



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS

**O TEATRO DE GRUPO E SUAS PEDAGOGIAS SUBTERRÂNEAS:
O CONTEXTO DO GRUPO DE TEATRO FARROUPILHA, DE
IPATINGA-MG**

Sinésio da Silva Bina

**Ipatinga – MG
2018**

SINÉSIO DA SILVA BINA

**O TEATRO DE GRUPO E SUAS PEDAGOGIAS SUBTERRÂNEAS:
O CONTEXTO DO GRUPO DE TEATRO FARROUPILHA, DE
IPATINGA-MG**

Trabalho de conclusão do curso de Artes Cênicas, habilitação em Educação Artística, do Instituto de Artes da Universidade de Brasília.

Orientador: Prof. Dr. Jorge das Graças Veloso.

**Ipatinga – MG
2018**

SINÉSIO DA SILVA BINA

**O TEATRO DE GRUPO E SUAS PEDAGOGIAS SUBTERRÂNEAS: O CONTEXTO
DO GRUPO DE TEATRO FARROUPILHA, DE IPATINGA-MG**

Trabalho de conclusão de curso aprovado, apresentado a UnB - Universidade de Brasília, no Instituto de Artes, Departamento de Artes Cênicas- CEN como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Teatro com nota final igual a 55 sob a orientação do (a) professor (a) Doutor Jorge das Graças Veloso.

Ipatinga-MG, 09 de julho de 2018.

Professor Doutor Jonas de Lima Sales

Professor Doutor Jorge das Graças Veloso

Professora Mestre Angelica Beatriz Souza e Silva

*Ao Grupo de Teatro Farroupilha,
objeto e sujeito dessas pedagogias subterrâneas.*

AGRADECIMENTOS

A Didi Peres, Claudiane Dias e Francis Leine Silvestre, ator e atrizes do Grupo de Teatro Farroupilha, pela disposição e sinceridade em contribuir com esta pesquisa.

A meus parceiros de curso, pela cumplicidade e solidariedade nessa trajetória.

Aos meus pais, familiares e amigos que contribuíram direta ou indiretamente em minha jornada.

A todos os professores, tutores e demais funcionários da UnB, que, em algum momento, cruzaram o meu caminho.

Às funcionárias do polo UAB de Ipatinga, pelo acolhimento e empenho no atendimento de minhas demandas.

RESUMO

Este trabalho busca investigar sobre a formação artística na prática do teatro de grupo, tendo como objeto de análise a trajetória do Grupo de Teatro Farroupilha. Nesse sentido, são escavadas as *pedagogias subterrâneas* presentes no teatro de grupo, entendendo por elas, grosso modo, os processos formativos que não são institucionalizados, mas que vão se consolidando na prática cotidiana. Também é feita uma reflexão sobre o conceito de teatro de grupo e suas particularidades, identificando no exercício do Grupo Farroupilha os atributos que o caracterizam como um representante desse modo de fazer teatral. Evidencia-se, ainda, no desenvolvimento das atividades do grupo, as situações que podem ser consideradas momentos de formação artística de seus membros e em que circunstâncias elas se deram.

Palavras-chave: formação artística, teatro de grupo, pedagogias subterrâneas, Grupo de Teatro Farroupilha.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO..... | 8 |
| 1.PEDAGOGIAS SUBTERRÂNEAS E TEATRO DE GRUPO: ESCAVANDO CONCEITOS..... | 12 |
| 1.1.Pedagogias subterrâneas: saberes não formalizados e a lógica da con-vivência.. | 12 |
| 1.2.Teatro de grupo em uma perspectiva histórica | 15 |
| 1.3.Conceitos, princípios e especificidades do teatro de grupo | 19 |
| 2.O TEATRO DE GRUPO: CELEIRO DE PEDAGOGIAS SUBTERRÂNEAS..... | 23 |
| 2.1.Pedagogia do Ator e Pedagogia Teatral..... | 24 |
| 2.2.Pedagogia do Teatro de Grupo | 27 |
| 2.3.Pedagogias subterrâneas no contexto teatral | 29 |
| 2.4.A formação artística na prática teatral em grupo: pedagogias subterrâneas e o sabor/saber da experiência | 32 |
| 2.4.1.Espaços específicos de formação no teatro de grupo..... | 34 |
| 2.4.2.Os processos criativos como espaço de formação em grupo | 35 |
| 2.4.3.A prática pedagógica como elemento de formação do ator | 37 |
| 2.4.4.Grupo e formação política..... | 39 |
| 3.O TEATRO DE GRUPO DO GRUPO DE TEATRO FARROUPILHA E SUAS PEDAGOGIAS SUBTERRÂNEAS | 41 |
| 3.1.Grupo Farroupilha e a prática teatral em grupo | 43 |
| 3.2.Grupo Farroupilha e sua espinha dorsal | 53 |
| 3.3.O percurso formativo na prática teatral do Farroupilha..... | 56 |
| 3.3.1.Espaços específicos de formação no Grupo Farroupilha | 60 |
| 3.3.2.A formação por meio dos processos criativos do Farroupilha | 62 |
| 3.3.3.A formação do artista pelo compartilhamento da experiência: um olhar para o trabalho pedagógico do Grupo Farroupilha | 70 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS: <i>UMA FORMAÇÃO PELA COSTURA DE FARRAPOS</i> | 73 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 77 |

INTRODUÇÃO

Em 1995, nascia, em Ipatinga, no interior de Minas Gerais, o Grupo de Teatro Farroupilha. A trupe de atores, embalada pelo desejo de fazer teatro, começou a ocupar ruas, praças e instituições educacionais da cidade que tem na fabricação do aço sua principal atividade econômica. E o grupo se fez grupo. Os jovens atores não vinham de nenhuma escola de teatro. Nem mesmo se pode dizer que tinham uma consistente formação artística. Esta foi se dando na prática. Na labuta do dia a dia.

O Farroupilha, atualmente, é formado por Didi Peres, um dos fundadores, Claudiane Dias e Francis Leine Silvestre, que começaram a fazer trabalhos com o grupo a partir de 1999. Eu fiz parte da fundação da trupe, em 1995. Depois fiquei afastado de 1997 a 1999, regressando no ano 2000 e permanecendo até 2014. Nos anos recentes, participei de algumas apresentações de um espetáculo em que eu atuava e presto serviço de elaboração de projetos para a entidade.

Em seus 23 anos de atividade, o grupo montou 20 espetáculos, que tiveram metodologias de criação diferenciadas e contaram com direções bem diversas. Essa função já foi ocupada pelos atores, em processos de direção coletiva, por algum membro do próprio grupo e por profissionais externos. É um grupo essencialmente de atores, mas que também desempenham outras funções administrativas, de produção e pedagógicas.

Em 2010, com a consultoria do produtor e gestor cultural, Rômulo Avelar¹, o Farroupilha elaborou, de forma coletiva, o seu Planejamento Estratégico, partindo de um diagnóstico da sua situação interna e da análise do contexto no qual está inserido, de sua história e seus anseios. Nesse documento, estão desenhados, entre outras coisas, o seu Negócio, seus Princípios, sua Missão e sua Visão, em que o grupo destaca o seu propósito de “contribuir para a formação e fortalecimento do setor cultural” e de “projetar-se como uma referência do teatro de grupo do interior do Brasil” (GRUPO DE TEATRO FARROUPILHA, 2010). Aqui, o grupo já traz duas expressões-chave desta

¹ Administrador, produtor e gestor cultural. Atuou em diversas empresas particulares e na esfera pública. Foi Superintendente de Cultura de Contagem/MG, Diretor de Promoção da Fundação Clóvis Salgado – Palácio das Artes, de Belo Horizonte, assessor especial da Secretaria de Estado de Cultura de Minas Gerais e presidente da Comissão Técnica de Análise de Projetos da Lei Estadual de Incentivo à Cultura de Minas Gerais. Ministra cursos nas áreas de produção, planejamento e gestão cultural. É assessor de planejamento do Grupo Galpão, de Belo Horizonte. Autor do livro *O avesso da cena: notas sobre produção e gestão cultural* (Duo Editorial).

monografia, em torno das quais desenvolvo a minha exposição: “formação” e “teatro de grupo”.

Pensar essas temáticas no contexto do Grupo Farroupilha implica, também, considerar uma particularidade, expressa em sua Visão: a atuação no interior. Estar longe dos grandes centros de produção cultural faz muita diferença. Para formar-se ator, no interior, quando não se tem acesso a escolas técnicas e/ou faculdades de teatro, é necessário encontrar outras alternativas. A prática teatral em grupo é uma, com todas as ações que vêm em decorrência dela. No decorrer deste trabalho monográfico discorrerei sobre isso de uma forma mais verticalizada, analisando a trajetória do Grupo Farroupilha e o itinerário formativo de seus atores. Até bem pouco tempo, nenhum integrante do grupo possuía formação técnica ou superior específica em teatro. Claudiane concluiu a graduação pela UAB/UnB em 2016 e eu estou em fase de conclusão. Entretanto, todos os atores possuem registro profissional, desde 2004, quando participaram da banca do Sated-MG (Sindicato dos Artistas e Técnicos em Espetáculos de Diversões do Estado de Minas Gerais).

Investigar sobre como a prática teatral em grupo pode desenhar um percurso pedagógico para a formação artística de atores, tendo como objeto de análise a trajetória do Grupo de Teatro Farroupilha, é o objetivo geral deste trabalho. Nesse sentido, prospecta-se escavar as *pedagogias subterrâneas* presentes no teatro de grupo, entendendo por elas, grosso modo, os processos formativos que não são institucionalizados, mas que vão se consolidando na prática cotidiana. Para tanto, convém perquirir também sobre o conceito de teatro de grupo e suas particularidades, identificando no exercício do Grupo Farroupilha os atributos que o caracterizam como um representante desse modo de fazer teatral. Interessa-me, ainda, reconhecer, no desenvolvimento das atividades do grupo, as situações que podem ser consideradas momentos de formação artística de seus membros e em que circunstâncias elas se deram.

Embora não haja a intenção de estabelecer, aqui, comparações com outros coletivos, esta pesquisa cita exemplos de alguns outros grupos cujos modos de organização e de criação artística contribuem para a reflexão acerca do fazer teatral em grupo, cada um com suas peculiaridades. Alguns desses, inclusive, são referências para o trabalho que o Farroupilha desenvolve.

Cumprir dizer que a escolha do Grupo Farroupilha como objeto de análise não se deu apenas por uma questão de afinidade ou de admiração pelo seu trabalho. Até

o ano de 2014, eu compunha o quadro de atores do grupo. A minha formação artística, portanto, vem também da prática teatral em grupo, no Grupo Farroupilha. Revisitar a história do grupo e o percurso formativo dos atores é, também, revisitar o meu trabalho e a minha formação. A pesquisa, desse modo, não se dá apenas a partir da observação, da análise documental e bibliográfica. Ela não é marcada por uma objetividade pura. Ao contrário, é contaminada pela minha subjetividade. Ela emerge, sim, de uma busca por referências, por trabalhos anteriores alusivos ao tema; ela mergulha nos arquivos do grupo, em materiais e documentos impressos ou digitalizados, naquilo que, de certa forma, encontrou uma permanência no reino efêmero do teatro; ela busca as diferentes vozes dos integrantes do grupo, por meio de entrevistas que trazem suas memórias, anseios e angústias; mas ela não se aparta, também, do meu olhar, daquilo que ficou impresso nas minhas memórias e no meu corpo.

Embora seja um trabalho que lança o olhar sobre um coletivo específico, ele não aborda questões apenas desse coletivo. Ao perquirir sobre o contexto do Grupo Farroupilha, são abertas possibilidades de reflexão a respeito do teatro de grupo e sobre a formação na prática teatral, de um modo geral. A monografia, nesse sentido, se constitui não só como um instrumento de registro e análise da prática do Farroupilha, mas também como uma fonte de pesquisa para qualquer interessado em teatro de grupo e em formação teatral. Além disso, contribui para trazer a ideia de *pedagogias subterrâneas* como um ponto a ser discutido entre o rol dos processos pedagógicos teatrais já institucionalizados. Embora não tenham nem possam ter a pretensão de se institucionalizarem, senão perderiam a sua essência, as *pedagogias subterrâneas* carecem de serem investigadas, já que há poucas referências sobre esse assunto.

Este documento está organizado em três capítulos. No primeiro, busco trazer conceituações do que seria o *teatro de grupo*, suas filiações históricas e seus atributos na contemporaneidade. Busco descrever os princípios e especificidades desse modo de organização em torno do fazer teatral e o que o diferenciaria de outras formas de produção. Investigo ainda, no primeiro capítulo, sobre os pressupostos das *pedagogias subterrâneas*, uma prática que se faz no diálogo com a pedagogia institucionalizada, mas que, fundamentalmente, não é ela. As referências sobre as *pedagogias subterrâneas* ainda estão, também, no nível do subsolo. Elas são parcas, sobretudo quando relacionadas ao fazer artístico. O termo parece vir da tese de Álamo Pimentel Gonçalves da Silva, defendida em 2002, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Em sua pesquisa, o autor investiga sobre as pedagogias subterrâneas no

semi-árido brasileiro, a partir de seu trabalho no Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada – IRPAA. Apesar do termo aparecer no título da tese, ele não é retomado de forma direta ao longo da obra. Há que se ter um exercício interpretativo e de costura de pensamentos, na tentativa de esboçar uma definição.

No segundo capítulo, procuro defender o teatro de grupo como um espaço propício ao cultivo das *pedagogias subterrâneas*. Para associá-las ao contexto teatral, faço uma breve descrição de outros termos relacionados ao ensino de teatro, tais como *pedagogia do ator*, *pedagogia do teatro* e *pedagogia do teatro de grupo*. Busco anunciar, ainda, o que, na prática teatral em grupo, comporia as *pedagogias subterrâneas*, apontando para os espaços específicos de formação, os processos criativos e a ação pedagógica, entre outros.

Por fim, no terceiro capítulo, meu olhar recai com mais cuidado para as especificidades do Grupo de Teatro Farroupilha. Investigo em que medidas o seu modo de organização e sua filosofia de trabalho se alinham aos princípios do *teatro de grupo*. Quais seriam os predicados que o colocariam como um representante dessa prática e em que ele se parece ou se distancia de outros coletivos. Afunilo ainda mais o olhar para as *pedagogias subterrâneas* emersas na trajetória do grupo, para o percurso formativo dos atores, que não se deu por meio de curso técnico ou de graduação em teatro, mas pela prática teatral em grupo. Uma formação que se dá de forma continuada, através da experiência. Procuro também identificar quais seriam, no grupo, os espaços de formação, destacando as ações específicas, promovidas ou não pelo grupo, os seus processos criativos e o contato com diversos diretores, além do trabalho pedagógico, que é uma forte característica sua, entre outros. Um percurso formativo que está em aberto e que será alimentado enquanto o grupo cumprir sua existência.

1. PEDAGOGIAS SUBTERRÂNEAS E TEATRO DE GRUPO: ESCAVANDO CONCEITOS

A formação artística no contexto do teatro de grupo, sobretudo nos grupos que atuam em locais onde não há instituições formais que ofertam cursos técnicos ou graduação na área, se dá no cotidiano de trabalho, nas vivências. As pedagogias que orientam essa formação, portanto, em geral, prescindem de uma sistematização e, muitas vezes, existem sem saber que existem. Interessa-me, neste trabalho, estudar esses pressupostos formativos que integram o dia-a-dia do teatro de grupo, os quais poderiam se filiar ao que vem sendo chamado de *pedagogias subterrâneas*. Neste capítulo, então, buscarei discorrer a respeito do termo *pedagogias subterrâneas*, assim como sobre o que poderia sinalizar a prática do “teatro de grupo”.

1.1. Pedagogias subterrâneas: saberes não formalizados e a lógica da con-vivência

Álamo Pimentel Gonçalves da Silva, enquanto integrante do Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada – IRPAA, defende, em 2002, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a tese *O elogio da convivência e suas pedagogias subterrâneas no semi-árido brasileiro*. Ao que tudo indica, vem daí a nomenclatura *pedagogias subterrâneas*. O trabalho de Silva e da instituição que ele representa centra-se na reversão de uma lógica que busca combater o problema da seca para uma corrente de pensamento e ações que investiga meios de conviver com ela. Dessa procura conjunta, que alia o conhecimento técnico-científico aos saberes populares do semi-árido surge o que ele chama de *pedagogias subterrâneas*. Vale ressaltar que esse termo não possui uma definição explícita e direta dentro da tese. Ele é utilizado apenas no título. Coube aqui, então, um esforço interpretativo e de costura das ideias expostas pelo autor, no intuito de se estabelecer uma possível conceituação.

Um ponto que se destaca em relação às *pedagogias subterrâneas* é que o termo já vem no plural. Nesse sentido, elas podem se manifestar de diferentes maneiras, conforme o contexto em que se inserem. O termo parece escapar, assim, a qualquer tentativa de encerramento de um conceito. Talvez me pareça mais uma filosofia pedagógica, um conjunto de princípios que orientam determinado pensamento a respeito da prática educativa. Uma prática que se dá na “informalidade espaço/temporal da

experiência educativa, (...) que é de natureza pedagógica mas que se desloca da perspectiva de escolarização” (SILVA, 2002, p. 23).

A expressão *pedagogias subterrâneas* não surge do universo artístico, o que não nos impede de tomá-la de empréstimo e aplicá-la ao contexto da formação em arte. A partir da exposição de Álamo Silva, tracei alguns fundamentos dessas pedagogias: 1) elas não se dão no seio da educação formal, institucionalizada. Pertencem ao rol das práticas não formais de ensino-aprendizagem. Isso não significa, todavia, que, dentro dos ambientes formais, não possa haver espaço para o surgimento de saberes não formalizados. 2) As *pedagogias subterrâneas* não se dão, necessariamente, a partir de uma intencionalidade educativa, mas da manifestação de um *estado pedagógico*. “Compreendo-o como o eixo que garante a construção de um processo educativo no interior de processos culturais a partir do *diálogo*, da *releitura de acervos culturais*, da *produção simbólica de significados para a realidade* e da *busca de transformação desta realidade*” (SILVA, 2002, p. 49. Grifos do autor). 3) As *pedagogias subterrâneas* propõem o enfretamento de determinado problema, mas não por meio do combate ao problema, e sim por meio da investigação de formas de lidar com ele; 4) As *pedagogias subterrâneas* instauram um conhecimento que é adquirido a partir das experiências vividas.

A busca da convivência, então, é o que gera os processos educativos subterrâneos, os quais “estão inscritos nos encontros entre os sujeitos, no trânsito e na troca de saberes e na dádiva que é a vida na partilha” (SILVA, 2002, p. 14). A convivência, dessa forma, está relacionada tanto à interação dos sujeitos entre si quanto à interação destes com o ambiente, que muitas vezes se mostra pouco aprazível, carecendo, assim, do desenvolvimento de técnicas que fujam da lógica do combate e possibilitem essa convivência.

As *pedagogias subterrâneas*, nesse sentido, estabelecem processos educativos que se dão no campo das relações intersubjetivas. Álamo Silva, citando Boaventura Santos, comenta que essas relações passam por uma tripla transformação: “a transformação do poder em autoridade partilhada, a transformação do direito despótico em direito democrático e a transformação do conhecimento-regulação em conhecimento-emancipação” (Santos. Apud. SILVA, 2002, p. 175. Grifos do autor). As *pedagogias subterrâneas*, desse modo, se baseiam nas relações horizontais entre os sujeitos, em que cada um vai adquirindo reconhecimento e legitimidade nas dinâmicas estabelecidas. Os sujeitos produzem o conhecimento, a partir de suas vivências, que

transitam entre os saberes sociais e os científicos, os quais são colocados em diálogo e voltam ao campo da prática, trazendo novas dimensões às ações transformadoras.

Instalados no solo de suas vivências, os sujeitos incorporam tudo que lhes é exterior, tornam-se fagocitadores do mundo. O instante vivido, na expansão da subjetividade pela incorporação do mundo, produz circunstâncias educativas, cria, nos próprios sujeitos, itinerários a serem percorridos pela linguagem e pela imaginação na confecção de si e do mundo. O sujeito vai situando-se nos territórios da sua existência ao ser afetado pelo estado pedagógico, através do qual, converte em experiências vividas aquilo que apreende e aprende do mundo. (SILVA, 2002, p. 14)

Nesse sentido, as *pedagogias subterrâneas* conduzem a um processo de autoconstrução do sujeito, a partir de suas vivências e das relações que estabelece com seus pares e com o mundo. Essa autoconstrução, por sua vez, produz um movimento que abre duas frentes, que não se excluem: uma que vai em direção à emancipação, e, nesse sentido, apregoa uma educação libertadora; e outra que fortalece os vínculos e a identificação do sujeito com o seu grupo e com a sua cultura. As palavras emancipação e identificação às vezes soam contraditórias, porém os movimentos que elas sugerem caminham na mesma direção. Na relação com o mundo, o sujeito se constrói, ao mesmo tempo em que atua sobre esse mundo, convive com ele e o recria. As *pedagogias subterrâneas* se dão no âmbito da coletividade e, mais do que o desenvolvimento cognitivo do sujeito, elas almejam a transformação e o aprimoramento das práticas, no enfrentamento dos desafios cotidianos.

A vida, nas suas mais diversas configurações ambientais, desafia homens, mulheres e as suas formações sociais a uma coexistência regida pelos princípios da reciprocidade, da aceitação e do cuidado com o outro reconhecido em sua legitimidade enquanto outro da partilha, aquele como quem cada uma das partes da convivência estabelece laços de complementaridade e interdependência (SILVA, 2002, p. 176).

Os saberes subterrâneos, assim, surgem em uma relação de alteridade, em que a valorização do saber do outro é condição para que o saber coletivo seja consolidado e a formação individual se dá pela construção e compartilhamento do saber coletivo.

Para se investigar as *pedagogias subterrâneas*, é preciso compreender que elas emergem de um lugar avesso, “esse outro lugar em que o contínuo e o descontínuo histórico encontram-se, confrontam-se, dialogam, nutrem-se um do outro” (SILVA,

2002, p. 19). Elas não se dão, portanto, pela via da negação das outras pedagogias. Pelo contrário, se colocam na prática da retroalimentação. Álamo Silva comenta que, no avesso da história oficial há processos que são fermentados no subsolo das relações sócio-políticas e que se tornam invisíveis.

