



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS

Pedagogias Subterrâneas no Contexto Teatral

Larissa Cristina Chaves de Souza Martins

Brasília – DF
2017



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS

LARISSA CRISTINA CHAVES DE SOUZA MARTINS

PEDAGOGIAS SUBTERRÂNEAS NO CONTEXTO TEATRAL

Trabalho de conclusão do curso de Artes Cênicas, habilitação em Educação Artística, do Instituto de Artes da Universidade de Brasília. Orientado pela Prof^a Dr^a Luciana Hartmann.

Brasília, 2017

LARISSA CRISTINA CHAVES DE SOUZA MARTINS

Pedagogias Subterrâneas no Contexto Teatral

Esta monografia foi julgada adequada à obtenção do título de Licenciada em Artes Cênicas aprovada em sua forma final pelo Curso de Artes Cênicas da Universidade de Brasília.

Brasília, 19 de junho de 2017

Profa. Dra. Luciana Hartmann (orientadora)
CEN/UnB

Profa. Dra. Alice Stefânia Curi
CEN/UnB

Profa. Dra. Simone Reis Mott
CEN/UnB

Dedico esta monografia ao meu avô Pedro “Cascalho”, homem preto das mãos calejadas, que foi e é fonte da maior doçura, alteridade, bondade e força que já conheci. No meu mundo, Deus é você.

“O Deus do teatro é Dionísio, e não Narciso”
(Simone Reis)

“Para ser educativa, a arte precisa ser arte e não arte educativa”
(Sonia Kramer)

Agradecimentos

À todas as Deusas que regem os fluidos e a ordem do Universo, à toda presença divina que sinto na vida, essa oportunidade de amar.

À minha mãe Celda, por sua paciência, respeito e fé nesse e em todos os meus processos. Te escuto verdadeiramente.

Ao meu avô Pedro, razão maior da minha persistência. Sou grata por tudo que me ensina, por sua vida e sua criatividade.

Às minhas tias amadas, em especial, à tia Celzinha por toda trajetória de afeto. E por ter me matriculado na minha primeira aula de teatro.

À Luciana Hartmann, minha orientadora, pelos gentis e afiados olhares. E por todas as Pedagogias Subterrâneas que emergiram.

Aos meus queridos professores e professoras de graduação: Paes Loureiro, Fernando Villar, Bidô Galvão, Giselle Rodrigues, Nitza Tenenblat, Luana Proença, Rita de Almeida, César Lignelli, Guto Viscardi, Ângela Café. Além da Simone Reis e Alice Stefânia, que generosamente aceitaram compor a banca desta monografia.

Ao Yuri Fidelis, primeiro, antes, sobretudo, por ser e estar comigo nesta vida trocando sem pudor nossos saberes e a falta deles. Obrigada por me ensinar a brincar de ser burra.

As minhas amigas, tigresas indomáveis: Valéria Lima, Rafaela Fernandes, Juliana Torres, Marina Castro, Paula Silva, Luisa L'Abbate, Tassiana Rodrigues, Isabella Baroz, Tainá Martins, Kika Sena, Jessica Cardoso e tantas outras que tornaram esse processo mais ameno e gostoso. Tudo nosso, nada deles!

Aos meus amigos Ramon Lima (te céu!), Victor Hugo Leite, Breno Uriel, Xandre Martinelli, Afonso Amorim, Tulio Starling e todos que estão partilhando comigo o infinito.

Ao Rafael Toscano, pela transparência absurda e luz cintilante que surgiu durante esse processo de escrita. Ao Thiago Gama, pelo desconhecido e pelo amparo nos dias de caos mental.

Ao Fausto Ribeiro, pelo encontro precioso que acrescentou muito a esta monografia, bem como pelo vírus da desobediência poética que deixaste aqui.

Ao Johnny Massaro, voz que corresponde aos meus desejos de ouvir. Te agradeço pelos atravessamentos, pela insatisfação motora.

Ao caminho, onde aconteceu a única coisa que poderia ter acontecido para que eu estivesse onde estou. Que eu nunca deixe de me espantar!

Resumo

A presente monografia tem como objetivo analisar e refletir sobre as Pedagogias Subterrâneas dentro do contexto teatral. Trilha-se um percurso para pensar sob a luz de referenciais teóricos da educação e das artes, as Pedagogias Subterrâneas nos espaços de ensino-aprendizagem teatral, nos processos criativos para cena e nos registros de três grupos de teatro (Teatro da Vertigem, Grupo Galpão e Lume Teatro).

Palavras-chave: Pedagogia Subterrânea; Grupo de Teatro; Experiência; Processo Criativo; Educação.

SUMÁRIO

Introdução ou O Redescobrimto de Si.....	9
1. Compreendendo as Pedagogias Subterrâneas.....	14
1.2- Para tudo aquilo que é, há tudo aquilo que não é.....	18
1.3- Pedagogia Subterrânea na minha trajetória e a noção de experiência.....	20
1.4- Experiências na docência e aplicabilidade de Pedagogias Subterrâneas....	25
2. O solo fértil dos grupos de teatro.....	31
2.1– Um breve estudo de três grupos teatrais brasileiros.....	33
2.1.1 - Teatro da Vertigem.....	34
2.1.2 - Grupo Galpão.....	36
2.1.3 - Lume Teatro.....	38
3. Pedagogias Subterrâneas no processo do monólogo “Maniva”.....	43
3.1 - Os Três Mal Amados.....	44
3.2 - Não mais o que já foi, mas não ainda o que vai ser: Entre “Os Três Mal Amados” e “Maniva”	46
3.3 – Maniva.....	47
Considerações Finais.....	49
Referências Bibliográficas.....	52
Anexo 1: Os Três Mal Amados, de João Cabral de Melo Neto.....	54
Apêndice 1: Registro do processo do solo “Maniva”	58
Apêndice 2: Registro da Ocupação do MinC.....	59

Introdução

Ou

Redescobrimo de si

Há verdadeira razão. A verdadeira razão, o propósito, o impulso de salto contra a vontade do chão. Escrevo sobre minha trajetória porque dessa maneira registro a mim mesma e valido para o amanhã as sensações transitórias do agora. Escrevo sobre teatro por compreendê-lo não somente como metodologia, mas como conteúdo precioso nas potencialidades próprias da linguagem. Escrevo sobre pedagogia teatral por acreditar em um outro sistema de ensino-aprendizagem baseado na escuta, no afeto e nas subjetividades. Essa monografia é uma celebração ao tempo presente, as experiências atravessadoras que me trouxeram aonde estou e daqui me levam aonde vou.

O que chamo aqui de Pedagogia Subterrânea entrou no meu arsenal de conceitos a partir das provocações do professor Graça Veloso na disciplina Metodologia de Pesquisa em Artes Cênicas e Educação, no segundo semestre de 2015. Naquele momento, presumi que o que desejava ter como objeto de estudo da monografia não poderia ser nomeado. Simplificando com afeto, o professor Graça questionou se poderia ser chamada de oculta ou subterrânea essa forma de pedagogia e foi quando parti para busca de referências bibliográficas que abordassem esse conceito, ainda que com outros nomes.

Essa monografia tem como objetivo conceituar, identificar e refletir sobre as Pedagogias Subterrâneas na área teatral. Além disso, buscarei trilhar um percurso rememorando os processos criativos em que estive envolvida e minha prática docente na disciplina Estágio Supervisionado em Artes Cênicas II, para exemplificar e expandir a noção de Pedagogia Subterrânea. Para isto, resgatarei registros de diários de bordo alinhados com teorias da educação para inferir as potencialidades e a aplicabilidade das Pedagogias Subterrâneas no âmbito da prática teatral. Por meio de levantamento bibliográfico, e sob a lente deste conceito, refletirei a respeito da trajetória de três companhias de expressivo valor para cena nacional. São elas: Grupo Galpão (MG), Teatro da Vertigem (SP) e Lume Teatro (SP), sendo que deste último farei a análise da oficina que cursei em fevereiro/2017 “Desculpas Cotidianas para Dançar”,

ministrada pelo Núcleo Fuga, coordenado por Renato Ferracini¹. Além disso, também realizarei uma análise da inserção das Pedagogias Subterrâneas no processo de “Maniva”, solo em que atuo, com estreia prevista para julho, sob direção de Yuri Fidelis e Rafael Toscano.

Confesso que precisei de um período maior de reflexão para compreender a justificativa da presente monografia. Como utilizei das minhas problemáticas, vivências e experiências para trilhar o percurso de reflexão e análise sobre/com as Pedagogias Subterrâneas, a ideia de que isso pudesse se tornar um material muito particular e quase egoísta me assusta no que tange minha vontade de dialogar e ser útil para a comunidade, sobretudo para aqueles que não estão na academia ou no meio teatral. Por este motivo, utilizo-me do slogan da ativista feminista Carol Hanisch, “o pessoal é político”, para defender a razão social desses escritos. Após ler o ensaio homônimo de Hanisch, fui pesquisar mais sobre a obra e luta da autora e, para minha surpresa, não consegui encontrar uma foto sua no Google. Para ser mais precisa, a pesquisa me mostrou diversos rostos de mulheres, de diversos lugares do mundo e não consegui identificar qual era Carol Hanisch. Alguns rostos conhecidos como de Marina Abramóvic² e Nina Simone³ me provaram que nem todas ali eram Hanisch e me fizeram questionar quem de fato ela é. Na busca por essa resposta percebo que não me interessa em tê-la. Na medida em que as palavras de Hanisch são dela, também pertencem a tantas outras mulheres que compartilham de suas feridas e lutas. Então, tomo como político meu recorte que, justamente por ser pessoal, expande sua envergadura de debates ao âmbito social em que estou inserida. E desta forma, compartilho da ideia de Hanisch quando diz que “Uma das primeiras coisas que descobrimos nesses grupos [de mulheres que se reúnem para compartilhar experiências sobre feminismo] é que problemas pessoais são problemas políticos. Não há soluções pessoais desta vez. Só há ação coletiva para uma solução coletiva” (1969, pg. 1, chave minha).

