lugar. Rafael Luza, que foi Diretor de Cultura da prefeitura de Coronel Portillo<sup>14</sup> parabenizou o trabalho e ressaltou que o que tinha sido feito era utilizar o teatro como uma forma de denúncia. Outros ressaltaram a valentia por mostrar publicamente estes temas. Os atores estavam bastante satisfeitos.

Para vários dos participantes, a apresentação foi importante porque tiveram a chance de expressar aos seus colegas coisas relevantes para eles e também mostrar o trabalho realizado ao longo das oficinas.

---

<sup>14</sup> Coronel Portillo é o nome da prefeitura encarregada da cidade de Pucallpa. Luza trabalhou ali durante o ano 2006 e apoiou meu primeiro projeto de teatro intercultural.

Para alguns deles, era a primeira vez que atuavam e confrontar sua ansiedade foi muito importante.

Percebo que, neste tipo de experiência, o fato de fazer uma peça e mostrá-la ao público é importante porque oferece um objetivo comum que deve ser construído coletivamente, e isso pode gerar maior compromisso e engajamento com o processo. Além disso, multiplica, pelo menos de forma parcial, o impacto da experiência já que também pode atingir o público que assiste à peça, que muitas vezes é socialmente próximo dos atores. Isto não quer dizer que a peça seja mais importante que o processo. Se tomarmos a peça como parte do processo, neste tipo de experiência, penso que este se verá enriquecido e fortalecido.

Para a maioria dos participantes, tanto na primeira quanto na segunda oficina, o mais importante da experiência foi o aprendizado dos jogos que eles usam com as crianças das comunidades, na sua prática docente. Nesse sentido, um dos principais resultados do projeto foi oferecer, aos participantes, ferramentas para o trabalho pedagógico com crianças. É importante mencionar que muitos deles percebem a prática docente como um caminho de transmissão da sua própria cultura, em contraste com a educação que eles receberam: uma educação medíocre, com professores sem preparação e que os afasta das suas tradições culturais, tal como manifestam Elias (2011) e Robert (2011), respectivamente:

Os docentes trabalham logo depois que saem do Ensino médio [...] dando aula na Educação fundamental. [...] Por isso a educação é tão baixa. Porque eu o vivi, eles me deram aula também. E eu, aqui, me encontro numa realidade muito diferente, porque não temos as bases. Não é que sejamos pouco inteligentes, o problema é dos [docentes] que trabalham, porque eles não exploram, não dão o máximo que um docente pode dar aos seus estudantes (Chamik, Elias. 2011. Informação Verbal).<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> CHAMIK, Elias [Sem Título] Pucallpa, 26 de agosto 2011. Entrevista concedida a Rodrigo Benza.

Eu não sei fabricar cestas, zarabatana, itipa, que é parecido com uma toalha que antigamente faziam os jovens. Eu não sei. Sabes por quê? Porque meu pai não me Educaçou. Eu fui mandado para a escola desde criança, desde os sete anos venho estudando e na escola não há nenhuma atividade de revalorizar, manter e fortalecer a cultura, fortalecer essa arte do povo Awajun (Ugkush, Robert. 2011. Informação Verbal).<sup>16</sup>

Houve dois aspectos importantes que eles valorizaram na minha função como professor. O primeiro foi a perseverança, que apesar de todos os problemas eu não desisti de continuar o projeto. Outro aspecto foi o alto nível de exigência, tanto para comigo quanto para eles. Neste sentido específico, vários reconheceram que uma coisa importante que aprenderam foi o senso de responsabilidade; de chegar na hora combinada e de cumprir com os compromissos.

Finalmente, no momento da avaliação coletiva, vários agradeceram a seus companheiros pela experiência e apontaram que haviam aprendido muito com eles. Houve, portanto, um aprendizado não só do professor e da técnica, mas um aprendizado no contato com os próprios companheiros, e isso é uma grande conquista para este processo de trabalho pedagógico teatral e a essência do que, acredito, devem procurar as experiências pedagógicas de teatro intercultural.

## Referências

BOAL, A. *Jogos para atores e não-atores*. 3ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

BODMER, R; MAYOR, P. *Pueblos indígenas de la Amazonía Peruana*. Iquitos: Centro de Estudios Teológicos de la Amazonía (CETA), 2009. Disponível em: <<http://atlasanatomiaamazonia.uab.cat/pdfs/PueblosIndigenasAmazoniaPeruana.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2012.

CAILLOIS, R. *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo*. México, D. F: Fondo de Cultura Económica, 1986.

---

<sup>16</sup> UGKUSH, Robert [Sem Título] Pucallpa, 19 de agosto 2011. Entrevista concedida a Rodrigo Benza.

COHEN-CRUZ, J. Personal storytelling as social intervention. In: Balfour, M, Sommers, J. *Drama as social intervention*. Concord, Captus University Publications, 2006, p.12 - 25.

DERUYTTERE, A. *Pueblos indígenas, globalización y desarrollo con identidad: algunas reflexiones de estrategia*. [2001]. Disponível em: <[http://www.rimisp.org/fida\\_old/documentos/docs/pdf/0040-002317-pueblosindiacutegenas\\_globalizacioacuten.pdf](http://www.rimisp.org/fida_old/documentos/docs/pdf/0040-002317-pueblosindiacutegenas_globalizacioacuten.pdf)>. Acesso em: 28 mai. 2012.

DESGRANGES, F. *Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*. 2.ed. São Paulo: HUCITEC, 2010.

KOUDELA, I. Introdução. In: SPOLIN, V. *Jogos teatrais para a sala de aula: um manual para o professor*. São Paulo: Perspectiva, 2008, p.21-26.

PRENTKI, T. Acabou a brincadeira: o teatro pode salvar o planeta? *Urdimento*, Florianópolis, n.17, p.187-198, 2011.

PRENTKI, T; SELMAN, J. *Popular theatre in political culture: Britain and Canada in focus*. Wiltshire: Intellect Books, 2000.

RYNGAERT, J. *Jogar, representar: práticas dramáticas e formação*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

TOURNON, J. *La merma mágica: vida e historia de los Shipibo – Conibo del Ucayali*. Lima: CAAAP, 2002.

SPOLIN, V. *Improvisação para teatro*. 5ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

# Como se faz um espectador? As experiências do projeto de Formação de Público da cidade de São Paulo<sup>1</sup>

Leonel Martins Carneiro<sup>2</sup>

Para perceber, o espectador ou observador tem de *criar* sua experiência. E a criação deve incluir relações comparáveis às vivenciadas pelo produtor original (Dewey, 2010, p.137 destaque do autor).

A afirmação de Dewey sobre a necessidade de uma formação do olhar do espectador, diversas vezes contestada por alguns teóricos do teatro, retorna com toda a força, em especial pelo advento da arte contemporânea. No entanto, nem sempre as relações que os espectadores criam a partir de sua vivência do espetáculo tem necessariamente uma conexão direta com as relações que os produtores vivenciaram para criar determinada teatralidade. Estes espetáculos são, por sua vez, disparadores de analogias, resultantes da materialidade da cena e que possibilitam ao espectador estabelecer relações com suas

---

<sup>1</sup> Este artigo é uma síntese dos primeiros resultados da pesquisa *Teatralidade e experiência*, desenvolvida pelo autor no Programa de Pós-Graduação de Artes Cênicas da Universidade de São Paulo e fomentada pela Fapesp. A pesquisa teve início a partir de uma monografia premiada pelo edital 28/2011 do Proac SP. “Projeto realizado com o apoio do Governo do Estado de São Paulo, Secretaria de Estado da Cultura – Programa de Ação Cultural – 2011”.

<sup>2</sup> Professor do Curso de Teatro na Universidade Federal do Acre (UFAC), doutor (2016) e mestre (2011) pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade de São Paulo. É graduado em artes cênicas pela Universidade Estadual de Campinas. Foi editor das Revistas Sala Preta e Aspas, ambas da USP.

próprias vivências. Nesta operação fica ainda mais evidente que “há um trabalho feito por parte de quem percebe, assim como há um trabalho por parte do artista” (Dewey, 2010, p.137).

Ainda que os dias de hoje tragam uma valorização do espectador na teoria teatral, os estudos sobre o tema não são uma novidade, como demonstra a professora francesa Marie-Madeleine Mervant-Roux (2013). Aquele que era considerado como ouvinte de teatro passa a ser chamado de público somente a partir do século XX. Obras como *Entrée du public-La Psychologie collective et le théâtre* de Jean Doat (1947) demonstram a visão da plateia como um todo, uma massa homogênea. Somente a partir do fim dos anos 60 que a revolução cultural propõe uma mudança significativa para o papel do espectador. Essa mudança vem acompanhada de uma teoria que passa a considerar o espectador (palavra que utilizamos hoje) em sua individualidade.

A teoria do espectador, que passa pelo crivo de estudiosos como Bernard Dort, Hans Robert Jauss, Denis Bablet, David Victoroff e Herbert Blau, atinge uma de suas formulações mais agudas no livro de Anne Ubersfeld *Lire le théâtre 2. L'Ecole du spectateur*, publicado em 1999. Um ano antes disso a pesquisadora do CRNS Marie-Madeleine Mervant-Roux lança *L'assise du théâtre: Pour une étude du spectateur*, que apresenta um estudo complexo, desenvolvido durante 10 anos, sobre a ideia do espectador e a sua realidade. A grande diferença do estudo de Mervant-Roux em relação aos demais é uma análise que toma por base a perspectiva histórica e antropológica, provocando uma fricção constante entre as figuras do espectador teórico e daqueles que são reais. Tal operação é repetida e aprofundada pela pesquisadora em 2006, com a publicação de seu *Figurations du Spectateur*. Retomando o tema do espectador em seu artigo mais recente Mervant-Roux (2013) conclui que:

A função da figura que chamamos de “espectador” é sim fundamental, embora não seja exatamente o que se poderia esperar. Enquanto o momento da apresentação é certamente essencial (parece termos

confirmado isto completamente), a relação da plateia com o teatro não pode ser restrita a esse momento. A lição da antropologia histórica é que o teatro na Europa é um dispositivo criado pela sociedade a fim de elaborar ficções que, por sua vez, ajudam a constituir a sociedade. A operação da função dramática, portanto, depende em grande parte daqueles que comparecem à apresentação, vindo de fora e indo embora depois (Mervant-Roux, 2013, p.21).

Considerando a teoria da experiência, com a qual a pesquisadora francesa dialoga, ainda que de forma indireta, o espectador se forma pelas suas vivências e é preciso considerar que essas ocorrem em um determinado meio social. Ao mesmo tempo em que é formado por esse meio, o espectador transforma-o. Por meio de suas vivências, ele constrói a sua ideia sobre o teatro que, de forma geral, tem muito a ver com a da sociedade na qual está inserido. Desse modo, parece muito difícil falar de um espectador geral e/ou ideal. O que temos são pessoas que vivem em uma sociedade, em um determinado momento histórico, em um ambiente social específico e que tiveram vivências individuais que condicionaram sua atenção e se imprimiram em sua memória.

Retomando Nicolas Evreinoff (1930), para quem há uma necessidade fisiológica da produção de teatralidade. Pode-se dizer que o espectador não vai ao teatro por uma necessidade de produzir leituras de teatralidades, uma vez que ele pode fazer isso durante sua vida cotidiana. Ao que parece, ser espectador é uma construção social.

Se nós perguntarmos [aos espectadores] porque eles vão a este teatro, muitos vão responder francamente e um tom forte emerge 'pelo prazer'. Outros com um ar de superioridade: 'para me instruir'. Outros ainda com um tom superior e cansado 'para provar de emoções de ordem estética'. Haverá os que terão notado sobretudo a beleza física dos interpretes e não dirão nada, ou então dirão simplesmente 'aquelas belas pernas valem a pena ser vistas'. Enfim, um quinto grupo dirá corajosamente 'sobretudo para poder dizer que nós fomos ao teatro para ver uma peça

nova, contar que o ator ou a atriz em voga atuou desta ou daquela forma, que o autor, muito aplaudido, veio saudar o público, sob uma chuva de aplausos e que madame X vestia a mesma roupa da noite anterior (Evreinoff, 1930, p.3-4, tradução nossa, destaques do autor).

De fato, quando se volta o olhar para o teatro grego no qual o coro é parte do teatro e da cidade ao mesmo tempo ou quando se retoma a saída do teatro do espaço sacro na Idade Média, é possível ver que praticamente não há diferenciação entre espectadores e atores, dada a flutuação constante de papéis.

Na Idade Média os pobres, que eram impedidos de participar dos espetáculos, foram, provavelmente, os primeiros a realmente estar na posição de espectador. Portanto, o espectador é definido, no caso citado, como aquele que não participa da cena como ator. Se esta divisão era clara na Idade Média, ela ficou ainda mais clara após o renascimento com a criação das salas de espetáculo, nas quais havia uma divisão física entre os espaços da produção e da recepção da cena. Na atualidade, no entanto, a divisão física entre palco e plateia torna-se cada vez mais esfumada. Essa dissolução das fronteiras físicas reflete um processo de desvalorização do papel do espectador. Todos querem atuar, dar suas opiniões, seja por meio de um blog, de uma rede social ou do teatro.

Se na Idade Média o espectador era aquele que era excluído por sua condição social, após o renascimento ele passa a ser o escolhido por sua condição social. Durante muitos anos exigiu-se cada vez mais do espectador, mas nunca se exigiu tanto como na atualidade, onde muitos dos espetáculos pedem verdadeiros atletas que possam passar horas caminhando atrás da cena.

Neste tempo, no qual todos podem se expressar por meio das mais variadas ferramentas, nas mais diferentes línguas e nos mais longínquos locais da Terra, o teatro perde cada vez mais espectadores. A maior parte do público do teatro na cidade de São Paulo, assim como em outras tantas, é composta por pessoas que tem alguma relação com

o fazer teatral. Poucos são os desavisados que vão assistir a uma peça apenas pelo prazer de se distrair por algumas horas.

Frente a esse quadro, como se faz um espectador nos dias de hoje? É possível, na contramão da cultura capitalista, um espectador que, para além do consumo de um serviço, está disposto a ouvir? Para tentar responder a estas e tantas outras questões opta-se por oferecer ao leitor um recorte específico sobre uma experiência que incluiu diferentes modos de formar público, nos mais variados sentidos que esta expressão pode ter. Para entender a importância e o impacto que uma iniciativa como o Projeto de Formação de Público pode gerar na constituição do indivíduo participante e na sociedade da cidade de São Paulo/SP, onde o Programa se desenvolveu, utiliza-se do discurso de alguns dos participantes do projeto, que trazem em suas memórias algumas experiências que o projeto gerou. O que resta de significativo dessa experiência depois de 8 anos do fim do projeto?<sup>3</sup>

### Breve contexto sobre o ambiente no qual o projeto Formação de Público se desenvolve

A população, em especial, a que vive na periferia e em cidades fora das regiões metropolitanas, não tem acesso aos bens culturais, seja por barreiras físicas ou sociais. Não só o teatro como o cinema, a música e mesmo os esportes não chegam à população, em especial aos mais pobres, como demonstrou o SIPS-Cultura<sup>4</sup> (Sistema de Indicadores de Percepção Social), divulgado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) em 2010.<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup> As entrevistas foram realizadas no ano de 2012.

<sup>4</sup> O SIPS Cultura é a mais importante pesquisa, realizada em âmbito nacional, que busca mapear a percepção da população sobre a oferta cultural. Ela é um indicador que direciona as políticas públicas para a Cultura.