É esse subterrâneo que calça o abismo e transfigura a superfície da realidade. Pretendo despi-lo um pouco, mostrar a tessitura dessa experiência entre técnicos(as) e lavradores(as) na busca por um "*nordeste viável*", tornar mais visíveis as relações entre cultura e desenvolvimento pelo foco da educação, provocar metabolismos reflexivos entre os fatos observados e as ideias que eles encarnam. Quero abrir uma fresta para ver se enxergo e compreendo o espírito da convivência com o semi-árido, deixá-la aberta para que outros também possam vê-la, compreendê-la e ir além. (SILVA, 2002, p. 21. Grifo do autor).

As *pedagogias subterrâneas* envolvem a formação em contextos não formais, revelando saberes entranhados nas vivências, e que, ao se aliarem aos saberes técnico-científicos, instauram uma nova ordem. Mais do que privilegiar determinados conhecimentos, elas abrem frestas, janelas que possibilitam a inter-penetração dos saberes historicamente reconhecidos e dos saberes adquiridos na vida cotidiana. “Nos recônditos de si o sujeito captura saberes, práticas e objetos que lhes são exteriores, tensiona-os ao ponto de transformá-los em substrato para a produção de novos sentidos nos quais estes saberes, práticas e objetos constituam, também, parte de suas vivências” (SILVA, 2002, p. 29).

A ideia de *pedagogias subterrâneas*, desse modo, parece servir perfeitamente aos propósitos formativos do teatro de grupo. O pensamento que orienta esses processos educativos permeia também a filosofia do trabalho no teatro de grupo. Esclarecidos os pressupostos das *pedagogias subterrâneas*, cumpre esclarecer, então, quais seriam os atributos que indicariam uma prática cênica como pertencente ao que chamamos hoje de “teatro de grupo”.

1.2. Teatro de grupo em uma perspectiva histórica

A expressão “teatro de grupo” traz em si uma redundância, que poderia ser, à primeira vista, considerada desnecessária. Afinal, o teatro é, em sua essência, uma arte da coletividade. A caracterização “de grupo”, todavia, mais do que um atributo genérico

da arte teatral, revela, na atualidade, sinais de um posicionamento político e de assunção de determinados princípios estéticos e de organização do trabalho na prática cênica.

De acordo com André Carreira,

Desde os anos 80, a expressão *teatro de grupo* começou a circular de forma insistente no ambiente teatral brasileiro, fazendo-se, uma década depois, uma ideia comum que sempre aparece vinculada a um teatro alternativo. Aparentemente, este movimento – que surgiu no processo de democratização do final do século XX –, estaria conformado por um conjunto de grupos com características estruturais semelhantes, e relacionados com um tipo de projeto teatral bem definido, cujo principal valor residiria exatamente no seu sentido de *grupalidade* e de alternativa a um teatro que se organizaria a partir de premissas mais próximas aos modos empresariais de produção. (CARREIRA, 2008, p. 11. Grifos do autor).

Ao se pensar o “teatro de grupo”, hoje, no entanto, não se pode deixar de considerar, ainda, os diversos modos de organização dos agrupamentos teatrais na história, sobretudo a partir do final do século XIX e início do século XX. Há que se defender, também, que talvez seja impraticável o encerramento de um único conceito de “teatro de grupo”, tendo em vista a pluralidade de realidades grupais, ainda que seja adotada uma análise sincrônica. E mesmo que um único grupo seja tomado como objeto de análise, a sua trajetória certamente exibirá modos de organização cambiantes e, talvez, até significativas alterações em seu pensamento estrutural, em sua filosofia de trabalho.

O que é avaliado hoje como prática de teatro de grupo, entretanto, é fruto das muitas transformações em torno do fazer teatral, ocorridas a partir do final do século XIX e início do século XX, sobretudo no que se refere ao trabalho do ator. Refletir sobre o teatro contemporâneo requer, assim, um olhar também para a história, identificando as experiências que antecederam aquilo que se quer investigar e em que elas contribuem para a estruturação do nosso pensamento. Cumpre relatar aqui, então – ainda que superficialmente, já que esse relato histórico não é o foco deste trabalho e que extrapola, portanto, os limites da monografia – os episódios que ajudaram na construção das vivências consideradas, hodiernamente, “teatro de grupo”.

André Carreira (2008b), ao escrever sobre o “teatro de grupo” no Brasil, afirma que “a forma ‘grupo’ que hoje predomina, especialmente como alternativa independente, surgiu das iniciativas das companhias que se organizaram em busca de espaço de trabalho a partir do final do séc. XIX” (CARREIRA, 2008b, p. 1). Essa nova organização em torno do fazer teatral buscava romper com a tradição burguesa

romântica, em que as companhias eram centradas no ator “divo” e cujas produções se preocupavam prioritariamente com a rentabilidade econômica, adequando-se, portanto ao gosto popular, ao que era facilmente vendável.

Apesar de se referir a uma prática que remonta ao século XIX, Carreira exemplifica com grupos que atuaram já no século XX, após a Semana de Arte Moderna, de 1922. Ele cita grupos que, a partir de uma relação amadora com o teatro, apartada dos mecanismos de mercado e de atendimento a fórmulas estabelecidas, instauraram novos padrões para a prática cênica, tais como o *Teatro de Brinquedo*, de Álvaro e Eugênia Moreira, o *Teatro de Estudantes do Brasil*, de Paschoal Carlos Magno, e o *Teatro Experimental do Negro*, de Abdias do Nascimento. Além desses, Carreira comenta que “*Os Comediantes; GUT – Grupo Universitário de Teatro da USP; Grupo de Teatro Experimental; Teatro Universitário; Caverna Mágica*, foram importantes na expansão do movimento dos amadores ainda quando a duração de seus projetos foi relativamente curta” (CARREIRA, 2008b, p. 2).

A transição do século XIX para o XX presenciou o nascimento do Teatro Moderno e foi marcada por profundas alterações no modo de se conceber e fazer teatro. Entre tantas transformações, sobre as quais não convém, aqui, tecer longas considerações, destaca-se o surgimento da encenação como uma obra de arte autônoma e da função do encenador. O empoderamento do encenador provocou também a renovação da arte do ator. É a partir dessa época que muitos grupos se formaram, sob a tutela de algum diretor-pedagogo, com o objetivo de pesquisar, elaborar e sistematizar metodologias e técnicas aplicadas ao treinamento e formação de atores. Stanislavski, Meyerhold, Brecht, Grotowski, Barba, Brook, entre outros, com seus grupos, investigaram diversas concepções sobre a arte teatral e modos de desempenhá-la. Muitos desses estudos, inclusive, alimentam os grupos contemporâneos na busca de suas linguagens próprias.

Neste primeiro movimento é interessante notar uma aparente concentração da autoridade nas mãos do encenador, alguns deles eram mesmo reconhecidos por uma liderança rígida, quase ditatorial, o que, a princípio, parece contrastar com o caráter coletivo comumente identificado como teatro de grupo. Mas foram estas experiências que despertaram a consciência para a necessidade de uma total renovação do que seria uma companhia teatral (COLLETA, 2014, p. 24).

As experiências modernas são sustentadas, assim, por fortes nomes de indivíduos, mas que também representavam, na maioria dos casos, instituições: Teatro

de Arte de Moscou, Berliner Ensemble, Teatro Laboratório, Odin Teatret. O ajuntamento de pessoas, com o propósito da experimentação, pesquisa, investigação de técnica e linguagem teatrais teria dado origem tanto às escolas de teatro quanto ao ‘teatro de grupo’.

Mas, se por um lado, as escolas de teatro vivenciaram crescente formatação e institucionalização de suas estruturas e currículos, adquirindo espaço cada vez mais reconhecido no universo educacional e acadêmico, a noção de ‘teatro de grupo’ oscila de acordo com contextos históricos, geográficos e mesmo políticos e econômicos (COLETTA, 2014, p. 25).

A partir da segunda metade do século XX, os agrupamentos teatrais no Brasil passam a atuar basicamente sob duas perspectivas. Em um primeiro momento, nas décadas de 60 e 70, os grupos apresentam um forte vigor militante, com um ideal libertário e democrático, reflexo dos anos de chumbo da ditadura militar. Um teatro engajado e, muitas vezes, com uma clara função social. Com a redemocratização do país, por outro lado, a “nova geração de grupos, aparentemente carente de modelos de trabalho fortemente estruturados, dirigiu sua atenção para espaços de experimentação, mas uma das marcas que nos ajuda a compreender essa tendência foi a relação com a própria noção de *grupalidade* (CARREIRA, 2008, p. 12. Grifo do autor). O treinamento de atores e a investigação de linguagem, aliados à própria estrutura de organização do grupo, constituem elementos centrais desse período. Como metodologias de processos criativos, destacam-se a *criação coletiva*, principalmente nos anos 60 e 70, e a *criação colaborativa*, a partir dos anos 90.

A *criação coletiva* manifesta-se, sobretudo, nas organizações cujos ideais são marcados por princípios marginais e contestatórios, que contrapunham-se tanto aos ideais dos regimes políticos ditatoriais e outras formas de repressão que se instalaram em vários países, quanto ao modo de fazer teatral centralizado em uma ou outra pessoa. De acordo com Francisco André Souza Lima (2014), esse processo de criação foi propagado por duas grandes influências estrangeiras: O grupo norte-americano *Living Theatre* e o francês *Théâtre du Soleil*. Em 1970, o primeiro passa pelo Brasil, ministrando palestras, *workshops* e intercâmbios com grupos locais, principalmente o paulistano *Teatro Oficina*. A partir daí, especialmente com os trabalhos produzidos pelo *Oficina*, a *criação coletiva* encontra solo fértil no seio dos grupos brasileiros.

O termo “criação coletiva”, nesse sentido, é utilizado para designar o método de criação do espetáculo, no qual este “não é assinado por uma só pessoa

(dramaturgo ou encenador), mas elaborado pelo grupo envolvido na atividade teatral” (PAVIS, 1999, p. 79). Essa forma de criação é reivindicada por seus criadores desde os anos de 1960 e 1970, “a fim de vencer a “tirania” do autor e do encenador que tendem a concentrar todos os poderes e a tomar todas as decisões estéticas e ideológicas” (PAVIS, 1999, p. 79). Ela é, assim, “uma metodologia de criação libertária onde a dissolução das hierarquias das funções em prol da democratização do ato criador é o princípio condutor do processo criativo dos espetáculos” (LIMA, 2014, p. 32). Como expressões brasileiras dessa metodologia de criação, Lima cita os grupos Pod Minoga (São Paulo-SP, 1972-1980), Asdrúbal Trouxe o Trombone (Rio de Janeiro, 1974-1984), Pessoal do Victor (São Paulo, 1975-1979), Ói Nós Aqui Traveis (Porto Alegre-RS, 1978) e Galpão (Belo Horizonte-MG, 1982).

Já nos anos 90, surge uma nova denominação de processo de trabalho em grupo, a partir do *Teatro da Vertigem*, de São Paulo: o “processo colaborativo”. Considerado um herdeiro da “criação coletiva”, esse processo “se constitui numa metodologia de criação em que todos os integrantes, a partir de suas funções específicas, têm igual espaço propositivo, sem qualquer espécie de hierarquias, produzindo uma obra cuja autoria é compartilhada por todos” (SILVA, 2002, p. 101). Uma diferença entre “processo colaborativo” e “criação coletiva” seria que, enquanto nesta todos são responsáveis, coletivamente, por todas as funções, da direção à criação de cenários e figurinos, naquele há uma delimitação da competência de cada um. O trabalho é criado coletivamente, porém com alguém responsável por cada função, sem que haja a sobreposição de uma em detrimento das outras.

Apesar de conseguirmos enxergar, historicamente, uma linha que apresenta diversos modos de organização e estruturação da prática teatral em grupo, ela não se mostra rígida, não estabelece datas precisas de início e término das variadas formas de trabalho. Em muitos momentos, elas estão em convivência ou se fazem inserir uma na outra. Atualmente, nota-se uma grande diversidade de linhas de trabalho, o que dificulta traçar um perfil genérico para a vivência teatral em grupo. Tentarei, porém, sintetizar alguns atributos dessa prática hoje.

1.3. Conceitos, princípios e especificidades do teatro de grupo

Embora não seja aconselhável o fechamento de uma definição, é possível encontrar traços comuns no “teatro de grupo” contemporâneo, que é o que nos interessa.

Muito tem se avançado nesse sentido, principalmente a partir do final do século XX, em que proliferaram diversas reflexões sobre a prática teatral em grupo, em movimentos organizados pelos grupos e também nos ambientes universitários. Inclusive com a produção de trabalhos acadêmicos, eventos e periódicos relativos ao tema. A linha de pensamento adotada nesta monografia, portanto, vai ao encontro de uma ideia que diferencia o “teatro de grupo” de qualquer “grupo de teatro”.

Grupo/agrupamento – a primeira coisa é que um Grupo de teatro – nos sinaliza a prática dos anos recentes – não é o mesmo que um agrupamento de artistas que se reúnem para fazer um trabalho determinado. O que marca a existência do grupo, no sentido que nos interessa, é uma Experiência comum colocada em perspectiva. Qual seja, a de um tipo de organização que não tem como finalidade a criação pontual de um evento artístico, ainda que um evento, um espetáculo, por exemplo, possa estar entre os planos, como, de fato, quase sempre está. Trata-se, antes, de um projeto estético, de um conjunto de práticas marcadas pelo procedimento processual e em atividade continuada, pela experimentação e pela especulação criativa, que pode inclusive se desdobrar ou alimentar desejos de intervenção de outra ordem que não a estritamente artística (ABREU, 2008, p. 22).

Os estudos relativos ao “teatro de grupo”, atualmente, embora reconheçam a pluralidade de realidades e os diversos *modi operandi* instaurados nos coletivos, buscam traçar paralelos, diálogos, e estabelecer ideais, princípios e práticas que seriam comuns a essas organizações.

André Carreira comenta que

No imaginário daqueles que fazem teatro, o termo “teatro de grupo” é uma referência a um teatro que se faz nos territórios da independência e da autonomia. Um teatro resultante de projetos coletivos que se colocam para além das fronteiras do teatro comercial e que também se distingue dos projetos individuais encabeçados por diretores que reúnem elencos circunstanciais. Seria um teatro definido pela durabilidade da equipe, o que estaria relacionado com as particularidades dos respectivos projetos artísticos e políticos (CARREIRA, 2011, p. 43).

Independência, autonomia, coletividade, não comercial e durabilidade seriam, desse modo, palavras e ideias basilares do fazer teatral em grupo, apesar de haver diversas maneiras de o entender e praticá-lo. Maneiras que são orientadas pelas particularidades históricas, sociais e políticas de cada contexto. Marcos Colleta também aponta alguns princípios gerais:

Em geral, a expressão “prática de grupo” remete à ideia de um ambiente ideal de trabalho continuado, verticalizado e comprometido

com projetos de longo prazo que vão além da produção de espetáculos e da reunião de elencos para temporadas programadas. Os objetivos de um grupo de teatro não se restringem a necessidades financeiras e mercadológicas, e podem adquirir expressivos tons políticos e ideológicos (COLLETA, 2014, p. 16).

Nesse mesmo sentido, Adriano Oliveira argumenta que

a criação teatral em contexto de grupo se configura como um modelo de trabalho em que a própria criação se assume como ação política. Criar em contexto de grupo significa estabelecer o diálogo como ponto de partida e chegada para todo o processo criativo. Diálogo que se dá entre artistas, mas também diálogo com poéticas e estéticas de outros grupos e, sobretudo, diálogo com espectadores (OLIVEIRA, 2014, p. 9).

O teatro de grupo, desse modo, vai muito além da reunião de indivíduos para a prática teatral. Ele é baseado no diálogo constante, pressupõe certo alinhamento de interesses estéticos e políticos, para além de interesses financeiros, desejo de continuidade e não submissão ao mercado ou indústria cultural. De acordo com Daniel Furtado,

é necessário que haja, no início da trajetória de um grupo, um desejo, uma vontade que ligue essas pessoas e as faça permanecerem juntas. Esse desejo é o que fundamenta o seu processo de constituição. O agrupar-se se funda numa ideia, ou ideias, princípios e objetivos, os quais irão nortear os primeiros passos desse coletivo. Ao observarmos o depoimento das pessoas sobre esse momento em que o grupo se forma, no qual atores, dramaturgos, diretores, poetas e produtores decidem que aquele coletivo se articulará como um grupo de teatro, podemos perceber ainda que aquelas ideias fundadoras e objetivos iniciais frequentemente vão pautar os caminhos que se seguem, imprimindo uma qualidade estética e uma postura que a posteriori podemos identificar como uma poética (FURTADO, 2014, pp. 77-78).

O desejo comum, então, é o alicerce que está na origem de um grupo. Não que as pessoas devam pensar de modo igual, ter as mesmas opiniões, mas que sejam guiadas pelos mesmos objetivos e princípios. Acredito, entretanto, que os princípios de trabalho, a linha ideológica e política não são, necessariamente, definidos e afirmados no ato de formação do grupo, mas no decorrer de sua trajetória, da sua prática. Com o tempo os indivíduos vão se constituindo enquanto grupalidade e definindo linhas de pensamento e de ação do coletivo. O “teatro de grupo”, então, pode ser considerado um modo de se fazer teatro, coletivamente, que se manifesta de diversas maneiras, conforme as peculiaridades de cada grupo e de seus integrantes.

Um dos pontos-chave do exercício teatral em grupo é a formação de seus atores, que, normalmente, também se desdobram em outras funções artísticas, da produção e pedagógicas. No interior desses processos de trabalho, emergem as *pedagogias subterrâneas* que alimentam a formação dos integrantes. Convém, então, investigar essas pedagogias, não com intuito de consolidá-las ou sistematizá-las, mas com o intento de declarar a sua existência. E de reconhecer que do subsolo onde se encontram se tornam o adubo de sustentação das práticas coletivas.

2. O TEATRO DE GRUPO: CELEIRO DE PEDAGOGIAS SUBTERRÂNEAS

A prática teatral em grupo é um chão propício à formação de artistas, que se dá no cotidiano de suas vivências. Muitas vezes, essas práticas, com ou sem a participação de pessoas externas ao grupo, são os únicos instrumentos formativos aos quais seus integrantes têm acesso. Nesse sentido, é importante refletir sobre as implicações, desafios e possibilidades desse modo de organização para a formação do ator. Procurarei investigar aqui as ramificações pedagógicas que brotam no universo do teatro de grupo, buscando elencar, também, momentos que poderiam ser considerados de formação teatral na convivência em grupo, tais como as trocas internas, participação em oficinas, treinamento técnico, processos de montagem, trabalho pedagógico e apresentações.

O teatro considerado “de grupo”, como vimos, se apresenta sob diversas configurações ao longo do século XX e na atualidade. Percebe-se, todavia, que é a partir do final do século passado que essa forma de organização em torno do fazer teatral passa a ser investigada com mais afinco por pesquisadores e outros estudiosos das artes cênicas. A prática teatral em grupo se coloca como uma atitude política, ética e estética. A década de 1990 presenciou uma eclosão de grupos e coletivos teatrais. O agrupamento em associações e o trabalho cooperativo eram alternativas não só de resistência em um período de grandes dificuldades econômicas como também uma estratégia para que artistas pudessem cultivar os seus anseios estéticos e desenvolvessem suas atividades. Muitos dos grupos constituídos nos anos 90 se inspiraram naqueles que floresceram nos anos 60 e 70, com bandeiras anárquico-libertárias, e que primavam por um trabalho coletivo e compartilhado, sem a supremacia de determinada função sobre as outras. Nos anos 90, porém, há a busca por um trabalho que vislumbrava outra organização, muitas vezes atrelado a uma linha de pesquisa. Inclusive muitos grupos foram constituídos por estudantes ou egressos dos cursos técnicos de Teatro e das universidades. Outros tantos grupos, contudo, foram compostos com a reunião de atores que não vieram de uma formação institucionalizada. Principalmente em cidades do interior onde não há a oferta de cursos profissionalizantes de atores.

Ao propor investigar sobre as *pedagogias subterrâneas* no seio do teatro de grupo – e mais especificamente, do Grupo de Teatro Farroupilha, que iniciou suas

atividades na década de 90 – este trabalho elege, de certo modo, um recorte temporal e, por conseguinte, algumas reflexões teórico-críticas são privilegiadas. Em termos históricos, todavia, os estudos na área da formação em teatro, no Brasil, ainda são muito recentes e muitas expressões relativas a essa formação surgiram ou ganharam destaque na contemporaneidade, embora remontem a experiências desenvolvidas desde o início do século XX até a atualidade. É comum encontrarmos, desse modo, terminações como “pedagogia do ator”, “pedagogia teatral”, “pedagogia do teatro de grupo” e “pedagogias subterrâneas”. Embora não seja exclusiva do universo teatral, esta última tem sido adotada para se referir a certos modos de formação em teatro. A seguir descrevo brevemente essas terminologias e a relação delas com o teatro de grupo. Embora sejam passíveis de serem distinguidas, não são excludentes. Percebe-se, ao contrário, o imbricamento de umas nas outras, associações e correlações.

Se fôssemos colocar essas nomenclaturas em uma linha temporal, considerando as relações que elas assumem com os diversos modos de prática teatral, poderíamos, talvez, seguir essa mesma sequência (“pedagogia do ator”, “pedagogia teatral”, “pedagogia do teatro de grupo” e “pedagogias subterrâneas”). Esses termos, no entanto, não estabelecem um jogo de sobreposição em que um substitui o anterior, relegando-o ao obsoletismo. Eles estão em convivência, porque estão relacionados aos modos como se dão as relações de ensino e aprendizagem em teatro. E são muito diversos esses modos na contemporaneidade. Na raiz das pedagogias que envolvem o aprendizado em teatro estaria, contudo, a “pedagogia do ator”.

2.1. Pedagogia do Ator e Pedagogia Teatral

Gilberto Icle (2009) considera que a “pedagogia do ator” surge na medida em que aparece também a figura do diretor-pedagogo, “pois a necessidade de pesquisar ou criar instrumentos para lograr êxito na encenação requer um ambiente “pedagógico” no qual a pesquisa da linguagem teatral perpassa a investigação dos atores” (ICLE, 2009, p. 6). Nesse primeiro momento, então, o trabalho pedagógico está voltado para a função do ator e a finalidade do treinamento atoral se concentra na montagem de espetáculos, não extrapola os objetivos da arte teatral. Nesses processos formativos, vários diretores-pedagogos sistematizaram metodologias de treinamento que, ainda hoje, alimentam a formação em teatro, seja nos ambientes institucionalizados, compondo os currículos fixados, seja no que podemos considerar como formação livre.