¹ Renato Ferracini é Doutor em Multimeios pela UNICAMP, ator-pesquisador e, atualmente, coordenador do Núcleo Fuga e do LUME – Núcleo interdisciplinar de Pesquisas Teatrais da UNICAMP.

² Marina Abramovic é uma artista performativa sérvia que iniciou sua carreira no início dos anos 70. Seu trabalho explora as relações entre o artista e a plateia, os limites do corpo e as possibilidades da mente.

³ Nina Simone foi uma pianista, cantora, compositora e ativista pelos direitos civis dos negros norte-americanos.

Outro aspecto relevante é a urgente necessidade de debate sobre educação e pedagogias. Em tempos de exceção⁴ onde existe a ameaça eminente da retirada da disciplina de artes do currículo do Ensino Médio, falar sobre arte-educação e sua importância na construção de novos conhecimentos, novas formas de expressão e experiências geradas a partir do contato com a linguagem são, em si, formas de resistência. Quando falo sobre minhas experiências em consonância com o que acredito que possa ser o ensino-aprendizagem e as Pedagogias Subterrâneas, refiro-me a transformação possível no contato com novas formas de produção de conhecimento, como o teatro é/foi para mim. Recorro à professora Maria Lúcia Pupo para ratificar a validade e a exclusividade de habilidades reconhecidas por meio do teatro.

Se nós realmente acreditamos que o trabalho teatral é formador; que por meio de experimentamos uma ampliação tangível da nossa visão de mundo; que de alguma maneira nos humanizamos quando fazemos teatro; que nosso corpo se dispõe para a relação com outro corpo; que nossa percepção sensorial se intensifica; que passamos a desenvolver o espírito crítico; que nos tornamos pessoas mais plenas, temos que batalhar pela inserção do trabalho teatral no currículo, e não no esquema extracurricular, apenas opcional. Não podemos esperar que uma pessoa que nunca sentiu o gosto pela arte vá optar por experimentar essa arte. E o fato de sentir o gosto, só o currículo, só a escola pode proporcionar. (PUPO, 2010, pg. 13)

Este trabalho conclui uma jornada de seis anos, iniciada na Universidade Federal do Pará, quando ainda usufruía da sagacidade da minoridade. Por meio da análise desse percurso completamente transformador, viso investigar as Pedagogias Subterrâneas, seu funcionamento e levantar hipóteses sobre elas. Vivências, análise bibliográfica e registros escritos são alguns dos instrumentos que usarei para analisá-las sob a luz de referenciais teóricos da educação (Demerval Saviani, Paulo Freire, Bell Hooks, Jorge Larrosa...) e das artes (Eleonora Fabião, Antônio Araújo, Matteo Bonfitto...), traçando sempre um paralelo ao meu lugar de maior conhecimento e reflexão: minha trajetória pessoal.

No âmbito da arte teatral, vejo como premissa significativa para surgimento de Pedagogias Subterrâneas seu caráter grupal, sua necessidade (em grandessíssima

⁴ Em 2016, após um impeachment consumado sem crime de responsabilidade (o que acredito que caracteriza um golpe), o país volta a viver num regime de exceção. Os poderes - judiciário, legislativo e executivo – planejaram um golpe junto à mídia para “estancar a sangria” da Lava Jato, operação da Polícia Federal para investigar a corrupção e a lavagem de dinheiro por políticos e empreiteiras do país.

maioria) do encontro físico entre pessoas, mais aberto aos toques, olhares, diálogos e escuta. Creio que no encontro e/ou atravessamento entre os corpos, surja a potencialização das confluências e problematização das divergências, oferecendo um ambiente fértil para aparecerem práticas coletivas, refinamento da escuta, transformações no *modus operandi* e desenvolvimento de métodos e ritos a partir das demandas objetivas e subjetivas de cada coletivo. O “Poema das Relações”, da Cia Mundana de Teatro, traz imagens que fazem muito sentido (e muito sentir) sobre a coletividade da arte teatral:

“ESPAÇO-TEMPO PARA
 encontros entre artistas
 com afinidades
 estéticas e afetivas
 encontros efervescentes na impermanência
 para rimar paixão e desapego
 continuidade na transitoriedade
 a cada novo ato, agrupamentos
 de artistas comprometidos com o
 PRINCÍPIO COLETIVO
 DO TEATRO zona de trânsito
 dentro do tempo que urge
 encontros de amor na vida mundana
 sem monoteísmos ou monogâmias
 VIVER INTENSAMENTE as vicissitudes e belezas da vida
 em companhia de parceiros artistas e passar, voltar, ir, vir, entrar, sair...
 – prontos para rever caminhos e mudar nortes
 COMUNICAÇÃO, COMUNICAÇÃO, COMUNICAÇÃO
 o tempo é da ação
 separação enquanto ainda desejo houver
 juntos enquanto queremos e precisamos e podemos, não porque devemos
 COMPANHIA DE ESTADOS E SERES E COISAS
 constante gestação de encontros para atritos CRIATIVOS
 companhia para o teatro e outros modos de criação
 não aos encontros
 até que a morte nos separe”

Para maior aprofundamento no conceito de Pedagogia Subterrânea, este mergulho será dividido em três capítulos que buscam investigar a presença dela em diversos terrenos, tal qual seus desdobramentos. No capítulo 1, a partir de registros de diários de bordo, de vivências pessoais durante minhas experiências teatrais, conceituarei Pedagogia Subterrânea, identificando-a e analisando-a na minha trajetória. Além disso, farei uma ponte com da noção de experiência de Jorge Larrosa

e com algumas teorias da pedagogia em que baseio minhas reflexões sobre a educação.

No capítulo 2 desenvolvo um breve panorama histórico sobre a importância dos grupos Galpão, Lume e Vertigem para fomento e fortalecimento da cena teatral brasileira. O foco de análise parte dos escritos desses grupos sobre seus processos criativos e abordagens metodológicas. Utilizo as obras “Lume 25 anos” (2011), organizado por Naomi Silman; “Grupo Galpão: Uma História de Encontros” (2010), de Eduardo Moreira, e “A Gênese da Vertigem” (2011) de Antônio Araújo. Além disso, faço uma análise acerca das Pedagogias Subterrâneas presentes na oficina “Desculpas Cotidianas para Dançar”, ministrada pelo Núcleo Fuga. No que tange esta oficina, trilho um percurso subjetivo sobre minhas impressões das vivências nos 5 dias de curso em fevereiro de 2017. Elegi tal curso por considera-lo precioso e vasto de exemplos concretos sobre Pedagogias Subterrâneas; sobre funcionamento dos grupos de teatro, além de seus coordenadores serem vinculados ao Lume Teatro, um dos grupos escolhidos para análise bibliográfica.

No capítulo final, esmiúço o processo do solo Maniva no qual atuo sob direção de Yuri Fidelis e Rafael Toscano e direção musical de Thiago Gama. Neste momento em específico, busco aplicar e reconhecer as Pedagogias Subterrâneas e sua influência para a criação teatral em meu próprio processo, que tem estreia prevista para julho.

Nas páginas que se seguem há relatos e reflexões que me tocam a alma sinceramente. O percurso trilhado nesta monografia foi longo e gerador de transformações poderosas. Creio e crio a academia na perspectiva do afeto, do aqui e agora, da escuta, do respeito às subjetividades e da autonomia. Te convido a partilhar dessa visão comigo pelas próximas páginas. Vem?

Capítulo 1 – Compreendendo as Pedagogias Subterrâneas

Houve um momento, que eu não sei ao certo definir quando, em que tornei-me mais aquilo que sou. Na verdade, houve muitos desses momentos. Foram nessas frações de tempo que meus desejos de ouvir corresponderam ao que dizia a voz do mundo, que descobri minhas dúvidas como partilháveis e igualmente angustiantes nos outros, que percebi que as ideias que achava que eram minhas já eram de outros há muito tempo e ainda assim eram igualmente minhas. Nesses momentos de grande atravessamento, nessa pequena rachadura no curso da normalidade, houve desvios no fluxo que chacoalharam os valores, os conceitos, as práticas cotidianas. Esses desvios foram ocasionados, na minha trajetória, pelo que chamo de Pedagogia Subterrânea.

Após meu primeiro contato com o termo, encontrei na busca de referenciais bibliográficos a tese de Álamo Pimentel Gonçalves da Silva, intitulada “O Elogio da Convivência e suas Pedagogias Subterrâneas no Semi-Árido Brasileiro” (2002). Nela pouco continha do que compreendia como Pedagogia Subterrânea, principalmente relacionada ao teatro. Contudo, a visão de Silva sobre a educação me interessou fortemente:

A educação vai se colocando numa perspectiva existencial, remete a um estado dos sujeitos nas relações que estabelecem entre si e com o contexto. 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, pág 10)

Concordo com Silva no que diz respeito a pensar a educação presente em todas as relações e espaços em que se insere o sujeito, e que ele, por sua vez, observa e absorve o que está ao seu redor. E ele cria para e sobre si percursos pedagógicos subjetivos que surgem da visita a esses territórios não-descobertos de si. Partindo dessa premissa, ainda que identifique as Pedagogias Subterrâneas em todos os processos educativos-criativos, foi através da sua ação promotora de mudanças cotidianas que a percebi pela primeira vez e me instiguei a pesquisa-la.