<sup>5</sup> O SIPS é uma pesquisa feita pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) em todo território brasileiro, privilegiando as capitais e regiões metropolitanas, que visa verificar como a população avalia os serviços de utilidade pública. O relatório fornece informações importantes para direcionar a atuação do estado a fim de melhorar o acesso e a qualidade destes serviços.

TABELA 1 – Percepção dos espaços para práticas culturais e sociais por classes de rendas

Espaços	Categoria de percepção	Renda familiar mensal		
		Até 2SM (até R\$1.020)	+ de 2 a 5 SM (de R\$1.020 a R\$2.250)	+ de 5 SM (de R\$ 2.250 a mais)
Espaços verdes	Muito bem	29,3	30,2	33,4
	Razoavelmente	34,4	37,6	37,7
	Mal situado	34,5	30,8	26,7
Equipamentos esportivos	Muito bem	19,8	18,0	23,4
	Razoavelmente	29,7	31,2	32,4
	Mal situado	44,5	44,9	39,1
Equipamentos culturais	Muito bem	15,9	14,5	17,1
	Razoavelmente	23,7	27,0	29,0
	Mal situado	52,7	51,7	47,8
Lugares de encontro e vida associativa	Muito bem	20,5	20,5	22,2
	Razoavelmente	29,2	31,4	36,5
	Mal situado	42,9	42,3	36,1
Comércios	Muito bem	57,5	58,9	63,0
	Razoavelmente	30,6	32,0	28,7
	Mal situado	11,1	8,3	7,5

Fonte: Pesquisa SIPS – IPEA, 2010.

Segundo os dados coletados pelo Ipea, a maior parte dos entrevistados declaram que os equipamentos culturais não estão bem localizados, o que cria dificuldades para o acesso.

A TAB. 1 demonstra que o acesso a equipamentos culturais é considerado “mal situado”, principalmente pelos brasileiros mais pobres. Estes dados nos dão um indicativo da realidade encontrada na maior parte do território nacional, onde as periferias não têm qualquer equipamento cultural ou esportivo. Sem dúvida, este é um motivo para as pessoas não irem ao teatro, que pode ser somado a tantos outros, como falta de tempo, de dinheiro ou mesmo de interesse, como se pode constatar na TAB. 2.

TABELA 2 – Percepções a respeito dos obstáculos ao acesso oferta cultural

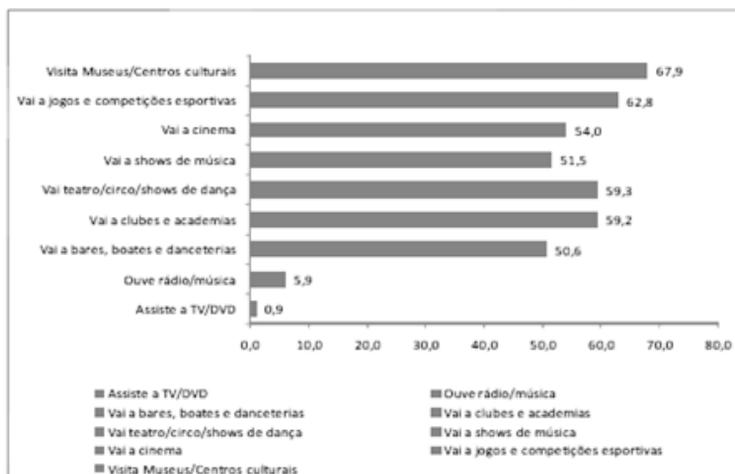
Percepção a respeito de obstáculos ao acesso à cultura	Concorda plenamente	Concorda	Discorda	Discorda plenamente	NS/NR
<i>Os preços altos são um obstáculo</i>	19,2	51,8	23,9	1,1	4,1
<i>O público frequentador é elitista</i>	10,4	45,5	36,5	1,8	5,9
<i>Os equipamentos ficam longe de onde moro</i>	13,1	48,5	33,0	2,3	3,0
<i>As atividades são enfadonhas e desinteressantes</i>	4,9	37,9	48,6	3,2	5,4
<i>Os horários em que acontecem são inadequados</i>	7,7	44,1	40,5	1,8	5,8
<i>A região de localização do equipamento é perigosa</i>	9,4	31,8	51,0	3,1	4,7

Fonte: Pesquisa SIPS – IPEA, 2010.

Esses obstáculos, algumas vezes, são reais e outras vezes são fruto de preconceitos inseridos na percepção que o indivíduo tem do mundo, como quando, por exemplo, a maior parte dos entrevistados concorda que o público frequentador é elitista. Nesta situação, a mediação e a facilitação do acesso por meio do financiamento público são essenciais. Outro preconceito é que as atividades ligadas à cultura são desinteressantes ou enfadonhas, pois, se a maior parte dos entrevistados declara nunca ter ido ao teatro (vide GRAF. 1) como seria possível que eles pudessem ter uma opinião sobre as apresentações que lá acontecem? Apenas por um preconceito, que demonstra desconhecimento do que se passa no equipamento

cultural. De fato, o número de pessoas que declara nunca ter ido ao teatro, bem como aos museus e ao cinema, é bastante expressivo, como evidencia o GRAF.1. Isso mostra que há muito a fazer para democratizar o acesso à cultura no Brasil.

GRÁFICO 1 – Percentual de pessoas que nunca realiza práticas culturais



Fonte: Pesquisa SIPS – IPEA, 2010.

Uma das iniciativas mais ousadas para mudar o quadro apresentado acima foi justamente o *Projeto de Formação de Público*. Entre 2001 e 2004, a gestão municipal avançou significativamente no que se refere às políticas públicas para as artes, com destaque para as destinadas ao teatro. Pressionado pelos artistas do teatro paulistano, em especial pelo movimento *Arte contra a Barbárie*<sup>6</sup>, o governo municipal

<sup>6</sup> O movimento *Arte contra a barbárie* foi organizado em São Paulo por grupos teatrais inconformados com o funcionamento Lei Rouanet que, por meio do mecanismo de renúncia fiscal deixa, ainda hoje, que a iniciativa privada decida para onde vai um investimento público e contribui para a proliferação de uma arte voltada para o mercado. Por meio da organização e dos manifestos lançados em 1999 e 2000 esse grupo foi responsável por conquistar a implantação da Lei de Fomento ao Teatro na cidade de São Paulo/SP em 2002.

aprovou a Lei de Fomento ao Teatro, que veio para garantir recursos orçamentários para a produção de espetáculos, priorizando a pesquisa, o desenvolvimento da linguagem artística e a contrapartida para a sociedade. Aliados à “*Lei de Fomento*”, foram implementados programas como o *Teatro Vocacional*, que visa à prática teatral por pessoas acima de 14 anos, e o Projeto Formação de Público destinado a formação qualitativa e quantitativa de espectadores.

## O “Formação de Público”

O Projeto Formação de Público foi instituído em 2001 – antes da Lei de Fomento ao Teatro – por meio de uma parceria entre as Secretarias da Educação e Cultura do município de São Paulo/SP e tinha como meta principal propiciar o contato dos estudantes das redes de ensino com a linguagem do teatro. Era um momento muito especial para o teatro paulistano, quando, após muita luta, conseguiu-se a implantação de políticas públicas para as artes cênicas. Em 2001, o então Diretor do Departamento de Teatro, que fazia parte da Secretaria Municipal de Cultura da Cidade de São Paulo/SP, Celso Frateschi, convidou o diretor e cenógrafo Gianni Ratto para desenvolver a estrutura de um projeto de formação de público para o teatro.

Gianni Ratto era o mestre intelectual do Formação. No início, as reuniões aconteciam em sua casa e ele aproveitava a oportunidade para passar aos participantes do Projeto o conhecimento que havia adquirido nos longos anos de intensa produção teatral. Ele sonhava com um teatro que seduzisse o espectador e que produzisse um encantamento. Era necessário conquistar tanto o lado intelectual e quanto o afetivo dos espectadores.

Gianni convidou Sabato Magaldi para fazer uma assessoria teórica ao Projeto. Este último, não podendo aceitar o convite, indicou outros nomes, sendo que, ao final, foi chamado Flávio Aguiar, professor da Universidade de São Paulo. Este convidou a também professora da USP, Maria Sílvia Betti, para participar do Projeto e juntos, com Fátima Luz –

que era a Coordenadora do Núcleo de Projetos Especiais do Departamento de Teatro – começam a preparar a estrutura de funcionamento.

Tudo aconteceu em poucos meses. A gestão da prefeita Marta Suplicy teve início em janeiro de 2001, e já em setembro do mesmo ano se colocava em prática o Projeto, sendo que os encontros dos monitores já aconteciam antes mesmo deste mês. É importante destacar as mudanças ocorridas na concepção do que era o Departamento de Teatros dentro da estrutura da Secretaria de Cultura. Com a entrada de Frateschi, aquela repartição, que era responsável pela administração dos teatros municipais da cidade de São Paulo/SP, perde o “s” e passa a se chamar Departamento de Teatro, ganhando mais espaço para promover e administrar todas as políticas relacionadas ao teatro na cidade. Esta pequena mudança no nome sintetiza uma grande mudança na função e na importância da linguagem teatral dentro da Secretaria Municipal de Cultura (SMC).

Gianni Ratto convidou alguns diretores para participar do Projeto, como Ariela Goldmann, Marco Antônio Braz, Débora Dubois e Willian Pereira, com os quais começou a discutir quais seriam as peças e como seriam montadas. Por fim, Ariela dirigiu o espetáculo *Caiu o ministério*, de França Júnior, Braz dirigiu *Geração trianon*, de Anamaria Nunes, Débora dirigiu *Pedro mico*, de Antônio Callado e Willian dirigiu *Nossa vida em família*, de Oduvaldo Vianna Filho.

Percebe-se que as peças não foram escolhidas ao acaso, mas que são textos de importantes autores que retratam épocas diferentes do Brasil e do próprio fazer teatral. Com exceção de *Nossa vida em família*, todas as peças são comédias e discutem as relações sociais e políticas, sejam no macro, quando se trata o jogo de interesses e a corrupção na política, ou no micro, quando se aborda das relações dentro de uma família ou de um grupo de artistas.

Foi aberta uma seleção para atores que iriam compor as peças que seriam montadas exclusivamente para o Projeto. Também foi feita a seleção de monitores que teriam a missão de fazer a preparação das escolas para assistir as peças e acompanhar os debates. Todo o processo

de seleção e ensaios foi feito, neste primeiro momento, no teatro João Caetano, que funcionava como uma central do Projeto.

Os monitores que eram responsáveis por desenvolver o trabalho com os alunos das escolas municipais participaram de uma capacitação antes de iniciar suas intervenções. Este trabalho de mediação era, no início, voltado mais para uma tentativa de fazer com que os alunos compreendessem aspectos básicos da dramaturgia e dos elementos teatrais. Os alunos tinham uma aula preparatória que variava de monitor para monitor. Nas conversas foi possível perceber que os monitores eram livres para conduzir as monitorias da forma que mais achassem conveniente, dentro de uma linha que era estabelecida previamente e em conjunto. Além disso, havia um material de apoio comum com o qual eles podiam trabalhar e sugerir atividades para os professores que participavam do Projeto.

Depois dessa monitoria, os alunos iam até o teatro João Caetano para assistir uma das peças em cartaz. Após a apresentação, era realizado um debate que era mediado pelos monitores. Cada dia da semana era apresentado um espetáculo e, aos sábados e domingos, os espetáculos se revezavam em duas sessões. As sessões da semana eram fechadas para as escolas que estavam agendadas pelo Projeto, e nos sábados e domingos a entrada era livre para toda a população. A programação do primeiro ano do Projeto foi a seguinte:

- Terça-feira – Caiu o Ministério
- Quarta-feira – Pedro Mico
- Quinta-feira – Geração Trianon
- Sexta-feira – Nossa vida em família
- Sábado – Caiu o Ministério (tarde) e Pedro Mico (noite)
- Domingo – Geração Trianon (tarde) e Nossa vida em família (noite)

Pode-se dizer que a experiência de 2001 consistiu em um projeto-piloto do Formação, no qual a ideia inicial de Frateschi, somada às

proposições teóricas e experiências de Gianni, Maria Sílvia, Flávio Aguiar, Fátima Luz e dos 8 monitores que participavam geraram um primeiro movimento. Com isto foi possível, no fim daquele primeiro ano, pontuar erros e acertos. Nos discursos dos entrevistados, apareceu, por exemplo, a necessidade que esta primeira etapa do Projeto apontou de os professores serem incluídos no Formação de forma mais contundente, pois, no final das contas, eram eles os responsáveis por oferecer uma preparação mais cuidadosa e uma continuidade ao processo desencadeado pela intervenção do Projeto de Formação de Público.

No segundo ano, o Projeto cresceu substancialmente como podemos constatar no número de estudantes atendidos. Se no primeiro ano o Projeto teve público de pouco mais de 34 mil pessoas, em 2002 esse número chegou a 123 mil, de acordo com dados da Secretaria Municipal de Cultura. O segundo ano do Projeto utilizava-se da experiência conquistada no primeiro para fazer progressos e arriscar novos tipos de encenação.

No primeiro semestre de 2002, permaneceram sendo apresentados os mesmos espetáculos produzidos para o segundo semestre de 2001. No segundo semestre, foram introduzidos novos espetáculos: *A Mandrágora*, de Maquiavel, *A farsa do advogado Pathelin*, texto medieval de domínio público e *Birosca-bral*, de Tiche Vianna, sendo que este último fez uma temporada de itinerância pelas escolas participantes do Projeto.

Por meio das peças encenadas no João Caetano, torna-se evidente uma das principais proposições do Projeto: discutir as relações sociais a partir de textos dramaturgicos. Em *Birosca-bral*, por outro lado, há uma tentativa de discutir questões éticas e sociais, aproximando a linguagem teatral da cultura de periferia por meio da inserção do hip-hop na encenação. Esta busca por uma aproximação da cultura da periferia evidencia que o Projeto descobriu, em seu primeiro ano, que havia uma cultura nas regiões atendidas e que era necessário dialogar com ela.

Em 2003, o Projeto teve uma mudança importante, pois os espetáculos que eram, até então, montados por atores contratados exclusivamente para o Projeto passaram a ser realizados por grupos

convidados. Os espetáculos apresentados no primeiro semestre de 2003 foram: *Auto da paixão e da alegria*, da Cia. Fraternal; *Incrível Viagem*, da Cia. Estável, *Hysteria* do Grupo XIX de Teatro e *Birosca-bral*, o único da temporada anterior que continuou a ser encenado nas escolas.

Outra mudança significativa foi a ampliação dos espaços utilizados pelo Projeto. A partir desta edição passou-se a utilizar também os teatros Paulo Eiró e Flávio Império. Além dos espetáculos encenados no palco, a peça *Hysteria* era feita em um casarão localizado no Sítio Morrinhos, na Zona Norte de São Paulo. A temporada do segundo semestre de 2003 ainda utilizou como palco a biblioteca da Vila Formosa, na Zona Leste de São Paulo. Neste semestre, ainda foram incluídos no Projeto os espetáculos *Bzzz... O retrato de Janete*, da Cia. Coisa Boa e *As roupas do rei*, da Cia. Bendita de Teatro.