Icle ainda afirma que “foi na situação de diretor-pedagogo que nomes importantes como Stanislavski, Meyerhold, Copeau, Decroux, Grotowski, Barba, constituíram modos de fazer e pensar teatro que se poderia nomear como “condição” de aparecimento da Pedagogia Teatral, tal qual a conhecemos hoje” (ICLE, 2009, p. 6). E reitera:

Aparentemente são nas mudanças, nas passagens, nas rupturas, nos movimentos, nas formas distintas e “novas” de fazer e pensar teatro que a aquilo que chamamos de Pedagogia do Ator foi se engendrando, se disciplinando, se constituindo como um discurso e uma prática verdadeira. Com efeito, ela se insinua nessa transcendência do espetáculo, nesse espaço, nesse locus, nesse entre-lugar, na fissura na qual transborda. É o movimento que possibilita a Pedagogia Teatral (ICLE, 2009, p. 8).

A Pedagogia do Ator estaria então, segundo Gilberto Icle, concentrada nas investigações e práticas pedagógicas que tinham como objetivo a formação de atores mais eficientes, inventivos e criativos, com vistas à melhoria na qualidade dos espetáculos. Desses laboratórios – Icle cita Stanislavski de uma forma mais contundente – emergiram conhecimentos e mudanças que possibilitaram o surgimento do que chamamos hoje de Pedagogia Teatral. A Pedagogia do Ator, visava, assim, desenvolver no intérprete uma “condição criativa”. Para Stanislavski, de acordo com Icle (2007), essa condição diz respeito

a uma postura, a um comportamento, a uma disciplina, a um exercício constante sobre si. E qual o si que interessa a Stanislavski? Não é, certamente, o eu do personagem, tampouco o eu narcisista, mas o humano e, por conseguinte, a transformação, a mudança. O si com que se ocupa Stanislavski é o próprio ser humano se revelando para além do ator, para além da profissão. (ICLE, 2007, p. 4)

Esse revelar-se para além das fronteiras teatrais – a exigência de “uma ética que perpassa em muito a atitude profissional do ator, ao se configurar como uma atitude humana diante de seu trabalho” (ICLE, 2007, p. 12) – entretanto, visava à transformação do ator, de modo que ele pudesse melhor exercer a sua função. Os fins pedagógicos, desse modo, implicavam fins artísticos.

Pelas reflexões de Icle, percebemos que, enquanto na Pedagogia do Ator, buscava-se a transformação do ator por meio da transformação do ser humano, na Pedagogia Teatral, busca-se “a transformação do ser humano por intermédio da prática teatral: uma espécie de inversão do projeto stanislavskiano” (ICLE, 2007, p. 5). Essa seria, para o pesquisador, inclusive, uma das três dificuldades metodológicas ao se

pensar o lugar da Pedagogia Teatral e que estaria relacionada à sua própria gênese, que se deu com o processo de apropriação do teatro pelas “práticas sociais de humanização”.

Por diferentes caminhos tornou-se verdade entre nós que, ensinar teatro, ensina a ser cidadão, ensina a ser um bom aluno, ensina a viver melhor, ensina a ter um objetivo na vida, ensina a não ser violento, enfim, ensina a ser humano e completo, por intermédio das práticas criativas isomorfas às práticas profissionais de teatro. Nesse sentido, o teatro tem se apresentado sob a forma pedagógica em ambientes tão diferentes quanto empresas, igrejas, associações, ONGs, escolas, presídios, hospitais; o que quer dizer que a forma privilegiada de sua presença, com vistas a esses processos de humanização não é o espetáculo, mas a situação pedagógica (ICLE, 2009, p. 2).

O processo de ensino e aprendizagem em teatro, desse modo, tem sua área de atuação ampliada consideravelmente. Os fins artísticos e a formação de profissionais atores não seriam, então, a ocupação primeira da Pedagogia Teatral.

Os outros entraves metodológicos da Pedagogia Teatral, de acordo com Icle, seriam: a dificuldade de se definir o que é teatro, ou a ampliação da área de abrangência do teatro no rol das manifestações culturais, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, com o aparecimento das antropologias teatrais; e, em decorrência desse fato, a dificuldade de se definir o que ensinar e o que deve ser aprendido. “Se o teatro é um ambiente movediço, disperso, partido, descontínuo, a sua pedagogia, ou uma suposta pedagogia, uma desejável ciência do ensinar e aprender teatro, se torna objeto difícil de ser delimitado, enquadrado e retido nas fronteiras de uma arte que insiste em mudar” (ICLE, 2009, p. 2).

Icle ainda ressalta que, apesar dessa instabilidade metodológica, o teatro se torna, no século XX, “cada vez mais senhor de suas próprias atitudes, solicitando para si o estatuto de arte autônoma capaz de disponibilizar a outros campos de saber suas idiossincrasias” (ICLE, 2007, p. 12). E se a Pedagogia Teatral se coloca a serviço de outros campos do saber e adquire outras perspectivas e finalidades, é certo também que ela se reafirma e encontra centralidade na formação dos profissionais do teatro. No século XX é que surgem as diversas escolas de Teatro, em nível técnico e superior, no Brasil. E paralelamente a essa expansão dos cursos profissionalizantes, muitos grupos investem por conta própria na investigação de linguagem e no treinamento técnico de seus integrantes, assumindo, muitas vezes, esse estado pedagógico como um princípio basilar da sua existência. E nesse movimento de pesquisa, experimentação e

disseminação do conhecimento em coletivos teatrais, é que surge o que poderíamos chamar de Pedagogia do Teatro de Grupo.

2.2. Pedagogia do Tetro de Grupo

Na história do teatro do século XX, percebe-se uma estreita relação entre a prática teatral em grupo e o estabelecimento de pressupostos metodológicos para o ensino de teatro. O fazer teatral e suas pedagogias, desse modo, mantêm uma dinâmica em que se interligam por vias de mão dupla. Ora a prática teatral se aprimora pela investigação de saberes sistematizados, ora essa sistematização se dá a partir da investigação e experimentação prática. No mesmo sentido, escolas foram criadas a partir de trabalhos de grupos teatrais, assim como grupos foram criados a partir da convivência em escolas.

Francisco André Souza Lima (2014) destaca a importância que os grupos amadores tiveram para a renovação do teatro no Brasil. Segundo ele,

Esses grupos, ao tempo em que alavancavam a modernização do nosso teatro, proporcionavam um aprendizado teórico e prático, tornando-se, assim, importantes agentes formadores. No reduto dessas instituições se destacam nomes como Abdias Nascimento, Antunes Filho, Augusto Boal, Ariano Suassuna, Gianfrancesco Guarnieri, Ziembinski, Hermilo Borba Filho, Nelson Rodrigues, Pascoal Carlos Magno, Zé Celso Martines Corrêa, dentre tantos outros que contribuíram para a viabilização e elaboração de uma dramaturgia e encenação com traços poéticos e estéticos inovadores e que levavam à cena personagens, problemáticas políticas, sociológicas e culturais genuinamente brasileiras (LIMA, 2014, pp. 26-27).

Assistimos, assim, ao despontar de nomes que são grandes referências do nosso teatro, nas áreas de encenação, dramaturgia, formação de atores e formação humana. Nomes que compõem, hoje, o currículo das instituições que se dedicam ao ensino de teatro, seja pela via formal ou não formal.

Lima ainda ressalta que a sistematização dos currículos das escolas de teatro que surgiram a partir do final da década de 1930 foi influenciada pelas iniciativas de sucesso dos grupos amadores, aliado ao debate proporcionado pelo movimento Escola Nova. Com ênfase nos aspectos afetivo e psicológico do estudante, “nesta tendência teórico-metodológica, o ensino centra-se no aluno, sendo a arte utilizada para a liberação emocional, o desenvolvimento da criatividade e do espírito experimental na

solução de problemas” (SANTANA & VELOSO, 2008, p. 22). Santana e Veloso também afirmam que

na prática escolar, tanto o teatro como as outras formas artísticas passaram a ser valorizados com a emergência do ideário propagado pela Escola Nova, cujas repercussões chegaram até aqui por volta de 1940, justo num período em que a sociedade brasileira passava por transformações políticas da maior importância: cristalizava-se um pensamento genuinamente nacional, planejava-se a expansão da escolarização e, na ótica das artes, colhiam-se os frutos germinados pelo movimento modernista de 1922 (SANTANA & VELOSO, 2008, p. 17).

Esse ideal de expansão escolar repercutiu no campo do teatro. Francisco Lima (2014, p.27) cita a criação do Curso Prático de Teatro, em 1939, no Rio de Janeiro; da Escola de Arte Dramática, em São Paulo, em 1948; da Escola de Teatro da Universidade da Bahia, em 1956; e o Curso de Arte Dramática, no Rio Grande do Sul, em 1958. Lima ainda comenta que, com o florescimento dos diversos grupos teatrais nos anos 60 e 70 – impulsionados principalmente pelos trabalhos notórios dos grupos Teatro de Arena, Teatro Oficina e Opinião – e a ênfase no ofício do ator, princípio apregoado pela emergente antropologia teatral, “fortaleceu-se a pedagogia teatral dentro do *teatro de grupo* com a necessidade de o treinamento continuado, a sistematização de procedimentos de criação e o aprimoramento do trabalho dos intérpretes e de outras funções que compõe a arte dramática” (LIMA, 2014, p. 33).

Daí, o pesquisador propõe uma definição de Pedagogia do Teatro de Grupo:

a área de interesse do eixo temático Pedagogia do Teatro que reúne as modalidades e dispositivos metodológicos adotados nas ações de formação sistematizadas por grupos teatrais, que se orientam e ao mesmo tempo difundem as ideologias e/ou práticas defendidas por esse modo de operar (LIMA, 2014, p. 43).

A Pedagogia do Teatro de Grupo, desse modo, orienta tanto a formação interna do coletivo quanto as suas ações de formação externa, o trabalho pedagógico que venha a desenvolver. Essas ações formativas que, conforme Lima, são sistematizadas, podem se alinhar ou não aos princípios e técnicas difundidos pelo meio acadêmico, de acordo com as características do grupo, seu histórico e suas escolhas.

Lima destaca como objetivos das práticas pedagógicas dos grupos:

o intuito de difundir procedimentos de criação dramaturgica; promover as técnicas e estéticas que fundamentam a criação dos produtos cênicos desses coletivos; formar/vocacionar atores com

perfil de atuação adequado aos princípios defendidos pelo grupo, possibilitando, inclusive, o ingresso de alguns desses vocacionados em novas montagens e até mesmo ao quadro permanente de membros do grupo; discutir temas que circundam os produtos cênicos e/ou a sua filosofia de trabalho (LIMA, 2014, pp. 42-43).

Apesar de se referir à formação interna, percebe-se que Lima enfatiza na Pedagogia do Teatro de Grupo, o trabalho de difusão dos saberes do coletivo, sendo que essa propagação dos saberes sempre parece estar diretamente relacionada à própria prática do grupo, suas metodologias e seus valores éticos, estéticos e políticos.

Francisco Lima (2008, p. 45) chama a atenção para dois aspectos que ele verifica na Pedagogia do Teatro de Grupo: a “flexibilidade de suas metodologias”, que se adequam conforme as necessidades encontradas nos locais de aplicação, o perfil dos alunos; e a “intencionalidade” da experiência pedagógica. Percebe-se, assim, que há a pressuposição de planejamento e sistematização da ação pedagógica, embora ela seja passível de flexibilização. Daí a preferência do autor por usar o termo *educação não formal*, em vez de *educação informal*, ao se referir a essa Pedagogia.

A *educação informal* não requisita pressupostos metodológicos, e uma vez que o *teatro de grupo* também promove ações de formação sistematizadas – independente do grau de relação dos condutores com a formação acadêmica em licenciatura – devemos considerá-las inseridas dentro do guarda-chuva da *educação não formal* (LIMA, 2008, p. 46. Grifos do autor).

Ele reconhece, todavia, que há nas relações estabelecidas no teatro de grupo uma *educação informal*. “As relações interpessoais, os conflitos de interesse, as soluções encontradas para lidar com os desafios, e outros fatores que emergem no cotidiano de um grupo também se constituem em linhas de força que proporciona importantes relações de aprendizagem” (LIMA, 2008, p. 45). Esse aprendizado, segundo Lima, estaria restrito, entretanto, aos membros do grupo, em suas interações do dia a dia. É nesse espaço entre as práticas *não formais* e *informais* do exercício teatral em grupo que brota o que estamos chamando de *pedagogias subterrâneas* nesse contexto.

2.3. Pedagogias subterrâneas no contexto teatral

O objetivo principal deste trabalho monográfico é investigar sobre a formação artística no contexto do teatro de grupo. Nesse sentido, focaliza-se na

preparação de atores, dentro das ações experienciadas pelo coletivo. Embora a ação pedagógica que um grupo exerça – atuando na formação de outros atores ou utilizando as ferramentas teatrais na formação humana – seja também um importante instrumento na preparação dos próprios membros, este é apenas um dos vieses de formação artística que o teatro de grupo proporciona. As nomenclaturas “pedagogia do teatro” e “pedagogia do teatro de grupo”, desse modo, não dariam conta de abarcar a multiplicidade de situações envolvidas na formação artística nesse contexto. Da mesma forma, o termo “pedagogia do ator” se torna bastante restritivo quando pensamos na formação do profissional no teatro de grupo na contemporaneidade. A expressão “pedagogias subterrâneas”, então, se apresenta como uma boa opção, pois ela inclui, nesse ambiente formativo não escolarizado, as práticas educativas que acontecem em situações *não formais e informais*.

Ao abordar sobre as pedagogias subterrâneas no contexto teatral, em seu Trabalho de Conclusão de Curso, Larissa Martins (2017) afirma que decidiu conceituar o termo Pedagogia Subterrânea por meio de duas vertentes, que não são hierárquicas nem excludentes, e que ela considera ser a conceituação mais lapidada a que conseguiu chegar:

na primeira vertente incluo as práticas invisíveis e aplicáveis nos espaços teatrais (entendidos aqui como as escolas e os teatros nas suas mais diversas arquiteturas/estéticas) e que nascem da demanda subjetiva daqueles corpos. [...] Contudo, quando me refiro a práticas invisíveis falo do que é dito não-intencionalmente, do que não é acordado inicialmente, mas adota-se por considerar apropriado às demandas dos corpos/sujeitos, como regras que se desdobram em condutas (MARTINS, 2017, p. 15).

Nessa primeira vertente, assim, ela parece se referir a regras, condutas e procedimentos que surgem espontaneamente no contexto teatral, seja em ambientes formais ou não formais, mas que não fazem parte do currículo ou conteúdo programático da situação educativa. Ela cita como exemplo a atitude de tirar os sapatos ao entrar na sala de ensaio.

A segunda vertente da Pedagogia Subterrânea diz respeito ao surgimento orgânico de mudança no *modus operandi* no cotidiano do indivíduo a partir de experiências relacionadas ao teatro, sejam elas no âmbito do ensino-aprendizagem ou geradas a partir de vivência de espetáculos, como artista ou espectador (ou tudo aquilo que existe na contemporaneidade e essa dicotomia não consegue abarcar) (MARTINS, 2017, p. 15).

Essa vertente surge como uma decorrência da primeira. Nota-se, aqui, porém, a ênfase na alteração orgânica no modo de viver/agir do indivíduo que se expõe ao contato com o teatro de alguma forma. Embora se refira a um aprendizado que surge de uma situação teatral, percebe-se que o que foi aprendido não necessariamente será aplicado nesse contexto.

As duas vertentes expostas por Martins parecem se reduzir, assim, ao aprendizado e à aplicação cotidiana de certas condutas e atitudes experimentadas em uma situação teatral, de forma espontânea ou implícita. A autora ressalta que há outras formas de pedagogias subterrâneas, sobre as quais ela não desenvolve um pensamento. Apesar de serem importantes e interessantes, as definições que ela propõe não conseguem esboçar, a meu ver, uma ideia de “pedagogias subterrâneas” que pudesse contemplar as múltiplas situações de ensino, aprendizagem e auto-formação que a prática teatral, sobretudo a prática teatral em grupo, pode proporcionar. Também reafirmo a minha defesa de que não há uma Pedagogia Subterrânea, mas uma pluralidade delas. E isso se mantém quando transferimos os seus ideais e princípios para o universo do teatro. Talvez não seja o caso de apontar uma definição ou definições, mas de fazer reflexões a respeito. Presumo que seja esse o meu intento neste trabalho.

As pedagogias subterrâneas se dão no diálogo entre os saberes sistematizados e os que se criam na espontaneidade das vivências. Elas transitam entre as ações formativas intencionais e as que escapam a qualquer intencionalidade.

De acordo com Marcos Colleta,

a prática de grupo costuma apresentar métodos pedagógicos mais livres ou menos sistematizados, havendo a possibilidade de variarem bastante de acordo com os caminhos e interesses de pesquisa tomados pelo coletivo, sem a preocupação em estabelecer uma estrutura pedagógica nos moldes tradicionais já que geralmente o objetivo final é a criação artística, e quando se fala em arte é preciso haver o espaço do caos, da liberdade e da imprevisibilidade (COLLETA, 2014, pp. 41-42).

“Pedagogias subterrâneas” casa muito bem com essa ideia. Elas se originam e se sustentam no seio da coletividade. Elas encontram solidez, mesmo cultivadas em terrenos movediços, cambiantes, instáveis. Elas fogem da lógica do combate a esses problemas (se é que são problemas) e instauram a lógica da convivência com eles. Elas se dão na experiência de um “estado pedagógico”, que se enraíza nas trocas, na convivência.

O estado pedagógico delinea-se, portanto, como dimensão de conjunção (estar-junto) e vivência (estar-sendo), em que a relação educador/educando está implicada num movimento de ensino/aprendizagem multifacetado e repleto de recursividades. Ensinar e aprender formam o duplo do ato educativo, estão um para o outro no âmbito da troca de saberes, criam performances culturais que elaboram as partilhas vivenciais, nas quais os sujeitos consagram à sua existência o lugar da transubstanciação dos seus saberes. (SILVA, 2002, p. 48)

O estado pedagógico, então, prescinde de uma intencionalidade pedagógica, o que não quer dizer que as práticas intencionais se apartam dele. Nas pedagogias subterrâneas diluem-se as fronteiras entre quem ensina e quem aprende e é no sujeito que ocorre a transformação dos saberes. O sujeito é o *locus* do aprendizado, o qual se dá na relação com o outro, na interação entre a construção das diversidades dos indivíduos e da identidade do coletivo.

Sentir o outro, pensar com ele e interagir na identificação, delineiam um circuito autopoietico em que conhecimento produzido é conhecimento em circulação. O outro torna-se sujeito de direito na relação, aquele com quem se emociona, com quem se fala, a partir de quem se ouve para a partir daquilo que se ouve, pensar e agir na fluidez do encontro (SILVA, 2002, p. 195).

O teatro de grupo, assim, é fonte de construção e circulação de conhecimentos e, nas relações que estabelece, o grupo vai se formando enquanto grupo, na medida em que seus integrantes também se formam. E “cada coletivo determinará sua própria pedagogia de acordo com seus interesses artísticos e fases de sua trajetória em um processo não linear e não teleológico” (COLLETA, 2014, p. 46). Essa fala de Colleta reafirma a ideia de que as pedagogias subterrâneas são múltiplas e se constituem não em uma lógica de sequenciação de saberes, mas que, assim como na estrutura de algumas plantas, as ramificações podem surgir de qualquer ponto e ganhar novos contornos e aprofundamentos.

2.4. A formação artística na prática teatral em grupo: pedagogias subterrâneas e o sabor/saber da experiência

A partir do trajeto que traçamos até aqui, percebe-se que a formação profissional, no teatro de grupo, tanto a inicial quanto a continuada, advém da experiência. Gina Aguilar (2013), alimentada pelo pensamento do filósofo catalão Jorge Larrosa, utiliza como sinônimo de formação a expressão *trans-formação*:

Quando falo em *trans-formação* estou me referindo não ao fato de aprender algo, e sim ao como o aprender forma e *trans-forma* o sujeito, faz com que ele transite pelo caminho até si mesmo e nesse caminho, em que talvez o mais importante seja o caminhar e não tanto o destino, estabeleça uma relação de sua interioridade com a matéria de estudo (AGUILAR, 2013, p. 12. Grifos do autor).

Formação, então, pressupõe uma transformação, sendo que esta última é condição para que a experiência, no sentido atribuído por Larrosa, aconteça. Em seu belo texto *Experiência e alteridade em educação*, o pensador resume o seu conceito de experiência nas seguintes palavras: “poderíamos dizer que a experiência é “*isso que me passa*”. Não *isso que passa*, senão “*isso que me passa*”.” (LARROSA, 2011, p. 5). A partir daí, ele esmiúça o sentido de cada uma das palavras dessa curta sentença, revelando não só a sua ideia de experiência como também provocando (pelo menos em mim provocou) uma verdadeira experiência. O “*isso*” a que se refere Larrosa pressupõe uma exterioridade em relação ao sujeito da experiência. Esta só se dá quando o sujeito entra em contato com algo que não é ele, que não depende dele, que é outra coisa. Daí temos o “princípio de alteridade”, ou “princípio de exterioridade”, ou “princípio de alienação”. Exterioridade porque o “*isso*” está fora do sujeito, alteridade porque é outra coisa que não o sujeito e alienação porque é alheio ao sujeito, não lhe pertence.

Em seguida, Larrosa esclarece o termo “*me*” de “*isso que me passa*”. A experiência é algo que passa ao sujeito que a vivencia. O sujeito é, desse modo, o lugar da experiência, que é atingido por um acontecimento exterior a ele. Há um movimento de ida do sujeito até o “*isso*” e um caminho de volta do “*isso*” até o sujeito-lugar da experiência – “princípio de reflexividade” – apregoado pelo pronome *me*. E se o *locus* da experiência é o sujeito, aberto, vulnerável, ex-posto ao “*isso*”, ela só pode ser subjetiva, única, singular para cada um – “princípio da subjetividade”. E na medida em que afeta o sujeito, produz efeitos nele, a experiência o forma e o transforma – “princípio da transformação”.

O terceiro termo esmiuçado por Larrosa, o verbo “passar”, está relacionado à ideia de passagem, travessia, percurso, tanto do sujeito em direção ao “*isso*” desconhecido quanto deste de retorno ao sujeito, o que presume uma aventura, uma incerteza, um perigo. Aqui estaria o “princípio de passagem” da experiência. Ao mesmo tempo, o sujeito da experiência se constitui como um território de passagem. Sendo um receptáculo do “*isso*” transformador, ele se ausenta, a princípio, de qualquer caráter ativo, e se faz paciente, passional, padece da experiência – “princípio da paixão”.