Dessa maneira, decidi por conceituar o que chamo de Pedagogia Subterrânea em duas vertentes para melhor compreensão e apreensão do termo. Devo ressaltar que de maneira alguma são, estas duas vertentes, hierárquicas ou excludentes entre si, e tampouco as únicas formas de Pedagogia Subterrânea, mas a maneira mais lapidada à que consegui chegar desde que iniciei a pesquisa há um ano e meio. Desta maneira, 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. Quando me refiro a corpos, compreendo-os no sentido espinosiano que não os enxerga como forma, mas como vias. Essas últimas são definidas pelos afetos que o corpo é capaz de gerar e gerir. Sendo assim, os corpos são inseparáveis das relações a que estão inseridos, como mostra Fabião (2008):

Espinosa propõe que um corpo não é separável de suas relações com o mundo, posto que é exatamente uma entidade relacional. O corpo espinosiano não está, e nunca estará, completamente formado, pois que é permanentemente informado pelo mundo, ou, parte de mundo que é. Inacabado, ou ainda, inacabável, provisório, parcial, participante – está, incessantemente, não apenas se transformando, mas sendo *gerado* (FABIÃO, 2008, pág 6)

Sendo assim, os “corpos” compostos pelos indivíduos naquele tempo-espaço são constantemente formados por afetos e demandas subjetivas. É comum, por exemplo, estabelecerem-se acordos nos coletivos para uma potencialização do processo e melhor convivência. 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. Por exemplo, a regra de tirar os sapatos antes de entrar na sala de ensaio é bastante difundida. Como uma maneira de manter o espaço limpo, de não trazer energias de fora para dentro do local de criação, é comum esse procedimento ser adotado pela maioria dos artistas, tornando-se inclusive subterrâneo, já que é uma prática não sistematizada amplamente utilizada. Meu primeiro contato com ela foi no grupo de teatro infanto-juvenil que fazia parte, aos sete anos de idade. Essa regra se transformou em conduta e se alastrou em outros territórios que não os teatrais, invadindo meu cotidiano. O que me leva à segunda vertente do que considero a Pedagogia Subterrânea.

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). Por exemplo, em certo momento da minha trajetória no teatro, fui surpreendida por um episódio: no meio de uma aula, minha professora chorou pela perda de um familiar. Com humildade e respeito por si, ela falou sobre o ocorrido e de como isso estava lhe afetando naquele momento, que não poderia ser indiferente àquilo. Lembro de pensar imediatamente ao ver aquela cena “Eu quero ser uma professora que chora”. Essa experiência foi o pilar de transformações nos meus desejos enquanto estudante de licenciatura, apresentando-me concretamente a possibilidade de um profissional mais humanizado e afetivo. Mais uma vez o caráter não-intencional, mencionado na primeira vertente, aparece no que tange a organicidade dessas mudanças. Me refiro aqui também a condutas que extrapolam os espaços teatrais, que se instauram no cotidiano; a reconfigurações na maneira de se relacionar com os corpos, com os espaços, os valores, etc. Sobre essas modificações no cotidiano do sujeito em processo de construção (de arte; de conhecimento; de si mesmo...), Matteo Bonfitto⁵, pesquisador e professor da UNICAMP, faz uma conexão entre treinamento e modo de existência:

Tais práticas [refere-se ao trabalho de Marina Abramovic, cuja pesquisa envolve práticas religiosas, meditações, teste aos limites físicos do corpo, etc], vinculadas aqui ao ‘trabalho sobre si’, adquirem uma relevância ainda maior se se considera que seu vínculo com tradições ascéticas presentes em diferentes culturas. Nesse sentido, Michel Foucault demonstra que as noções de “inquietude de si” e de “ocupar-se de si”, foram fundamentais nas culturas gregas, helenista e romana. Tais noções indicam um movimento de ruptura com o modo de existência permeado pela *communis opinio*, que abre possibilidades de acesso a experiências que mobilizam o sujeito. Esse processo tem início com o que Foucault aponta como ‘inquietude de si’ e se desdobra à medida em que o homem constata que para ter acesso a outros modos de existência é necessário o desenvolvimento de um tipo específico de ‘trabalho’, que não tem relação com as ocupações voltadas à aquisição de prestígio e poder econômico. Essa inquietude pode ser trabalhada somente através de um trabalho do sujeito sobre si mesmo (BONFITTO, 2013, pág 6)

⁵ Matteo Bonfitto é ator, diretor, e pesquisador teatral. Atualmente também é docente no Instituto de Artes da UNICAMP.

No que tange ao que Bonfitto diz a respeito de ocupações que visam poder econômico, percebo que a atividade teatral se encontra num lugar peculiar. Sem querer romantizar a discussão sobre a profissão, é constatável que a escolha pelo fazer teatral, em geral, não se dá por pretensões financeiras. Com um histórico de desvalorização dos profissionais e limitadas políticas públicas voltadas à cultura, o trabalho artístico resiste da crença na transformação social. E mais: a transformação de si. Desta maneira, se considero as mudanças individuais parte estruturante das mudanças em larga escala, e creio no teatro no como um agente facilitador de experiências⁶, privar sujeitos do contato com a linguagem é priva-los desta via de acesso ao “trabalho do sujeito sobre si”.

Esta monografia se propõe a tratar sobre essas duas vertentes da Pedagogia Subterrânea especificamente dentro do contexto teatral. Esse território foi escolhido não por ser o único em que seja possível a ocorrência dessas formas de pedagogia. Pelo contrário, reconheço a presença e aplicabilidade das mesmas em infinitos lugares de ensino-aprendizagem. O recorte feito aqui nasce das minhas pesquisas pessoais enquanto artista e estudante de licenciatura em teatro, visando analisar e projetar experiências na sala de aula e no palco.

Uma vez *escurecido* o que chamo neste trabalho de Pedagogia Subterrânea, sinto que seja necessário que a partir deste momento encaremos o teatro como linguagem, como discurso e, também claro – mas não mais importante, como instrumento. Busco não qualificar o uso instrumental do teatro como uma forma secundária de utilizá-lo, embora reduzi-lo a isso possa desassocia-lo das infinitas possibilidades pedagógicas exclusivas da linguagem. Maria Lúcia Pupo foi quem acendeu esse questionamento vertebral na minha trajetória de graduação quando diz:

Qual a natureza do conhecimento que apenas a arte teatral pode proporcionar? Há algum tipo de conhecimento específico, alguma natureza de saber particular que só o fazer teatral nos proporciona? [...] se nós não pararmos para pensar nessa interrogação, trabalharemos sempre de forma superficial, genérica e fragilizada. Poderemos, inclusive, sem querer, indiretamente contribuir para um

⁶ Experiência é encarada aqui a partir do conceito de Jorge Larrosa, docente da Universidade da Barcelona: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2002, página 21)

fato muito sério, contra o qual batalhamos há trinta anos, que é o teatro estar a reboque de outras áreas do conhecimento ou servir para ilustrar ou sensibilizar pessoas em relação à área X ou Y, ou assegurar a correlação de problemas Z. (PUPO, 2010, pg. 12)

Creio que seja indissociável o aprendizado de diferentes áreas do conhecimento através do teatro. Seria incoerente querer restringi-lo à um uso puro da linguagem, principalmente nos anos da educação básica. Mas privar indivíduos do contato direto com a linguagem – por meio do fazer, assistir, pesquisar e teorizar - é promover lacunas na formação de cidadãos ativos socialmente. O que ocorre geralmente é que essas lacunas não surgem da falta de investimento nas ciências exatas e nas áreas do conhecimento de alta rentabilidade financeira. Aquilo que é acessado somente por meio do fazer teatral ainda abrange lugares vistos como menores por tocarem na esfera do sensível, do transitório, do vazio; lugares que estão no fluxo contraproducente do ritmo acelerado da sociedade capitalista. Em larga escala, o que estamos criando quando não permitimos ao sujeito o contato com a arte teatral? Quais pedagogias subterrâneas estão por detrás da privação do contato do ensino formal com a linguagem teatral?

1.1 – Para tudo aquilo que é, há tudo aquilo que não é.

Os terrenos férteis para o surgimento de Pedagogias Subterrâneas são infindáveis. Elas, por sua vez, têm uma estrutura que possibilita distingui-la de outras formas de pedagogia, ainda que seja apreendida de maneira subjetiva. Segundo o Dicionário Aurélio, a definição de pedagogia é “ciência da educação” ou “método para ensinar”. Logo, a Pedagogia Subterrânea é o que ainda não está sistematizado e/ou teorizado dentro da ciência da educação, tal qual é o método implícito de ensino, que não está na superfície. Define-se por subterrâneo aquilo “que **existe** ou se faz secretamente, às escondidas; secreto, clandestino” segundo o dicionário online de Língua Portuguesa. Os processos pedagógicos subterrâneos existem em todos os processos pedagógicos, permeados de práticas e exemplos que não estão em manuais ou códigos formais. O que distingue essa forma de pedagogia das demais é a maneira como ela surge, implicitamente, dentro do ensino-aprendizagem.