Todas estas mudanças estavam preparando a “grande mudança” que viria em 2004, com a inauguração dos Centros Educacionais Unificados (CEU).<sup>7</sup> Com a chegada dos CEU o Projeto passou a contar com 3 orientadores (Flávio Aguiar, Flávio Desgranges e Luiz Fernando Ramos), com 9 coordenadores de equipes de monitores e com 36 monitores. Era, como apelidado pela coordenação do Projeto, o “desembarque na Normandia”. Com este batalhão de pessoas trabalhando e 11 espetáculos<sup>8</sup> em cartaz, o Projeto se descentralizou e começou a fincar suas raízes na periferia, definitivamente. Este ano foi marcado por uma mudança no modo de realizar as monitorias nas escolas que passaram a contar com jogos desenvolvidos a partir de um

---

<sup>7</sup> O Centro Educacional Unificado é um espaço público com escola, creche, equipamentos esportivos como quadra, piscina e equipamentos culturais como bibliotecas e teatros. A maior parte dos CEU estava em 2004 localizado nas regiões mais periféricas da cidade de São Paulo/SP.

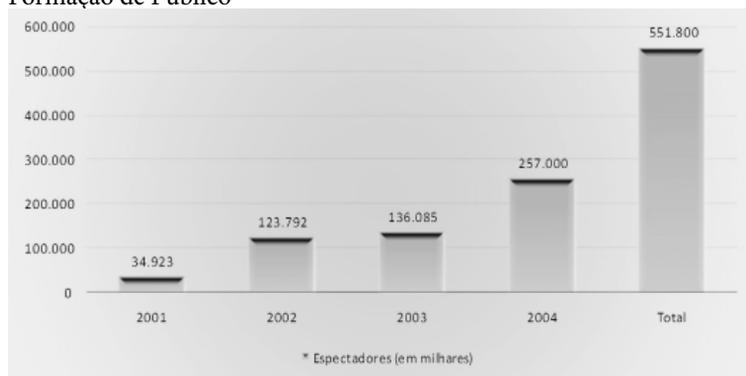
<sup>8</sup> Os espetáculos encenados foram: *A Mulher do trem*, da Cia. Os Fofos Encenam; *Bispo*, de João Miguel; *Agreste*, da Cia. Razões Inversas; *A la carte*, com a Cia. La Mínima; *Macbeth*, da Cia Fábrica SP; *O Beijo no Asfalto*, com o Círculo de Comediantes; *Borandá*, com a Cia. Fraternal; *Biedermann e os incendiários*, com a Cia. São Jorge de Variedades; *Mire e Veja*, com a Cia. Do Feijão; *A farsa do advogado Pathelin*, dirigida por Cássio Scapin; *Casa de Orates*, com o Grupo Tapa e *Mundus Immundus*, com a Cia. Incomoda.

eixo temático extraído do espetáculo. Muitas das peças participantes das temporadas (do primeiro e do segundo semestre) de 2004 haviam sido contempladas pela Lei de Fomento, o que ressalta a intenção da coordenação do projeto de colocar em cena grupos ligados à pesquisa teatral e à experimentação. Se este era um passo importante para o Projeto, também o era para os recém-inaugurados CEU.

O Formação de Público foi um dos Projetos que povoou os CEU, justificando a construção destes espaços de educação e cultura encravados nas extremidades da cidade. Era preciso ocupar os CEU e rebater a ideia de que era um desperdício de dinheiro público construir estes complexos tão bem equipados na periferia.

O aumento circunstancial que houve no número de espectadores atendidos durante o andamento do processo está demonstrado no GRAF. 2. Esse aumento justificava os gastos do projeto bem como sua continuidade nos próximos anos. Especialmente em 2004, esse número de espectadores foi responsável por manter uma taxa de ocupação muito alta dos teatros dos CEU.

GRÁFICO 2 – Espectadores atendidos anualmente pelo Projeto Formação de Público

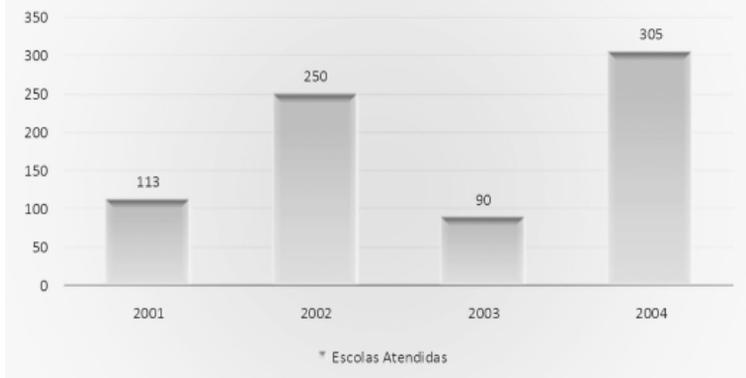


Fonte: Secretaria Municipal da Cultura da cidade de São Paulo

No GRAF. 2 pode-se aferir, pela leitura dos números, que o Projeto, em um primeiro momento, realizou um piloto já gigante,

com mais de 30 mil pessoas sendo atendidas e quatro peças sendo montadas, por artistas reconhecidos em âmbito nacional, exclusivamente para ele. Nos anos de 2002 e 2003, o Projeto consolidou-se, aumentando em quase quatro vezes o número de espectadores em relação ao primeiro ano. O ano de 2004 foi o mais significativo nesse sentido, porque nele praticamente dobrou o número de pessoas atendidas em relação ao ano anterior. Neste mesmo momento, no qual se multiplicam os equipamentos culturais pela cidade, com a inauguração dos CEU, houve o início de uma escalada do Formação, visando a atender todas as escolas municipais, como pode se constatar no GRAF. 3.

GRÁFICO 3 – Escolas atendidas anualmente pelo Formação de Público



Fonte: Secretaria Municipal da Cultura da cidade de São Paulo.

Apesar da imensa quantidade de espectadores que teve acesso ao teatro por meio do Projeto, atendendo a praticamente todas as escolas de ensino fundamental da cidade de São Paulo/SP, é importante destacar que este número representa aproximadamente 5% da população que habitava o município. O Projeto foi interrompido em 2005, quando houve a troca da gestão municipal.

## A estrutura administrativa do Projeto

A estrutura de operação do Projeto mudou muito ao longo dos anos, em especial em 2004, quando houve a descentralização dos espetáculos que passaram a ser apresentados nos CEU. No início, o Projeto era realizado por um grupo pequeno, o que permitia um diálogo horizontal entre as partes envolvidas na sua execução. Percebe-se que, com o passar dos anos e com o crescimento do Projeto, foram estabelecidos novos níveis hierárquicos que acabaram por distanciar o “operário” do Projeto – que era o monitor – dos gestores.

No início do Projeto, havia um grupo de 11 pessoas que fazia o planeamento e a execução do trabalho e havia reuniões semanais nas quais eram discutidas as melhores formas de ação e os conteúdos relacionados às peças encenadas. A hierarquia era composta de acordo com os organogramas apresentado no GRAF. 4.

GRÁFICO 4 – Estrutura do Projeto Formação de Público em 2001 – Administrativo



Fonte: Secretaria Municipal da Cultura da cidade de São Paulo

GRÁFICO 5 – Estrutura do Projeto Formação de Público em 2001 – Organograma



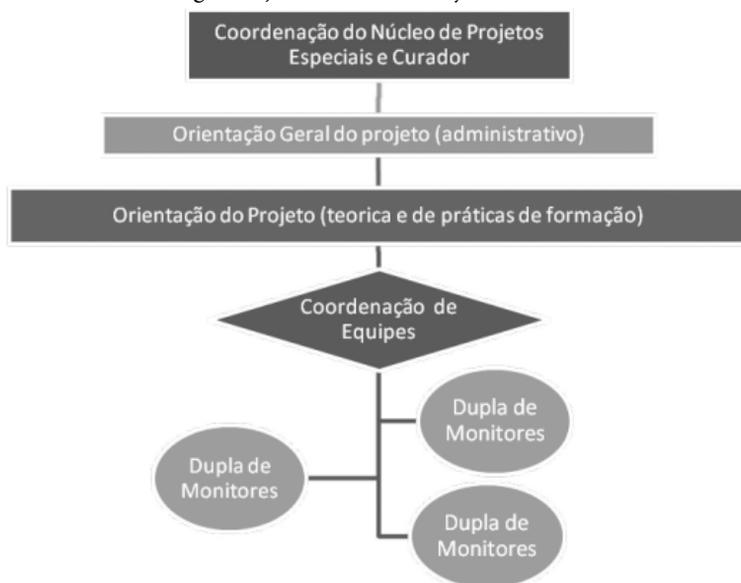
Fonte: Secretaria Municipal da Cultura da cidade de São Paulo

Esta estrutura permaneceu mais ou menos a mesma até o final do Projeto. Contudo, se no começo era possível reunir todos os participantes destes três níveis do Projeto em uma mesa, em 2004, com o crescimento do número de pessoas que participavam desta estrutura, este tipo de relação direta se tornou impossível. Foi criada então a camada dos coordenadores de monitores. Até então, os monitores se dividiam por região e cada um atendia escolas em um perímetro. A partir de 2004, as equipes passaram a ser divididas por CEU. Cada CEU tinha um coordenador de monitorias e três duplas de monitores. Estes eram responsáveis por fazer uma visita às escolas antes da ida ao teatro, quando preparavam os alunos para o que iriam assistir, acompanhá-los aos espetáculos e promoverem debates ao final dos mesmos, e, por fim, retornar às escolas para conversarem com o grupo que tinha assistido às peças, recolhendo impressões e ajudando no processamento da experiência de recepção.

No ano de 2004, as reuniões gerais do Projeto congregavam a administração, a orientação e os coordenadores de equipes. Estes coordenadores eram responsáveis por, posteriormente, discutir os

conteúdos com as suas equipes de monitores e também repassar as ações que o Formação iria desenvolver para os gestores dos CEU. Os monitores, por sua vez, eram os responsáveis por desenvolver os trabalhos *in loco* com os professores e estudantes.

GRÁFICO 6 – Organização interna do Projeto em 2004



Fonte: Secretaria Municipal da Cultura da cidade de São Paulo.

Eram lançados editais de credenciamento de professores e as escolas que tinham professores interessados em participar do Projeto eram credenciadas para receber a visitado monitor. No começo, as próprias escolas tinham que se organizar com relação ao transporte para o teatro João Caetano, alugando elas mesmas os ônibus, como acontece costumeiramente nas “excursões”. Com o passar dos anos, os ônibus passaram a ser contratados pela Secretaria de Educação, possibilitando assim o acesso irrestrito ao Projeto.

O público alvo do Projeto eram os alunos das escolas municipais matriculados nas 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> série do ensino fundamental regular e os

adultos matriculados em qualquer série da suplência (EJA e Cieja).<sup>9</sup> Aos poucos, o Projeto passou a focar, cada vez mais, nos professores que teriam como missão serem multiplicadores dos trabalhos desenvolvidos pelo Projeto de Formação dentro das salas de aula.

## A experiência pedagógica do Formação de Público

A estrutura pedagógica do Projeto, no início, era pensada no sentido de ministrar aulas para os alunos a fim de os auxiliar na compreensão do que era o teatro e o texto dramaturgico. Para ministrar essas aulas, foram contratados monitores com diversas formações que iam do teatro à geografia. Apesar desta diversidade, nota-se que a maior parte deles era formado em letras e que todos eles tinham algum tipo de envolvimento com a linguagem teatral. Havia entre os monitores atores, dramaturgos e estudiosos do fenômeno teatral e da literatura dramática.

Munidos de seus conhecimentos somados às discussões desenvolvidas durante as orientações, os monitores iam até as escolas que se cadastravam para participar do Projeto. Por sua vez, a escola tinha a responsabilidade de selecionar alunos para participar do mesmo. Segundo relatos, os critérios de seleção não eram claros e variavam muito de escola para escola. Em algumas escolas eram escolhidos os “bonzinhos”, já em outras não havia nenhuma seleção e era escolhida uma turma aleatoriamente ou por meio de sorteio.

Estes alunos iam até uma sala, que variava entre uma sala comum, sala de leitura ou mesmo o pátio da escola, e ficavam cerca de 50 minutos com os monitores. Em 2001, as primeiras monitorias tentavam desenvolver um conhecimento básico dos componentes do teatro (cenário, figurino, ator, iluminação) e uma abordagem mais específica sobre o espetáculo que ia ser assistido pela turma. Em geral, esta abordagem do espetáculo era feita com base nos textos e eram construídos suplementos (ver os anexos) que tinham a função de auxiliar o professor a trabalhar o desdobramento da visita ao teatro com seus alunos.

---

<sup>9</sup> Educação de Jovens e Adultos / Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos

Individualmente, havia monitores que interpretavam as personagens das peças ou realizavam jogos com os alunos, tendência esta que foi ganhando força ao longo dos anos. Em 2004, com a ampliação do Projeto e a chegada de Flávio Desgranges, houve uma padronização da abordagem das monitorias que valorizavam o jogo em detrimento de uma abordagem “iluminista” que existia nos primeiros anos do Projeto. Em termos concretos, modifica-se o foco nas monitorias que são deslocados da dramaturgia para os elementos cênicos das peças. Modificam-se os modos de realizar estas monitorias; se as primeiras se assemelhavam a palestras, as do último ano estavam muito mais próximas a aulas de um curso de teatro.

Ao longo deste tempo, valorizou-se também a figura do professor e, em 2003, as monitorias já eram focadas nos professores. Havia um curso para os professores que participavam do Formação de Público. Neste curso, eram desenvolvidos jogos e análises de peças, visando a apresentação de alguns preceitos básicos da encenação e do modo de operação do teatro. Essa formação voltada para os professores surgiu da constatação, durante o desenvolvimento da primeira fase do Projeto, de que mesmo os professores conheciam muito pouco de teatro ou mesmo tinham, por meio do Projeto, seu primeiro contato com a arte teatral.

As monitorias sofreram outra modificação com o decorrer do tempo. Elas ganharam, por volta de 2002, uma monitoria de retorno ou de desdobramento (nome que apareceu mais para o fim do Projeto). Essas monitorias eram realizadas depois que os alunos assistiam aos espetáculos e possibilitavam que, no compartilhamento de experiências, fossem compreendidas, sob vários aspectos, as encenações assistidas.

Em 2004, a experiência do Projeto gerou uma “tecnologia” muito refinada de formação de público que contemplava aspectos qualitativos e quantitativos. Era importante que o espectador voltasse ao teatro e, justamente para incentivar isso, o Projeto realizava de terça a sexta os espetáculos em sessões fechadas para as escolas e, aos sábados e domingos, abria as portas do teatro para o público comum. Não era

raro encontrar, em meio a esta plateia de fim de semana, estudantes que voltavam para rever a peça e traziam consigo amigos e parentes.

É certo que dentro desta estrutura havia problemas – que persistem até os dias de hoje em outros projetos como o Teatro Vocacional – como, por exemplo, a impossibilidade dos monitores se dedicarem exclusivamente ao Projeto por conta da instabilidade financeira que ele oferecia. As pessoas eram contratadas apenas para os meses em que o Projeto estivesse em operação e não tinham garantias de que teriam seus contratos renovados no semestre seguinte. Esse tipo de barreira comprometeu não só a estrutura administrativa como também a pedagógica, uma vez que obrigava os monitores a conseguirem outros trabalhos, provocando uma alta rotatividade de pessoal e uma falta de tempo destes para desenvolver o trabalho do semestre seguinte antes que começasse de fato o trabalho com as escolas.

Este tipo de problema só seria resolvido de fato com a criação de uma lei que instituísse oficialmente o Formação de Público, articulação que chegou a ser iniciada em 2004, mas que se perdeu com o final do projeto e a desarticulação dos seus participantes. Outros problemas estão relacionados com a própria estrutura da cidade de São Paulo/SP, como, por exemplo, os atrasos no transporte dos alunos em decorrência do trânsito, ou os transtornos gerados por conta da violência (como ônibus apedrejados ou indivíduos armados ou drogados nos locais de apresentação). Ainda que com todos esses problemas, conseguiu-se desenvolver a questão da formação de público para teatro de forma pioneira e impressiona, ainda hoje, o alcance que o Projeto atingiu.