O conceito de experiência é, portanto, fundamental ao se pensar sobre a formação de atores, principalmente, quando se trata do contexto do teatro de grupo e, mais ainda, a meu ver, nos grupos que desenvolvem suas atividades em áreas interioranas, com pouco ou nenhum acesso a processos formativos sistematizados ou institucionalizados.

Não existiria processo de *trans-formação* do ator sem a *experiência*, se ele só acumulasse informação ou técnicas. Dentro dessa proposta, ao falar de princípios de *trans-formação* do ator no teatro de grupo, parto de que eles são gerados a partir da experiência dos sujeitos que compõem o grupo. E que não estão desvinculados de cada um dos sujeitos e do grupo como um sujeito coletivo. (AGUILAR, 2013, pp. 17-18)

Essa fala de Gina Aguilar revela, assim, que a formação/trans-formação artística está além do acúmulo de informações e técnicas, senão pelas experiências que o sujeito vivencia. No teatro de grupo, ao mesmo tempo em que a formação se dá no campo da subjetividade, ela abrange o grupo, pois este se constitui como um sujeito coletivo.

O que poderíamos elencar, então, como espaços de formação no teatro de grupo? O que poderia vir a constituir as pedagogias subterrâneas que permeiam a prática teatral em grupo? Buscarei identificar alguns desses espaços, considerando as obras consultadas e a visão adquirida na minha trajetória teatral em grupo, em uma profissionalização que se deu nas experiências cotidianas.

2.4.1. Espaços específicos de formação no teatro de grupo

Em meio aos muitos momentos de formação experienciados por um grupo de teatro há aqueles que têm, desde o seu planejamento, o fim específico da formação. Às vezes se trata da aquisição de uma técnica sem estar ligada diretamente a alguma montagem, outras vezes é um treinamento direcionado à criação de um espetáculo. Às vezes a formação é conduzida por um integrante do próprio grupo, outras por colaboradores externos. Às vezes se dá por iniciativa do próprio grupo; outras, o grupo se insere em espaços e projetos alheios. Às vezes é uma atividade interna do grupo; outras, há a participação de outros artistas ou outros grupos.

Muitos coletivos têm em seu quadro um diretor ou uma liderança que assume a iniciativa da formação, ainda que, esporadicamente, contem com a

contribuição de profissionais externos. Outros são constituídos basicamente por atores, que se formam por meio de pesquisas internas e de cursos e oficinas que programam para si, com colaboradores externos. Gina Aguilar (2013) discorre sobre as diferentes experiências de formação artística em três grupos latino-americanos. Um deles é o Grupo *Abya Yala*, da Costa Rica, cujos diretores e também professores universitários atuam na formação de diversas gerações de atores. A autora também estuda sobre o Grupo *Yuyachkani*, do Peru, que possui um elenco estável, que trabalha junto há mais de três décadas e que tem uma formação mais conjunta e compartilhada. O brasileiro *Ói nós aqui traveiz*, do Brasil, por sua vez, um dos mais antigos do país, possui um trabalho coletivo muito forte, mas demonstra ter também lideranças muito fortes. Destaca-se, neste grupo, o projeto pedagógico, que é muito claro e tem contribuído para a formação de muitos atores e de multiplicadores da linguagem defendida pelo grupo.

Quando me refiro aos espaços específicos de formação, portanto, falo das ações proporcionadas aos integrantes do grupo: cursos, oficinas, residências artísticas, participação em seminários, em aulas externas, em demonstrações de processos criativos, em núcleos de pesquisa, além das rotinas formativas inseridas no cotidiano do grupo, como as trocas internas e outras. Enfim, são espaços marcados por uma intencionalidade educativa, em um contexto não formal, abordando conteúdos já sistematizados ou não.

2.4.2. Os processos criativos como espaço de formação em grupo

Importantes momentos de formação são os processos criativos vivenciados em grupo. O teatro de grupo tem como premissas o desenvolvimento de processos que prezem pela relação horizontal entre os integrantes e autoria compartilhada, e que não se rendam ao apelo comercial ou industrial da cultura. A experimentação artística também é um atributo da criação em grupo. Os processos de montagem, desse modo, são momentos de compartilhamento de saberes e, por conseguinte, de formação dos participantes.

Nesse sentido, rompem-se as fronteiras que demarcam uma produção cênica, em favor da participação igualitária de acordo com um projeto e interesse comum. A suposta hierarquia teatral é apaziguada, ao propor a descentralização autoral e ruptura da liderança impositiva (FISCHER, 2003, p. 14).

Gina Aguilar traz um conceito bem interessante para se pensar a criação em grupo, que é o de *desafio cênico*:

Coloco o nome de *desafio cênico* precisamente porque é na encenação vista como desafio que a *trans-formação* acontece. Não falo daqueles processos hierarquizados em que o ator tem um mínimo de liberdade criativa, mediados pelos discursos e estruturas de poder. Falo dos processos de um ator criador, responsável pela criação tanto como as outras pessoas que compõem o projeto. É nesse processo que o ator se propõe o desafio de adquirir novas técnicas, da convivência com a diversidade, do aprendizado pela experiência e até de mergulhar no estudo de outras disciplinas que dialogam com a proposta cênica. (AGUILAR, 2013, p. 96. Grifos do autor).

A ideia de desafio já traz em si a ideia de aprendizagem, que se dá não exatamente de forma apaziguada, mas que se constrói por meio de divergências, atritos, desencontros, embates. Em processos horizontais, as diversidades aparecem com mais clareza. As aprendizagens, por outro lado, são mais consistentes e estimulam a autonomia dos sujeitos, ao mesmo tempo em que a unidade do grupo é reforçada.

Metodologia emblemática dessa des-hierarquização de funções, sem, contudo, romper com a delimitação de funções, é o denominado *processo colaborativo*, emergente, sobretudo, a partir dos anos 90. Stela Fischer (2003) faz um estudo sobre esse processo em quatro grupos brasileiros – a *Tribo de Atuadores Ói Nóis Aqui Traveiz*, o *Lume*, o *Teatro da Vertigem* e a *Companhia do Latão* – enfocando um aspecto em cada grupo: “a política interna e a divisão do trabalho”, “a autonomia do ator-autor”, “a redefinição do perfil do diretor teatral” e a “dramaturgia em processo”, respectivamente. Segundo Fischer,

Na criação de um evento cênico, entendemos por *processo colaborativo* o procedimento que integra a ação direta entre ator, diretor, dramaturgo e demais artistas. Essa ação propõe um esmaecimento das formas hierárquicas de organização teatral. Estabelece um organismo no qual os integrantes partilham de um plano de ação comum, baseado no princípio de que todos têm o direito e o dever de contribuir com a finalidade artística. Rompe-se com o modelo estabelecido de organização teatral tradicional em que se delega poder de decisão e autoria ao diretor, dramaturgo ou líder da companhia (FISCHER, 2003, p. 39).

A participação em processos colaborativos promove a autonomia dos atores, que se empenham na busca de procedimentos técnicos e soluções para os desafios cênicos que se colocam. Além do treinamento voltado para a arte da atuação, treina-se o

cooperativismo, o respeito às individualidades e, muitas vezes, a abdicação dos interesses particulares, em benefício do conjunto. Vale ressaltar que, apesar de ser uma metodologia muito difundida nos grupos contemporâneos, o *processo colaborativo* não é a única utilizada nas montagens. Não é, da mesma forma, o único que contribui para a formação artística de atores. Penso que todo processo seja formativo, alguns por vias mais abertas, democráticas e emancipadoras, outros por caminhos mais hierárquicos e fechados.

2.4.3. A prática pedagógica como elemento de formação do ator

De acordo com Stela Fischer, “outro importante contingente das atividades artísticas de companhias teatrais é seu caráter didático, com propostas de inclusão social. Muitas desenvolvem programas de ensino e formação cultural, ofertando oficinas, debates, ensaios abertos e apresentações” (FISCHER, 2003, p. 36). Praticamente todos os coletivos que se autodenominam praticantes do teatro de grupo sobre os quais li até este momento desenvolvem, em certa medida, um trabalho pedagógico. Desse modo, os grupos seguem uma tendência em que “escolas, cursos e oficinas são propostos como parte integrante das atividades das companhias. Essas iniciativas didáticas representam um saldo positivo, não apenas para a formação de artistas, mas na interação com a comunidade brasileira” (FISCHER, 2003, p. 26).

O contato com pessoas externas ao grupo em atividades pedagógicas contribui para a formação de novos agentes, para a formação dos próprios atores do grupo e para a formação de docentes, por meio da prática da docência. “Há necessidade nos processos de *trans-formação* de que exista uma sistematização e compartilhamento da experiência vivida, o que se constituiria como o *desafio pedagógico*, em que o ator passa a se trans-formar, formando (AGUILAR, 2013, p. 40).

Francisco Lima chama a atenção sobre a atividade pedagógica se constituir como uma contrapartida social a projetos do grupo que são patrocinados pelos mecanismos criados pelo Estado. De acordo com o autor, na atualidade, os coletivos

passam a investir em formação e capacitação continuada, independente de objetivarem a construção de um produto cênico, gerando problemas como, por exemplo, a dilatação do tempo de criação, o aumento dos custos de produção, a necessidade de captação de recursos para além do financiamento de uma montagem, a necessidade da aquisição de um espaço que funcione como sede,

dentre outras questões. Ou seja, os artistas de grupo, para gozarem de um direito, passam a necessitar mais e mais do aporte financeiro estatal, seja através de financiamento direto ou de isenção fiscal a empresas privadas ou mistas. Para tanto, são obrigados a adequar os seus projetos às diretrizes e normas deliberadas pelo Estado (LIMA, 2014, pp. 37-38).

A necessidade de investimento na manutenção, na própria formação e no aprimoramento do seu trabalho pode levar o grupo a ter que se dedicar, então, a certas iniciativas que incrementem a possibilidade de captação de recursos para seus objetivos. Embora a exigência de contrapartidas possa ser considerada uma afronta à autonomia do grupo, ela também abre outras perspectivas. As ações de contrapartida se tornam fortes meios de intervenção sociocultural do grupo, que passa a dialogar com outros setores da sociedade, principalmente com as camadas da população que têm menos acesso aos bens e serviços culturais. “Isso gera benefícios para a comunidade, fortalece os vínculos desta com os grupos e promove a difusão da linguagem teatral” (LIMA, 2014, p. 38). Os grupos também se beneficiam dessas ações, segundo Lima, pois “elas possibilitaram aos agrupamentos sistematizarem suas práticas e planejar ações de formação de caráter multiplicador, desenvolvendo uma pedagogia própria e ampliando a sua área de atuação” (LIMA, 2014, p. 38).

De qualquer modo, encontramos grupos que terão diferentes posicionamentos diante do desenvolvimento de ações pedagógicas a um público externo. Em relação à organização do trabalho e à prática pedagógica,

Podemos encontrar grupos com uma sistematização bem delineada, possuindo, em alguns casos, membros com formação especializada com ênfase em Pedagogia do Teatro e/ou Teatro-Educação, que respondem pelos processos artístico-pedagógicos, bem como coletivos que organizam suas práticas pedagógicas de modo intuitivo e sem nenhuma rigidez metodológica. (LIMA, 2014, p. 39).

E quanto à filosofia de trabalho, linha de pensamento e compromisso ético,

essas práticas pedagógicas podem ser analisadas sob distintos pontos de vista: ou como resultado de um oportunismo do grupo promotor com vistas à sustentabilidade financeira de seus projetos, ou como algo resultante de uma filosofia de trabalho com o intuito de proporcionar benefícios em via de mão dupla aos agentes envolvidos (LIMA, 2014, p. 39).

Eu acredito que os coletivos que se autodefinem como teatro de grupo e se alinham aos princípios que essa filosofia de trabalho adquire na contemporaneidade jamais teriam uma atitude meramente oportunista. Muitos grupos já adotaram o trabalho

pedagógico como um princípio. Essas ações podem contribuir não só para a sua sustentabilidade, mas também pra a difusão de suas ideias ou até mesmo serem um meio de algum integrante fazer experimentações que não teriam espaço dentro do grupo. Podem ser ramificações de suas pedagogias subterrâneas, inclusive fomentando a formação de novos grupos. É necessário, assim, que o grupo tenha maturidade para se adequar às exigências de determinados meios de captação de recursos, mas sem se deixar corromper pelas situações mercadológicas. É preciso fazer o exercício de adequar o que for exigido ao seu desejo, ao seu projeto de grupo.

Francisco Lima enaltece a importância dessas ações de formação dos grupos:

Especialmente nos contextos menos favorecidos, no que se refere à formação especializada, os cursos de curta-duração proporcionados como contrapartida em alguns casos surgem como única via de capacitação profissional. Ou seja, ainda que estes não devam substituir a formação proporcionada pelo ensino formal, seguramente temos nessa prática preciosos mecanismos para difundir a acessibilidade de qualificação profissional nos lugares brasileiros mais longínquos, onde a educação regular destinada à formação de profissionais das artes do espetáculo – atrofiada no que diz respeito aos recursos financeiros disponíveis, se comparada a outras áreas do conhecimento – ainda precisará de muitos anos para se estabelecer (LIMA, 2014, p. 41).

O trabalho pedagógico do grupo, nesse sentido, cumpre um papel essencial na área da política cultural, na descentralização dos bens e saberes culturais. Adianto aqui que muito da formação dos atores do Grupo Farroupilha, que está no interior, veio dessas ações formativas de diversos grupos e artistas que executavam contrapartidas sociais. As ações pedagógicas, então, são mecanismos para a socialização das experiências e para a formação de artistas e de possíveis multiplicadores dessas experiências.

2.4.4. Grupo e formação política

Outra ramificação formativa que compõe as pedagogias subterrâneas dos grupos é a participação em instâncias delineadoras das políticas públicas de cultura e em organizações criadas para reivindicar essas políticas e/ou promover a cooperação inter-grupal. Não é o caso de aprofundar mais nesse quesito, mas ele é muito importante neste tempo em que o artista não pode ser somente artista. A sua preparação precisa

extrapolar as especificidades da arte e alcançar a formação política e cidadã. Além de artista, o membro do grupo precisa ser agente cultural.

A criação de associações, movimentos e cooperativas de grupo são, desse modo, meios de os grupos se fortalecerem enquanto grupos, na reivindicação de políticas. Temos exemplo do Movimento Arte Contra a Barbárie, em São Paulo, do Movimento de Teatro de Grupo, em Minas, do Movimento Redemoinho, que teve início em Minas também, além de outros. Essas organizações se constituem, ainda, como um importante espaço de diálogo artístico, de circulação de trabalhos e realização de projetos comuns ou compartilhados.

Por outra via, a formação do agente cultural artista também se dá pela inserção nas instâncias de participação popular, tais como Conselho de Política Cultural, Seminários de Cultura, Conferências de Cultura, entre outros. Muitos desses encontros, inclusive, feitos com a finalidade de elaborar instrumentos legais de sustentação da Política Cultural, como os Sistemas de Cultura e os Planos de Cultura, nas esferas Nacional, Estadual e Municipal.

Na prática cotidiana do teatro de grupo são muitas as oportunidades de formação. Elenquei algumas delas, que mereceriam ser mais esmiuçadas. Outras precisam ser acrescentadas a essas, tais como as apresentações teatrais, participação em mostras, em festivais e outros eventos. Fica a ideia, entretanto, de que a formação do ator na prática coletiva não se restringe a prepará-lo para a atuação. São muitos os papéis a serem desempenhados. Como reflete Aguilar, sobre o trabalho do *Ói Nóis*,

O atador não só se forma quando está no trabalho criativo, incentiva-se a que as pessoas entendam que a formação está em todas as ações cotidianas que o atador realiza dentro de grupo, incluindo a divulgação, limpeza e organização do local, registro da memória do grupo, organização de eventos, entre muitas outras coisas que um grupo auto-gestionado precisa. Assim como também ele se transforma nas ações fora do grupo, já que ele não só é ator, como também cidadão e responsável por manter contato e conhecimento do contexto em que se desenvolve (AGUILAR, 2013, p. 79).

Depreende-se daqui, também, que o grupo não é um espaço fechado, alheio ao seu contexto. O seu trabalho se relaciona e, de certo modo, afeta e é afetado pelo que acontece ao seu redor. O trabalho em grupo pressupõe uma relação amorosa, que precisa ser cultivada e disseminada.

3. O TEATRO DE GRUPO DO GRUPO DE TEATRO FARROUPILHA E SUAS PEDAGOGIAS SUBTERRÂNEAS

O Grupo de Teatro Farroupilha, de Ipatinga, Minas Gerais, desenvolve continuamente suas atividades, desde 1995, e pode ser considerado um representante do teatro de grupo. O Grupo surgiu por iniciativa do ator Didi Peres, que havia retornado a Ipatinga, após uma turnê com outro grupo pelo Estado do Rio de Janeiro, em atividades teatrais que não tiveram continuidade. Ele reuniu mais dois amigos para montarem uma peça infantil que havia escrito, com o intuito de se apresentar nas escolas da região de Ipatinga. Esse primeiro espetáculo rodou por muitas escolas, no que o grupo denominava de projeto-escola. Embora não fosse um trabalho com uma estética tão apurada, resultado de um processo de experimentação – vale ressaltar que os atores tinham pouca experiência – esse primeiro espetáculo continha germens de linguagens que acompanhariam toda a trajetória do grupo, tais como a utilização de espaços alternativos e da rua e os elementos circenses.

Eduardo Moreira, do Grupo Galpão, de Belo Horizonte, comenta a respeito do início de seu grupo: “Nossa primeira peça em termos de conteúdo era muito fraca. Era basicamente números de circo. O espírito crítico, o discurso, a elaboração do pensamento foram sendo conquistados aos poucos” (Apud COLLETA, 2014, p. 52). Assim também foram os primeiros trabalhos do Farroupilha, que, aliás, tem no Grupo Galpão uma grande referência. Com a carência da falta de espaços teatrais na cidade e falta de abertura dos espaços existentes, o Farroupilha foi encontrando nas ruas e espaços alternativos, principalmente escolas, os locais apropriados para suas apresentações, o que acabou se tornando uma marca sua. De início, também, havia muita rotatividade de atores. O grupo, desse modo, nasce como um agrupamento de pessoas em torno do fazer teatral, de forma amadora, sem qualquer teor pejorativo a esse termo, e vai, paulatinamente, tomando consciência do que era fazer teatro em grupo e procurando meios para se formar e se profissionalizar.

É um grupo essencialmente de atores, que se desdobram em diversas funções. A trupe não tem um diretor fixo. Essa função é ocupada pelos atores, em determinados momentos, ou pelo coletivo, ou por profissionais convidados. Desse modo, são muitas as influências e diferentes metodologias de trabalho que compõem a sua trajetória. No momento em que este trabalho começou a ser elaborado e que foram feitas as entrevistas, o grupo contava com um ator e duas atrizes. É imprescindível

dizer, também, que eu participei da fundação do Grupo e de seu primeiro espetáculo. Por motivos pessoais de trabalho, inclusive fora da cidade, fiquei afastado de 1997 a 1999. Regressei em 2000 e permaneci atuante até 2014. Atualmente, me disponho a atuar em espetáculos que eu já fazia, caso entrem em cartaz, e eventualmente presto serviços de elaboração de projetos para o grupo. Nesse sentido, esta pesquisa busca trazer a voz dos atuais integrantes, se baseia em materiais constantes no arquivo do grupo, mas também é atravessada pelas minhas experiências. É carregada de memórias pessoais. Buscarei fazer, entretanto, o exercício de manter certo distanciamento, quando necessário, de dar lugar à fala do outro sem intervir ou fazer juízo de valor.

Esta parte do trabalho monográfico é muito baseada nas falas dos atores, que evocam as suas vivências impressas na memória e no corpo, mas que também são marcadas pelos acontecimentos do presente. As entrevistas foram feitas oralmente, de forma separada. Embora eu tenha preparado um roteiro de perguntas, os entrevistados não tiveram o conhecimento prévio das questões a serem abordadas. Sendo assim, não houve tempo para que cada um organizasse os seus pensamentos. As falas foram gravadas e transcritas, posteriormente, para serem inseridas no trabalho. Nota-se uma carga emotiva muito forte no que foi dito, marcada pelas condições do momento em que a fala foi produzida. As entrevistas aconteceram no final do ano de 2017, em um momento em que o grupo também estava fragilizado, questionando suas ações e sua própria existência enquanto grupo. Vale lembrar que foi uma época muito complicada para as artes em geral, no Brasil, com a emergência de pensamentos ultraconservadores, perseguição, censura, discursos de ódio, incertezas, dificuldades nos meios de produção e circulação. Penso que esse cenário de crise global, aliado às questões internas, mesmo que não explicitamente, se fez reverberar no discurso de cada ator.

Em seus quase vinte e três anos de existência, o grupo montou dezenove espetáculos, que apresentam linguagens e processos criativos diferenciados. Procura desenvolver também atividades pedagógicas, que, de certo modo, disseminam seus ideais, aprendizados e procedimentos. Desde 1999, o grupo mantém um espaço de trabalho, que abriga as atividades administrativas, criativas, de treinamento, pedagógicas, de guarda do patrimônio e, em alguns momentos, de apresentações ou outras abertas ao público. Em determinados momentos, a manutenção do espaço foi compartilhada com outros coletivos. Já houve um período em que o grupo ficou sem espaço e, em 2018, sua sede se tornou uma incubadora cultural, abrigando, além do Farroupilha, outros dois coletivos.

Não cabe aqui traçar um histórico detalhado do grupo, embora este seja um trabalho importante. Focarei nos aspectos que fazem com que o Farroupilha esteja alinhado à prática teatral a que chamamos “teatro de grupo”, lançando luz sobre os processos formativos que se dão nessa vivência em grupo, nas “pedagogias subterrâneas”, que – ainda que não sejam sistematizadas, ainda que habitem o universo da não formalidade ou da informalidade – foram e são essenciais para a formação de seus membros.

3.1. Grupo Farroupilha e a prática teatral em grupo

A prática teatral em grupo envolve várias especificidades: quem são os integrantes, quais suas formações e experiências anteriores com o teatro, qual a relação de cada um e do grupo com o ofício cênico, quais as condições de trabalho, qual a localização do grupo, como ele se vê no universo teatral e no mundo, qual o seu pensamento ético, estético e político, entre tantas outras coisas. Todas essas variáveis influenciam diretamente no trabalho do coletivo e na postura que assume diante de si e do meio cultural no qual está inserido. Ao abordar a temática do “teatro de grupo”, tomando determinado grupo como objeto de análise, é necessário, então, primeiramente, trazer o conceito que o próprio grupo tem desse termo. Nessa perspectiva, os atores do Farroupilha, cada um a seu modo, dão uma definição para a expressão “teatro de grupo”:

Teatro de grupo é crescer junto. É um consertar o... a prática teatral e também o modo de ser enquanto pessoa. É organizar junto a vida mesmo, financeira, o desejo artístico, a estética de um trabalho. É, coletivamente, definir coisas e estruturar maneiras de fazer com que aquele desejo exista e sobreviva (SILVA, 2017).