Quando iniciei as aulas de balé clássico, aos 5 anos de idade, fui me tornando uma criança ansiosa e estressada. Por causa das apresentações, que anualmente

aconteciam em dezembro, desde outubro iniciava-se um martírio de auto cobrança. A pressão imposta para que meu corpo em desenvolvimento físico respondesse de maneira calculada para atender as formas do balé clássico me tirou o sono e me colocou num outro modo de operar incompatível com a minha idade na época. Fui tendo dificuldades para dormir, crises de pânico e ansiedade ao sair na rua e inclusive uma relação não-saudável com meu corpo. Lembro-me de, em certa aula, me sentir completamente reprimida após a professora forçar meus ombros para eu ficar na postura correta do *espacate*⁷. Dessa experiência em diante, o diálogo com minhas potencialidades de movimento foi muito tolhido. Me sentia incapaz de dançar qualquer coisa, não mais somente balé.

A Pedagogia Subterrânea da minha experiência com o balé clássico não ilustra bem o terreno que almejo que se torne o ensino-aprendizagem e onde, creio eu, elas – as formas subterrâneas de pedagogia – seriam potencializadas e potencializariam o processo. Contudo, a vivência é válida para ressaltar o caráter subjetivo de apreensão das Pedagogias Subterrâneas. Ou seja, minhas apreensões pedagógicas subterrâneas daquela época surgiram das vivências com aquele tempo-espço, aquela professora, aquela metodologia opressora, o que resultou nessas transformações no meu *modus operandi* cotidiano.

Meu desejo é que a aplicabilidade desses escritos venha somada à ideia de educação como prática para liberdade, que visa potencializar a autonomia e aumentar a ação do sujeito na transformação social. Utilizo-me de dois preceitos para guiar minha prática pedagógica e minhas pesquisas. Preceitos os quais acredito que seriam potencializados com a compreensão de Pedagogia Subterrânea. O primeiro preceito é a Pedagogia da Autonomia, de Freire, que pressupõe a liberdade do indivíduo, o reconhecimento de suas particularidades e sua participação efetiva na construção do saber e, conseqüentemente, na construção da sociedade (FREIRE, 1996). Outro conceito em que me baseio foi desenvolvido por Dermeval Saviani, filósofo da educação:

Uma pedagogia revolucionária centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens. Entende, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca, pois, converter-se, articulando-se com as

⁷ *Espacate* é um movimento ginástico que consiste em abrir as pernas de modo que estas formem um ângulo de 180° e fiquem paralelas ao solo.

forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. (SAVIANI, 1999, pág. 75)

Nesse conceito, me interessa muito a premissa da ação para concretização da pedagogia, não só se pautando em instigar alunos a refletir sobre o contexto em que estão inseridos, mas a também modifica-lo para condições mais justas. Essa premissa é significativa para mim pois algumas pedagogias subterrâneas vieram acompanhadas dessa pulsão de atividade, do desejo não somente de ver outra possibilidade mais igualitária de sociedade, mas ser agente promotor dessa mudança também.

Por fim, gostaria de citar Bell Hooks, escritora feminista negra e ativista social estadunidense, num recorte de um relato profundo e sincero, que introduz o livro “Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática da Liberdade” (2013). Sinto que ela percebeu o que estava implícito e de que maneira isso afetava a pedagogia explícita e o ensino aprendizagem:

Quase todos os professores da escola Booker T. Washington, eram mulheres negras. O compromisso delas era nutrir nosso intelecto para que pudéssemos nos tornar acadêmicos, pensadores e trabalhadores do setor cultural – negros que usavam a “cabeça”. Aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista. Embora não definissem nem formulassem essas práticas em termos teóricos, minhas professoras praticavam uma pedagogia revolucionária de resistência, uma pedagogia profundamente anticolonial. (HOOKS, 2013, pág. 10)

Sinto que esse exemplo de Hooks sirva para reforçar a maneira como desejo que sejam as ações das Pedagogias Subterrâneas: que as práticas implícitas sejam potencializadoras das práticas explícitas. Compreendo que identificar as pedagogias de surgimento subterrâneo seja fundamental para alinhá-las com os objetivos das técnicas e metodologias sistematizadas.

1.2- Pedagogia Subterrânea na minha trajetória e a noção de experiência

Devo começar do início. O início da descoberta de uma nova faceta de mim mesma; do momento chave em que uma experiência se tornou uma Pedagogia Subterrânea. O propósito dessa monografia, para além de sua função social e

acadêmica, é registrar como esse fenômeno aconteceu nas minhas vivências. É também buscar uma despreziosa sistematização das Pedagogias Subterrâneas para uso e contribuição de outros/as artistas-professores. Este fenômeno, a medida que vou compreendendo-o mais profundamente por conta desta pesquisa, consigo identifica-lo cada vez mais nos relatos de vivências alheias. Contudo, foi baseado nas minhas próprias experiências que investigo a noção de Pedagogia Subterrânea.

A primeira delas que irei relatar aconteceu no início da minha graduação na Universidade de Brasília. Recém-chegada de Belém, mesmo não sendo mais caloura universitária, era caloura no Departamento de Artes Cênicas da UnB. Cursando Interpretação Teatral I, no segundo semestre de 2012, o professor Fernando Villar mostrou para toda nossa turma de famintos iniciantes o clássico *A Malvada* (1950), com a brilhante Bette Davis. Ao fim da exibição, ele nos perguntou o que havíamos aprendido com o filme. O debate em seguida foi bastante proveitoso, foi nesse momento que começamos a considerar e analisar o que estava implícito no filme. Enviesamos para problemáticas cruciais sobre postura e ética no teatro, o que suscitou em uma reflexão pessoal minuciosa para saber se minhas práticas e parâmetros éticos estavam em consonância. Ao fim, o professor nos disse que outro aluno dele, a quem ele tinha também perguntado sobre o filme, tinha respondido que aprendeu que “não deveria agir de maneira antiética com os coleguinhas”. Eu, que tinha acabado de sofrer um período de perseguição virtual motivado por práticas antiéticas dos outros no ambiente pedagógico-teatral, fiquei arrebatada após essa aula. Desse momento em diante, um crivo muito mais afinado sobre minhas práticas e posicionamentos teatrais foi adicionado. Claro que este episódio, o da sessão do filme, não pode ser visto isoladamente dentro do contexto do surgimento das Pedagogias Subterrâneas. Juntamente a ele, as posturas do professor reforçavam o compromisso ético e respeito que havíamos debatido naquele dia. Paulo Freire explica essa necessidade de coerência entre a palavra e a ação quando diz:

O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que mando e não o que eu faço” Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo. (FREIRE, 1996, pág 19)

As Pedagogias Subterrâneas surgidas desse episódio foram conectadas ao compromisso ético discutido em sala de aula, pois foi após a forma explícita de pedagogia que as práticas subterrâneas se manifestaram. Ele estava presente em diversas práticas que surgiram subterraneamente, como a pontualidade, o cuidado com a sala de ensaio, a pausa em frente a sala para tirar os sapatos antes de adentrá-la e inclusive nos meus interesses de pesquisa.

Entre 2014 e 2015, realizei um projeto de pesquisa (PIBIC) sob orientação da professora Nitza Tenenblat cujo tema era a ética do ator. Em outros exemplos práticos, percebo ainda esta pedagogia na postura ética dentro da minha conduta nos trabalhos criativos, buscando respeitar os limites alheios e minhas próprias convicções.

Dentro da minha trajetória, percebi algumas vezes a presença da Pedagogia Subterrânea atrelada à eventos geradores de experiências. Ainda utilizando a noção de Larrosa, penso que a experiência seja potencializadora da criação de pedagogias, uma vez que ao transformar o sujeito abre-o a novas possibilidades de atuação social. Além disso, voltando ao recorte da minha trajetória, percebo que meu comprometimento com a manutenção das práticas geradas pelas Pedagogias Subterrâneas é reforçado já que eu, sendo um sujeito da experiência, tenho uma dimensão de afeto vinculada a minha prática que reverbera nas minhas transformações. Citado por Larrosa, Heidegger (1987) fala sobre a receptividade para com a experiência, “fazer” a experiência de maneira a colocar-se em estado de submissão para poder assim ser transformado por ela (2008, pág. 25). Considerando esse princípio de receptividade, a experiência carrega a potencialidade da transformação do sujeito, como mostra Larrosa (2008):

É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação. (LARROSA, 2008, pág. 26)

Partindo da ideia de que o sujeito da experiência está em estado de porosidade, ou seja, suscetível a alterações provocadas pela experiência, identifico nisto um dos pontos convergentes entre a Pedagogia Subterrânea e a experiência. Como dito anteriormente, a segunda vertente da Pedagogia Subterrânea é uma mudança no *modus operandi* do sujeito, que extrapola os espaços de ensaio e afeta o cotidiano do indivíduo. No campo “entre” esses dois conceitos, estava eu. Não sabia distinguir se,

dentro das minhas vivências, estava dando os nomes certos ao que é Pedagogia Subterrânea e ao que é experiência. Compreendi então, analisando os processos pedagógicos subterrâneos em que estive envolvida, que, ainda que acompanhada da experiência em diversos casos, não é ela a única mola propulsora do surgimento de Pedagogias Subterrâneas.

Voltando ao recorte da minha vida, uma experiência se desdobrando no nascimento de uma Pedagogia Subterrânea foi de uma força da natureza capaz de transformar e reverberar em práticas a longo prazo. Dos processos que participei, o curso de atuação para câmera foi um dos mais preciosos. Em maio de 2016, decidi que precisava expandir mais os terrenos onde andava pisando e fui fazer o curso de atuação para câmera da Tao Filmes, com a diretora Luciana Martuchelli. Nas aulas fui arremessada de encontro com minhas potencialidades e minhas fragilidades e isso por si só era bom o suficiente. Mas numa aula em específica, Martuchelli falou sobre a ideia de controle, aceitação e segurança e tudo que fazemos para obtê-los, e de como a medida que vamos nos desprendendo dessas ideias a nossa potencialidade artística tende a aumentar. Em seguida, ela passou um exercício-reflexão: fazer uma lista das coisas cotidianas que fazíamos para satisfazer esses desejos que, de alguma forma, nos afastam do uso pleno de nossas potencialidades em cena. A essa altura, no meio da aula, já estava embriagada de paixão pelo mundo que ela havia me apresentado.