As múltiplas experiências que coexistiram nos quatro anos do projeto Formação de Público devem servir de norte para a teoria e a prática formativa que se almeja nos dias atuais. Tais iniciativas não parecem poder ser julgadas como certas ou erradas, mas demonstram que para cada situação e intenção há uma determinada abordagem formativa mais adequada. O que parece certo é a necessidade de formar espectadores, diretamente ligada à retomada do teatro como uma prática social na vida do homem contemporâneo.

## Referências

- BABLET, D. Le lieu, la scénographie et le spectateur, *Théâtre /Public* (Le rôle du spectateur), Gennevilliers, n.55, janvier-février, 1984.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura – VI*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BLAU, H. *The audience*. Baltimore : John Hopkins University Press, 1990.
- BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças dos velhos*. São Paulo: Cia das Letras, 2009.
- BOUKO, C. *Théâtre et réception: le spectateur postdramatique*. Bruxelas: Peter Lang, 2010.
- BOURRIAUD, N. *Estética relacional*. São Paulo: Martins, 2009.
- CARNEIRO, L. M. *A atenção nas teorias do teatro do século XX: de Stanislávski à Lehmann*. Saarbrücken: NEA, 2015
- CARNEIRO, L. M. Traços de memória: a entrevista aberta como forma de son-  
dar a experiência do espectador. In: ARANHA, C. S; CANTON, K. (Org.). *De-  
senhos da pesquisa: novas metodologias em arte*. 1.ed. São Paulo: MAC/ USP,  
2012, p.201-210.
- DEWEY, J. *Art as experience*. New York: Perigee Books, 2005.
- DEWEY, J. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DOAT, J. *Entrée du public: la psychologie collective et le théâtre*. Paris: Éditions  
de Flore, 1947.
- EVREINOFF, N. *Le théâtre dans la vie*. Paris: Librairie Stock, 1930.
- GOURDON, A. *Théâtre, public, perception*. Paris: CNRS Editions, 1982.
- GUÉNOUN, D. *O teatro é necessário?* São Paulo: Perspectiva, 2004.
- HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo:  
Centauro, 2006.
- IPEA. *Sistema de Indicadores de Percepção Social (SIPS): cultura*. Brasília,  
2010. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/  
SIPS/101117\\_sips\\_cultura.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/SIPS/101117_sips_cultura.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2012.
- MERVANT-ROUX, M. *L'assise du théâtre: pour une étude du spectateur*. Paris:  
CRNS, 1998.
- MERVANT-ROUX, M. *Figurations du spectateur: une réflexion par l'image sur  
le théâtre et sur sa théorie*. Paris: L'Harmattan, 2006.

MERVANT-ROUX, M. *Le théâtre des amateurs et l'expérience de l'art*. Montpellier: l'Entretemps éd., 2011.

MERVANT-ROUX, M. O grande ressonador: o que a antropologia histórica e uma abordagem etnográfica da sala de teatro podem nos dizer sobre o público. *aSPAs*, v.3, n.1, p.2-22, 2013.

PROJETO FORMAÇÃO DE PÚBLICO. São Paulo: Prefeitura Municipal de São Paulo, 2004.

PUPO, M. L. S. B. *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico: uma aventura teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PUPO, M. L. S. B. Para alimentar o desejo de teatro. *Sala Preta*, São Paulo, v.9, p.269-278, 2009.

PUPO, M. L. S. B. Por uma arte do espectador. *A[l]berto*, São Paulo, v.3, p.90-96, 2012.

UBERSFELD, A. *Lire le théâtre2: L'Ecole du spectateur*. Paris: Belin, 1999.

VICTOROFF, D. Le paradoxe du spectateur. *Théâtre populaire*, n.12, p.77-82, mars-avril, 1955.



# As oficinas teatrais do grupo *Tá na Rua*: espaços de treinamento do afeto<sup>1</sup>

Ana Carneiro<sup>2</sup>

**É** por meio da linguagem lúdica, de jogos de improvisação cujos participantes são autores e atores imediatos de seu próprio imaginário, que o conhecimento sobre o fazer teatral é conquistado no trabalho das oficinas teatrais do grupo *Tá na Rua*. Este trabalho tem como ponto de partida uma estrutura simples – espaço amplo, algum material, como roupas, perucas, panos, máscaras – e a disponibilidade dos atores para o jogo teatral. Como base comum, “chão” para as improvisações, há apenas o estímulo sonoro, geralmente por som amplificado ou instrumentos ao vivo.

O desenvolvimento do trabalho segue basicamente o mesmo processo desde sua estruturação como espaço de treinamento e formação de atores: todo o material cênico disponível se encontra já exposto na sala, quando os participantes nela chegam. Tal material é composto por roupas diversas – saias, calças, túnicas, paletós, blusas, vestidos de gala, vestidos de noiva – e por acessórios como máscaras, perucas, chapéus, lenços, véus e tecidos variados. Todo e qualquer material que permita a transformação dos corpos é somado a esse acervo, que ainda inclui,

---

<sup>1</sup> Parte das informações sobre as oficinas contidas nesse artigo se encontram também em Carneiro, 1998.

<sup>2</sup> Professora aposentada, colaboradora no PPGAC e Professora de Artes da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Atriz e diretora. Participou da pesquisa de linguagem teatral orientada pelo diretor Amir Haddad (1976-1980), no Rio de Janeiro/RJ, que deu origem ao Grupo Teatral *Tá na Rua*, do qual foi uma das atrizes formadoras e onde permaneceu até 2002.

muitas vezes, alegorias carnavalescas, além de bandeiras, dentre as quais sempre se inclui a do Tá na Rua.

De acordo com a visão do grupo, esse material contribui para o aceleração da liberação expressiva dos atores/participantes das oficinas. Isto porque cores, brilhos e texturas estabelecem um *estado de teatro*, de representação que torna mais fluida a liberação dos afetos e transforma em teatro amores, paixões, ódios, violência e tudo mais que ali aflora, criando a distância necessária do material emocional, subjetivo do ator, permitindo que esse contato se estabeleça de forma lúdica e prazerosa.

Nesse universo, panos, roupas, máscaras e véus transformam corpos e rostos, possibilitando o aflorar do jogo teatral e a materialização de novos papéis, oportunizando assim que o ator, sendo ainda ele, torne-se um outro.

A utilização desse material é totalmente livre; todos usam o que querem e como querem, sem qualquer preocupação no sentido de compor um personagem, uma vez que não existe a preocupação de trabalhar a partir da forma. Seu uso se dá muito mais no sentido de ajudar o ator/participante a “pôr para fora” as imagens que os estímulos lhe sugestionam, realizando-as, e estabelecendo novas relações entre forma, sentimento, estereótipos e liberdade. Na base dessas reflexões, vai-se configurando a proposta de linguagem para um ator que é percebido pelo grupo como *des-envolvido* – ou seja, um ator não envolvido com os sentimentos, afetos que o jogo teatral aflora.

Mas, outras relações entram ainda no jogo dessa busca. Do mesmo modo como numa gira de candomblé<sup>3</sup> roupas, cores e

---

<sup>3</sup> A gira de candomblé, culto afro-brasileiro, se realiza nos terreiros e se caracteriza pela incorporação das entidades – os orixás – por aqueles que são seus filhos, ou seja, os mediuns que os “recebem”. Na gira, por meio de cantos e danças ao som de atabaques, o medium ou filho de santo se posiciona enquanto cavalo, isto é, enquanto corpo material disponível para a incorporação da entidade. Durante a gira, torna-se necessário que o filho de santo se vista com roupas específicas, limpas, brancas, de modo a estar preparado para “receber” a entidade. Conforme se desenvolve a gira, todo o atendimento do terreiro

objetos vestem o santo, abrindo passagem para sua incorporação pelo cavalo, todo e qualquer material usado pelo ator deve servir para abrir passagem à sua expressão, possibilitando a criação/representação dos personagens. Como um cavalo da gira, o ator deve estar com seus caminhos internos abertos para atuar / “dar corpo” ao personagem, permitindo que, por seu intermédio, a entidade se revele inteira, com sua bondade e sua maldade, sem restrições de qualquer espécie.

---

é feito pelo cambono, que é o “verdadeiro relações-públicas, de confiança absoluta do Babalorixá [chefe do terreiro]. Ele tem a obrigação de atender ao Guia Chefe, como também aos demais guias do terreiro. [...] Ele tem de ser uma pessoa muito bem relacionada, porque ele pode controlar desde as consultas, vestimentas dos guias, bebidas, fumo [cachaça e charuto, passados para os médiuns conforme a gira se desenvolve] e tudo mais que ocorrer no terreiro” (Pessoa, 1971, p.127). Se esse atendimento se faz com perfeição, ajuda a gira a correr bem, criando possibilidade para o santo (entidade) “baixar” fromoso, isto é, com toda sua potência. Pelo contrário, a cambonagem malfeita pode prejudicar essa incorporação, fazendo até mesmo com que o santo se zangue e se recolha ou não “baixe”. O Tã na Rua percebe uma relação muito próxima entre esse processo e aquele que procura estabelecer entre o ator, o personagem e o uso das roupas e adereços, e, por isso, refere-se constantemente às suas apresentações como a sua gira. O trabalho de cambonagem é essencial nessas apresentações: os atores, sempre que necessário, realizam essa tarefa auxiliar, passando roupas e/ou adereços para o ator que está “em cena”, evitando que ele precise interromper o fluxo de sua atuação para pegar o material que necessita. Toda essa questão relacionada à incorporação, possessão ou seja, “o paradoxo que fascina e amedronta: alguém deter o misterioso poder de ser ele mesmo e vários outros, desdobrando-se em personagens diversos e outras faces que não condizem com a sua identidade cultivada no cotidiano” (Birman, 1983, p.9), leva ao estabelecimento de relações entre esses estados e o trabalho do ator. Encontramos referências a observações dessa natureza em Duvignaud (1972) e também em declarações do ator Rubens Corrêa (Meiches e Fernandes, 1988, p.37): “no Rio, a gente tem muito uma transação de umbanda que eu sempre gostei muito de assistir. [...] E tem a transação do cavalo que é a própria imagem do ator. Quer dizer, o cavalo para receber o espírito tem que treinar, ele tem que saber que o gesto de Iansã é um raio, então ele tem que treinar [...] Então para mim ator é um pouco isso. Você tem que estar pronto para esse tipo de transação que é no teu corpo, na tua voz, nos teus sons. Em tudo, você tem que estar apto para traduzir esse mundo de inconsciente.”

Tudo que é feito deve servir, sempre, para *des-montar* o ator; para ajudá-lo a remover os enrijecimentos, os condicionamentos e outras dificuldades mais profundas que impedem o afloramento de um jogo atorial mais espontâneo; para proceder à liberação das pressões cotidianas, mais superficiais – o que é igualmente essencial para a limpeza dos canais afetivos e, sobretudo, para o estabelecimento de um *estado de teatro*, pretendido pelo grupo.

O jogo surge e cresce sem nenhuma combinação prévia, alimentando-se continuamente nas ações que vão sendo desenvolvidas pelos atores a partir do contato com os estímulos presentes: alguma música, os movimentos das pessoas, a dança dos corpos, uma roupa, uma máscara... Mas é sem dúvida a música – com suas possibilidades de agir sobre os canais de percepção e sobre a capacidade criadora e lúdica – que tem voz mais ativa no comando desses estímulos, sendo, por isso, a base de todo o trabalho dessas oficinas enquanto espaços internos de organização da pesquisa e de construção da linguagem do ator.

## Das origens

Embora propostas inicialmente como

um trabalho com o público, em espaço fechado, que através de cenas escolhidas [...] ou de dramaturgia de um autor [...], busca discutir o conteúdo ideológico dos textos e o exercício de uma linguagem teatral não autoritária, popular, que apresente os conteúdos, expondo-os à análise crítica do espectador (Carneiro, 1998, p.54).<sup>4</sup>

as oficinas teatrais do Grupo Tã na Rua rapidamente se transformaram e se tornaram o espaço por excelência de treinamento dos atores e de passagem de conhecimento sobre a linguagem desenvolvida pelo grupo.

---

<sup>4</sup> Definição das Oficinas no *Anteprojeto para financiamento de pesquisa teatral* apresentado pelo Grupo Tã na Rua à Fundação Rio (junho 1980). Maiores informações em Carneiro, 1998.

Tais transformações se deram não só pelo contexto em que elas surgiram, a partir de projeto apresentado pelo grupo, então em formação, à Fundação Rio (junho de 1980), solicitando apoio daquela Instituição à pesquisa de linguagem teatral em andamento. Elas aconteceram também por todas as referências e relações existentes entre a pesquisa e o trabalho do diretor Amir Haddad, coordenador do Tá na Rua.

Pouco tempo após sua saída do Grupo Oficina (1961), do qual fora membro fundador, juntamente com Zé Celso e Renato Borghi, e onde exercia a função de diretor, Amir foi convidado para ser professor de direção em Belém/PA, no processo de implantação do Curso de Formação de Ator do Serviço de Teatro da Universidade Federal do Pará (UFPA). A ida para Belém transformou seu trabalho. O contato com a realidade do Norte do país, completamente diferente daquela de São Paulo, levou-o a adquirir uma nova compreensão do mundo e do papel político-social do teatro.

Além disso, à medida que sua formação teatral se limitava até então à prática que tivera nas direções do Oficina e ao que observara nos palcos paulistas, viu-se obrigado a estudar para poder ensinar.<sup>5</sup> E, principalmente, entrou em contato com as questões do ator, fato sobre o qual afirma: “Acho que isso foi básico, porque me alimentou tanto, me deu tanta força, que comecei a esquecer das coisas do espetáculo e a me preocupar com as questões do ator. E com isso comecei também a resolver mais as questões do espetáculo”.<sup>6</sup>

Em 1974, premido por inquietações que diziam respeito tanto ao trabalho dos atores, quanto à dramaturgia e aos modos de produção, Amir dirigiu o espetáculo *Somma* ou *Os melhores anos de nossas vidas*,

---

<sup>5</sup> É nesse período, inclusive, que recebe uma bolsa da Fundação Ford, para estágio no Actors’Studio de Gene Franckel, sediado em Nova York, como aluno visitante de todas as escolas de teatro dos Estados Unidos. Aí, além de conhecimentos sobre o método de Stanislavski, entra em contato com todo o efervescente ambiente do teatro norte americano, onde já haviam movimentos ligados ao teatro experimental, ao *happening* e ao teatro em espaços abertos.

<sup>6</sup> HADDAD, A. Depoimento. [08/05/2002]. Entrevistador: Ana Carneiro. Rio de Janeiro/RJ. Casa de Amir Haddad, 2002. Gravação em fita K7 (01:45).

no Rio de Janeiro – um espetáculo em que pretendia fazer uma espécie de revisão de seu percurso no teatro, construído coletivamente, composto por um roteiro de diversas cenas, algumas das quais de espetáculos que ele havia dirigido ao longo de sua carreira.<sup>7</sup>

Como descreve Rebello (2005), o espetáculo acontecia no imenso palco do Teatro João Caetano, para o qual o público era encaminhado pelos atores e onde, em meio a praticáveis de madeira, araras repletas de figurinos, objetos cênicos, refletores de luz espalhados pelo chão, balanços, escadas, espelhos, tudo acontecia: danças, cenas, venda de balas e de café por ambulantes, entre o público atônito com toda aquela inversão dos elementos constituintes de uma encenação.