Eu acredito que seria um lugar de aprender juntos e juntos se empoderar daquilo que se acredita (FERREIRA, 2017).

Teatro de grupo é um teatro feito por pessoas com aptidões diferentes ou talvez até muito semelhantes, mas que estão dispostas a colaborar um com outro, a trocar mesmo experiências, a fortalecer, a um ser base para que se construa algo coletivamente, com aquelas pessoas que estão ali envolvidas, ou com outras, claro, também, que podem vir colaborar com o processo, mas que são pessoas que se reúnem pra construir algo junto, pra construir uma história junto (PERES, 2017).

A ideia de coletividade, de fazer junto, perpassa o depoimento de todos os atores. Ao contrário de grupos que se formaram sob a liderança de um diretor; ou que se

uniram por um viés transgressor ou de luta política; ou que se juntaram para estudar determinada linguagem teatral, principalmente os grupos que se formaram nas ou a partir das universidades; o Farroupilha parece ter se formado sem haver conscientemente, *a priori*, um pensamento, uma corrente teórica/filosófica. Havia apenas o desejo de fazer teatro, em uma cidade que ofertava pouquíssimas condições para isso. No início, penso que o grupo talvez não tivesse uma consciência crítica do que estava fazendo, agia mais pela intuição e pelo forte desejo. Com o tempo, entretanto, ele foi tendo mais consciência do próprio trabalho e de suas necessidades. As saídas encontradas pelo grupo para mostrar o seu trabalho revelam-se hoje como uma atitude transgressora no cenário ipatinguense, na medida em que o grupo se propôs a ocupar espaços que estavam sendo subutilizados e adotava elementos de linguagem não ou pouco abordados por outros grupos atuantes na cidade.

Didi Peres (2017) comenta sobre a importância da atuação na rua e no pátio de escolas para a constituição do grupo. Ele cita a influência do Grupo Galpão no trabalho do Farroupilha, sobretudo no início, e como a rua exige mais do ator. A desproteção do espaço aberto demanda jogo de cintura para lidar com as adversidades e as interferências externas. A atuação na rua levou o grupo a investir em elementos mais apropriados, tais como a linguagem circense, um teatro mais imagético e com uma forte pegada humorística.

O humor quebra barreiras, sabe?, para falar de qualquer coisa. O brincar, o ato de brincar, quando você instaura esse momento da brincadeira... e vocês estão brincando, quem tá te assistindo, de uma certa forma, também dá uma entrada nessa onda, sabe? Ele já se permite: 'ah, eles estão brincando!' E aí quando você joga uma verdade, né, quando você dá um tapa na cara, aquilo chega, a pessoa ri e tudo, mas depois ela vai pensar naquilo, sabe? (PERES, 2017).

Esse diferencial foi logo notado e o grupo começou a abrir outras frentes de trabalho que, não só contribuíram para o seu desenvolvimento artístico-cultural, mas também tiveram uma grande importância na formação dos atores. Uma dessas frentes foi o teatro sob encomenda para empresas, prefeituras e outras instituições, às vezes em espaços fechados, outras em espaços abertos. Outra frente foi uma longa parceria com o Sindicato dos Comerciantes, para quem o grupo, periodicamente, realizava intervenções teatrais nas ruas de Ipatinga, em meio à luta da classe trabalhadora do comércio e outras campanhas realizadas em nível regional e nacional. Desse modo, o grupo fazia, de certa

forma, um teatro de *agit prop*², mas sem ter consciência da existência desse tipo de teatro. Embora soubesse que o que fazia era um ato político, mais do que teatral.

Vale ressaltar que essa parceria com o Sindicato foi o que permitiu ao grupo alugar o seu primeiro espaço, o que foi fundamental para o seu desenvolvimento e para a formação de seus integrantes. O trabalho por encomenda, embora não fosse por si só um meio para dar vazão aos anseios artísticos do grupo, foi uma estratégia encontrada para a sua sustentação e para a criação de condições que lhe permitissem aprimorar o trabalho artístico. O trabalho na rua, segundo Didi Peres,

Foi absurdamente forte, e potente, e enriquecedor mesmo. Pra minha formação e pra formação do grupo, em todos os aspectos. Até pra dar sustentabilidade pro nosso trabalho. Esse trabalho pagou o aluguel da nossa primeira sede. A primeira vez que nós tivemos uma casa, que a gente via a real necessidade de ter um espaço, porque a gente queria treinar todo dia, fazer aulas, a gente estava cheio de ideias. Um monte de coisas pra fazer e a gente precisava de um lugar onde a gente pudesse se reunir todos os dias, guardar as nossas coisas. Mas sobretudo reunir pra treinar, pra fazer teatro mesmo. E a rua que trouxe isso pra gente. Foram as pessoas que nos viram na rua que passaram a querer contratar aquele grupo pra fazer o teatro que eles precisavam fazer (PERES, 2017).

O desejo de conquistar uma sede que fosse uma referência de localização do grupo e que abrigasse suas atividades preparatórias parece caracterizar uma maturidade no seu processo de trabalho. O espaço físico não apenas como um lugar, mas como um lugar que tem um propósito. “A existência de uma sede não apenas localiza geograficamente o grupo, como cria o espaço simbólico de reunião de seus integrantes, fortalecendo a ideia de grupo e a profissionalização de suas atividades” (COLLETA, 2014, pp. 72-73). Considero que a conquista do espaço e a possibilidade de se estabelecer uma rotina de trabalho foram fundamentais para que o grupo se reconhecesse como um fazedor de teatro de grupo. Não que possuir uma sede seja condição para isso, mas a prática do teatro de grupo certamente se liga a determinado espaço de criação, onde o grupo possa experimentar livremente, pelo tempo que for necessário. Essa atitude corrobora com a ideia do teatro de grupo como uma atividade antieconômica.

² “O teatro de *agit-prop* (termo proveniente do russo *agitatsiya-propaganda*: agitação e propaganda) é uma forma de *animação* teatral que visa sensibilizar um público para uma situação política ou social. [...] Ligada à atualidade política, o *agit-prop* ocorre, antes de tudo, como uma atividade ideológica e não como uma nova forma artística: ele proclama seu desejo de ação imediata definindo-se como “jogo agitatório em vez de teatro” ou como “informação mais efeitos cênicos”.” (PAVIS, 1999, p. 379).

Antieconômico também, porque o Teatro de Grupo assume em cada trabalho o caráter de experimentação, gastando o tempo necessário até o encontro com aquilo que anseia. Isso não significa demorar-se intencionalmente nos ensaios. O sentido está em sair dos moldes impostos por outras formas de produção, em que o tempo se torna um fator vital, para se reinventar na experimentação, privilegiando algum aspecto do processo criativo. Assim, o TG pode zigzaguear, entrar e sair, construir a partir da persistência, de uma nostalgia pelo artesanal, ao invés de se submeter à pressão dos tempos sociais. (OLIVEIRA, Adriano; OLIVEIRA, Marina & GOMEZ, Máximo, 2014, p. 65. Tradução nossa).³

Como já dito, nem sempre os trabalhos do Farroupilha se guiavam pela experimentação e pelo tempo dilatado, haja vista que fazia intervenções por encomenda e até panfletárias, organizadas em um curto período de tempo. A existência de uma sede também foi fundamental para a execução desses trabalhos. Eles também cumpriram um papel importante na formação dos atores e do grupo, na medida em que possibilitavam a criação coletiva, treinavam a improvisação e o contato direto, às vezes arriscado, com o público, ampliando a capacidade de jogar dos atores. A ideia de teatro como jogo, aliás, está presente desde a fundação do grupo. Além do desenvolvimento profissional, o Farroupilha persegue o prazer em fazer teatro. O grupo comunga da ideia de que fazer teatro é uma brincadeira a sério, como diz a Enteada à sua irmãzinha em *Seis personagens à procura de um autor*, de Pirandello, peça que o grupo montou em 2004. E é esse sentimento do lúdico e do prazer, que o grupo busca trazer à tona sempre que surgem os momentos de grande tensão, que não são poucos para quem se dedica a trabalhar nesse espírito grupal.

O Teatro de Grupo evidencia a condição lúdica do teatro, no sentido mais amplo do termo, que é aquele ligado a uma ação que não gera lucro direto, mas que está situado entre as performances associadas ao princípio do prazer. Ações que vão e vêm, que são repetitivas e rotineiras, mas que vão construindo seu próprio material, objetos de trabalho, modos de ser, vocabulário, teorias e técnicas. (OLIVEIRA, Adriano; OLIVEIRA, Marina & GOMEZ, Máximo, 2014, p.65. Tradução nossa.)⁴

³ Anti económica también, porque el Teatro de Grupo asume en cada trabajo el rol de la experimentación, sin hacer caso a los tiempos que le demandará el encuentro con aquello que anhela. Esto no significa demorarse a sabiendas en los ensayos; el sentido radica en salir de los moldes impuestos por otras formas de producción donde el tiempo se convierte en un factor vital, para reinventarse en la experimentación, privilegiando algún aspecto del proceso creativo. Así el TG puede zigzaguear, entrar y salir, construir a partir de la persistencia, de una nostalgia por la artesanía, más que por la presión de los tiempos sociales.

⁴ El Teatro de Grupo evidencia la condición lúdica del teatro en el sentido más pleno del término, que es aquel vinculado a una acción que no genera lucro directo, sino que se sitúa en el rango de aquellas performances asociadas al principio del placer. Acciones que van y vienen, que son repetitivas y rutinarias, pero que van construyendo materia propia, objetos de trabajo, modos de ser, vocabulario, teorías y técnicas.

Assim o grupo foi se construindo e se tornando um praticante do teatro de grupo, mais consciente de suas ações e de seus princípios. Além dos trabalhos paralelos para empresas, outras instituições, ou muito focados em apresentações para escolas, o grupo começou a investir mais na sua formação, seja internamente ou com a orientação de profissionais externos. Desde o início, constituiu-se como um grupo de atores, optando pela ausência de um diretor fixo. Alguns processos foram conduzidos de forma coletiva, em que todos se responsabilizavam por todas as funções; outros, de forma colaborativa, com todos participando da criação, mas com responsáveis por cada função. E se nos primeiros anos era maior a rotatividade do elenco, com o tempo o quadro foi ficando mais estável, sendo que os atores que compõem o grupo hoje estão há, pelo menos, 15 anos trabalhando juntos. Essas pessoas, com todas as suas diferenças, possuem interesses estéticos e políticos que se alinham aos princípios definidos como sendo do grupo, sendo um deles, um trabalho que não seja regido por uma ordem hierárquica. Didi Peres destaca que, desde o início do grupo, sempre houve o espaço propositivo, para que cada um opinasse, expressasse o seu ponto de vista e desejos. E as tarefas também eram divididas. Claudiane Dias Silva e Francis Leine Silvestre Ferreira comentam que, com o planejamento estratégico que o grupo fez em 2010, isso ficou mais claro e organizado. “O grupo fez um processo de criação de um plano mesmo de gestão e foram criados os cargos e organograma. Existem funções separadas, mas não existe um “presidente” do grupo. É nivelado. As funções são diversificadas pras pessoas, mas a relação hierárquica é nivelada” (SILVA, 2017). Essa organização influenciou tanto administrativamente quanto artisticamente, conforme Ferreira:

No início o que tinha muito claro era: o trabalho de produção, o trabalho financeiro, o trabalho de comunicação, o trabalho de organização do espaço e da logística e tudo. Mas, no início mesmo, quando o grupo estava naquela fase do amadurecimento, isso não era muito claro, assim, definido. Tinha as pessoas que faziam, mas acabava que todo mundo fazia tudo e ninguém se responsabilizava por nada, assim, de uma certa forma grosseiramente falando. Então viu-se a necessidade de a gente dar nomes. [...] E, a partir dessa organização do trabalho administrativo, também veio uma organização do trabalho artístico e pedagógico, porque você tinha um caminho mais claro pra percorrer (FERREIRA, 2017).

Vê-se, assim, que a organização em grupo para o desenvolvimento de atividades artísticas requer também organização administrativa, com o exercício de

outras funções, além daquelas constantes no campo artístico. No teatro de grupo, as relações entre essas funções se dá de forma horizontal, procurando observar as habilidades da cada um, já que, na maioria dos casos, como no Farroupilha, os próprios atores se encarregam de tudo. De acordo com Marcos Colleta,

A profissionalização marca, portanto, esta nova geração de grupos que precisa encontrar seu lugar entre a experimentação artística e o mercado cultural. Este novo perfil de grupo forma um novo perfil de ator com habilidades para atuar, pesquisar, gerir uma empresa, escrever projetos, divulgar seu trabalho, ocupar um espaço e movimentá-lo com oficinas, espetáculos e atividades abertas ao público, estender sua prática para a pesquisa acadêmica, empreender projetos paralelos e pessoais etc. (COLLETA, 2014, p. 104).

Quando se fala de mercado cultural, entretanto, não se diz de se adequar aos ditames da indústria, abdicar dos princípios do grupo, mas de estar a par das possíveis formas de financiamento do trabalho e das maneiras de acessá-las. Isso demanda um trabalho que inclui atividades de elaboração de projetos, captação de recursos, prestação de contas, comunicação e marketing, produção cultural, entre outras, que – por falta de recursos para a contratação de profissionais específicos ou por opção do próprio grupo – são executadas pelos atores. Ao ocupar diversas funções, o ator se torna múltiplo, obrigando-se a compartilhar o seu tempo entre todas elas. O Farroupilha tem procurado se beneficiar com editais públicos de cultura e possui uma organização em que cada ator se responsabiliza por outra função ligada à produção das atividades do grupo e à manutenção do espaço.

Além dessa multiplicidade de funções exercidas pelos atores, Colleta também aponta nessa citação para um fato que costuma causar polêmica e muitas crises internas nos grupos: o empreendimento de projetos paralelos e pessoais. Percebe-se que a origem dessas necessidades pode estar relacionada a desejos artísticos, a desgaste nas relações e a dificuldades econômicas. Às vezes essas causas vêm atreladas ou uma se dá em decorrência de outra. As buscas individuais, embora às vezes sejam motivos de tensão de forças que precisam ser negociadas, podem ser de grande valia para o grupo, contribuindo para o trabalho coletivo e para a formação dos integrantes. Saber fazer essas negociações entre os interesses individuais e os coletivos demonstra a maturidade do grupo. Pelos depoimentos dos atores do Farroupilha, percebe-se que o grupo passa por um momento de crise – aliás, as crises são inerentes ao teatro de grupo – que tem como uma de suas causas os trabalhos paralelos. Acredito que seja também um

momento oportuno de renovação e crescimento, desde que encarado com a maturidade necessária. Eles mesmos reconhecem isso.

Antes os membros estavam voltados para o grupo, para fazer os projetos do grupo, para fazer com que o grupo fosse visto, para que o grupo estivesse em evidência. Então eu acredito que hoje um dos pontos fortes da crise que estamos vivendo é justamente isso, porque os membros do grupo acordaram para suas buscas pessoais. Então estamos tendo dificuldades de lidar com isso, porque quando surgiu a busca pessoal, o grupo já não era mais a prioridade. Então essa busca pessoal sufoca hoje a necessidade do grupo. Então precisamos aprender a lidar com isso. A lidar com esse lugar, que o CPF precisa existir, a pessoa física precisa existir, mas que pra ela existir ela não precisa matar o grupo, o jurídico. Lidar nesse lugar hoje tá melindroso, assim, a gente tá aprendendo, porque não se tinha essa prática. Essa prática ela tá começando agora. Entender que as coisas são líquidas, são fluidas. Essa é uma dificuldade, é um lugar que o grupo ainda não sabe lidar com ele (FERREIRA, 2017).

Didi Peres ressalta o trabalho paralelo como uma consequência da situação econômica e como isso é prejudicial ao coletivo. Para ele, os trabalhos paralelos, no momento, surgem

por questões financeiras, única e exclusivamente. Por essa instabilidade que a gente vive e que temos vivido nos últimos tempos, falando de um patrocínio também, de um recurso que a gente tem. Mas esse recurso não abarca todas as nossas necessidades nem num período de um ano. Então nós temos vários meses no ano que a gente não tem recurso entrando, que a gente fica sem dinheiro para pagar as nossas contas, entende? [...] Então não há uma priorização do estar em grupo. Por uma série de questões que eu entendo, mas quem perde é esse coletivo, entende? Então a gente questiona ter uma casa, porque a gente pouco usa. [...] Não há uma priorização do nosso tempo pra canalizar as energias aqui pro grupo. Isso eu acho um ponto bem negativo. Entendo, perfeitamente, mas eu acho negativo (PERES, 2017).

Nota-se, entretanto, que é latente no grupo – no Farroupilha e em outros também – buscas pessoais que estão no campo da experimentação artística e da filosofia de trabalho. Principalmente quando o coletivo está trabalhando junto há vários anos. Talvez com essas questões seja até mais difícil de lidar, porque elas se referem aos discursos a serem adotados, artisticamente ou não. E corre-se o risco da divergência de ideias ou volições criativas pessoais influenciarem na ética de trabalho adotada e, até mesmo, nos princípios basilares definidos em grupo. Por isso, é imprescindível o respeito e o diálogo aberto e constante. No trabalho de grupo, é preciso, então,

investigar maneiras de dar vazão aos desejos pessoais, se possível dentro dos projetos do próprio grupo, porém sem destruir as suas vigas de sustentação.

O grupo traz uma estrutura que, às vezes, eu acho que até engessa o fazer e o desejo de seguir com algumas coisas pessoais de alguns artistas. Especificamente neste momento, o grupo tem vivido momentos de tentativa de criação de solos, justamente por essa questão que acho que vai pra ética. Cada um foi apontando pra um lado de desejo de trabalho, para um lado de pensamento político, de posturas. As pessoas foram mudando (SILVA, 2017).

Claudiane Dias Silva cita a criação de solos como um possível meio para dar saída aos desejos artísticos pessoais dos atores. Didi Peres também comenta que a montagem de solos pode ser um exercício para fortalecer o indivíduo, potencializar as ideias dele. O que eu considero muito relevante nas propostas de solos do Farroupilha – como um enfrentamento a um momento de forte crise – é que elas não são isoladas. Embora os artistas fossem atuar individualmente, elas teriam uma linguagem comum: a palhaçaria. Percebe-se que essa também foi uma escolha ética, uma busca por reafirmar, pelo processo artístico, certos princípios defendidos. Tenho a impressão de que foi, de certo modo, um momento quase que terapêutico de busca da individualidade, mas pelo reconhecimento e valorização da alteridade.

Então, voltar ao palhaço neste momento pra gente é uma escolha ética, de a gente perceber que ali a gente vai estar na busca de uma essência, [...] a gente tá voltando pra esse ser que vai mexer com o dentro da gente, buscar essa verdade interna nossa. E que faz olhar pra esse mundo de uma outra maneira. De falar em tolerância, de falar em abertura mesmo pra ouvir o outro, se colocar no lugar do outro, sem se trair, sendo verdadeiro, sendo honesto com você mesmo, mas sabendo que você é um ser falho, que precisa desenvolver, evoluir, não é?. E claro que não vai ser eu sozinho lá no meu canto que vou fazer isso. Vai ser na troca. E o palhaço exige isso. No jogo (PERES, 2017).

Claudiane Dias Silva relata também, em seu depoimento, sobre os processos democráticos que se estabelecem internamente. Nem sempre o que é votado em grupo é aquilo que gostaria de fazer no momento, mas tem que seguir o coletivo. A ausência de espaço para fazer o que se quer, no plano pessoal, segundo ela, vai engessando a prática, e engessando as pessoas.

E como a gente tem muito tempo de convívio, 22 anos, acho que isso se confundiu um pouco. E a gente... até a linguagem, assim, do que vai ser de trabalho artístico agora, o que vamos fazer, é... tudo no plural, tudo coletivo. Talvez faltou em algum momento isso... porque eu acho que a ética é fazer o que você acredita, fazer... sem ferir o

outro, mas lidando tanto tempo no coletivo, meu direito termina quando o do outro começa, o limite... o limite foi ficando, eu acho, é... muito engessado, muito... nessa questão de ter que lidar no administrativo, lidar no artístico... (SILVA, 2017).

É muito evidente na fala de Claudiane Silva o conflito entre lidar com as questões pessoais e com as decisões do coletivo. E como a falta de reverberação das buscas pessoais dentro do espaço coletivo fragiliza o grupo e engessa as relações.

Outra maneira de dar vazão aos anseios pessoais, no trabalho em grupo, seria a prática pedagógica. Muito recorrente nos grupos contemporâneos, essa ação faz parte do rol de atividades do Farroupilha, sobre as quais voltarei a falar adiante.

O pedagógico toma forma de modo explícito nas ações que tendem a evidenciar os saberes para fora do próprio grupo e para além da obra artística. Cada vez é mais comum que grupos de teatro promovam ações explicitamente pedagógicas: publicações de revistas, demonstrações de trabalho, oficinas etc. Esse trabalho pedagógico tem dupla função: é uma ação política que contribui para o fortalecimento do gênero teatro de grupo ou teatro independente, já que organiza periódica e internamente os saberes do grupo, além de constituir-se como uma forma alternativa de conseguir mais recursos financeiros que auxiliarão na manutenção das atividades do coletivo (OLIVEIRA, Adriano; OLIVEIRA, Marina & GOMEZ, Máximo, 2014, p. 70).

O oferecimento de cursos livres e oficinas de teatro e circo permitem ao grupo a difusão daquilo que experimenta internamente, propagando a prática do teatro de grupo. Ao mesmo tempo, possibilita aos atores, por outro lado, a condução de experimentações que, dentro do grupo, não teriam lugar, isto é, a experimentação de algo que estaria no plano do desejo individual. O trabalho pedagógico também ajuda a oxigenar os ares do grupo, na medida em que possibilita a troca com pessoas novas, muitas vezes sem nenhuma experiência em teatro. Além de propiciar a abertura da casa à comunidade, dando uma função social ao espaço. Porém, em termos financeiros, não se pode dizer que auxiliam diretamente na manutenção do grupo. Muitas vezes essas atividades são até gratuitas ou a preços bem simbólicos.