Fiz a lista. Nela coloquei tudo que fazia para ser aceita, estar em segurança e com o controle da situação. Fui enumerando todos os vícios, as práticas automáticas e há muito tempo não revisadas, os auto boicotes, etc. Da reflexão gerada a partir dessa aula, incluí instintivamente nessa lista o item “comer carne”. Repensei minhas escolhas, pesei as consequências dos meus atos, redescobri meus objetivos e vi que compactuar com a indústria pecuária era também uma maneira de ser aceita socialmente, de não ser um empecilho na escolha da alimentação, de reproduzir um hábito há tantos anos sem ao menos questioná-lo. Essa experiência foi atravessadora de maneira a me modificar tão fortemente que novas práticas cotidianas foram adotadas. E mantidas. Há pouco mais de 1 ano não como mais carnes. Essa Pedagogia Subterrânea, também suscitada das discussões e conteúdos explícitos, foi adotada conscientemente para uma melhora na minha aptidão corporal em cena.

Gosto desse exemplo porque ele ilustra bem o que quer dizer subterrânea na concepção de Pedagogia Subterrânea. A diretora Luciana Martuchelli nunca sugeriu que eu parasse de comer carne, tampouco questionou qualquer hábito meu. Ela instigou reflexões dentro do seu processo pedagógico que, subjetivamente, apliquei às minhas próprias vivências, respeitando e buscando enaltecer as peculiaridades do eu-corpo. Reconheço a relação entre autonomia e Pedagogia Subterrânea, vendo que ambas validam as particularidades dos indivíduos e valorizam uma atuação livre e responsável do sujeito enquanto agente transformador da sociedade. No artigo “A Dimensão Ética da Aula ou o que Nós Fazemos com Eles?”, de Terezinha Azerêdo Rios, uma passagem acerca da autonomia infere o porquê da manutenção das práticas geradas em processos que levam em conta a individualidade do ser.

A autonomia é a situação na qual agimos levando em consideração regras das quais fomos os criadores ou que, mesmo encontro-as prontas na sociedade, as avaliamos como significativas e as incorporamos ou internalizamos em nossas ações. Ao contrário de uma situação de heteronomia, na qual a ação obedece a regras impostas externamente e aceitas passivamente e se realiza levando-se em conta a punição ou recompensa que terá, na situação de autonomia, os indivíduos não deixam de levar em conta para sua conduta regras ou normas, mas o fazem de acordo com princípios sobre os quais refletem e que orientam seu agir. (RIOS, 2008, pág. 10)

Outro exemplo de prática que identifico como Pedagogia Subterrânea no meu cotidiano é a ausência de sapatos em todos os momentos que isso é socialmente aceito. E algumas vezes, ainda que não seja bem aceito. Dentro de casa, apesar da minha mãe geminiana nunca caminhar sem chinelos, desde que me entendo não gosto de usá-los. Aos 7 anos, quando fiz minhas primeiras aulas de teatro, o hábito me foi apresentado. Não usar sapatos na sala de ensaio para manter sua limpeza, para não misturar energias de ambientes distintos, para melhor movimentação, etc. O não uso dentro do ambiente teatral, espalhou-se em muitos outros. Meus pés de peles finas, sempre suados, escorregadios, não me ajudavam em cena. Sempre que precisava fazer trabalhos na rua, ou corria demais em cena, apareciam bolhas gigantes encobertas por uma pele fina que ameaçava estourar a cada pisada dolorida. Descobri que era preciso engrossar a pele dos meus pés, reforça-los numa casca tão grossa que eu, enquanto atriz, fosse capaz de torna-los instrumentos da vulnerabilidade que acredito ser tão necessária para o processo criativo. Daí em

diante, sabendo que a medida que andava descalça – prática orgânica do meu cotidiano, mais engrossava meus pés e mais sentia-os fortes para a cena, essa prática foi se consolidando. No presente momento em que escrevo esta monografia, estou sem sapatos.

Quando falo sobre aplicabilidade das Pedagogias Subterrâneas nos espaços de ensino, fazendo o devido recorte para a área teatral, penso que tratá-la a longo prazo é fundamental. Tal qual o surgimento orgânico de práticas subterrâneas, a incorporação dela por parte dos alunos é gradativa. O processo de aprendizagem e reverberação das práticas se dá de maneira subjetiva, porque é baseada em demandas subjetivas, que levam tempo para serem compreendidas. Como exemplo sobre esta discussão, durante meu processo em Interpretação Teatral II, em 2013, com a professora Bidô Galvão, dois exercícios marcaram minha memória. Lembro-me de iniciarmos todas as aulas fazendo um círculo bem juntinho, ombros com ombros, da turma inteira. Todos nós, cerca de 20 alunos, tínhamos que olhar para o centro do círculo e contar juntos até vinte em voz alta, sempre um após o outro. Só havia uma regra: não podíamos continuar a contagem caso a última pessoa a contar estivesse na nossa direita ou na nossa esquerda. Caso ela fosse quebrada, o jogo reiniciava. Era início do semestre, mesmo tendo já feito outras disciplinas junta, a turma tinha pessoas novas, ou seja, o corpo em questão era outro, novo. Demorávamos tanto para conseguir chegar a contagem até quinze pelo menos, que durante pelo menos seis semanas, iniciávamos a aula mesmo sem ter conseguido. Era identificável o problema de não conseguirmos completar o jogo: nós não nos ouvíamos. Ansiosos demais para falar, nem sequer dávamos o tempo da escuta, o que nos levava a um atropelamento. Os meses iam se passando, estávamos montando Deus da Carnificina, de Yasmina Reza, e Cenas de um Casamento, de Ingmar Bergman. Na nossa montagem, Cenas de uma Carnificina, todas as esquetes eram apresentadas concomitantemente e, ao fim, reiniciadas. Talvez o fascínio de trabalhar com método Stanislavski, tema da ementa da disciplina, e com textos densos tenha influenciado a realização do exercício de contagem de início. Com o passar das aulas, a contagem ia chegando cada vez mais longe e íamos deixando de nos atropelar em cena. Aprendendo a ouvir a contagem, aprendi a ouvir o Emanuel (meu amado parceiro de cena) e a ouvir todas as demais cenas. E vice-versa. Ao final do semestre, esse jogo simples, claro que somado a referenciais teóricos e outros jogos, reverberou na

melhoria da qualidade do exercício apresentado no Cometa Cenas – Mostra Semestral de Artes Cênicas.

1.3 – Experiências na docência e aplicabilidade de Pedagogias Subterrâneas

Minha experiência desempenhando o papel de professora começou em meados de 2011, no meu segundo semestre de graduação, ainda em Belém do Pará. Fui convidada por alguns amigos para integrar junto a eles um grupo que iria ministrar oficinas nas escolas públicas de ensino fundamental II da região metropolitana. As aulas eram abertas para todas as turmas dessa faixa escolar e mesclavam alunos de diversas idades. Elaboramos então duas oficinas diferentes para diferentes turmas/escolas, mas com o mesmo enfoque: jogos teatrais como instrumento da iniciação à linguagem. Como nunca tinha estado a frente da condução de exercícios, no primeiro dia de oficina lembro-me de questionar e duvidar de todas as minhas posturas, a ponto de podar-me muito, privando-me da experiência e da troca com os estudantes.

A medida que fui aceitando meu lugar, que era/é de formação, fui validando minha experiência empírica, que naquele momento era muito maior que teórica. Por meio das minhas vivências no curso livre de teatro, fui capaz de resgatar alguns procedimentos e jogos que foram marcantes na minha trajetória. A essa altura, já havia cursado por dez anos a Escola de Teatro e Dança da UFPA. Nos meus anos como aluna do curso livre infanto-juvenil, realizei nove montagens com diferentes diretores da cidade, o que foi crucial para ampliação do meu repertório de exercícios e jogos.

Fui cumprindo, dia após dia, as funções de estar em sala de aula. Eu e Diego, meu colega de curso e também ministrante ao meu lado, íamos afinando nossa escuta e conduzindo de maneira tranquila os cinco dias de oficina. Tal qual os alunos, comecei a me sentir mais a vontade a partir do terceiro dia de oficina. Sentia que minhas sugestões, críticas, orientações já eram mais aceitas e incorporadas pelos alunos. O processo só foi melhorando, até cheguei a pensar que os procedimentos pedagógicos teatrais pudessem mesmo ser feitos da maneira irresponsável que sempre critiquei, “é só levar alguns jogos e exercícios para preencher as horas-aula e deixa-los entretidos? Isso basta?”. Quase duvidei que as potências do ensino-aprendizagem tinham a ver com o planejamento das aulas, postura ética e estofo

teórico, mas não o fiz. Chegado o último dia de oficina, apresentamos para os demais alunos da escola o que tínhamos construído nos quatro dias anteriores. Material frágil, corpos amedrontados, vergonha de estar em cima do palco. Mas cumprimos, terminamos a oficina, eu pensava. Mas enquanto todos estavam lanchando, após o término das atividades, um dos alunos aparece correndo e me diz “tia Larissa, o fulano está chorando na sala por causa da senhora”. Eu imediatamente saí correndo em direção a sala, até encontra-lo num canto chorando. Cheguei perto, me tremendo de nervosismo e perguntei o que havia acontecido, o que eu tinha feito para ser motivo de choro. Ele me respondeu que estava triste demais com o fim da oficina e, conseqüentemente, minha ida da escola. Disse que sentiria saudades de mim, das aulas de teatro e que não iria se esquecer do que vivenciou ali. Daí em diante, não houve técnica, teoria ou sistema para reger minhas ações. Instintivamente abracei-o, chorei junto e prometi que também não o esqueceria. Eu, adolescente de 17 anos, moradora de um bairro de classe média de Belém, estava ali, pela primeira vez numa escola pública de uma área de risco da região metropolitana da cidade, completamente estarecida com a concretude da importância social da educação artística. Não duvidava mesmo da eficácia da pedagogia teatral quando encarada com compromisso e ética.