Não havia a separação palco-plateia – espectadores, atores e técnicos coabitavam um mesmo espaço; não havia um texto único, coeso; todos os objetos podiam ser removidos, transportados de um local para outro. Como pontos fixos, apenas o espaço da sonoplastia e, junto a uma das paredes, pequenas mesas com espelho, luzes e maquiagem que serviam de camarins aos atores.

O espetáculo era totalmente improvisado, e cada noite era diferente da anterior [...] A sequência (sic) das cenas e a duração do espetáculo eram variáveis. Os atores conheciam todas as cenas e nenhuma tinha personagem definido e, naturalmente, tendiam a fazer as cenas de que mais gostavam. As varas de refletores podiam ser manipuladas tanto pelos atores quanto pelo público, que também podia se vestir como quisesse ou dançar ou iluminar uma cena. Podia até mesmo contracenar com algum ator, porque havia cenas datilografadas espalhadas pelo palco à disposição de todos. Não havia frontalidade, separação entre

---

<sup>7</sup> O roteiro de *Somma* era formado por 112 cenas de 18 obras teatrais selecionadas por Amir Haddad. (Rebello, 2005). Além da participação de todos – diretor, atores, cenógrafo, figurinista, sonoplasta e iluminador – no desenvolvimento das cenas, também a produção foi realizada de forma coletiva, seguindo buscas nesse sentido que ocorriam naquele período. A proposta de *Somma* era, na realidade, o acirramento de buscas já iniciadas pelo grupo *A Comunidade*, do qual Amir fazia parte. Sobre o grupo *A Comunidade*, ver nota 13.

palco e platéia (sic) e nem mesmo entre palco e camarins. O público estava dentro do espaço cênico, do qual os camarins faziam parte. As cenas poderiam acontecer às suas costas, ao seu lado, na sua frente, ou mesmo numa varanda bem alta do teatro, bem em cima do palco (Rebello, 2005, p.54-55).

A música estava presente ao longo de todo o tempo que durasse o espetáculo, sendo retirada apenas quando o exercício de alguma cena assim o exigisse. Ela servia de estímulo à movimentação dos atores pelo espaço, de alimento para suas energias e de caminho expressivo para deixar abertos seus canais de afeto.

Com essa linguagem de estrutura totalmente aberta, em que fragmentos/cenas de textos eram apresentados (ou não) de acordo com a fluência do espetáculo, a cada dia e misturando atores/público, espaço de representação/camarins, o espetáculo foi proibido pela censura após quinze apresentações, por absoluta impossibilidade de controle, por parte dos censores, sobre os acontecimentos que ali se davam.

A permanência de alguns atores junto a Amir Haddad, em busca de entendimentos mais profundos sobre as razões que determinaram a interrupção do espetáculo, levou à formação do Grupo de Niterói,<sup>8</sup> raiz geradora do Tá na Rua (1980). Vivendo submerso seu relativamente curto período de existência (1975-1980), praticamente recluso em uma

---

<sup>8</sup> Do período inicial (dez. 1974) até seu final, são diversas as formações do Niterói. Do grupo de atores oriundo de *Somma*, a maioria se afasta ainda nos inícios da pesquisa. Permanecem no grupo: Zeca Ligiero e Duca Rodrigues (até 1976); Haylton Faria (até 1979) e Toninho Vasconcelos (até 1980). Há também atores que não participaram do *SOMMA*, como Angela Rebello e Jana Castanheira, que permanecem até 1977. Em 1976, ao grupo então existente juntam-se: Ana Carneiro, Artur Faria (ex-alunos da Escola de Teatro da Fefierj) e Betina Waissman (aluna de Amir Haddad no curso Teatro Brasileiro Contemporâneo, na Escola de Teatro Martins Pena, em jan./fev.1976), que serão também integrantes do grupo Tá na Rua. A estes, se agregam ainda: Anderson, aluno de Amir na Escola de Teatro Martins Pena; que permanece até 1977); Valéria Moreira (ex-aluna da Fefierj) e Carlos Cesar Galliez (psicoterapeuta; trabalha no grupo como ator), que permanecem até o rompimento do Niterói (1980) (Carneiro, 1998, p.223)

sala do Diretório Central de Estudantes-DCE da Universidade Federal Fluminense (UFF),<sup>9</sup> o grupo de Niterói dedicou-se a uma pesquisa de linguagem teatral que se desenvolveu a partir de *Morrer pela pátria*, peça de Carlos Cavaco (1936), por meio da qual seus participantes refletiam sobre a realidade político-cultural do país.

É um período marcado pela busca por um novo ator, capaz de responder aos anseios de Amir, como diretor. Um ator que refletisse uma nova postura, outra visão de mundo, que o levasse em direção ao épico.

Apesar do extenso e profundo trabalho de compreensão do texto então desenvolvido, e da reflexão sobre a realidade brasileira que ele proporcionava, os atores mantinham grandes dificuldades na sua expressividade<sup>10</sup> – dificuldades que só se resolveram após a dissolução do Niterói e a formação do Tá na Rua (1980), com o retorno do trabalho com as músicas, semelhante ao que acontecia em *Somma*, só que agora tendo por objetivo o desenvolvimento do ator. É este trabalho que passa a constituir o que o grupo denomina de oficinas teatrais.

### A presença da música no trabalho de Amir Haddad

As oficinas teatrais desenvolvidas no Grupo Tá na Rua são, segundo Amir, um espaço que ajuda a trabalhar simultaneamente o indivíduo e o coletivo, à medida que pela própria estrutura que elas contêm, levam os participantes a perceber

---

<sup>9</sup> Apenas a partir de 1978, foram realizados cerca de 6 (seis) ensaios abertos, em que o grupo realizava seus trabalhos com a presença de algumas pessoas, no estúdio em que ele realmente se encontrava naquele momento. Nenhuma cena era preparada para esse momento; o trabalho era normalmente retomado de onde parara no dia anterior. Essa era uma ação totalmente nova e inusitada, na época.

<sup>10</sup> Em comunicação apresentada no II Congresso da Abrace (Salvador/2001), ao analisar algumas fotografias do grupo neste período, concluiu que “naquela fase da pesquisa havíamos conquistado o *discurso* épico, mas não o *corpo*. Este ainda estava mudo, ainda não *falava* a nova linguagem” (Carneiro, 2002, p.301).

a necessidade do encontro, de um precisar do outro; porque tem hora que a pessoa vê que só pode expressar junto com o outro. É cidadania, coletivo, responsabilidade coletiva e alegria por isso, por esse feito. Isso para recuperar [o] sentido festivo do teatro.<sup>11</sup>

Para melhor compreensão do processo das oficinas, de sua estrutura e da busca que nelas se encerra, é necessário retomarmos ao *Somma* e, mais ainda, ao papel que a música sempre ocupou no trabalho de Amir Haddad.

Bastante utilizada por Amir em seus espetáculos, a música passa a atuar como elemento provocador para o trabalho do ator já no período em que ele trabalha como professor de interpretação no Conservatório de Teatro (1968-1973)<sup>12</sup> e, paralelamente, participa do grupo *A Comunidade*,<sup>13</sup> momento em que seu trabalho é direcionado

---

<sup>11</sup> HADDAD, A. Depoimento. [04/11/2002]. Entrevistador: Ana Carneiro. Rio de Janeiro/RJ. Casa de Amir Haddad, 2002. Gravação em fita K7 (01:25).

<sup>12</sup> Os antigos Conservatório Nacional de Teatro (CNT) – resultante do antigo Curso Prático de Teatro (CPT), oferecido pelo Serviço Nacional de Teatro – e o Instituto de Música Villa-Lobos, antigo Conservatório Nacional de Canto Orfeônico eram parte integrante da Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado da Guanabara (FEFIEG) que, em 1975, passa a se chamar Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado do rio de Janeiro (FEFIERJ), devido à união dos Estados da Guanabara e Rio de Janeiro. Em 1979, sob a reitoria de Guilherme de Figueiredo, a FEFIERJ passa a se chamar Universidade do Rio de Janeiro (UNI-RIO). Na década de 1970, o Conservatório de Teatro e o Instituto Villa-Lobos ainda ocupavam o antigo e histórico prédio da UNE, localizado na Praia do Flamengo 132, incendiado em 1964, um dia após o golpe militar, e demolido na década de 1980.

<sup>13</sup> O grupo *A Comunidade* (1968-1970) foi criado por Paulo Afonso Grisolli, Marcos Flaksman, Tite de Lemos e Amir Haddad. Também fazia parte do coletivo o músico Aylton Escobar, o sonoplasta Geraldo Torres, o cenógrafo Joel de Carvalho, Nelly Laport, que trabalhava com expressão corporal, e os atores João Siqueira, Maria Esmeralda, Jacqueline Laurence, entre outros. O grupo tinha como proposta básica o rompimento da relação espacial à italiana e dos princípios estéticos dela decorrentes; a recusa pela profissionalização; a produção coletiva – aspectos já presentes na primeira montagem, *A Parábola da Megera Indomável*, dirigida por Paulo Afonso Grisolli. Foi com este grupo que Amir dirigiu um dos espetáculos mais polêmicos da cena carioca naquele

pela busca do fluxo afetivo do ator, do contato com seu mundo interior, sua criatividade.

Em suas aulas, já nesse período, as roupas ficavam disponíveis – os alunos vestiam o que quisessem – e as propostas de trabalho eram sempre acompanhadas pela música. A partir de 1969, inclusive, o sonoplasta Geraldo Torres, – que também atuava como sonoplasta no grupo *A Comunidade* – passa a acompanhar as aulas no Conservatório, buscando inserir comentários musicais em exercícios de interpretação, de modo a auxiliar o ator a se descondicionar e se liberar dos compromissos emocionais com os clichês teatrais da época (Torres, s/d).

A partir da música, da informação musical subjetiva, o aluno se “desarmaria”, se tornaria mais leve, mais receptivo às suas próprias emoções, descobrindo seus próprios gestos, dançando sem se preocupar com a idéia (sic) de que tal ou tal postura devesse pertencer a tal personagem, de que ele (ator) [...] devesse estar [...] condicionado a qualquer tipo de sentimento pré-determinado.<sup>14</sup>

A presença de Geraldo Torres nesse processo foi fundamental. Além dos profundos conhecimentos musicais, fortalecidos por sua formação em música na Universidade de Brasília/UnB, trazia em sua bagagem algumas questões sobre a relação música/cena teatral, a partir de uma montagem de teatro amador da qual participara (1967, em Brasília), quando teve a oportunidade de perceber que os atores modificavam sua forma de representar nos comentários

---

período: *A Construção*, texto de Altimar Pimentel (1969), em que deu sequência ao rompimento da tradicional relação público-ator e às demais propostas do grupo, e com o qual recebeu seu primeiro Prêmio Molière.

<sup>14</sup> Anotação feita por Geraldo Torres, provavelmente durante o período em que preparava sua dissertação de mestrado no curso de Mestrado em Teatro na UNIRIO (início da década de 1990). A dissertação seria sobre o trabalho de Amir Haddad, mas não chegou a ser desenvolvida, embora muito material tenha sido coletado e desenvolvido por ele, nesse sentido. Original manuscrito.

musicais inseridos no trabalho. Segundo suas observações,<sup>15</sup> tais comentários atuavam “como se os tivesse possuído e possuído seus corpos e seus gestos tornando-os ‘sinceros’, naturais, espontâneos e ‘inspirados’ mesmo quando se expressavam por movimentos mecânicos. A música como que as liberava da responsabilidade de ‘representar’”, tornando esses momentos mais teatrais e com uma qualidade cênica aparente.

Isso proporcionou a ambos uma parceria muito rica, à medida que o interesse pela questão era comum, e possibilitou o desenvolvimento de todo um processo ao longo do qual a atuação da música no trabalho de formação e criação dos atores pode ser modificado, aprofundado e reestruturado.<sup>16</sup> “Tornara-se embrião de uma nova linguagem de representação, pelo menos em termos de ensino”; as aulas passaram a ser “quase que totalmente musicadas, estivessem os alunos com texto ou não. A música, o som era o suporte sobre o qual o trabalho era sustentado”.

Também em *Somma* a música atuou, como já dito, como base para a movimentação contínua dos atores, com a finalidade de mantê-los em estado de prontidão, de alerta, para propor o jogo atoral que se desenrolava de forma improvisada ou mesmo para participar de alguma cena proposta por outro ator ou pelo público. Sua importância no espetáculo pode ser detectada pelo próprio espaço que os equipamentos sonoros ocupavam:

No centro do palco, próximo à parede de fundo, havia uma espécie de balcão, em forma de U, que abrigava duas vitrolas e uma infinidade de *long-plays* de músicas de todo tipo, que eram

---

<sup>15</sup> Todas as observações feitas nesse trecho e no parágrafo seguinte são referentes ao material citado na nota 14.

<sup>16</sup> Além do período em que atuou nas aulas de Amir Haddad no Conservatório de Teatro (RJ), Geraldo Torres também participou como sonoplasta em outros trabalhos de Amir, como *A construção* (1969), *O marido vai à caça* (1971) e outros, inclusive do trabalho de preparação do espetáculo *Somma* (1973-1974) e, posteriormente, de vários trabalhos do Tã na Rua.

escolhidas pelo sonoplasta que, junto com os atores, improvisava os climas e as sequencias musicais que apoiavam ou desencadeavam cenas (Rebello, 2005, p.54-55).

Deste espaço, atento ao jogo que se estabelecia entre atores e público, o sonoplasta improvisava, ele também, “a trilha sonora que ora determinava, ora apoiava os acontecimentos, ora ajudava a continuação de um fluxo, ora interrompia e propunha outro, sendo mais um elemento construtor da cena” (Rebello, 2005, p.82).

Com seus conhecimentos específicos na área de música, Trindade (2007, p.52) pontua que tal uso estabelecia “um tratamento da música enquanto linguagem autoexpressiva, não limitando seu uso a um simples pano-de-fundo para a expressão cênica, mas, ao contrário, a exploração dinâmica dos seus múltiplos sentidos”. Este fator possibilitou a ação da música como elemento integrador das distintas dimensões do espetáculo, e “permitiu que [ela] representasse, talvez, a única fonte de segurança no aparente caos de *Somma*” (Trindade, 2007, p.52).

Após o longo período de recolhimento em Niterói,<sup>17</sup> essa forma de trabalho com as músicas retorna nos inícios da formação do Tá na Rua, com as oficinas, gerando verdadeira explosão de expressividade e criatividade dos atores do grupo.

Aliadas ao aprofundamento político-social conquistado no período de Niterói, às novas estruturas do espaço aberto das ruas e ao contato com um público popular,<sup>18</sup> as oficinas se tornam a resposta às

---

<sup>17</sup> O período referente ao Grupo de Niterói é um momento bastante específico do trabalho de Amir, à medida que nele a música não é utilizada da mesma forma que nesses processos anteriores. O trabalho então se caracteriza muito mais por seus aspectos intelectuais, de imersão num pensamento sociológico, político. Nesse contexto, algumas vezes a música surgia a partir da memória, trazida pelo contexto da peça, que evocava uma sociedade brasileira ainda bastante provinciana, embalada ao som de valsas e outras músicas do cancionário popular. De todo modo, era perceptível o frescor que a música sempre trazia ao trabalho árduo e seco que era realizado naquele momento da investigação.

<sup>18</sup> Utilizo o termo popular, aqui, no sentido em que este era dado dentro do grupo

questões de Amir relacionadas à formação do ator para o teatro que ele queria fazer, tornando-se realmente “uma síntese de 30 anos quase, de trabalho nesse sentido”.<sup>19</sup>

Paralelamente, a participação constante de um grande número de pessoas – atores e não atores – que frequentam as oficinas e a percepção das conquistas e aprendizado que elas adquirem, levou o grupo a reconhecer aquela como a sua forma de passagem de conhecimento e de treinamento de seus atores.