Outro problema apontado pelos atores e que já apareceu na fala anterior de Claudiane Dias é a perda de espaço das atividades artísticas e de treinamento, em virtude das necessidades administrativas e de produção. A busca constante pela manutenção das atividades demanda um grande período de tempo dedicado a atividades não ligadas diretamente ao trabalho artístico. Este último deveria ser o principal fim de um grupo de artistas. Quando o tempo dedicado às tarefas não artísticas supera o dedicado às atividades com fins artísticos, uma crise também é instaurada. Muitos

grupos passam por isso na contemporaneidade. A escassez de recursos e a grande concorrência obrigam os grupos a se inscreverem em muitos editais públicos e privados, na tentativa de conseguirem ao menos um que possibilite algum de seus projetos. Todos os integrantes mencionaram a importância de saber lidar com essas questões administrativas e de acesso aos mecanismos de financiamento da cultura, mas alertam como isso às vezes se torna um empecilho para a produção artística.

Então, saber lidar na parte administrativa é interessante, porque é como formalizar, como fazer isso acontecer. E o ponto negativo que eu acho é que muitas vezes isso arrebatava por completo o artista e acaba prendendo ele dentro do escritório. A maioria das vezes o artista tem um potencial artístico, uma qualidade, e ele tem que ficar envolvido em editais que estão abertos, em oportunidades de festivais, escrevendo, se dando como administrador, como gestor e, maior tempo do que o tempo de dedicação com a parte artística mesmo, com a sala de aula, com a experimentação, com o laboratório (SILVA, 2017).

O teatro de grupo é, portanto, feito de constantes enfrentamentos de problemas – de diferenças de ideias, de visões e desejos artísticos, econômicos, relacionais, entre outros. Administrar esses conflitos é o cerne da questão e desenvolver a capacidade de lidar com eles e superá-los é um dos aspectos que dá uma formação diferencial ao artista do teatro de grupo.

Alguns podem entender o teatro de grupo como uma prática de resistência à lógica das sociedades de consumo. Outros compreendem a prática do teatro de grupo como promotora de uma estética contemporânea em função das experiências coletivas. Há ainda os que assumem o teatro de grupo como modelo de gestão frente a um mercado de arte. O fato é que o teatro de grupo tem sido uma das principais formas de organização teatral. Também é fato que o político e o estético estão intimamente ligados no fazer teatral em grupo (OLIVEIRA, Adriano; OLIVEIRA, Marina & GOMEZ, Máximo, 2014, p. 59).

O Grupo Farroupilha tem cumprido muitos desses papéis também exercidos por outros coletivos e possui, com suas peculiaridades, muitos atributos comuns aos outros grupos. Tem percorrida uma longa estrada. Teve e ainda tem muitos percalços, mas tem se mantido como grupo, se autodenomina praticante do teatro de grupo e é reconhecido com tal.

3.2. Grupo Farroupilha e sua espinha dorsal

Em 2010, com a consultoria de Rômulo Avelar, o Farroupilha elaborou, coletivamente, um Planejamento Estratégico, traçando, entre outras coisas, seu Negócio, sua Visão, Missão e Princípios. Foi um momento de observação e avaliação do próprio grupo. Esse documento foi construído depois de 15 anos de história. Nesse sentido, ele registra ideias que, de certa forma, já estavam consolidadas no coletivo, mas que talvez não haviam sido percebidas de forma tão clara nem tomado corpo. Ele traz uma análise da trajetória do grupo, seus pontos fortes e fracos, ameaças e oportunidades, além de traçar metas e estratégias para a continuidade dos trabalhos e alcance dos objetivos.

Essa invasão de um instrumento empresarial em um grupo artístico pode parecer inadequada, já que este tem um sistema de funcionamento tão diferente. Planejamentos desse tipo, entretanto, colaboram para que o grupo tenha mais consciência de si, se organize e tenha clareza do caminho que pretende percorrer e das ações necessárias. O que mais interessa, aqui, porém, são os ideais que orientam a prática teatral em grupo do Grupo Farroupilha. O Planejamento Estratégico busca descrever a ética de trabalho acordada.

O Grupo Farroupilha (2010) define como seu Negócio “Provocar reflexão”. Nesse sentido, espera-se que seus “produtos”, antes de qualquer coisa, leve os interlocutores a exercitarem o pensamento, a se colocarem em uma posição ativa ante aquilo que aprecia. A ação política, desse modo, está entranhada na estética. Como sua Missão, o grupo define “Ser um grupo de teatro que utiliza recursos de outras linguagens artísticas, com o objetivo de provocar a reflexão e contribuir para a formação e o fortalecimento do setor cultural” (GRUPO DE TEATRO FARROUPILHA, 2010). Aqui o grupo reafirma ser um praticante de teatro, mas que se alimenta e utiliza das outras artes. Também ficam evidenciados o seu compromisso com a formação de artistas e de público e a sua participação na política cultural. A fala de Francis Leine parece contemplar todo o pensamento expresso nessa missão:

Acredito que o grupo precisa ter um pensamento ético e político, porque senão é muito fácil ser corrompido pelas informações mesmo. Se você não tem um caminho, se você não acredita, se você não tem um princípio, você se permite fazer qualquer coisa. E como um grupo de teatro, com esse trabalho de formação que é muito forte, né, todos os trabalhos do grupo trazem esse lugar de refletir, de pensar no que está sendo dito, assim, não é só um teatro por lazer, mas que te traz a reflexão (FERREIRA, 2017).

Os princípios defendidos pelo Farroupilha também foram consolidados no Planejamento Estratégico. A clareza desses princípios é importantíssima, pois são eles que orientam a tomada de decisões e o comportamento a ser seguido no cumprimento de sua missão. Reproduzo a seguir o quadro com os princípios definidos pelo grupo.

| Princípios do Grupo Farroupilha | |
|--|---|
| 1 – TRABALHO DE GRUPO | Tomamos decisões coletivamente e estimulamos a participação ativa de cada membro na proposição de projetos e ações. |
| 2 – INDEPENDÊNCIA | Somos desvinculados de qualquer corrente político-partidária ou religiosa. |
| 3 – CONDIÇÕES DE TRABALHO | Almejamos condições de trabalho adequadas, que favoreçam o bem-estar físico e mental dos integrantes do grupo e de seus colaboradores. |
| 4 – RESPEITO MÚTUO | Trabalhamos de maneira solidária, estabelecendo em nosso cotidiano relações saudáveis, seja no plano interno ou externo, e cuidamos com seriedade dos acordos firmados. |
| 5 – APURO | Planejamos nossas ações a curto, médio e longo prazo, na busca de apuro técnico e artístico. |
| 6 – FORMAÇÃO | Trabalhamos para garantir a formação continuada dos membros do Grupo e de seus colaboradores. Atuamos na formação artística local e na formação do público. |
| 7 – CONSERVAÇÃO | Primamos pela manutenção dos trabalhos em repertório, assim como pela conservação do nosso patrimônio. |

(GRUPO DE TEATRO FARROUPILHA, 2010)

Vê-se que o trabalho coletivo e as relações democráticas são colocados em primeiro lugar. E do primeiro princípio decorrem todos os outros. Esses princípios também orientam não apenas as relações entre os membros do grupo entre si, como também destes com seus colaboradores, parceiros e público. Além da defesa do teatro de grupo, que é um dos temas desta monografia, os princípios contemplam também o outro tema aqui analisado: a formação artística. O princípio da formação, porém, é ainda mais amplo, na medida em que abarca três frentes distintas: a formação dos membros e colaboradores, a formação de artistas e a formação de público. De um modo geral, a

descrição dos princípios revela a preocupação com o estabelecimento de relações sólidas e respeitadas, a fim de que os trabalhos tenham continuidade.

Nesse sentido, o grupo também definiu a sua Visão, pensando, na época, em um horizonte de cinco anos: “O Grupo Farroupilha pretende consolidar uma base artística, administrativa e de produção que lhe permita projetar-se como uma referência do teatro de grupo do interior do Brasil” (GRUPO DE TEATRO FARROUPILHA, 2010). Mais uma vez reafirma o seu caráter de teatro de grupo. O que sobressai, aqui, entretanto, é a sua condição de estar no interior. Isso traz algumas especificidades à prática teatral e à atuação política do grupo. Estar no interior demanda a defesa da descentralização dos recursos para o financiamento da cultura, a defesa da democratização do acesso aos bens culturais e da democratização da circulação dos bens interioranos, a defesa do diálogo respeitoso com a capital e da valorização dos saberes e das produções do interior. A defesa de não ter o trabalho depreciado porque é oriundo do interior.

Estar no interior, então, faz toda a diferença e acaba, de certa forma, se tornando uma bandeira de luta. Fazer teatro no interior, assim como fazer teatro de grupo no Brasil, é sinônimo de resistência e de persistência. Infelizmente o interior não oferece as mesmas oportunidades que uma capital, nem de acesso à produção cultural, nem de formação artística. Essas oportunidades eram ainda mais escassas no início de atuação do Farroupilha. O fato de estar no interior influencia sobremaneira na formação artística. A inexistência de cursos técnicos ou universitários na área, ou a dificuldade de acesso a eles, colocam a formação em grupo como única opção, às vezes, aos artistas do interior. Nesse sentido, os grupos precisam escavar oportunidades de formação na prática cotidiana, buscando, também, quando possível, estabelecer diálogos com as produções e agentes culturais dos centros, assim como se inserir em circuitos e movimentos artísticos. Ser uma referência do teatro de grupo do interior, desse modo, não é uma vaidade, mas sim um lugar de defesa da existência digna, da circulação e do reconhecimento da produção feita no interior.

Logo nos primeiros anos de atividades, o Farroupilha foi tendo clareza de que tinha como princípio permanecer no interior, mas não restringir sua atuação localmente. Via a necessidade de buscar formação fora ou levar profissionais para contribuírem com a sua formação, realizar ações de intercâmbios junto a outros artistas e grupos, apresentar-se em outras localidades, incluindo capitais, sem deixar de manter suas raízes fincadas no interior. Desse modo, o grupo foi construindo as suas

pedagogias subterrâneas, ao mesmo tempo em que se constituía como grupo e seus membros se formavam como atores e pessoas artistas.

3.3. O percurso formativo na prática teatral do Farroupilha

De acordo com Marcos Colleta,

Podemos considerar, primeiramente, que a formação no teatro de grupo não substitui nem anula a formação na escola, ou vice-versa. Pelo contrário, o fortalecimento das escolas e a difusão da produção de conhecimento e pesquisa acabaram por influenciar um movimento de consciência do potencial pedagógico dos próprios grupos. Se em décadas passadas diversos grupos se basearam em práticas amadoras, intuitivas e em muitos casos sem um pensamento metodológico, já que o fator ideológico ou político ocupava as linhas de frente, atualmente os grupos tendem a se preocupar com uma consolidação não apenas de sua gestão e sustentabilidade, mas também do processo de formação que desenvolvem cada qual à sua maneira (COLLETA, 2014, p. 41).

Vale ressaltar, todavia, que, no caso do Farroupilha e de tantos outros grupos de interior, essa formação na escola é praticamente nula. Em Ipatinga, por exemplo, havia uma escola de iniciação teatral, que não passava dessa iniciação. Claudiane Dias e Francis Leine vieram de lá. Claudiane comenta que ficou anos fazendo o mesmo curso, com a mesma apostila, os mesmos exercícios, porque não havia uma continuidade, estava sempre em iniciação. A experimentação de outras coisas veio quando começou a participar de grupos. Outros atores do Farroupilha sequer passaram por esse curso de iniciação. Colleta vem de uma experiência que é da formação de grupo a partir da universidade. Seu discurso, desse modo, vem do trânsito pelos dois espaços.

A formação dos atores do Grupo Farroupilha, então, vem das vivências diárias, do diálogo do próprio contexto com os outros contextos de produção e formação que conseguia apreender. Ao discorrer sobre as pedagogias subterrâneas no semi-árido, Álamo Silva afirma que

as desordens causadas pela emergência da seca são contornadas por dinâmicas em que o dentro e o fora de cada contexto se vêem associados, vão se complementando e tecendo uma *ordem pelo movimento* onde o conhecimento produzido e posto em circulação gera sempre novos conhecimentos, novas ações, possibilitando que a convivência com o ambiente e os sujeitos do contexto torne-se um meio generativo de novos processos culturais, práticas sócio-políticas

e instalação ambiental transformadora das relações homem-mulher-natureza (SILVA, 2002, p.173. Grifo do autor).

A formação no Grupo Farroupilha vem, assim, dessa convivência com a própria condição de grupo do interior, distante dos espaços formativos acadêmicos. Isso não significa que o conhecimento sistematizado ou produzido na academia não possa ter atravessado o itinerário formativo do grupo em algum momento. O conhecimento surge pelo movimento e circula, gerando novos conhecimentos e novas dinâmicas.

Faz-se necessário investigar, então, quais seriam os espaços de formação experimentados pelo grupo. Os atores demonstram ter uma clara consciência de que as experiências cotidianas no grupo é que são as grandes responsáveis pela própria formação. A fala dos três atores sobre esses espaços de formação vão no mesmo sentido, inclusive citam, às vezes, os mesmos exemplos. Isso demonstra uma forte coesão e coerência no discurso e revela uma unidade adquirida em anos de convívio. Mesmo com todas as divergências e diversidade de pensamentos que brotam dentro do coletivo. Reproduzo o depoimento de Didi Peres, que esmiúça mais o que eles consideram como espaços de formação no Grupo Farroupilha:

Os momentos onde vocês fazem discussões sobre o que está acontecendo no *dia a dia*, parar pra conversar e aquilo acaba, depois, quando você tem a oportunidade de *criar uma cena*, isso acaba indo pra cena. É quando você... a gente tá *trocando informações* sobre trabalhos que a gente viu, sobre o que a gente tá lendo, ou *ler textos* ou trechos de textos *coletivamente*, pra gente *discutir uma ideia, com o propósito de levar pra cena ou não*. Quando a gente tá fazendo uma *oficina interna*, fazendo uma *aula* com um professor de canto, de dança, ou fazendo uma oficina de palhaço, *aqui ou qualquer outro lugar, fazendo os nossos espetáculos, avaliando* esses espetáculos: será por que que a gente tá falando disso, por que é importante falar disso agora, entende?. Esses momentos pra mim todos são momentos de formação. Ricos pra gente. Quando a gente pega um tema e do nada, tá em casa, tá vendo algo *e traz pro grupo e aquilo acaba sendo uma sementinha* que depois, lá na frente, se vê que, não foi nem discutido muita coisa, foi, aquilo foi meio que jogado lá e depois já tá na boca de outra pessoa lá na frente, entende?. A pessoa já *buscou mais informações*, quando vocês voltam pra conversar, a pessoa tem muito mais informações pra te dar. E *tudo começou com um papo informal*, entende? Depois você já tá lendo um livro sobre aquela temática, já tá indo a uma exposição, porque vocês começaram a conversar lá atrás, depois você já tá *montando um projeto*, sabe?, pra *materializar uma ideia, um discurso*. Algo que surgiu de uma maneira... ao acaso mesmo. Então, pra mim, esses são momentos de formação também, pro grupo, *sobretudo pra gente que não passou por uma escola*. Esses momentos são ricos. E a gente percebe, quando a gente vai conversar, que aquele momento lá, mesmo de uma viagem que a gente tá indo e começa a ouvir uma música, aquilo fica e a gente

vai guardando o que é importante pra gente, fica marcado na gente. E um momento, quando você se abre pra criação ou se abre mesmo pra perceber o que tem dentro de você, né?, o que você guardou ali, talvez não tem consciência, aquilo vai aparecer. Aí você vê que as informações não ficam perdidas por aí. Qualquer ação que a gente desenvolve aqui, com plateia ou sem plateia, né?, entre a gente, ou com o público externo, ou talvez uma roda de conversa, é rica e fortalece o... as nossas buscas, de ser um artista melhor, de ser um ser humano melhor (PERES, 2017. Grifo nosso).

É possível perceber nessa fala – que articula um fluxo de pensamento, por isso algumas ideias parecem se repetir – que há a consciência de que as ações do cotidiano em grupo ou trazidas para o grupo podem conferir um estado pedagógico aos sujeitos em convívio, mesmo que de uma forma não intencional. Quando fazemos o exercício de analisar os discursos proferidos, com certo distanciamento, percebemos que talvez seja possível traçar uma filosofia ou até mesmo uma estrutura pedagógica que abarque as pedagogias subterrâneas emergentes em determinado grupo. Buscarei fazer aqui esse exercício, analisando o Grupo Farroupilha, partindo principalmente dessa fala de Didi Peres.

De acordo com os diversos momentos de formação elencados por Peres, ouso distribuir as *ações de aprendizagem* consideradas pelo Grupo Farroupilha em quatro grandes eixos: o de *apreciação* de trabalhos alheios, de teatro ou de outras artes; o de *teorização/reflexão*, que abarcaria os momentos de leitura, estudo teórico e reflexão sobre teatro e o que mais afetar o grupo; o de *fazer*, que estaria relacionado à prática do grupo, ao planejar e executar suas ações artísticas, pedagógicas e políticas; e de *avaliação*, que seria referente aos momentos de análise da própria atuação.

Vê-se, dessa forma, que as atividades formativas citadas pelo grupo não são diferentes de algumas abordagens pedagógicas adotadas em instituições de ensino regulares. A Abordagem Triangular proposta por Ana Mae Barbosa – pioneira da arte-educação no Brasil – e que orienta os Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, já contempla esses eixos. É claro que eu é quem estou fazendo essa associação à minha maneira, a partir dos aspectos elencados pelos atores. Entretanto, enquanto nas escolas há um currículo sistematizado, no teatro de grupo os processos de ensino-aprendizagem vão se dando de forma espontânea, de acordo com a necessidade e com os desafios pedagógicos que se colocam. Pode ser que um ou outro resulte em sistematização, mas este não corresponde à experiência pedagógica do grupo.

Sobre as relações de ensino-aprendizagem que são estabelecidas nas pedagogias subterrâneas do Grupo Farroupilha, o depoimento de Peres aponta para

alguns tipos: a interação pessoal do sujeito com o objeto de conhecimento e posterior compartilhamento com o grupo; a interação do coletivo com o objeto, ao mesmo tempo; as trocas internas em que um ou mais membros se destacam para coordenar determinada atividade; as atividades coordenadas por profissionais externos ao grupo; a troca com o público. Embora estejam separados, aqui, para facilitar a exposição do meu ponto de vista, esses tipos de relações não costumam vir puros. Eles são, ao contrário, atravessados um pelo outro e são caracterizados por uma não-hierarquia. Nas relações em grupo, ainda que não formalizado, “o processo de formação é perceptível e ocorre através de uma transmissão múltipla de conhecimentos e descobertas, diluindo as posições de quem ensina e quem aprende” (COLLETA, 2014, pp. 46-47).

Podemos verificar, ainda, pela fala de Peres, que as experiências formativas nas pedagogias subterrâneas do Farroupilha passam, principalmente, pelo corpo do indivíduo, seja na experiência consigo mesmo e que reverbera posteriormente no grupo, seja na vivência pelo coletivo da mesma situação pedagógica, mas que em cada um acontece de modo próprio. Nesse sentido, o corpo é o principal lugar de registro do aprendizado nas pedagogias subterrâneas. Isso vai ao encontro da definição de experiência proposta por Larrosa (2001): o corpo do sujeito é o lugar da experiência, o “me” de “isso que me passa”.

A fala de Peres também aponta para outro aspecto muito caro a todas as pedagogias: a finalidade daquilo que se ensina/aprende. Assim como a finalidade das pedagogias subterrâneas do semi-árido é descobrir meios de convivência com a seca, invertendo a lógica do combate ao problema, as pedagogias subterrâneas do teatro de grupo também parecem ter uma finalidade prática. Dá-se a entender no depoimento de Peres que a criação da cena é o objetivo final de toda preparação do ator. Mesmo que isso não esteja claro ou evidente quando se dá a situação pedagógica.

Nas pedagogias subterrâneas que emergem do teatro de grupo,

O conhecimento produzido por estas trocas redimensiona a instalação dos sujeitos no ambiente de suas vidas, promovendo suas transições permanentes, ou seja, o conhecimento produzido é circulante, cria performances em que o sentir-pensar-agir torna-se uma exigência existencial para o estar/sendo no mundo e com o mundo (SILVA, 2002, pp. 186-87).

Interessa-me, agora, assim, descrever sobre esses espaços de produção do conhecimento no cotidiano do Grupo Farroupilha. Conhecimentos que passam pela

tríade, expressa por Álamo Silva, – a experiência pelos sentidos, o pensamento e a ação – na formação de sujeitos e artistas.

3.3.1. Espaços específicos de formação no Grupo Farroupilha

O Grupo Farroupilha nunca contou com um diretor fixo ou com alguém que pudesse assumir o papel de formador. Nenhum de seus membros também tinha formação técnica ou superior em Teatro. Apenas recentemente uma das atrizes concluiu a graduação em Teatro pela UAB/UnB. Consideram-se espaços específicos de formação, em um grupo, aqueles que buscam proporcionar, de forma intencional, o aprendizado dos participantes. No Grupo Farroupilha, desse modo, esses espaços se dão inicialmente por meio de trocas internas. Em determinados momentos, eles foram mais constantes e significativos, em sua maioria, voltados para o treinamento corporal e vocal, sem abordar uma técnica específica e de forma aprofundada.

Claudiane Dias Silva (2017) relembra com certo saudosismo que em sua primeira infância, o Farroupilha tinha uma forte parceria com o corpo de baile do Grucon – Grupo de União e Consciência Negra, que mais tarde se tornaria o Grupo Hibridus Dança. Os dois coletivos compartilhavam o mesmo espaço e faziam, diariamente, aulas juntos, de teatro, dança e circo. Os exercícios experimentados eram replicados também em oficinas que o grupo começou a ministrar. É interessante que o líder do Hibridus acompanha toda a trajetória do Farroupilha, tendo trabalhado com ele em diversos momentos, inclusive quando as entrevistas foram feitas. Desse modo, ele tem um conhecimento histórico das transformações dos corpos. Se no primeiro momento investigava-se um corpo mais acrobático, com muita influência do circo, atualmente, conforme comenta Didi Peres, a pesquisa se encontra em outro lugar, em despertar a consciência corporal, ativar o corpo para a criação.