Compreendi nesse processo que o ensino-aprendizagem requer escuta, paciência e uma despretensão saudável. Essa despretensão diz respeito de abrir mão de alguns dos meus desejos megalomaniacos e românticos de transformação social no papel de educadora. Isso não enviesa minha visão para o extremo oposto, onde habita um ceticismo acerca do papel transformador da pedagogia. O que compreendi foi a dimensão das ações dentro dos contextos em que estão inseridas. Talvez não consiga mudar o mundo todo, mas ao menos (e não menos importante) um mundo, como foi nesse caso supracitado. Compreendi que nem todo mundo iria seguir carreira artística ou se encantar pela linguagem da maneira que aconteceu comigo. Realizei a possibilidade do fazer teatral como elemento gerador de experiências; um tempo-espaço de contra fluxo do cotidiano maquinário imposto pelo sistema.

Os demais professores dessa escola falaram que o fato da oficina acontecer no contra turno das aulas regulares era muito positivo para os alunos, que passavam, em sua maioria, as tardes dentro de casa sozinhos enquanto os pais estavam trabalhando. Era perceptível até para mim, “meninesca” em minhas práticas docentes, o quanto afetava-os a escuta sincera, os abraços e diálogos entre os corpos, o

reconhecimento e validação das suas criações. Percebo a relação entre aprendizagem e afetividade a partir da perspectiva de Henri Wallon, filósofo e psicólogo francês do final do século XIX. “Assim, podemos compreender a afetividade, de forma abrangente, como um conjunto funcional que emerge do orgânico e adquire um status social na relação com o outro e que é uma dimensão fundante na formação da pessoa completa” (FERREIRA e ACIOLY-RÉGNIER, 2010, pág 27).

Compreendo a afetividade como fator crucial para apreensão de práticas pedagógicas subterrâneas, uma vez que é intrínseca a necessidade de significação dos conteúdos por parte do sujeito que aprende, para que este alastre, implícita ou explicitamente, esses conteúdos para além das fronteiras dos espaços de ensino. Marly Ribeiro Meira (2010) fala sobre essa dimensão afetiva na ação pedagógica quando diz:

A maneira como nos mostramos é indissociável da forma pelas quais as coisas e os outros se apresentam para nós. A ação prática permite tecer microidentidades como parte de um micromundo. A expressão “conhecimento corporificado” depende das experiências que advêm do fato de ter um corpo, de ele ser dotado de diversas capacidades envolvidas e desenvolvidas no contexto biológico e cultural mais abrangente. Os processos sensoriais, os motores, a percepção e a ação são inseparáveis da cognição vivida, cuja conexão está impregnada de fluxos afetivos, sentimentos, sensações, assim como de interfaces com virtualidades. Embora não visíveis, as micropercepções que veiculam afetos agem em paralelo a fenômenos de abstração cognitiva e macropercepções imaginativas. (MEIRA, 2010, pág 15)

Outra vivência no âmbito da docência que experienciei aconteceu no primeiro semestre de 2016, na disciplina Estágio Supervisionado em Artes Cênicas 2, ministrada pela professora Ângela Café. Nessa experiência em específico, já situada do tema desta monografia, busquei reconhecer e desdobrar a aplicabilidade das Pedagogias Subterrâneas. Ministrei aulas para duas turmas diferentes no Centro Educacional 01 do Cruzeiro. Duas vezes na semana, às terças e quintas, encontrava com o grupo de teatro da escola, e as sextas encontrava com o 1º ano do ensino médio, turma B. Trabalhei com os jogos do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, em ambas as turmas.

Formado por pouco mais de 8 alunos, o grupo de teatro havia sofrido uma grande evasão na época. Como premissa para construção dos planos de aula, buscava gerar experiências por meio dos jogos, da relação que estabelecia com os alunos e alunas e da escuta à suas particularidades e desejos. No meu processo de

ensino-aprendizagem, tal qual como espectadora de teatro, sempre busquei me colocar em estado de porosidade para recepcionar as experiências da melhor maneira possível. Compreendo esses dois processos como similares e mais: vejo em ambas as profissões – do ator e do educador, a busca pela provocação de experiências que coloquem o sujeito da aprendizagem em reflexão e transformação. Adriana Lodi, diretora e atriz brasileira, elabora bem essa busca quando diz:

O professor, como o diretor, ou criador, são como propulsores, impulsionam o grupo para que estes sejam afetados pela experiência. Como realizar essa provocação? Será que apenas ser um apaixonado, que esteja disposto a inventar e construir processos também apaixonantes, é o suficiente? É importante que o diretor-pedagogo que é um professor/provocador desperte o desejo, o apetite, a curiosidade também em si mesmo para inventar-se como um professor artista. (LODI, 2009, pág 91)

Quis buscar maneiras que explorar as Pedagogias Subterrâneas, principalmente no grupo de teatro, onde tinha mais horas/aulas. Atentei-me ao seu surgimento e apliquei jogos que levaram a criação dessas práticas pedagógicas não explícitas dentro das minhas vivências. O jogo ministrado pela professora Bidô Galvão (citado na página 19) foi um deles. Tal qual aconteceu na minha turma, ele serviu de termômetro para a afinação da escuta entre a turma. Durante os 2 meses e meio que estive inserida no contexto do grupo de teatro, foi perceptível a melhora na realização do jogo. De início, chegávamos na contagem até 15 no máximo e, após esses meses de trocas, esse número elevou-se para 25, meta estabelecida no início das aulas. Durante esse processo, o número de alunos a frequentar o grupo de teatro (que era aberto a comunidade da escola) aumentou bastante, chegando a 15 alunos. Junto a isto, experimentei uma prática, que descobriria depois através dessa pesquisa que pertence ao Lume Teatro: cantar uma música ao final do ensaio. Optei por cantarmos todos sempre a mesma música, que era “Canto de um Povo de um Lugar”, do Caetano Veloso. Pedi para que decorassem a letra e na aula seguinte, cantamos. Às vezes, no fim das aulas, eu esquecia dessa prática e os alunos me lembravam. Um dia simbólico foi quando passei de carro pela rua da escola e encontrei com um aluno assoviando a melodia da música. Era bonito a integração de todos durante esse canto. Uma maneira de finalizar as aulas e preservar, dia após dia, o diálogo já estabelecido entre o grupo.

Ainda que essas práticas tenham surgido e/ou sido estabelecidas, um fator importante para a consolidação das Pedagogias Subterrâneas faltou: o tempo. Sinto

que a longevidade seja crucial na manutenção e surgimento de práticas de longo prazo, que realmente condizem com as necessidades dos coletivos. E mais, questiono a eficácia da minha prática enquanto ministrante dos jogos e exercícios para suscitar experiências e/ou transformações no processo de aprendizagem. Lodi reflete a respeito do papel do professor como provocador quando diz:

É grande a distância entre a busca da experiência da presença em nós mesmos enquanto atores, intérpretes, performers, mesmo contando com a cumplicidade do olhar e da voz dos companheiros de trabalho, e de quando assumimos o papel de educadores, de diretores-pedagogos, de provocadores da criação do outro, da atuação do outro. Somos automaticamente desafiados a investigar os caminhos que nos predispõem às experiências de presença no cotidiano da sala de aula, da sala de ensaio, do espaço de criação. Nos vemos impelidos a refletir sobre os elementos e/ou dispositivos que disparam essa instância de presença, pelo menos na maior parte das vezes. Como ampliar a dimensão da experiência da presença desde a criação até a execução diária? E com isso será que podemos nos aproximar dessa condição de professor artista? (LODI, 2009, pág. 93)

Pensar o tempo-espaço da sala de aula como o tempo-espaço do espetáculo, no que diz respeito a busca pela “experiência da presença” foi uma das premissas para a construção do plano de aula do estágio. Busquei pensar na minha presença tendo a mesma finalidade da minha presença em cena, através da escuta as demandas diárias daqueles corpos.