### As oficinas teatrais como espaço de formação e treinamento do ator

Em *A arte do ator*, Roubine (1995, p.43-44) pontua a necessidade de um treinamento físico constante do ator, para tornar seu corpo apto ao trabalho teatral, mas ressalva, entretanto, em consonância com o pensamento de Artaud,<sup>20</sup> o fato de que para isso não basta a aquisição de um virtuosismo físico: é preciso que esse treinamento abarque os aspectos subjetivos, atuando como uma ginástica do imaginário e uma autoanálise.

É essa mesma consonância que orienta as preocupações de Amir em relação à formação do ator e que, portanto, perpassa pelo trabalho desenvolvido nas oficinas teatrais do Tá na Rua,

mediante livre trabalho de improvisações, que atua sobre a possibilidade de expressão dos atores, ou seja, que age sobre seu interior e seu exterior, sobre seu afeto e a liberação desse afeto por meio da fisicalização de seu imaginário, da transformação desse imaginário em ações, em movimento, rompendo com a rigidez anterior. As oficinas são, assim, um

---

Tá na Rua: um público mais heterogêneo, no qual se encontram representadas, a princípio, diversas camadas da população.

<sup>19</sup> HADDAD, A. Depoimento. [08/05/2002]. Entrevistador: Ana Carneiro. Rio de Janeiro/RJ. Casa de Amir Haddad, 2002. Gravação em fita K7 (01:45).

<sup>20</sup> Refiro-me aqui à afirmação de Artaud sobre a necessidade do ator desenvolver uma espécie de musculatura afetiva, tornando-se um atleta do coração. Ver o capítulo *Um atletismo afetivo*, de Artaud, 1999.

espaço de desenvolvimento do processo intuitivo de seus participantes (Carneiro, 1998, p.64).

O caminho que leva a essa transformação é delicado, principalmente pelo processo transformador que propõe: a capacidade de expressar corporalmente, poetizar e, principalmente, de trabalhar a horizontalidade do afeto, de estabelecer uma relação verdadeira com aquilo que o cerca. As oficinas são assim, na prática, o espaço para o ator aprender a lidar com este jogo dos afetos, das relações, da compreensão do que flui quando se está nesse jogo. “Se [soubermos] jogar, naturalmente a gente vai fazer teatro; mas o teatro não vem antes. Somos nós que estamos aqui antes e aprendemos este jogo.” Então, “para isso ir sendo amaciado e treinado, você tem um entorno de segurança, de objetividade para que essa subjetividade possa se manifestar”.<sup>21</sup>

A necessidade de estar ligado no jogo para entrar é, portanto, fator essencial para o ator, exigindo atenção absoluta, com todos os sentidos ampliados e em contato com a realidade, com o mundo. Algo que se assemelha ao trabalho com os círculos de atenção proposto por Stanislavski (1970). O jogador assim, pouco a pouco, aprende a ampliar seus canais de percepção, sua imaginação, tornando-se capaz de lidar com todos os acontecimentos que se dão no seu entorno, ao mesmo tempo.

De alguma forma, essa entrega deve ser, principalmente, generosa:

E é essencial haver generosidade [...] E você está sendo generoso não só com o outro, você está sendo generoso consigo mesmo. Porque não há condições de você ter generosidade com o outro se você não for generoso consigo mesmo. É sempre a total ausência de reserva de domínio; é sempre uma entrega muito grande. Isso é generosidade.<sup>22</sup>

---

<sup>21</sup> HADDAD, A. Depoimento. [04/11/2003]. Entrevistador: Ana Carneiro. Rio de Janeiro/RJ: Casa de Amir Haddad, 2003. Gravação em fita K7 (01:25).

<sup>22</sup> HADDAD, A. Depoimento. [04/11/2003]. Entrevistador: Ana Carneiro. Rio de Janeiro/RJ: Casa de Amir Haddad, 2003. Gravação em fita K7 (01:25).

O processo básico das oficinas, portanto, é levar cada ator/jogador a lidar com sua capacidade de interação com os demais atores/jogadores, e a chegar às suas proposições e/ou resoluções por “rasgos de intuição” (Huizinga, 2010, p.131) – algo que não passa pelos canais da reflexão, mas por respostas que surgem a partir da própria realização de suas ações.

Nas oficinas, o jogo surge e cresce sem nenhuma combinação prévia, alimentando-se continuamente nas ações que vão sendo desenvolvidas pelos atores a partir do contato com os estímulos presentes: alguma música, os movimentos das pessoas, a dança dos corpos, uma roupa, uma máscara... Mas é sem dúvida a música – com suas possibilidades de agir sobre os canais de percepção e sobre a capacidade criadora e lúdica – que tem voz mais ativa no comando desses estímulos, sendo, por isso, a base de todo o trabalho dessas oficinas enquanto espaços internos de organização da pesquisa e de construção da linguagem do ator.

Em seu *Tratado de musicoterapia*, Gaston (1968) mostra como a música, em um trabalho de grupo, tem como função o estabelecimento de uma relação de total integração entre seus membros – função que é extremamente facilitada pelas músicas rítmicas, na medida em que elas provocam o *sentimento de pertencer a*, dão sensação de unidade. Tal função contribui então, naturalmente, para o fortalecimento do coletivo, fator essencial na formação do ator e priorizado por Amir Haddad, em seu trabalho.

A forma como a música atua sobre os atores pode ser esclarecida pelas observações de Stanislavski (1970, p.197-235) acerca dos trabalhos de tempo-ritmo relacionados com o movimento, que pontuam sua atuação sobre a memória afetiva, estimulando “a ação de suas próprias imaginações, sugerindo [...] certas circunstâncias de ambiente e as emoções correspondentes” (Stanislavski, 1970, p.209), e ressaltam a maneira como ele permanece em nossa memória por meio da íntima relação que estabelece entre exterior e interior.

Esse imaginário deve ser atenta e cuidadosamente alimentado pela pessoa encarregada de trabalhar com o som nas oficinas<sup>23</sup> – o *disc-jockey* das “emoções baratas” que, segundo Amir, são as mais difíceis de um ator interpretar. Sua tarefa consiste em selecionar, entre as diversas imagens simultâneas que povoam momentaneamente aquele universo, as que revelam com maior nitidez e de forma teatral a expressão dos afetos que estão sendo trabalhados, de modo a estabelecer uma sequência musical que apoie essas imagens/ações e crie as pontes necessárias a sua evolução, a sua transformação.

Outro fator importante relacionado à música é que, por meio dela,

Você está treinando sua capacidade auditiva, sua relação com o mundo, para não se isolar, não se fechar dentro do personagem ... Uma coisa complicada, sempre! Personagem não é prisão! Personagem é liberdade. Essa é a coisa mais complicada, paradoxal, do ator entender. Porque na verdade a gente vai vestindo o personagem, vai vestindo, vestindo, vestindo, vestindo, vestindo .. Pronto! Estou preso! O personagem está pronto e eu estou morto. Personagem é expansão, é abertura; personagem não existe, ele não é uma psicologia, ele é argumento! Ele é inteligência, é a matéria que você empurra com a inteligência que você tem.

A transformação dos estímulos recebidos – sejam eles sonoros ou visuais – em ação faz parte do aprendizado do ator nas oficinas. Qualquer emoção que perpassse seu sentimento deve servir de impulso para essa materialização. O importante é

---

<sup>23</sup> O trabalho com as músicas, no *Tá na Rua*, era desenvolvido por Ricardo Pavão, sempre sob a coordenação bastante próxima de Amir Haddad. Ricardo já desenvolvera esse tipo de trabalho no *Somma*, em substituição a Geraldo Torres. Ao longo do ano de 1981, um dos participantes das oficinas, Roberto Black – que mais tarde se integrará ao grupo – passa a também ser treinado para esse trabalho delicado e atento com o som, que exige, por parte de quem o manipula, ser igualmente parceiro do jogo que se estabelece entre os atores. Atualmente, este trabalho é desenvolvido pelo ator Alessandro Persan.

transformar esse impulso pegando um pedaço de pano ou brincando com alguma coisa ou fazendo alguma coisa com o corpo. Tudo que vocês têm carregado dentro de vocês, transformem em ação. Se não for transformado em ação, não significa.<sup>24</sup>

A grande variedade dos estímulos recebidos e a mobilização provocada pelos mesmos leva o ator a entrar em contato com seus canais criativos, vivos e a liberar cada vez mais sua expressão. Se no início de sua participação nas oficinas o ator utiliza o repertório de ações, movimentos e expressões que já tem conquistado, logo ele percebe que se torna, pouco a pouco, capaz de dar respostas inovadoras, ampliando sua capacidade de atuação.

## Conclusões

De maneira sintética, as proposições de Stanislavski (1970) sobre o processo de formação do ator apontam que este deve abarcar três níveis: a aprendizagem de si ou reeducação do sensível, a aprendizagem em grupo, ou seja, o trabalho coletivo, e a ação física como princípio ativo.<sup>25</sup> As observações sobre o processo das oficinas teatrais do Tá na Rua permitem constatar que nelas esses níveis estão presentes e são intimamente articulados.

A improvisação contínua que constitui o corpo central das oficinas, a maneira solta e despretensiosa como se articula o trabalho, sugere talvez, à primeira vista, um trabalho sem maior vigor técnico e, portanto, frágil no que diz respeito às suas potencialidades formativas para o ator. Entretanto, o que se verifica diante da reflexão exposta, é que a proposta presente nas oficinas teatrais do Tá na Rua é de outra

---

<sup>24</sup> HADDAD, A. Gravação dos comentários feitos para os atores durante ensaio para o espetáculo *Os Luziadas*, realizado no saguão da Estação Julio Prestes, em 19/10/2000. Gravado em fita K7 (00:60).

<sup>25</sup> Observação feita pelo Prof. Dr Adriano Moraes de Oliveira, em fala durante comunicação realizada na VI Jornada Latino Americana de Estudos Teatrais, realizada de 5 a 6 de julho 2013, no Campus I da FURB, Blumenau/SC.

natureza. Elas não visam à conquista de uma técnica rígida, mas sim levar o ator a “consequ[ir] abrir caminho para sua integração no mundo, de chegar às pessoas e deixar que elas cheguem [até ele]. O exercício tem essa proposta”.<sup>26</sup>

Sem a conquista desse espaço subjetivo, sem o afloramento de sua sensibilidade, nada pode ser feito. Mas, na contramão disso, sem a força coletiva que o ampara e sem a materialização das imagens, sentimentos, emoções provocadas pelos estímulos que o cercam, esse subjetivo não é tocado, não tem canais para se expr.

Há, portanto, uma ação pedagógica que se realiza nas oficinas, enquanto se dá a formação desse ator. De forma gradual, prazerosa, repleta de cor, movimento e afeto, ela provoca transformações.

Cada dia é um dia. É o mesmo dia só que é diferente; é outro dia [...] Sempre é a sua possibilidade daquele dia. Sempre em avanço. Nós não estamos aqui buscando fórmulas para fazer um espetáculo. Nós estamos nos desenvolvendo. E a minha maneira de tentar resolver isso, é botar as coisas sempre em fluxo, em movimento.<sup>27</sup>

## Referências

ARTAUD, A. *O teatro e seu duplo*. Tradução de Teixeira Coelho. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BIRMAN, P. *O que é umbanda*. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos).

CARNEIRO, A. M. P. *Espaço cênico e comicidade: a busca de uma definição da linguagem do ator* (Grupo Tá na rua – 1981). 1998, 258f. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO, Rio de Janeiro, 1998.

---

<sup>26</sup> HADDAD, A. Gravação dos comentários feitos para os atores durante ensaio para o espetáculo *Os Luzíadas*, realizado no saguão da Estação Julio Prestes, em 19/10/2000. Gravado em fita K7 (00:60).

<sup>27</sup> HADDAD, A. Gravação dos comentários feitos para os atores durante ensaio para o espetáculo *Os Luzíadas*, realizado no saguão da Estação Julio Prestes, em 19/10/2000. Gravado em fita K7 (00:60).

- CARNEIRO, A. M. P. Fotografias como documentos “textuais”: um exercício interpretativo sobre fotos do acervo documental do Grupo de Teatro Tá na Rua. *In Anais do 2º Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas*, Salvador, 08 a 11 de outubro de 2001, realizado na UFBA. Salvador: Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas – ABRACE, 2002, p.297-303
- DUVIGNAUD, J. *Sociologia do comediante*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- GASTON, E. Thayer. *Tratado de musicoterapia*. Buenos Aires: Paidós, 1968.
- HUIZINGA, J. *O outono da Idade Média*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- MEICHES, M; FERNANDES, S. *Sobre o trabalho do ator*. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- PESSOA, L. *Ritual do terreiro umbandista*. Rio de Janeiro: Eco, s.d.
- REBELLO, A. *Somma ou Os melhores anos de nossas vidas*: arqueologia de um exercício teatral. Monografia de graduação. Departamento de Teoria do Teatro. Curso de Bacharelado em Artes Cênicas. Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO. Rio de Janeiro, 2005.
- ROUBINE, J. J. *A arte do ator*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.
- STANISLAVSKI, C. *A construção do personagem*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1970.
- TRINDADE, J. *A pedagogia teatral do grupo Tá na Rua*. 2007, 145f. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Programa de Pós-Graduação em Teatro, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO, Rio de Janeiro, 2007.



# Oficinas de autoestima: uma prática cênica com mulheres<sup>1</sup>

Teresa Ralli<sup>2</sup>

**E**ste texto tem como objetivo compartilhar o trabalho desenvolvido na Oficina de Autoestima que realizamos em junho de 2001, com mulheres artistas.

## Do grupo ao indivíduo: a história que as mulheres escreveram

Yuyachkani nasceu e se mantém até hoje como um grupo misto. Nas relações pessoais dentro do Grupo, as mulheres ocupam funções, responsabilidades e direitos iguais aos homens. Se tivemos alguma luta para afirmarmo-nos como atrizes, esta se deu no espaço familiar e em, alguns casos na esfera social. Dentro do Grupo, no entanto e, sobretudo nos primeiros anos, homens e mulheres faziam e falavam de tudo. Digo nos primeiros anos, porque no decorrer de nossa trajetória fomos ganhando diversas funções e responsabilidades, nas quais cada um foi definindo seu espaço a partir de suas especificidades e técnicas.

Se no Yuyachkani coexistíamos harmoniosamente, na esfera social a coisas não eram bem assim. Durante as apresentações que

---

<sup>1</sup> Este texto é parte do livro *En el escenario del mundo interior*, Lima: Yuyachkani, 2003. Tradução: Narciso Telles. Revisão Técnica: Ana Carneiro.

<sup>2</sup> É membro fundadora do Grupo Cultural Yuyachkani. Atriz, diretora e professora da Pontificia Universidad Católica del Perú. As reflexões contidas nesse texto é a análise sobre a experiência conjunta com Rebeca Ralli e Ana Correa.

fazíamos nas várias regiões do Peru, as relações mais fortes e intensas aconteciam da parte das mulheres. Para elas, assistirem nosso espetáculo e nos verem atuando, tocando instrumentos, dançando e falando de igual a igual com os homens eram coisas incomuns.

Graças às estas mulheres que nos procuravam após as apresentações, cheias de admiração pelo nosso trabalho é que fomos acumulando informação sensível e entendendo o complexo mundo das relações entre homens e mulheres. Foi assim que iniciamos nossas perguntas sobre este tema que com o tempo foram se transformando em ações artístico-pedagógicas.