Claudiane ainda cita como importantes momentos de formação as oficinas curtas que vinham para a cidade, normalmente como contrapartidas a patrocínios via leis de incentivo, ministradas por grupos ou artistas que compunham projetos como o Circuito Telemig Celular de Cultura⁵ e outros patrocinados pela Usiminas⁶. A atriz

⁵ Circulação de diversos espetáculos de teatro, dança circo e música, por diversas cidades mineiras, com uma edição no Rio de Janeiro. O circuito teve várias edições de 1999 a início dos anos 2000. Além das apresentações, os participantes ofertavam oficinas curtas como contrapartida. Importantes nomes compuseram o projeto, como Grupo Galpão, Grupo 1º Ato, Uakti, Circo de Todo Mundo, Grupo Ponto de Partida, Cia Seraquê?, Giramundo, entre outros.

comenta que era por meio desses projetos que podiam ter contato com a capital, vendo os espetáculos e fazendo as oficinas. Segundo ela, “a sensação que a gente tinha ao ver o espetáculo, quando a gente ia treinar, ou dar aula, ou dirigir alguma coisa, a gente ou copiava, sem saber o que era aquilo, copiava esteticamente aquela movimentação, aquela prática. Ia descobrindo no fazer, porque não tinha cursos específicos” (SILVA, 2017). O contato com esses agentes foi, assim, não só imprescindível para esse início de formação, como também possibilitou ao grupo manter relações que seriam afuniladas mais tarde. Depreende-se da fala de Claudiane que esses momentos “relâmpago” de formação também foram essenciais, porque despertaram o interesse de continuarem estudando, além de contribuírem para o fortalecimento de vínculos entre os membros do grupo, para a consolidação de uma base de grupo.

Na mesma perspectiva foram as muitas oficinas que os atores faziam nos festivais amadores dos quais participavam. De acordo com Claudiane, elas eram um grande norteador e quando voltava para Ipatinga, o grupo continuava treinando aquilo que havia aprendido em poucos dias de festival. Esses eventos foram fundamentais para o Farroupilha, que começou a se tornar referência para outros grupos do interior e passou a ministrar oficinas também, principalmente relacionadas às técnicas circenses. Com o tempo, o grupo passou a se inserir em festivais, mostras e circuitos mais profissionais. Intercâmbios com outros grupos e artistas também fizeram parte do itinerário formativo, como os realizados com a Cia. Acômica e com a Maldita Cia. de Investigação Teatral, ambas de Belo Horizonte. A primeira aplicando um treinamento em biomecânica, a segunda um estudo sobre processo colaborativo. Quando tinha condições, o grupo inteiro ia participar de cursos ou eventos fora da cidade: frequentou, por dois anos consecutivos, o curso de férias da Escola Nacional de Circo, no Rio de Janeiro; esteve presente em várias edições do Encontro Mundial de Artes Cênicas – Ecum, em Belo Horizonte.

O grupo também investe, conforme o seu interesse, em cursos livres e oficinas a seus atores – normalmente também abertos a outras pessoas – ministrados por profissionais externos. Às vezes, essas oficinas eram coordenadas por diretores com quem o grupo trabalharia, como “Um mergulho no teatro europeu”, ministrada pela francesa Brigitte Bentolila, que dirigiria o infanto-juvenil “Estórias de bichos”. Júlio Maciel, do Grupo Galpão, antes de dirigir “O arquivo vivo”, também ministrou uma

⁶ Siderúrgica instalada em Ipatinga. Patrocinadora de muitos projetos via leis de incentivo, já foi a maior patrocinadora de Minas Gerais. O Grupo Farroupilha já teve vários projetos patrocinados pela empresa.

oficina sobre Melodrama. Esses espaços específicos de formação eram, então, ainda, momentos de conhecimento e estreitamento de laços com futuros diretores.

O investimento na linguagem do palhaço, que tem um grande destaque no percurso formativo do Farroupilha, vem de uma carência sentida. Em 2003 e 2004, o grupo realizou o projeto *Clown para todos*, específico de formação em palhaçaria. Sinésio Bina comenta sobre a justificativa desse projeto:

A necessidade de buscar um estudo sobre a figura do clown foi percebida no Grupo porque sempre nos atrevemos a fazer clown ou palhaço, mas não tínhamos um conhecimento sobre a figura deles. No decorrer da pesquisa, percebemos que muitas coisas que fazíamos eram totalmente distorcidas. Para isso nos propusemos a fazer o estudo, que tanto nos fez crescer (BINA, 2004, p. 8).

O palhaço era, assim, a princípio, vivido pelos atores de uma forma muito intuitiva. Nesse projeto, foram realizadas oficinas com Márcio Libar, na época do Teatro de Anônimo, com Alberto Gaus, do Solar da Mímica, de São Paulo, e com Rita Gusmão, brasileira que havia vindo lecionar no curso de Artes Cênicas da UFMG. Na esteira desse projeto, o grupo ainda faria, em 2004, uma oficina com Rodrigo Robleño, em parceria com um projeto do movimento Sociedade do Riso, de Belo Horizonte, encabeçado por Robleño e pelo Grupo Armatrux. Dentro do projeto, o Farroupilha editou a revista *Clown para todos*, com textos dos atores que passaram pelo processo, além de artigos de Libar, Gusmão e Zildo Flores, entrevistas com Luiz Carlos Vasconcelos e Sílvia Leblon, entre outros textos. Outros encontros e experimentos na linguagem *clownesca* foram realizados nos anos posteriores. Inclusive, no momento das entrevistas, os atores passavam por formação e montagem de números de palhaços, orientados por Adriana Morales, do Grupo Trampulim, e Gyuliana Duarte.

3.3.2. A formação por meio dos processos criativos do Farroupilha

Em seu estudo sobre a formação do ator no teatro de grupo, Marcos Colleta afirma que “para diversos grupos, separar o que é artístico e pedagógico se torna uma tarefa quase impossível, já que ambos se integram em um único movimento” (COLLETA, 2014, p. 46). Nesse sentido, os processos criativos integram as pedagogias subterrâneas dos coletivos, configurando-se como um dos principais espaços de investigação e experimentação, atuando, portanto, de forma incisiva, na formação artística.

Durante a sua trajetória, o Farroupilha experimentou diversas metodologias de criação. A princípio, as direções eram centradas em Didi Peres e Othon Valgas, que foram as âncoras do início do grupo, inclusive muitos trabalhos, para além dos espetáculos, foram feitos apenas pelos dois. Othon se desligou da trupe em 2001. Depois o grupo foi se embriagando mais da ideia de coletividade e vários espetáculos foram montados em processo de “criação coletiva”, em que todos, de uma maneira mais anárquica, eram responsáveis por todas as etapas da produção e ocupavam todas as funções. Em outros momentos, as funções de direção e de dramaturgia voltavam a ser ocupadas por membros específicos. Em outros, o grupo contava com a presença de diretores e outros profissionais externos. Em qualquer dessas configurações, contudo, adotava-se um processo mais compartilhado, em que os atores tinham espaço e estímulo à proposição. Falarei um pouco sobre a presença dessas metodologias nas produções do grupo, que são difíceis de serem organizadas em fases rígidas, pois elas atravessam diversas épocas. No entanto, é possível observar alterações na forma de se pensar o coletivo e a organização do trabalho no percurso do grupo.

Em seu período inicial, o Farroupilha montou os espetáculos *As lavadeiras* (1995) e *O pastelão e a torta* (1998), que tiveram direção de Didi Peres e Othon Valgas; *Quem quiser que conte outra* (1995), *Cantigas, mitos e lendas* (1998) e *Sai da toca tatu* (1999), com direção de Didi Peres; e *O caso dos rabanetes* (1997), com direção de Othon Valgas. Esses primeiros espetáculos, sobretudo, ocuparam muito as ruas de Ipatinga e região e foram muito utilizados no que o grupo denominava de projeto escola, com apresentações em muitos educandários. Por isso, quem sabe, haja a predominância da classificação infanto-juvenil, com muitas referências às narrativas populares, manifestações folclóricas e contos clássicos. *A princesa engasgada* (1999) representa, talvez, um primeiro momento de transição, com a presença de um diretor externo, Antônio Guarnieri, falecido em 2002. Porém, como era um profissional da cidade, muito próximo dos atores, sobretudo de Didi e Othon, que protagonizavam o espetáculo, o processo se deu de forma muito coletiva. Vale ressaltar que esse espetáculo ficou durante muitos anos no repertório do grupo – de 1999 a 2015 – e sofreu muitas alterações, com trocas de elenco e inserção de novos elementos. Ele foi se transformando e ganhando cada vez mais marcas da coletividade.

Em processos de “criação coletiva”, o Farroupilha montou *Sanatório geral* (2000), *Palhaços* (2001), *Olimpíadas clown* (2002) e *Pecados* (2002). O primeiro, montado por ocasião dos 500 anos do “descobrimento” do Brasil, fazia um percurso

crítico sobre a nossa História. No elenco havia vários integrantes externos ao grupo e, como foi um processo de direção e dramaturgia coletivas, foi um período de muitas trocas. Havia uma mistura de linguagens também, com cenas de dança, capoeira, elementos circenses e muita música. Esse, também, foi o primeiro espetáculo pensado para ser apresentado no palco à italiana. Os trabalhos anteriores se concentravam às ruas e espaços alternativos. *Palhaços* e *Olimpíadas clown* abordavam o jogo do palhaço, mas ainda de forma muito intuitiva. Os atores não haviam passado por nenhuma formação nessa linguagem. Daí veio a necessidade e o desejo de investigá-la de forma mais profunda. Intuo que o estado do palhaço não era o foco do trabalho, o que era mais valorizado era a movimentação acrobática e os efeitos de humor que poderiam decorrer dela. *Pecados*, por sua vez, surge do desejo do grupo de dialogar mais diretamente com o público adulto, porém sem perder o seu caráter circense, apresentando números de fogo, perna de pau e, principalmente, acrobacias aéreas. Nesse trabalho, o grupo procurou romper, de certa forma, com a dicotomia palco e rua, mostrando, na mesma peça, cenas na rua em frente ao teatro e no palco. O desejo de fazer um espetáculo todo fora do chão levou o grupo a investigar as acrobacias aéreas com mais contundência, inclusive com a invenção de novos aparelhos. A dramaturgia era composta por uma série de textos propostos pelos atores, que eles mesmos haviam escrito ou recorrido a poemas e letras de músicas já conhecidos. As personagens eram, por assim dizer, alegorias dos sete pecados capitais. O cenário misturava diversos elementos e cada pecado tinha um espaço próprio, inspirado nos círculos descritos por Dante na *Divina Comédia*.

Em 2004, o Farroupilha participou de uma oficina sobre o “processo colaborativo”, com a Maldita Cia. de Investigação Teatral, que também coordenou, em parceria com o Galpão Cine Horto, na capital mineira, o projeto Cena 3X4, voltado para a experimentação do processo colaborativo. Sob a égide explícita dessa metodologia, o Farroupilha montou o espetáculo *Ação, estado ou fenômeno da natureza* (2007) e a cena curta *Primavera* (2009), utilizando apenas os seus membros à época. O processo de construção de *Ação* se deu em um projeto cujo objetivo, desde a sua escrita, era a investigação do processo colaborativo. Nesse sentido, pretendia-se montar um espetáculo, mas o foco era o processo. Foi um período complicado pro grupo, também, pois, em grande parte do processo, ele estava sem sede. Apesar da falta de espaço de trabalho ter sido um problema, obrigando o grupo a “improvisar” locais de criação, isso se tornou um condutor do trabalho, influenciando de forma contundente no resultado:

A arquitetura dos locais utilizados foi determinante na condução do trabalho. No começo do processo, o grupo estava sem um espaço para ensaios. Ficamos instalados durante alguns meses no terraço da casa da diretora, com ar, estímulos externos de vizinhos, carros, cão. Em seguida, fomos também para um barracão abandonado. As “personagens” que estavam sendo investigadas, nesse território tinham um tônus, as cenas traziam um cenário natural, orgânico, e muitas vezes até uma luz que contribuía na composição. Com a inauguração do Teatro Circu-Lar Farroupilha (nossa sede) e a fixação das experimentações no novo espaço, o trabalho condensava - quase estagnava o processo. Aí estava um grande desafio, tornar fluido e com vigor as cenas encontradas, mas, agora, em uma sala de ensaio, de piso de madeira, paredes pintadas, iluminada e limpa. A itinerância e a instabilidade se fizeram necessárias. Os atores ganharam a rua, o quintal, outros ambientes da sede e novas caixas de ressonância de som. De volta ao aspecto mais doméstico e cotidiano, o trabalho retomou a linha que, fomos constatando, era a sustentação do trabalho. As cenas foram se transformando em uma grande galeria, quadros soltos que encontraram o fio condutor com a proposta dramaturgica (GRUPO DE TEATRO FARROUPILHA, 2007).

O processo desse trabalho talvez seja o que mais se afina com a ideia de *pedagogias subterrâneas* expressas por Álamo Silva (2002), pois os aprendizados nesse processo surgiram não da tentativa de se enfrentar o problema colocado (a falta de espaço), mas de investigar formas de se conviver com ele. A convivência com o espaço adotado tornou-se tão forte que era complicado fazer apresentações em outros lugares. Além da casa do grupo, apenas a sede do Teatro Universitário da UFMG, em Belo Horizonte, recebeu apresentações do espetáculo, que ainda teve que passar por adaptações. A influência do espaço na composição de cenas e dramaturgia foi, acredito, o tema principal das aprendizagens e ensinagens geradas nesse processo.

A cena curta *Primavera*, por seu turno, foi um momento de introspecção do grupo, tanto no sentido de que todas as funções foram ocupadas pelos próprios integrantes, quanto em termos temáticos, pois as narrativas que compunham a dramaturgia vieram de depoimentos pessoais dos envolvidos, não somente dos atores, resultando em uma cena quase que documental, mas confundindo propositalmente as fronteiras entre realidade e ficção. Em termos de linguagem, o grupo procurou trabalhar uma representação mais cotidiana, naturalista, dentro dos princípios do *carpet show*, de Peter Brook. Talvez essa cena não seja uma criação tão expressiva na história do grupo, mas ela exprime a aplicação clara, consciente e planejada de um aprendizado. Pouco tempo antes, o grupo, principalmente Claudiane Dias, havia participado de um intercâmbio com a Cia. Clara, de Belo Horizonte, outros atores locais e alguns alunos da

Escola Municipal de Artes Cênicas Antônio Roberto Guanieri, que, na época, era coordenada pelo Farroupilha. Nesse intercâmbio, o *carpet show*, com o uso de uma interpretação mais contida, aliado ao tema do cotidiano e memória da cidade, foi o mote de trabalho. O processo de *Primavera*, que teve direção de Claudiane Dias e Didi Peres e dramaturgia de Sinésio Bina, se alimentou muito desse aprendizado.

O figo é uma flor que abre pra dentro (2006) teve um processo bem diferenciado de todos os outros. Esse trabalho veio, sobretudo, da tentativa de dar junção ao que dois atores estavam experimentando em processos pessoais: Didi Peres fazia o curso regular da Escola Nacional de Circo, no Rio de Janeiro, e João Carlos, que se desligou do grupo em 2007, estudava Dança em Belo Horizonte. O espetáculo, que teve direção de Claudiane Dias, procurou desenvolver uma dramaturgia cênica que integrasse a pesquisa dos dois atores. Assim, o universo do escritor Caio Fernando Abreu foi trazido para cena, focando na temática da homoafetividade, que ganhou corpo nos diálogos, ações e números de acrobacias aéreas e de dança. O espetáculo foi se construindo, mesmo após as primeiras exposições ao público, inclusive com alteração no nome. Em um primeiro momento, adotou-se o título “...fragmentos disso que chamamos de minha vida ou se os meus olhos fossem câmeras cinematográficas...”.

Outros processos de montagem não foram colocados, aqui, na categoria dos “processos colaborativos”, embora tenham sido efetuados em um ambiente em que todos tinham liberdade de proposição e, quiçá, pudessem ser, também, assim denominados. Prefiro destacá-los pela presença de um diretor externo, por causa da importância que essa figura traz às pedagogias subterrâneas de um grupo. Os diretores com quem o grupo trabalhou foram fundamentais para a formação dos atores e para o entendimento mesmo do que seria um processo criativo. Nesse rol de trabalhos, estão *Estórias de bichos* (2001), *Seis personagens à procura de um autor* (2004), *Palhaços em reprise* (2010) e *O arquivo vivo* (2011). Outros três trabalhos solos, com a presença de diretores externos, foram criados mais recentemente, mas vou me ater até o ano de 2011.

Estórias de bichos, adaptado de fábulas de Rubem Alves, teve um processo muito intenso e muito marcante na vida do Farroupilha. A presença da diretora francesa, Brigitte Bentolila, foi muito pedagógica, principalmente para o entendimento do que era um processo consistente.

É imprescindível a vinda da Brigitte Bentolila, que mostrou o que era processo criativo. Que a gente antes vivia pequenas pílulas de vivências e achava que tudo tinha que ser é... muito rápido os processos, e também muito rapidamente morria um trabalho. E com a vinda da Brigitte para a construção do Estórias de bichos a gente vivenciou um momento grande de processo. Ela se imprimiu muito. A forma, a disciplina, a pesquisa pra se trabalhar uma criação artística (SILVA, 2017).

Nesse processo, a diretora conduziu o grupo a um mergulho fundo nas clássicas fábulas de Esopo, La Fontaine e Pilpay; coordenou a investigação do corpo e da psicologia dos bichos; proporcionou a experimentação do Reiki, uma técnica japonesa de relaxamento do corpo e da mente; e conduziu um longo trabalho de mesa, com muito estudo teórico e a readaptação da dramaturgia, que havia sido encomendada anteriormente a Kebel Assis, um amigo do grupo. Paralelamente, tivemos um forte trabalho de preparação vocal e canto, pois muitas músicas foram compostas especialmente para o espetáculo. Além da preparação corporal e criação coreográfica conduzida por Wenderson Godoi, que já era parceiro do grupo. Foi um processo diário, muito intenso e longo. Realmente um divisor de águas para o grupo. A montagem ainda teve um desdobramento, que foi a gravação de um cd com as músicas e as cinco histórias contadas de forma mais resumida, um ano após a estreia. A preparação para a gravação, com a criação e ensaio de novos arranjos, e o longo tempo de estúdio também muito contribuíram para a formação dos atores.

Na montagem de *Seis personagens à procura de um autor*, o Farroupilha investigou um lugar muito diferente do que vinha fazendo nos espetáculos anteriores, que eram mais leves e cômicos. O drama denso do italiano *Luigi Pirandello*, cujo processo de criação foi conduzido por Eduardo Vaccari, egresso da graduação em Direção Teatral da Uni-Rio, foi o primeiro e único clássico montado pelo grupo. A vivência universitária de Vaccari parece ter proporcionado um processo mais planejado, tanto do desenho do espetáculo quanto da criação das personagens. Esta partiu da investigação de partituras corporais propostas pelos atores, que, depois iam sendo inseridas na cena. Foi a primeira experiência do grupo nesse sentido. Embora trabalhasse com um texto já pronto, ele foi adaptado às necessidades do grupo. A preparação técnica também incluiu muitos jogos de investigação das personagens e estabelecimento de relações entre elas. Foram feitos muitos estudos teóricos sobre o drama moderno e o contexto de produção do texto dramático, procurando investigar também as teorias dramática e teatral implícitas na obra pirandelliana, destacando o seu

caráter metalinguístico. Didi Peres comenta que a montagem deu abertura para que o grupo deixasse de ter preconceito com os clássicos e ressalta a importância da palavra na peça e para o grupo:

Seis personagens à procura de um autor, além da temática, além de lançar um olhar sobre o nosso fazer, era um texto, era um teatro da palavra, coisa que não era comum no nosso teatro. De repente, a gente estava fazendo um espetáculo onde a palavra era o cerne da questão. Tudo se dava através da palavra, tava no discurso mesmo. Então foi desconfortável no primeiro momento, porque nos tirou de um lugar mais..., não que da imagem, que a gente é da imagem, mas a palavra era... não menos significativa [...]. Aliás foi esse trabalho que fez a gente romper com essa necessidade de ter o circo presente. [...] Essa montagem fez com que a gente olhasse pro nosso fazer de uma maneira muito mais consciente, entende?. Não ficar... abrir mão de algumas muletas, e nos abrimos pra outras pessoas, porque o grupo era fechado, com esse trabalho a gente viu a necessidade. A obra foi maior que nós. [...] E a gente se abriu, a gente se permitiu ter outras pessoas, com todas as dificuldades que isso pudesse significar (PERES, 2017).

As pedagogias subterrâneas emersas nesse processo, desse modo, contribuíram não só para a formação dos atores, na preparação técnica e teórica, como também para o despontar de uma nova visão do grupo sobre si mesmo. Assim como Pirandello, o grupo fez o exercício autorreflexivo, se abrindo a outras possibilidades.

Em 2010, o Farroupilha teve outra experiência de trabalho com um artista da cidade. Ainda no universo do palhaço, desenvolveu um projeto de pesquisa e montagem do espetáculo *Palhaços em reprise*. Foi um lugar totalmente diferente das outras experiências do grupo na área. Para isso, convidou Luis Yuner, um jovem de tradicional família circense, que colaborou tanto na construção do roteiro dramático quanto na supervisão da direção. O encontro com Yuner possibilitou o conhecimento e a interpretação de várias reprises clássicas, que ganharam novos contornos na montagem do grupo. Foi uma experiência interessante, apesar de não ser, para o grupo, o viés do palhaço que deseja continuar investigando.

O arquivo vivo, de 2011, teve um longo processo de construção. O espetáculo foi resultado do projeto *Contos para uma peça*, que teve início com a realização de um concurso nacional de contos de humor, com o propósito de colher elementos que pudessem ser o ponto de partida da montagem. Nesse concurso, foi eleito, já em meio a experimentações, o conto *O arquivo vivo da prefeitura*, de Beto Oliveira, como mote. Para a direção e dramaturgia do trabalho, foram convidados Júlio Maciel e Eduardo Moreira, respectivamente. Ambos do Grupo Galpão, de Belo

Horizonte. No decorrer do processo, porém, houve a necessidade de haver mais uma pessoa para a escrita dramaturgica, que estivesse mais presente no processo. Assim, eu assumi também essa função. Foi um processo muito rico, em que pudemos experimentar ainda algumas metodologias de criação utilizadas pelo Galpão, como os *workshops*, que consistem em proposições dos atores para a cena. O elenco e direção também tiveram bastante espaço para propostas dramaturgicas. Júlio Maciel ainda nos iniciou no treinamento dos *wiew points*, uma metodologia que eles também estavam experimentando no Galpão. Foi um processo bem colaborativo, em que o grupo trabalhou muito também sem a presença do diretor, assim como nos outros cujos diretores eram de fora da cidade. *O arquivo vivo* é um espetáculo que preza pelo protagonismo dos atores e do jogo de cena, como destaca Francis Leine:

Era muito provocador, no sentido de que eu sempre tinha que estar disponível a desfazer de tudo aquilo que eu tinha criado. E, além de desfazer, de sempre estar nesse lugar da disposição, do desfazer e do refazer, e que isso tinha que ser muito claro, com muita excelência. E eu... nós pegamos uma coisa muito forte que, aconteça o que aconteça, o que você estiver imaginando pro seu espetáculo, pra sua cena, o ator, ele é primordial, porque ele é o centro de tudo. Então, o ator sempre tem que estar na busca e na... no cuidado de realizar a sua ação, de estar disponível. Por quê? Porque tudo nasce a partir dele (FERREIRA, 2017).