Capítulo 2 – O solo fértil dos grupos de teatro

Da minha profunda crença no aspecto coletivo da arte teatral, sinto a razão para uma análise sobre a importância de grupos de teatro para manutenção e fortalecimento da cena do país. Esse aspecto presente quase majoritariamente em todos os processos teatrais me interessa mais especificamente no recorte dos grupos de teatro, uma vez que acredito que esses se diferem dos coletivos teatrais pela longevidade e a busca da identidade própria, como mostra Verônica Gonçalves Veloso, pesquisadora e professora da SP Escola de Teatro:

O conjunto de pessoas com interesses comuns que caracteriza o grupo teatral tem como modelo de estruturação grupos de longa vida, aqueles que permanecem juntos vinte, trinta anos. Talvez a principal característica desses agrupamentos seja sua relação com o tempo, sua formatação duradoura. Esse modelo de grupo estável, com atestado de qualidade garantido pelo tempo de trabalho tem um papel muito importante na organização dos artistas enquanto classe de trabalhadores. (VELOSO, 2008, pág. 2)

Como vemos, todo processo teatral é coletivo, mas nem todos são realizados por grupos de teatro. Compreendo dentro das características de um grupo o anseio por pesquisas verticais, que visam a construção de uma estética pessoal condizente com a política de cada grupo. No que tange as formas mercadológicas de criação artística, ter um grupo de teatro implica ir, em alguns níveis, contra um ritmo de produção acelerada e impessoal, que traz consigo discursos esvaziados e impostos, salve poucas exceções. Sendo assim, creio que o teatro de grupo não só surge no intuito de consolidação de identidades próprias, mas marca sua posição contrária a mercantilização dos processos e produtos artísticos. André Carreira, diretor de teatro e professor da Universidade do Estado de Santa Catarina, destrincha um pouco da escolha política por um teatro de grupo:

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)

Dentro das especificidades do teatro de grupo, devo ressaltar que minha escolha por esse recorte não se deu somente por levar em consideração suas

características organizacionais e/ou posicionamentos políticos sociais. O que me interessa fortemente são os desdobramentos que essa peculiaridade acarreta. Grupos de teatros são, ao meu ver, um terreno fértil para o surgimento e aplicabilidade de Pedagogias Subterrâneas, uma vez que escolher por essa forma de fazer teatral, implica em compreender que esta extrapola a questão de gestão e invade as configurações das relações, alterando as especificidades da poética desenvolvida pelo mesmo – o grupo. (LIMA, 2014, pág. 21).

Vejo como férteis os solos dos grupos de teatro ao surgimento e criação de procedimentos pedagógicos subterrâneos porque num grupo de teatro há uma busca comum pela realização de algo; há uma procura pela escuta afinada, e uma manutenção do coletivo. Esses fatores interferem diretamente no surgimento de Pedagogias Subterrâneas, uma vez que estas nascem da escuta sensível ao implícito de demandas pessoais dos corpos, - enquanto indivíduos e coletivos. Carreira e Valéria Maria de Oliveira, atriz e pesquisadora do Grupo Porto Cênico de Teatro, consideram: “Ainda que o trabalho coletivo seja característico do fazer teatral, as diversas possibilidades de organização deste trabalho [grupo de teatro] conformam um leque amplo de formas e procedimentos que se definem por suas regras internas” (CARREIRA, OLIVEIRA, 2003, pág 95)

Penso que os procedimentos criados pelos grupos de teatro ao longo dos anos sejam de importância crucial para formação pedagógica da cena teatral do país. Isto porque a consolidação, bem como sua sistematização se deu por conta da durabilidade e manutenção dos grupos. Inclusive, infiro, a partir das lentes da Pedagogia Subterrânea, que alguns desses procedimentos surgem de práticas adotadas implicitamente. Inclusive para além dos espaços teatrais, como bem pontua Veloso (2008)

É inegável a importância do trabalho grupal na formação das identidades, pois do encontro com o outro, com o diferente, temos condições de fazer escolhas, que nos aproximam ou nos distanciam. Essa convivência faz do outro um parâmetro para atitudes, um referente, um modelo. No ambiente do grupo, à semelhança do ambiente familiar, o sujeito pode ser moldado enquanto artista e enquanto homem, por meio de identificações e negações. (VELOSO, 2008, pg. 1)

A construção dessas identidades a partir das experiências nos grupos de teatro reitera a ação das Pedagogias Subterrâneas no cotidiano desses sujeitos, uma vez

que do encontro com o outro, podem surgir transformações no *modus operandi* dos indivíduos.

Buscarei identificar elementos dessa segunda vertente das Pedagogias Subterrâneas, bem como da primeira vertente, a partir de registros de três grupos selecionados para análise. Grupos esses que foram impulsionadores de experiências estéticas, de reflexões sobre as éticas e do surgimento de procedimentos e condutas subterrâneas na minha trajetória. São eles: Teatro da Vertigem (SP), Grupo Galpão (MG) e Lume Teatro (SP). Analisando os escritos dos grupos sobre seus processos criativos e/ou trajetórias, farei inferências sobre o possível surgimento subterrâneo das metodologias, condutas, acordos e procedimentos adotados.

2.1 – Um breve estudo de três grupos teatrais brasileiros

Quando decidi escrever sobre Pedagogias Subterrâneas, o recorte para os grupos teatrais foi a primeira decisão que tomei. Ainda na disciplina Metodologia de Pesquisa em Artes Cênicas, o professor Graça Veloso e seus questionamentos pertinentes me levaram a pensar em termos práticos qual era meu sonho naquele momento. Eu cursava o penúltimo semestre da graduação e, sem titubear, respondi que ter um grupo de teatro era meu sonho.

Um grupo de teatro representa, na atual configuração da cena teatral brasileira, uma chance de estabilidade, aprofundamento de pesquisas, a possibilidade do tempo ruir ou construir novos paradigmas e uma maneira sensata de buscar equilíbrio financeiro através da manutenção do grupo e continuidade de produção. Ao longo do processo de escrita dessa monografia, esse desejo ainda permaneceu, contudo, modificado pelos primeiros contatos com as políticas públicas de incentivo à cultura e suas “burrocracias” excludentes. Os fomentos, cada dia menos amplos, já não são mais garantia de manutenção dos grupos. Dessa forma, arrisco em dizer que os grupos se mantêm prioritariamente pelas construções ideológicas, os vínculos afetivos e por continuar sendo a melhor opção contra a mercantilização que vulgariza o trabalho do ator, que o coloca em lugar de submissão criativa.

Sinto que seja importante *escurecer* que para além das mudanças na minha visão pessoal, o que acarretou em modificações nos tópicos desse trabalho foi a dificuldade em encontrar referências bibliográficas que consideram o erro parte do processo criativo. Isso porque uma vez considerando-o elemento estruturante na construção artística e pedagógica, as soluções para repará-lo, bem como para evita-

los, são procedimentos subjetivos, nascidos das demandas daqueles corpos naquele tempo-espaço. Infiro que sejam essas problemáticas uma das principais fontes de surgimento das Pedagogias Subterrâneas. Essas últimas, que aparecem nas mudanças no *modus operandi* dos indivíduos do grupo e/ou em práticas surgidas organicamente nos espaços teatrais, não são relatadas em quase nenhum registro processual dos grupos. Isso porque sua atuação é, obviamente, subterrânea. Muitas vezes esses procedimentos são sistematizados pelos grupos ao longo do tempo [mais uma vez, uma característica do teatro de grupo que fertiliza a ideia de práticas pedagógicas subterrâneas], mas sua origem muitas vezes fica encoberta na necessidade de controle do processo. O surgimento orgânico das Pedagogias Subterrâneas diz respeito a escuta afinada entre o coletivo e não ao acaso.

2.1.1 – Teatro da Vertigem

Nascido em 1991 na cidade de São Paulo, o grupo Teatro da Vertigem tem significativa importância para cena teatral do país. Seu primeiro espetáculo, *O Paraíso Perdido* (1992), estreou na Igreja de Santa Ifigênia e marca o início da busca estética e política do grupo pelo uso de espaços não convencionais. Segundo a Enciclopédia Itaú Cultural⁸, uma batalha foi travada com setores conservadores e/ou religiosos da sociedade para que se conseguisse apresentar o espetáculo dentro desse ambiente. Da análise desse processo nasce o livro *A Gênese da Vertigem*, de Antônio Araújo, diretor da companhia. É a partir desses escritos que desenvolvo reflexões acerca das práticas nesse processo de criação.

Talvez por esse livro ser a respeito de um processo em específico ou por ter nascido da dissertação de mestrado do diretor, as reflexões sobre a criação do espetáculo vêm recheadas de **acolhimento ao erro**⁹, de análises pontuais sobre as subjetividades e alguns procedimentos vão se delineando e sistematizando. Contudo, o próprio autor reitera que “(...) essa possibilidade de recolhimento, de balanço, de pensar e repensar as escolhas feitas, de avaliação dos erros e acertos, constituiu um

⁸ TEATRO da Vertigem. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo110775/teatro-da-vertigem>>. Acesso em: 08 de Jun. 2017. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

⁹ Adotarei o uso de negritos para explicitar e reforçar o que infiro que sejam Pedagogias Subterrâneas nos registros dos grupos.

momento de privilégio. Não é comum aos diretores uma ‘prática’ dessa natureza” (ARAÚJO, 2011, pág 7).

O primeiro trabalho do grupo que discute sobre temas como a humanidade e a divindade, foi seguido por dois outros espetáculos cuja temática se associam as do primeiro. Nasce assim a Trilogia Bíblica do Teatro da Vertigem, composta pelas peças “O Paraíso Perdido” (1992), “O Livro de Jó” (1995) e “Apocalipse 1,11” (2000). Infiro que a **manutenção dessa temática** tenha levado ao surgimento de práticas subterrâneas que atravessaram todos os processos de criação, uma vez que a própria escolha pela continuidade do tema tenha aparecido implicitamente, como mostra Araújo (2011, pág 11) “[Trilogia Bíblica é] a denominação surgida *a posteriori*. É importante frisar que tal trilogia se configurou dessa forma, enquanto um tríptico, como consequência natural das montagens, e não por deliberação própria”.