No início dos anos 80 do séc. XX, nós, atrizes do Yuyachkani, começamos a trabalhar nossos espetáculos solos, quase que de maneira espontânea. Havíamos convidado uma bailarina para ministrar uma oficina de dança e não houve interesse dos atores em participar. Assim, decidimos 'que este seja, então, um espaço somente para as atrizes. Vamos explorá-lo'. E o que começou como uma oficina de dança para investigar o corpo, foi se convertendo em uma busca, uma necessidade de construir uma linguagem para além das palavras.

A investigação foi aprofundando os nossos espaços subjetivos, como mulheres, como filhas, na história de nossas mães. Percebendo nossas histórias pessoais como parte de uma história coletiva de todas as mulheres que vivem no Perú.

Nunca havíamos explorado estes temas no trabalho coletivo. Até este momento, o trabalho do Grupo tinha forte impacto social, eram criações que expressavam nossa necessidade de conectarmos socialmente com o que estava ocorrendo no Peru. Não nos permitíamos abrir espaço para este aspecto subjetivo nos processos de criação.

A experiência desta oficina nos deixou com várias inquietações e algumas questões. Mesmo que no Grupo tivéssemos liberdade para fazer qualquer coisa semelhante ao que os homens faziam, havia outras que nos diferenciavam deles. Uma delas foi a necessidade de trabalhar com outras mulheres, de compartilhar com elas o que estávamos experimentando.

Esta etapa inicial teve como único objetivo experimentar e jogar, para percebê-las, para compreender suas experiências e suas subjetividades.

Uma das primeiras oficinas que fizemos foi com integrantes de organizações feministas. Elas tinham uma visão crítica com relação à condição social das mulheres, porém não percebiam que também poderiam expressar isto corporalmente, pela prática do jogo. Queriam resolver tudo sentadas, falando sobre o que sabiam ou que fariam, porém tinham dificuldade de se entregar a uma experiência lúdica.

Começamos, então, a criar relações com organizações de mulheres nos *Comitês Vecinales*, *Clubes de Arpilleras* e outras organizações sociais peruanas. Nosso objetivo era compartilhar com elas a busca que estávamos fazendo no campo artístico e que nos havia permitido afirmarmo-nos como mulheres e como seres humanos; abrir as portas para o exercício criativo de mulheres donas de casa, militantes ou participantes dos movimentos sociais. Nossa premissa com os jogos era tirar estas mulheres de seu contexto social a fim de que percebessem que a vida podia ser vista de outra perspectiva. Fazíamos atividades de percepção sensíveis, como perceber os órgãos internos, o centro de força ou motivá-las a dar-se espaço aos sonhos; quase sempre por meio de risos e jogos lúdicos. Eram mulheres jovens, senhoras de quarenta ou cinquenta anos. Elas voltavam no dia seguinte e diziam: ‘meu filho riu de mim quando falei o que estava fazendo, fez piada’ ou ‘meu esposo fica reclamando’. Suas famílias lhe diziam: ‘Quê vais fazer aí? Perder seu tempo?’ Aí apareciam os problemas que tratávamos de conversar e trabalhar com certo humor, sem dramatizar. Tratávamos de fazer ações sem teorizar muito. Podemos dizer que esta forma de trabalho, de fazer antes de falar sobre, tem nos acompanhado até hoje.

No ano de 1989 fizemos uma circulação com essas Oficinas e resolvemos fazer uma ‘Oficina-Montagem’. Ensinamos as participantes a andar em pernas-de-pau, tocar *zamponas*,<sup>3</sup> bumbos e outros instrumentos de percussão; mas, sobretudo, a contar histórias baseadas

---

<sup>3</sup> A *zampona* é um instrumento de sopro, tradicionalmente tocado por homens, especialmente na região do altiplano andino e em países como Bolívia, Equador, Peru e Colômbia. No Brasil é conhecida como ‘flauta andina’ (N.T.).

em suas inquietações e desejos. Foi o primeiro ‘*Pasacalle*’<sup>4</sup> que trato do tema da violência contra a mulher. A partir desta ação, começaram a ocorrer uma série de experiências em diversos bairros da cidade de Lima. Nós propúnhamos fazer oficinas-montagens e oferecer-lhes as ferramentas criativas para que elas gerassem uma nova possibilidade de expressão. A ideia era que em seus ‘*pasacalles*’, elas usassem também imagens e figurinos próprios de seu contexto. Os temas sempre eram sobre a violência e sobre a opinião das mulheres sobre suas vidas.

Resumindo este momento do nosso trabalho, podemos dizer que o objetivo das oficinas ‘Teatro-Mujer’ estava fundamentado na intenção de provocá-las a tomar a palavra com liberdade, a olhar com outros olhos o contexto social e familiar, a exteriorizar sua força e ocupar um lugar na comunidade e em sua própria casa. Elas aprendiam atividades não cotidianas e em todas elas ocupavam uma posição de protagonistas. Ainda que no início isto tenha provocado reações adversas em seu dia-a-dia, tanto pela observação direta quanto pelos testemunhos das participantes, cremos que estas experiências deram um grande impulso à sua condição de mulher, a sua vida.

No início dos anos 90, do século XX, encorajadas por nossas próprias histórias e pelas experiências vividas, nos propusemos a realizar uma oficina de Teatro-Mujer com atrizes. Foi uma decisão que produziu muita expectativa, pois até onde sabíamos, não havia sido realizado nenhum encontro deste tipo até então. Convidamos atrizes de diversas regiões do Peru. Elas pertenciam a grupos de teatro mistos e possuíam um projeto teatral vinculado às suas comunidades. Nos fechamos por três dias em uma sala de trabalho, com a premissa de criar exercícios dramáticos a partir de nossa experiência pessoal.

---

<sup>4</sup> As *pasacalles* (pelas ruas) são encenações ou ações cênicas que caminham pela rua, como um cortejo ou uma *performance* em processo, com características próprias: emprego de elementos que a distinguem do movimento cotidiano do espaço; pode ser organizada formal ou informalmente, promovendo formas diferenciadas entre os atores e os espectadores; são estruturadas em uma combinação de “procissão” e “estação”, em ambas as possibilidades sempre existe uma parada em um ponto importante do trajeto escolhido (Cf. TELLES, 2008).

Sentimos a necessidade de conectar o ator criador com o fato de sermos mulheres, de tomarmos a liberdade de expor, teatralmente, histórias e memórias, de um olhar feminino. Hoje sabemos que todo o material criativo por nós utilizado no teatro tem como fonte nossa vida, mas naquele momento, não tínhamos essa percepção.

Um ano e meio depois, voltamos a convocar atrizes para uma segunda oficina. Para esta, também convidamos atrizes limenhas, com experiência e trajetória em cinema e televisão. O segundo encontro também foi intercultural. Mesmo sendo todas peruanas, a experiência de conhecer as particularidades e as diversas problemáticas das mulheres de teatro das diversas regiões do país, era algo novo.

Depois de duas oficinas consecutivas, realizamos em 1993 o Festival Teatro-Mujer, uma celebração com apresentações das montagens realizadas. Convidamos fotógrafas, artistas plásticas, musicistas, bailarinas e dramaturgas. O fato de reunirmos mulheres de diversos campos do conhecimento foi muito importante para escutarmos umas as outras. Para nós, este período foi também de grande impulso criativo, e dele nasceram no Yuyachkani dois espetáculos cuja temática era a Mulher.

Desde então, nosso trabalho como atrizes – e também o processo de amadurecimento no interior do grupo – nos vai dando mais elementos no campo das técnicas teatrais e uma maior valorização do sensível, da memória comunitária-familiar e da história pessoal. Mesmo assim, a história do Peru, especialmente os fatos ocorridos na década de 90, do século XX, também alimenta nossos caminhos. Viver neste país de sobressaltos permanentes, com a sensação de que não é possível fazer planos de longo prazo e que a classe política nos retira sempre a esperança de mudança, tem gerado estados depressivos na sociedade, frustrações que se expressam tanto nos comportamentos coletivos quanto individuais, sejam em homens ou em mulheres. Este é um tema que está sendo amplamente discutido por pesquisadores no Peru. De alguma forma, nós também fazemos eco a este processo quando, em 1997, decidimos definir a Oficina como um espaço no qual podemos tratar destes temas.

Assim, surgiu de maneira natural o nome de Oficinas de

Autoestima. Nesta etapa de trabalho temos valorizado diferentemente os conteúdos e as dinâmicas das oficinas. Colocamos, agora, em segundo lugar, a transmissão de técnicas teatrais ou a realização de atividades públicas com as participantes, para reforçar e ampliar o trabalho com os espaços mais íntimos e sensíveis, da memória social e familiar, dos desejos, frustrações e valores destas mulheres. Tudo isto, somado à convicção de que a contribuição para o desenvolvimento comunitário, social e público, será maior se assumirmos nossa identidade. O ponto de partida é reconhecer e aceitar nossos valores pessoais. Este é o fundamento.

As ferramentas de trabalho que usamos nas oficinas de autoestima são as técnicas e conceitos teatrais que nos alimentam como atrizes e que, ao longo desses anos, também tem se enriquecido com outras experiências. Durante cinco anos temos continuado e depurado esta relação com as mulheres dos movimentos sociais organizados e dos setores populares.

Em junho de 2001 começamos uma Oficina de Promotoras de Autoestima. Convocamos mulheres artistas e profissionais liberais cujo trabalho era similar ao nosso. O objetivo era compartilhar nossa maneira de trabalho, a que vimos construindo ao longo do tempo e que, agora, é tema deste texto.

### Fundamentos e pedagogia: *el escenario del mundo interior*

O tema da autoestima tem sido abordado em nossas atividades, tanto literariamente, como em experiências práticas. No nosso caso, como já mencionamos, foi um impulso nascido de perguntas e questionamentos pessoais.

Os fundamentos sobre os quais criamos esta experiência tem se enriquecido em um movimento recíproco, desde nosso trabalho como atrizes até o espaço pedagógico.

Um ator ou uma atriz é em si mesmo um objeto de constantes indagações; cada vez que entramos em um processo criativo,

experimentamos um conflito com nós mesmos, com nossa identidade pessoal, nossos sonhos e fantasias, o mundo sensível e subjetivo. Porém, este olhar e esta reafirmação pessoal também estão sempre em movimento e evolução. Qual o ator ou atriz que não tenha se sentido absolutamente inútil, cego num dia e no dia seguinte o portador de uma verdade absoluta?

A técnica teatral, em todos os seus matizes, nos permite canalizar nossas emoções e utilizá-las para o que estamos criando em um determinado momento. Neste sentido, podemos dizer que nosso ser criador nos dá certa vantagem, pois nos aproxima do conhecimento do sensível do ser humano. Por meio dele é que tratamos de compartilhar este conhecimento em técnicas e dinâmicas de criação de uma forma orgânica que enriqueça a atividade pedagógica. Neste trabalho, estes foram os procedimentos indispensáveis que fomos utilizando para organizar nossa experiência nas Oficinas de Autoestima.

A partir de nossas experiências como mulheres e atrizes-criadoras estabelecemos cinco ferramentas como base para a organização das atividades, e em alguns casos, para a criação das técnicas que foram se configurando como nossas dinâmicas de trabalho. Vamos contar-lhes brevemente como trabalhamos cada um destes materiais e porque os consideramos fundamentais. São eles: O Corpo, A voz, Os objetos, A máscara e A Improvisação.

## O corpo

Desde que chegamos ao mundo, nosso pequeno corpo possui todas as suas capacidades em estado latente. Nascermos com um poderoso instinto de investigar e desenvolver estas capacidades. Conforme vamos crescendo, o entorno familiar, social e religioso vai modelando e condicionando os usos e práticas do nosso corpo. Porém, junto com as coisas boas e necessárias também aparecem hábitos e problemas que muitas vezes prejudicam nossas liberdades naturais. Esta situação, que permanece submersa sob as particularidades

culturais e os condicionamentos sociais, se constitui num fato determinante para que a criança – que depois será uma mulher – diminua suas potências criativas.

O corpo é um lugar de memória que vai registrando todas as nossas experiências através do tempo. Sejam dolorosas ou felizes ou estejam relacionadas com ausências e carências, todas se fixam no corpo de cada pessoa e vai constituindo-a de uma determinada maneira, no modo como move seu corpo e o relaciona ou não com o ambiente que habita.

A partir da experiência com as mulheres nas oficinas, percebemos que a maioria delas reagia de modo inconsciente, de acordo com o modelo de mulher da sociedade de consumo, assumindo seu corpo como uma máquina e a sexualidade como um lugar apenas de procriação e gestação.

Mulheres com uma grande capacidade de trabalho ou de criar seus filhos, extremamente fortes diante dos embates da vida, mantinham, no entanto, uma atitude de medo diante da possibilidade de trabalhar criativamente seu corpo. Trabalhar com ele, despertar as capacidades negligenciadas e reconhecer que podemos criar uma energia diferente da cotidiana e habitual, nos leva a perceber que nosso corpo ocupa um lugar no espaço, o que nos permite apoderar deste espaço e senti-lo próprio.

O trabalho com o corpo é, então, o ponto de partida da oficina, que nos permite criar pontes de exploração do mundo interno de cada participante.

Conceitos como ‘liberdade ou prazer’, frente aos habituais ‘dor e reclusão’, vão encontrando um lugar quando percebemos que somos capazes de realizar ações diferentes com nosso corpo. Jogando com nosso corpo e relacionando-o coletivamente com o espaço, focamos desde o início da oficina a ação como fonte de trabalho. E esta fonte abre uma comunicação sensível que se aprofunda na medida em que as dinâmicas se aprofundam no decorrer dos encontros.

## A voz

No momento do nascimento a primeira ação que fazemos é aspirar um grande sorvo de ar. Ar é vida. De imediato, soltamos um grito que nos instala neste mundo. O ar é som, som é vida, som é voz.

Como uma impressão digital, nossa voz é única, própria, nos pertence e nos expressa. Como se fosse um 'eletrovograma' ela revela nossos estados interiores. Trabalhar a voz é olhar atentamente para o que ela evidencia, sejam nossas carências e alegrias.

A voz é um 'músculo' e, portanto, uma parte do corpo. Porém a voz também é espírito e vida; é vibração que se projeta para fora do corpo no espaço, o toca e transforma-se em ação. É melodia e palavra. É a materialização da ideia e, portanto, um vínculo sonoro com o outro, a possibilidade de compartilhar pensamentos próprios com outra pessoa. Temos na voz a riqueza que nos pertence.

Porém com a voz, assim como o corpo, o entorno familiar e social vai condicionando comportamentos e características, segundo seu gênero.

Aqui é importante destacar dois aspectos: um primeiro é que as mulheres encontram-se neste momento histórico com maiores possibilidades de presença nas esferas sociais, culturais e familiares. As pesquisas mostram a participação cada vez maior das mulheres na economia familiar. No Perú encontramos mulheres que organizam e dirigem muitos aspectos da vida familiar, porém isto não significa necessariamente que criem suas filhas com liberdade. Ainda que não tenhamos falado sobre isso, é importante destacar que as mulheres criam seus filhos homens dando maior liberdade, mas também dentro de um comportamento social esperado. Atualmente, temos uma aparente equidade entre os gêneros, no entanto, estas mesmas mulheres, quando alcançam uma certa idade, pensam que se não realizaram um 'bom' casamento perderam uma oportunidade na vida.

Uma segunda questão é que os aspectos corporais e vocais aqui mencionados são diferentes conforme a classe social com que estamos trabalhando.