Esse protagonismo do ator foi tão marcante que algumas experimentações de jogo dos atores com cenas gravadas ou de animações projetadas para composição do cenário foram descartadas. Embora tenham ficado bonitas e interessantes, a pegada, a linguagem do trabalho apontava para outro rumo.

Na lista de espetáculos do Farroupilha, ainda consta *Eles e Elis* (2008), que surgiu a partir de uma experiência musical minha, preparada para a segunda edição do *Cabaré Farroupilha*, uma festa cultural cuja última edição foi em 2010. A princípio era apenas voz (Sinésio Bina) e violão (Domingos Tibúrcio). Com a decisão de se criar um espetáculo que integrasse o repertório do grupo, foram inseridos percussão (Fabrício Teixeira) e intervenções poéticas de Claudiane Dias. A direção cênica ficou a cargo de Didi Peres. A música foi o elemento principal desse trabalho, não havendo um processo de investigação atoral mais aprofundado.

Os processos criativos do Grupo Farroupilha, portanto, se deram de forma bem diversificada e foram fundamentais para a formação dos integrantes. Concentrados em si mesmos ou atravessados pela presença de profissionais externos, os atores foram

construindo um percurso formativo que teve na *práxis* cênica um de seus principais pilares. Em sua diversidade, o grupo não considera que tem uma linguagem definida. Todos os atores reconhecem a forte presença circense, sobretudo da figura do palhaço, mas não consideram que isso seja suficiente para definir uma linguagem. Nem veem a necessidade dessa definição. Acreditam que, talvez, a mescla, o multifacetamento que marca seus processos e produtos seja a definição de sua linguagem própria.

3.3.3. A formação do artista pelo compartilhamento da experiência: um olhar para o trabalho pedagógico do Grupo Farroupilha

Em sua dissertação sobre a formação do ator no teatro de grupo, Marcos Colleta afirma que os coletivos possuem

uma *práxis* pedagógica própria, pautada nas suas experiências empíricas e no arcabouço teórico que fundamenta a sua corrente de pensamento filosófico ou estético. Por isso, não é raro encontrar nos percursos formativos idealizados pelos grupos, conteúdos que se relacionam diretamente com as ferramentas e procedimentos utilizados e/ou desenvolvidos no cotidiano de seus processos de criação. Essas ações seriam então vias de compartilhamento e socialização desses conhecimentos, cumprindo um papel multiplicador dos saberes difundido (sic) dentro dos coletivos (COLLETA, 2014, p. 42).

O Grupo Farroupilha vem, desde o ano 2001, promovendo atividades pedagógicas, nas quais o seu modo de se autogerir e suas experimentações vêm sendo compartilhados. Claudiane Dias Silva (2017) comenta que o primeiro projeto de oficinas proposto pelo grupo, *Assim nasceu o amor*, reproduzia, de certa forma, a sua estrutura. As aulas que o grupo fazia internamente eram repassadas aos alunos, mesclando as linguagens do teatro, do circo e da dança. Desse curso surgiu o espetáculo homônimo ao projeto, que foi apresentado em diversas escolas públicas da cidade, reproduzindo, dessa forma, uma prática que o grupo tinha com seus espetáculos.

Na sequência desse primeiro projeto, a ação pedagógica se tornou constante no cotidiano do Farroupilha. Em praticamente todos os seus projetos de circulação de espetáculos ou de manutenção do espaço de criação, são propostos cursos e oficinas. Apesar de funcionarem, muitas vezes, como contrapartidas a projetos financiados via leis de incentivo ou outros editais públicos, essas atividades não existem apenas por esse motivo, elas se tornaram parte dos princípios preconizados. Principalmente porque

elas não só trazem uma oxigenação ao grupo como também permitem que os atores se lancem em investigações que não ganhariam espaço em sua rotina interna.

Listar todas as experiências pedagógicas, aqui, seria uma tarefa demorada e pouco necessária neste trabalho monográfico. Alguns fatos, todavia, precisam ser apresentados. Ao menos uma vez ao ano, o grupo tem ofertado, em sua casa, oficinas de teatro e de iniciação ao circo. Normalmente, esses cursos também têm montagem de números, cenas ou espetáculo com os alunos, proporcionando aos atores a experimentação de outras funções como a direção, dramaturgia, criação de cenários e figurinos. Para além de seus próprios empreendimentos pedagógicos, o Farroupilha tem sido procurado para ministrar oficinas em festivais no interior de Minas e treinamentos específicos para outros grupos. O grupo também coordenou as ações pedagógicas do Projeto Interdisciplinar de Formação Cultural (2009), em Santana do Paraíso, uma cidade vizinha a Ipatinga. Coordenou ainda a Escola Municipal de Artes Cênicas Antônio Roberto Guarnieri, de Ipatinga, que não tem tido um funcionamento regular nos últimos anos. Em 2006, 2009 e 2011, o grupo lecionou na referida escola, em aulas de Teatro, Dança, Circo e Teoria Teatral.

A ação pedagógica, portanto, faz parte de toda a trajetória do Farroupilha e colabora para a formação a diversos sujeitos: para os membros do grupo, contribuindo ao mesmo tempo para a formação atoral e para a formação como professores de teatro; para os alunos, na medida em que os inicia na linguagem teatral ou aprimora os seus conhecimentos, atuando na formação de atores; para o público, na medida em que fomenta a criação e circulação de espetáculos resultantes das oficinas.

Em relação à própria formação, os três entrevistados consideram a atividade pedagógica uma mola propulsora de aprendizagem. “Esse trabalho me move, eu gosto muito de fazer isso, porque, a todo momento, tem uma sede de buscar quem são essas pessoas e como que eu vou lidar com elas. Cada vez que tem curso, cada turma que chega é uma turma nova, leva para lugares completamente diferentes (SILVA, 2017). A fala de Claudiane ressalta a importância de se considerar o perfil da turma na condução das aulas. E como essas diferenças instigam a busca não só de conhecimentos artísticos como também de procedimentos metodológicos diferenciados. Colocar-se na atividade de docência, no teatro de grupo, assim, é estar aberto a aprender com o outro, considerá-lo no per-curso. Docência e pesquisa são, pois, indissociáveis. Os depoimentos dos outros também vão na mesma direção. Francis Leine declara que a atividade pedagógica é importantíssima para a sua formação: “Porque me coloca no lugar de pesquisadora. Eu

tenho que buscar, eu tenho que treinar aquilo que eu vou passar pros alunos. Me coloca no lugar de movimento, de não ficar parada, de não ser uma artista estática, e sempre em busca de conhecimento, de transformação mesmo” (FERREIRA, 2017).

Didi Peres também destaca a importância do trabalho pedagógico para o ator, pois o obriga a estudar, a buscar referências, a rememorar o próprio percurso formativo. Além de instigar as trocas internas, quando necessário busca o apoio dos parceiros de grupo. Ele, porém, aponta para um quesito que considera negativo nas oficinas de iniciação teatral que desenvolvem:

E eu acho que isso é bom, mas tem um lado negativo também, porque os períodos são curtos. São cursos livres, então três meses, quatro meses no máximo. Então, não há muito aprofundamento na apresentação da linguagem. Então eu sinto que, às vezes, isso é um perigo das pessoas que passam por um curso, que fazem um curso e acham que já estão formadas, né?. Porque ela não sai daqui com uma base pra se fazer teatro (PERES, 2017).

A preocupação de Peres é bastante pertinente, mas ela pode ser superada quando os objetivos de trabalho são expostos de forma bem clara desde o início de cada processo. Quando cada aluno está ciente de que não se trata de uma profissionalização em teatro, mas que pode ser um ponto de partida para isso.

A atividade pedagógica, portanto, é um veio importantíssimo das *pedagogias subterrâneas* que brotam no campo fértil do teatro de grupo, porque, obrigatoriamente, coloca o ator em posição de formação continuada. No Farroupilha não é diferente. Ela integra uma parte considerável desse itinerário formativo que se apresenta como uma colcha de retalhos, costurada pelo trabalho contínuo e que se amplia continuamente junto com as vivências e con-vivências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

UMA FORMAÇÃO PELA COSTURA DE FARRAPOS

A elaboração deste trabalho monográfico me permitiu escavar conceitos desconhecidos, visitar alguns que já povoavam meu repertório de conhecimento, fazendo novas associações e contextualizações. Proporcionou, sobretudo, a rememoração, muitas vezes pelo olhar do outro, de parte de minha história de formação artística. Um percurso formativo que se deu nas experiências diárias em grupo e, aqui, se encontra com o saber institucionalizado. Essa conclusão, portanto, procura arrematar um estudo teórico-reflexivo, mas representa também o encerramento de uma formação acadêmica, buscando trazer à superfície a valorização e o reconhecimento dos saberes não formalizados ou não credenciados. Meu texto surge, assim, do diálogo da vivência da prática teatral em grupo com a vivência acadêmica. Não se trata de uma tentativa de formalizar o aprendizado surgido nisso que chamamos de *pedagogias subterrâneas*, o que seria impraticável. Mais do que descrevê-las, este trabalho serve para atestar a existência delas e lançar luz sobre os processos formativos que se dão nas con-vivências diárias do teatro de grupo.

Ao eleger o tema ‘o *teatro de grupo* e as suas *pedagogias subterrâneas*’, tomando como objeto de investigação o Grupo de Teatro Farroupilha, era necessário, primeiramente, esclarecer as abordagens desses dois termos adotadas neste trabalho. Dessa forma, procurei descrever, de início, os pressupostos desse modo de organização teatral chamado *teatro de grupo*, tal como tem sido compreendido na contemporaneidade; assim como rascunhar um desenho do que poderia ser *pedagogias subterrâneas* e de como elas se manifestam na prática teatral.

A ideia de *teatro de grupo* se diferencia da ideia de *grupo de teatro*. A denominação *teatro de grupo* refere-se a agrupamentos que defendem determinados princípios, sendo o principal deles, o trabalho na coletividade. O *teatro de grupo*, assim, advoga em favor de pressupostos éticos, estéticos e políticos, que apontam para o compartilhamento de experiências; para a horizontalidade nas relações; para um pensamento antieconômico, em que a produção não segue normas ditadas pelo “mercado”; para a ideia de continuidade; para a valorização dos processos criativos, promovendo a investigação, experimentação, pesquisa e formação continuada; para a participação política, defendendo os pressupostos democráticos; para o

compartilhamento e disseminação dos saberes, investindo em trocas, intercâmbios e práticas pedagógicas, entre outros.

A formação artística é, nesse sentido, inerente à prática teatral de grupo. Os saberes gerados no fazer teatral em grupo não se encontram no rol dos saberes acadêmicos. Eles normalmente dialogam entre si, mas, no exercício teatral de grupo, o aprendizado se dá na convivência cotidiana, em ações pedagógicas intencionais ou não intencionais, não formais ou informais. Assim, o grupo vai percorrendo um percurso formativo, muitas vezes, até sem se dar conta disso. Por isso a terminologia *pedagogias subterrâneas* seja, talvez, a mais adequada para se tratar da formação no seio do teatro de grupo. Ao transportar essa nomenclatura para o universo teatral, fez-se necessário, desse modo, refletir sobre outras expressões relacionadas ao ensino de teatro e por qual razão elas não denominam tão bem os processos pedagógicos experienciados no fazer teatral em grupo. A *pedagogia do ator* – importantíssima para a sistematização de metodologias de ensino de teatro e para a composição curricular de muitas escolas – parte muito da figura do diretor-pedagogo e suas proposições para a preparação técnica de atores, com a conseguinte melhoria na qualidade dos espetáculos. A *pedagogia do teatro* se insere também no campo das técnicas sistematizadas e extrapola as fronteiras teatrais, atingindo diversas outras áreas, utilizando o teatro como ferramenta para a formação humana, não necessariamente formação artística. A *pedagogia do teatro de grupo*, por sua vez, considera as especificidades da produção teatral em grupo e do seu potencial pedagógico. Essa nomenclatura, porém, parece ficar muito restrita àquilo que o grupo sistematiza, a partir de sua prática, e dissemina. Quando eu trago o termo *pedagogias subterrâneas* para o contexto do teatro de grupo, dessa forma, eu focalizo na formação artística de seus membros, por meio das diversificadas atividades cotidianas, quer tenham ou não uma intenção pedagógica *a priori*.

Nessa perspectiva, eu mergulho na trajetória do Grupo de Teatro Farroupilha, no intuito de identificar os elementos que compoem as suas pedagogias subterrâneas. E, nesse exercício, mergulho também na minha formação artística, que se deu, em grande parte, no pertencimento a esse grupo. Foi imprescindível, desse modo, a tomada de depoimentos dos atores, trazendo suas memórias, opiniões e impressões. Além da pesquisa em arquivos impressos e digitais. A convivência no Farroupilha, que está localizado no interior de Minas Gerais, proporcionou a seus atores uma formação plural, esculpida nas experiências diárias. Cursos livres, oficinas, participação em eventos, processos criativos utilizando diversas metodologias, referências de outros

artistas e grupos, apresentações dos trabalhos em espaços diferenciados, a ação pedagógica, entre outros, são oportunidades formativas que vão integrando o currículo das *pedagogias subterrâneas* do grupo. Um currículo que escapa a qualquer tentativa de precisão e de encerramento. Não há fronteiras para as *pedagogias subterrâneas*, nem de tempo nem de espaço.

Todos os entrevistados consideram a atuação em teatro de grupo, e especificamente no Grupo Farroupilha, primordial para a própria formação, como artista, como cidadão e como ser humano. Eu também corroboro esse posicionamento. Para concluir, reproduzo trechos das falas dos atores, relativas aos atributos do ator formado no teatro de grupo e, especificamente, no Farroupilha:

O perfil, acho que é essa miscelânea de coisas que foram vistas em festivais, nos projetos que passaram por Ipatinga, dos projetos que foram geridos pelo grupo, propostos pelo grupo. A formação está em cada uma dessas coisas, tanto como espectador, quanto aluno, nessas diversas oficinas. Ele foi juntando e... farrapos mesmo, assim... ele foi fazendo uma colcha de retalhos de diversas coisas. E ela é muito mista (SILVA, 2017).

Uma pessoa mais interessada na troca. Que chega com menos ideias prontas e mais aberto pro diálogo. Tá mais a fim de provocar, pra ver o que aquelas pessoas que estão ali com ela podem produzir. Tem mais consciência de que você é só um ser, você não é o dono daquilo ali, mas, sim, tem que se colocar. Se você chegar num ambiente em condições onde você não tem espaço pra se colocar, certamente você não vai ficar confortável ali, você vai se sentir uma marionete e não vai ficar confortável mesmo. Vai ter muita dificuldade de lidar com diretores ditadores, que não valorizam o olhar do outro, que não abre espaço pro outro se colocar, pelo menos, já chegam com a ideia pronta (PERES, 2017).

são pessoas que conseguem ouvir, conseguem chegar numa reunião política, numa reunião e saber ouvir o outro, saber entender a necessidade do outro. Que às vezes até se anula, pra que esse todo seja contemplado. [...] Então, essa característica, esse lugar de conseguir trabalhar com outras pessoas, você ir pra outros setores e conseguir lidar com elas, sem se impor, [...] consegue se... se relacionar com outras pessoas sem ser ditatorial com seus desejos e suas vontades (FERREIRA, 2017).

O artista do teatro de grupo, desse modo, e os do Farroupilha não fogem a isso, experimentam uma formação que ultrapassa o campo artístico, mas que se destina, primordialmente à atividade artística, que, como ressaltou Marcos Colleta (2014), no teatro de grupo, se confunde com a própria ação pedagógica. Percebemos na fala dos atores, também, que ética, estética e política são inseparáveis no fazer teatral em grupo,

o qual, na totalidade, é preenchido por *pedagogias subterrâneas*. E – tomando de empréstimo a metáfora usada por Claudiane em seu depoimento – no Grupo Farroupilha, essas pedagogias foram e vão se constituindo pela junção de farrapos, que constantemente são costurados à colcha de retalhos que representa a contínua formação dos atores.

Este trabalho monográfico – extenso para o gênero textual ao qual se vincula, mas ainda carente de tantas outras reflexões – cumpre um papel fundamental ao discutir o teatro de grupo na contemporaneidade e a formação artística nesse contexto. Acredito que ele preenche uma lacuna na história do Grupo Farroupilha, tornando-se um importante registro de sua trajetória, tendo como enfoque a formação de seus atores. Os materiais colhidos como fonte de pesquisa não foram esgotados. Ainda há muitas possibilidades de produção de discursos, abordando os aspectos aqui tratados e tantos outros. Ele se destaca, também, por trazer à cena reflexões acerca da produção artística do interior e da formação teatral nessas localidades. Desse modo, este trabalho se torna fonte de pesquisa para o próprio Grupo Farroupilha ou qualquer um que queira se embrenhar nas temáticas aqui abordadas. Quiçá se faça mote para futuras investigações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Kil. A dialética das condições e a fatura estética no teatro de grupo. In: *Subtexto Revista de Teatro do Galpão Cine Horto*. Belo Horizonte: Edições CPMT, Ano V, nº 5, dez., 2008.

AGUILAR, Gina Maria Monge. *Trans-formação do ator no teatro de grupo em latino américa*: Abya Yala, Yuyachkani e Ói Nóis Aqui Traveiz. 2013. Tese (Doutorado em Pedagogia do Teatro) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2103.

BINA, Sinésio da Silva. Ser ou não? Ser é a questão. In: *Revista Clown para todos*. Ipatinga: Grupo de Teatro Farroupilha, 2004.

CARREIRA, André. Teatro de Grupo: a busca de identidades. In: *Subtexto Revista de Teatro do Galpão Cine Horto*. Belo Horizonte: Edições CPMT, Ano V, nº 5, dez., 2008a.

CARREIRA, André. *O Teatro de Grupo e a Renovação do Teatro no Brasil*. Memória Digital Portal Abrace – V Congresso. Belo Horizonte, 2008b.

CARREIRA, André. Teatro de grupo: um território multifacético. In: ARAÚJO, Antônio et al (org). *Próximo ato: teatro de grupo*. São Paulo: Itaú Cultural, 2011.

COLLETA, Marcos. *A formação do ator no contexto da prática de grupo*. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes, Belo Horizonte, 2014.

FISCHER, Stela Regina. *Processo colaborativo: experiências de companhias teatrais brasileiras nos anos 90*. 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, 2003.

FURTADO, Daniel. Grupo de teatro: fundação e construção de poéticas. In: OLIVEIRA, Adriano Moraes de (org). *Teatro de grupo: debates sobre poéticas, estéticas e políticas*. Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Processos Criativos em Artes Cênicas. Pelotas: UFPEL, 2014.

GRUPO DE TEATRO FARROUPILHA. Folder do espetáculo Ação, estado ou fenômeno da natureza. Ipatinga, 2007.

GRUPO DE TEATRO FARROUPILHA. *Planejamento Estratégico*. Ipatinga, 2010.

ICLE, Gilberto. Pedagogia Teatral como cuidado de si: problematizações na companhia de Foucault e Stanislavski. In: *Reunião Anual da ANPED. ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social: [anais]* Caxambu: ANPED, 2007.

ICLE, Gilberto. Da pedagogia do ator à pedagogia teatral: verdade, urgência, movimento. In: *O Percevejo Online: periódico do PPGAC/UNIRIO. Dossiê: Teatro e pedagogia*. Vol. 01. 2009.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. In: *Revista Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul: UNISC, v.19, nº 2, jul./dez., 2011. pp. 04-27.

LIMA, Francisco André Sousa. *Pedagogia do teatro de grupo: o processo colaborativo como dispositivo metodológico no Oficina Finos Trapos*. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro e Escola de Dança, Salvador, 2014.

MARTINS, Larissa Cristina Chaves de Souza. *Pedagogias subterrâneas no contexto teatral*. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade de Brasília, Curso de Artes Cênicas, Brasília, 2017.

OLIVEIRA, Adriano Moraes de (org). *Teatro de grupo: debates sobre poéticas, estéticas e políticas*. Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Processos Criativos em Artes Cênicas. Pelotas: UFPEL, 2014.

OLIVEIRA, Adriano Moraes de; OLIVEIRA, Marina de & GOMEZ, Máximo. Aspectos políticos e estéticos do teatro de grupo. In: OLIVEIRA, Adriano Moraes de (org). *Teatro de grupo: debates sobre poéticas, estéticas e políticas*. Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Processos Criativos em Artes Cênicas. Pelotas: UFPEL, 2014.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. Tr. J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1999.

SANTANA, Arão Paranaguá de & VELOSO, Graça. Unidade 1 – questões conceituais sobre o aprender e o ensinar Teatro. In: *Módulo 14: História da Arte-Educação*. Brasília: Dupligráfica Editora Ltda, 2008.

SILVA, Antônio Carlos de Araújo. *A gênese da Vertigem: o processo de criação de O Paraíso Perdido*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 2002.

SILVA, Álamo Pimentel Gonçalves da. *O elogio da convivência e suas pedagogias subterrâneas no semi-árido brasileiro*. 2002. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2002. Disponível em <<http://www.irpaa.org/modulo/publicacoes/artigos>>. Acesso em 30 abr. 2018.

ENTREVISTAS

FERREIRA, Francis Leine Silvestre. *A formação do ator na prática do Grupo Farroupilha*. Entrevista concedida a Sinésio Bina. Ipatinga, Outubro, 2017.

PERES, Edmilson da Silva. *A formação do ator na prática do Grupo Farroupilha*. Entrevista concedida a Sinésio Bina. Ipatinga, Novembro, 2017.

SILVA, Claudiane Dias. *A formação do ator na prática do Grupo Farroupilha*. Entrevista concedida a Sinésio Bina. Ipatinga, Outubro, 2017.