Aparentemente, as mulheres de classe média tendem a ocupar maiores espaços de liberdade e igualdade de oportunidades que os homens na esfera familiar. Ao contrário, há a crença de que nas famílias das classes populares, as mulheres tendem a lutar mais para conseguir liberdade e igualdade em vários níveis. No entanto, nada é assim tão absoluto. Uma jovem estudante universitária de classe média pode ter o mesmo temor em se expressar em sua casa onde a maioria são homens, como uma senhora diante do marido num bairro mais popular. Suas histórias são diferentes, porém em algum lugar encontramos semelhanças em suas vidas, pois a estrutura patriarcal atravessa os estratos sociais de maneira quase inconsciente.

Este inconsciente patriarcal se expressa sutilmente nos comportamentos das meninas e dos meninos. Estas formas e comportamentos podem aparecer nos diversos estratos familiares. Aqui não estamos nos referindo às mulheres das comunidades andinas (quechuas) nem das comunidades da amazônia peruana, cujos valores culturais se expressam de maneira completamente diferentes.

O homem é condicionado desde criança a falar forte e direto, já a mulher é condicionada a falar suave e discretamente, a não gritar. A ela não se exige a fala clara, enquanto que o homem deve sempre falar com a ‘voz de um cantor’, sempre para fora, pois a ele cabe ‘conseguir o dinheiro para o sustento da família’. A mulher é destituída de expressar suas opiniões e deste modo não encontra espaço para ser ouvida. Sempre terá que ouvir a voz do homem, e muito pouco a voz e as ideias de uma outra mulher. A mulher torna-se então uma presença silenciosa, suas ideias e suas palavras nunca são ditas. É comum encontrar muitas mulheres que pensam que suas vozes são feias, isto é uma forma de autocensura que alimenta a subserviência.

Trabalhar com a voz é chegar aos espaços mais profundos de cada participante. Descobrir que sua voz está ali e existe, é também crer que tenha condições de ‘tomar a palavra’ e com isto expor seus pontos de vista. Da mesma forma, perceber jogando que a voz é portadora de emoções, temores, repressões. A palavra – e sua emissão no espaço – expressa identidades culturais muitas vezes marginalizadas.

Na oficina, trabalhar com a voz significa libertar o mundo sensível do som e também apreender técnicas que permitam às mulheres potencializar sua voz. Reforçamos a ideia de que é fundamental e necessário assimilar o termo Trabalho, quando se trata de nossa vida pessoal. Ao dedicar um tempo para reconhecer sua voz como própria e valiosa, estamos apontando a ideia de autopercepção, de carinho com você mesmo, de autoestima.

## Os objetos

Dizem que um objeto é todo aquilo que pode ser matéria de conhecimento ou sensibilidade de parte do sujeito, incluso seu próprio corpo. Desde muito cedo aprendemos a brincar com nosso corpo, descobrimos nossas mãos, como se fossem objetos novos, pertencentes a outro corpo. Porém, são nossos brinquedos os primeiros objetos que utilizamos: eles nos proporcionam a sensação de prazer e estimulam a imaginação e nossas capacidades motoras. Na infância, alguns brinquedos tem a função de nos preparar para o que a sociedade espera da vida adulta: para as meninas os jogos de cozinha, assim como as bonecas, são objetos de ensaio para as atividades que se supõem femininas. Para os meninos as bolas e carrinhos, porque supõem-se que são eles que guiarão e enfrentarão atividades que exigirão força.

Quando crescemos, os objetos se convertem em coisas utilitárias que servem para tornar nossa vida fácil e prática e deixam de cumprir qualquer função lúdica. Longe está o tempo em que os objetos eram para brincar. Nas culturas tradicionais existem espaços onde os objetos seguem cumprindo sua função lúdica, estimulando a fantasia e a imaginação: por exemplo, na *Festa de las Alacitas* no altiplano peruano, são os adultos que adquirem miniaturas de objetos reais para vestir o *Eqepo*,<sup>5</sup> esperando conseguir, com este gesto mágico, a aquisição de tais objetos na vida

---

<sup>5</sup> A festa de *las Alacitas* nasce como parte do culto ao Eqpo que é o deus da abundância, que traz prosperidade e bens materiais, necessários para a vida (N.T.).

real. Podemos considerar a máscara como um objeto de jogo também, à medida em que ela abre um mundo de fantasia e representação para quem a usa e, na festa, é utilizada no momento da dança.

Se existe algo que evidencia o mundo feminino em uma determinada sociedade são os objetos utilizados por mulheres. Quais são os objetos dos homens? Um martelo, pode ser. Porém conhecemos homens que nunca utilizaram um martelo. É certo que os homens definem seus objetos em relação ao seu lugar no sistema produtivo. Ao contrário, sempre que vemos uma panela, inconscientemente a relacionamos com o universo feminino. Para as mulheres, os objetos são como emblemas de tudo que constitui tradicionalmente a vida doméstica. As panelas, a vassoura, a bolsa de mercado, a tábua de passar, o ferro...a lista é grande. Ainda que a sociedade contemporânea tenha ampliado a inserção da mulher no mundo do trabalho, estes objetos, primitivos em sua simbologia, continuam exercendo uma influência quase mágica na forma com que as mulheres se relacionam com eles. Eles definem socialmente o lugar 'do feminino'.

Porém, ao mesmo tempo, estes objetos podem criar conexões entre as mulheres e suas memórias perdidas ou prazeres não descobertos. Realizamos, em uma ocasião, um atividade na oficina com um grupo de feministas, cujos objetos eram uma chave, um selo, uma tampa e papel. Estes objetos representavam as novas atitudes que estas mulheres haviam conquistado. Durante a dinâmica da oficina elas tiveram momentos de jogar mais densamente com estes objetos-símbolos. Tiveram então um processo inverso e acionaram memórias relacionadas às suas mães e algumas reconheceram que haviam negado sempre o prazer de cozinhar, pelo temor de, como suas mães, caírem na vida doméstica.

Na oficina orientamos o trabalho para a recuperação da capacidade de jogo, reconhecendo primeiro os objetos, por meio do corpo e das mãos, tirando-os de uma função cotidiana, criando uma 'rebelião dos objetos', expandido-os para outros usos além daqueles já conhecidos, ou para os quais foram criados. Este jogo-exploração

possibilita que as mulheres questionem esta relação socialmente constituída, que subvertam a ordem para reinstaurar a capacidade de brincar e estimular a imaginação. Uma vassoura se transforma num cavalo ou dançamos com ela, como se fosse outra pessoa; uma bacia se transforma num carro de passeio; deste modo voltamos a recuperar nossa capacidade de jogo e achamos outras formas para os objetos. Brincar nos oferece a possibilidade de olharmos a vida com mais suavidade e com uma sensação de poder sobre o cotidiano. Um poder que permite modificá-lo, recriá-lo a partir das aspirações pessoais de cada participante. Jogar com os objetos possibilita também uma abertura ao mundo sensível de cada uma. Travesseiros, lençóis, espelhos e outros materiais de texturas diferentes nos permitem explorar os sonhos e pesadelos e dar-lhes a liberdade de conhecê-los melhor e aceitar que são parte destas mulheres.

### A máscara

Uma máscara nunca nos deixa indiferentes. Parece sempre que atrás dela se esconde alguém. Na cultura peruana, quando a máscara é feita com entrega, paciência e conhecimento, diz-se que ela possui um espírito. Tanto é assim que um dançarino que trabalha mascarado tem que passar por um processo de encontrar o ‘corpo da máscara’ e assim dar-lhe vida. As crianças sempre são atraídas ou sentem medo com a presença da máscara.

Podemos dizer que nosso rosto é uma máscara, nossa máscara social e com a qual mantemos relações com os outros. Quando uma criança que se esconder, uma primeira ação é tampar o rosto.

Estabelecemos uma máscara social para sermos aceitos, ou ela pode converter-se no centro de aparências. Aparentamos estar alegres, tristes ou indiferentes. O jogo com a máscara é sempre uma experiência que revela um segredo sobre nós mesmos. Quando alguém coloca a máscara, a primeira sensação é que está se escondendo, se protegendo, que está “mascarando” seu comportamento cotidiano, adotando outra

personalidade. É justamente por isto que se produz outro estado: se estou escondido e protegido, posso liberar, expressar coisas guardadas em meu interior com maior franqueza, liberdade e atrevimento. Aparecerá 'outro corpo' que acompanha a máscara no processo de exteriorização daquilo que desejo expressar, que estava guardado dentro de mim. Na oficina trabalhamos com a máscara feita a partir do próprio rosto das participantes. Assim, o exercício possui um sentido mais intenso e pessoal.

Na oficina encontramos a máscara de várias maneiras. Primeiro realizamos as máscaras a partir do próprio rosto. cremos que em um ambiente de silêncio e suavidade, pode-se colocar em jogo a confiança de uma pessoa com a outra, permitindo que alguém toque em nosso rosto. Isto é também um ato de entrega.

O ato de tirar a máscara e ter o próprio rosto nas mãos provoca um estado de distanciamento. É como olhar para o próprio rosto. Com isto, se produz um reconhecimento de toda a nossa história expressada nas feições. Nossas características fisionômicas demonstram o que somos. A máscara, assim, em estado neutro e não expressiva, nos permite apreciar a beleza de cada uma das participantes, alimentando seu afeto pessoal.

Logo chegamos o momento de pintar a máscara. O primeiro impulso é o maquiá-la, desenhar as feições e as linhas de expressão. Nós sempre propomos as participantes superar esta primeira intenção e tomar a liberdade de pintar nas máscaras seu próprio espírito, sua interioridade. Chamamos isto de 'paisagem interior'. Com essa ação, abrimos a possibilidade de conexão espírito e corpo, interior e exterior.

O momento mais importante da oficina é quando usamos a máscara no exercício final que cada uma apresenta as outras. O exercício se chama *Hacer Realidad un Deseo*.

## A improvisação

Quase sempre o termo improvisação possui um sentido de algo inacabado, não elaborado, não resolvido. No campo teatral, a palavra improvisação significa permitir que a imaginação desenvolva

suas possibilidades, implica colocar-se em jogo criativamente para resolver situações previamente preparadas ou inesperadas, é um exercício da imaginação sob determinadas regras. Imaginação vem de imagem. Trata-se então de um estímulo para que o indivíduo tome para si a liberdade de prestar atenção em suas imagens interiores e as fazer aparecer. Exercitar a imaginação e compartilhar as próprias imagens interiores é um aspecto muito importante no fortalecimento da autoaceitação e da autoestima.

Improvisar é também jogar. O jogo é a essência do teatro e é o que, na nossa perspectiva, compartilhamos na oficina como um dos principais objetivos. Está presente em muitas das dinâmicas desenvolvidas, tanto com doses de humor como com um sentido mais sério. Ensaíamos jogando. Trata-se de ensaiar uma situação, como possibilidade de provar que ela é capaz de vencer seus medos. No ensaio em jogo a possibilidade de transformação é física. Este é o objetivo do exercício final *hacer realidad un deseo*. Cada uma com uma máscara, que é sua própria face, mas outra face, em um espaço especialmente criado, pratica a liberdade de ensaiar, de concretizar, de tornar a realidade algo pessoal.

O corpo, a voz, os objetos, a máscara e a improvisação vão aparecendo na dinâmica da oficina e somando-se um ao outro a partir das diferentes técnicas. Todos juntos constroem um tecido ou uma estrutura que acolhe a participante e a estimula à reflexão sobre si mesma e seu contexto.

### Metodologia e estrutura: *hacia el corazón de la madeja*

A metodologia da oficina – sua estrutura, a dinâmica de realização e o tempo de trabalho – é consequência da prática e de nossas motivações como atrizes e criadoras.

A questão fundamental é sempre: como começar? Em nosso caso, tempo, ritmo, intensidade são três palavras que nos tem ajudado a organizar nosso material de trabalho.

A palavra tempo possui inumeráveis significados, tanto objetivos como subjetivos. Se vamos ao conceito básico apresentado nos dicionários temos que tempo é a duração dos fenômenos. Ritmo é a proporção simétrica dos tempos fortes e fracos de uma frase musical. E o termo ritmo, se aplicado naturalmente, define o comportamento de uma pessoa. Intensidade se define como gradação de atividade ou potência, remetendo-nos tanto à eletricidade como ao amor.

Estes três conceitos: tempo, ritmo e intensidade, são conceitos familiares tanto para o trabalho pessoal do ator como para a criação de espetáculos. Numa estrutura dramática em que o tempo, ritmo e intensidade estão integrados, provocam no espectador uma série de reações que o envolvem e os fazem gerar imagens pessoais.

Na Oficina de Autoestima construímos uma dinâmica similar à de uma estrutura dramática; isto significa que, em primeiro lugar, nos interessa que as participantes se envolvam desde o início com tudo que irá acontecer, entregando-se totalmente à experiência. A ideia é que as dinâmicas nos permitam transitar por caminhos às vezes super divertidos e às vezes duros e intensos; em outros momentos lentos e, em outros simplesmente explosivos.

Construir uma oficina como uma estrutura dramática significa também que os exercícios e as dinâmicas são colocados de maneira que cada participante avance em uma viagem ao seu próprio interior. Pensemos na imagem de um novelo: ele tem uma aparência determinada, porém conforme vamos desvelando, vai deixando descoberto o que existe de profundo. O fundamento das técnicas utilizadas é ir do aparente a uma essência de si mesmo, aos sonhos e fantasias, à reafirmação da própria identidade.

Organizar desta forma a estrutura da oficina nos permite que outras linguagens sejam experienciadas pelas participantes. Isto significa que usamos a explicação e a reflexão em apenas determinados momentos da oficina. Nos interessa que elas façam os exercícios antes de receber alguma explicação dos mesmos. Esta maneira de organizar a dinâmica permite que os espaços sensíveis e criativos se manifestem

com mais intensidade. Somente depois de experienciar é que damos a explicação e refletimos sobre o que foi realizado.

Dentro dessa ideia, cada dia da oficina está organizado com um título ou nome, que dá significado ao dia de trabalho. Ao final da jornada momentos especiais do dia são reafirmados com um exercício pessoal. Da mesma forma, no último dia da oficina criamos um ritual de despedida que permite às participantes fixar as descobertas pessoais e leva-las consigo.

A experiência da Oficina de Autoestima é curta, mas intensa. Em quatro dias é quase impossível pensar que podemos provocar transformações radicais nas pessoas que partilham desta experiência. No entanto, podemos admitir que os quatro dias são tão intensos, brilhantes e cheios de surpresas, que cada pessoa sai com uma pequena descoberta de si mesma, com o olhar carregado de nuances para redescobrir sua vida cotidiana e, certamente, com uma sensação de poder para revolucionar seu próprio dia a dia.

## Referências

RALLI, Teresa. *En el escenario del mundo interior*. Talleres de autoestima: un manual. Lima: Yuyachkani, 2003.

TELLES, Narciso. *Pedagogia do teatro e o teatro de rua*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

### **Sobre o livro**

Formato	15 cm x 21 cm
Tipologia	Minion Pro Kaufmann BT
Papel	75 g



Esta obra é uma publicação com diversidade de enfoques e grande relevância para a área, ainda carente em pesquisa e divulgação de trabalhos sobre o tema no país. A indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão nas artes é prática consolidada que carece de reflexão e fundamentação. Esta é a proposta desta coletânea: instaurar um espaço de compartilhamento de experiências significativas que colaborem para a fundamentação teórica, bem como para a reflexão sobre princípios, procedimentos e contextos artísticos culturais.

*Os organizadores*



Editora filiada à



Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias



Editora da Universidade  
Federal de Uberlândia  
[www.edufu.ufu.br](http://www.edufu.ufu.br)

ISBN 978-85-7078-406-3