Quando Antônio Araújo opta pela escrita do processo de *O Paraíso Perdido*, recupera os registros caóticos dele e dos atores. Ainda que essa seja uma reflexão sobre o processo que não busca isentá-lo dos erros, a edição necessária para sistematização dos procedimentos acaba por limar pontos específicos que, creio eu, são estruturantes para a afirmação da poética do grupo, como por exemplo os **registros cifrados**, compostos por **jargões, piadas internas, expressões e palavras-chave** conhecidas só pelos participantes, formando um “vocábulo do processo” (ARAÚJO, 2011, pág 9). Esses surgimentos orgânicos fortalecem a criação de uma poética de grupo, que caracteriza e guia as escolhas estéticas e políticas, como fala Rosyane Trotta, diretora e pesquisadora da UNIRIO, na tese de doutorado “A autoria coletiva no processo de criação teatral”

Então seria necessário falar em uma poética do teatro de grupo, que comporte a conotação política e estética que associamos a esta categoria, embora nem sempre seja aplicada pelos grupos de teatro – uma poética segundo a qual os integrantes de um grupo o orientam em sentido próprio, criando um teatro marcado pela alteridade. (TROTТА, 2008, p. 96-97)

Os processos pedagógicos subterrâneos, bem como suas práticas e desdobramentos, presentes em todos os espaços de ensino-aprendizagem, não passam despercebidos ao olhar minucioso da reflexão. Sem a denominação de Pedagogia Subterrânea, Antônio Araújo reconhece-os e valida sua importância para a criação teatral no Teatro da Vertigem:

Aliás, esse aspecto inconsciente ou semiconsciente de várias das escolhas que, mais tarde, se constituíram em nosso perfil teatral, é uma tônica nesse primeiro processo. O que revela, de certa forma, é uma contradição com o rigor, o estudo e o exame exaustivo das questões de tratávamos. É curioso perceber esse pêndulo entre causalidade e predeterminação, e de como a visão que temos de nós mesmos – e das escolhas dentro de uma sala de ensaio – é imprecisa, infiel, traiçoeira. Existe um jogo paradoxal de tensões que, ao mesmo tempo em que somos detentores da criação, tais criações se manifestam à nossa revelia. Assim parece ser a dialética do processo criativo. (ARAÚJO, 2011, pág 13)

A visão do autor revela uma transa potente entre os elementos implícitos e os desejos escancarados, que exigem do artista-criador uma postura não egocêntrica (onde a criação é unicamente determinada por ele), porém não passiva (onde o artista vira refém da sua obra) em relação às demandas próprias do processo criativo. Por essa razão, vejo a importância da investigação dos processos subterrâneos de si.

2.1.2 – Grupo Galpão

Fundado em 1982, o Grupo Galpão desenvolve pesquisas relacionadas principalmente ao teatro de rua, ainda que não se limite a tal. Sediado em Belo Horizonte, estreou no mesmo ano seu primeiro trabalho, *E a Noiva não Quer Casar*, com texto e direção coletivos. Um relato no site do Grupo conta que a decisão de se formalizar como grupo de teatro aconteceu na mesa do bar, um dia antes do início do processo de criação desse espetáculo. Esse fato despertou minha atenção para essa prática – a de **iniciar projetos e/ou consolidar negócios artísticos no tempo-espaço do lazer** -, que é amplamente difundida e apropriada no contexto dos processos criativos. Percebo uma conexão entre essa prática e a noção de modos de existência apresentada por Bonfitto (2013), já que é comum as reverberações extrapolarem as fronteiras da sala de ensaio, alastrando-se nos assuntos e nas práticas cotidianas. Essa prática subterrânea esteve presente em mais de um processo criativo que estive envolvida, por isso infiro que seja usual na criação teatral brasileira na contemporaneidade. Compreendo seu surgimento diretamente conectado a essa contaminação do trabalho artístico no cotidiano do indivíduo. Perdi a conta de quantas vezes fui a reuniões em bares e de quantas vezes os despreziosos momentos no bar, carregados com todos os signos que esse ambiente proporciona (a exposição das fragilidades, o descompromisso com o acerto, as confissões éticas...), transformaram-se numa extensão das reflexões e análises do processo de criação.

A partir do livro *Uma História de Encontros* (2010), Eduardo Moreira, ator e diretor do Grupo Galpão, reflete sobre os processos de criação dos espetáculos do grupo a partir da premissa do encontro. Dos 23 espetáculos já produzidos pelo Grupo, somente 4 não foram dirigidos por convidados. Essa recorrência de procedimento ressalta a poética do grupo, que pretende agregar olhares, estéticas e técnicas através dos encontros. É reconhecível aos estudiosos da área teatral brasileira a escolha pela rotatividade na direção do Grupo Galpão, ainda que seu elenco “duro” (permanente) tenha membros presentes desde sua fundação. Compreendo essa alternância como afirmação da diversidade estética buscada pelo grupo. Penso que por conta desses encontros com diferentes diretores e suas respectivas metodologias, o arsenal pessoal de cada ator é enriquecido e alargado, mas também que deve haver um desprendimento saudável com esse arsenal para acolher novos procedimentos a cada novo processo/encontro.

O contexto histórico em que o Grupo Galpão surge diz muito a respeito de suas escolhas estéticas, uma vez considerando-as também como escolhas políticas. No início anos 80 no Brasil, momento em que o país ensaiava sua abertura política e lutava-se pela redemocratização da nação, grande enfoque foi dado às leis de incentivo fiscal, como a LIC (Lei de Incentivo à Cultura), o que transformou em massa a produção teatral para caber nos moldes comerciais das empresas. O Galpão surge à margem dessa política, buscando democratizar o acesso e promover trocas em diversos territórios. Chico Pelúcio, ator, diretor, iluminador e um dos fundadores do Grupo Galpão, em coluna escrita no site *Cultura e Mercado* reitera essa influência quando diz:

Como a história não acontece em etapas distintas e burocratizadas, na mesma década de 1980, a nova geração de artistas que ainda presenciou os resquícios da poeira levantada pela ditadura, e que não se reconhecia nas regras de produção e criação do teatro existente, começou a se organizar para responder aos seus anseios artísticos, políticos e sociais. A possibilidade de trabalhar coletivamente foi uma estratégia de sobrevivência prática, uma posição política diante de um mercado individualista e, principalmente, a oportunidade de experimentar um processo de criação que respondesse aos desejos estéticos e de conteúdo dessa nova geração. (PELÚCIO, 2003)

Nas leituras das obras do grupo, na busca pela origem de procedimentos e metodologias, cheguei aos Diários de Montagem (2014), uma coletânea de **escritos descritivos e reflexivos sobre os processos de produção**, apresentação e viagens dos espetáculos. Não no conteúdo, mas na própria forma era onde habitava os tipos

de procedimentos que procurava. Infiro que seu surgimento não nasce no intuito de publicações e/ou sistematização, embora essas tenham sido uma das finalidades dos registros. A prática da escrita de diários de bordo esteve presente na minha trajetória desde o início da graduação, possibilitando inclusive a retomada de registros preciosos para a escrita da presente monografia. Sobre essa prática, Flavia Janiaski Vale discorre na sua dissertação de mestrado intitulada *Produção E Gestão No Teatro De Grupo Como Projeto De Construção De Autonomia*:

Já a partir deste espetáculo [*E a Noiva não Quer Casar*] o grupo se preocupou em registrar sua atividade. Wanda Fernandes registrava em pequenos cadernos de anotação os principais dados de cada apresentação, como por exemplo: o local, a hora e o dia da apresentação; o número de pessoas que assistiram e se dentre estas pessoas haviam conhecidos e/ou ilustres; o valor arrecadado pelo chapéu (e mais tarde o valor do cachê em caso de apresentação contratada); além de curiosidades sobre o clima e fatos inusitados durante a peça. Desde então o grupo sempre se preocupou em ter registrado sua história, e ter um dado concreto da construção de sua trajetória possibilitando, segundo Luciene Borges [autora do livro *Centros de Cultura, Espaços de Informação: um estudo sobre a ação do Galpão Cine Horto*] “sua permanência no tempo e no espaço” (VALE, 2008, pág 72)

O Grupo Galpão desenha uma possibilidade de organização e procedimentos baseada muito *escuramente* nas premissas do teatro de grupo, que visa produção e manutenção dentro da estrutura coletiva de um grupo. Na busca pelas peculiaridades que definem as escolhas estéticas, ressalto o desejo pela democratização do acesso a arte teatral, tanto através da linguagem dos espetáculos como dos espaços em que ele é apresentado. Somo a isso o espaço Galpão Cine Horto, localizado em Belo Horizonte, sede da companhia que promove cursos, projetos, ensaios, espetáculos e abarca, desde 2006, o Centro de Pesquisa e Memória do Teatro (CPMT).

2.1.3 – Lume Teatro

Em 1985, após retornar de uma estadia de 8 anos na Europa, Luís Otávio Burnier, funda o Lume, vinculado ao Instituto de Artes (IA) da Universidade Estadual de Campinas. Os sonhos de Burnier vinham pautados nas experiências vividas nas escolas Mime Mouvement Théâtre, de Jacques Lecoq, e École de Mime, de Etienne Decroux. Esse último dizia que “o teatro é a arte do ator” e dessa premissa Burnier pautou sua trajetória, segundo relatam no livro *Lume 25 anos* (2011).

Diferente dos dois grupos anteriormente citados, os membros do Lume desenvolvem pesquisas individuais e não buscam pela unificação das mesmas, ainda

que haja contaminações e relações entre elas. O encontro entre essas pesquisas, que por mais que se difiram, tem uma base em comum, é o lugar de fricção que, acredito eu, possa ser catalisador ao surgimento de Pedagogias Subterrâneas. Em entrevista a Enciclopédia Itaú Cultural, Renato Ferracini e Cynthia Margareth¹⁰ falam a respeito das divergências e confluências nas pesquisas dos integrantes:

O Lume é um coletivo de singularidades. Isso significa que cada membro tem as próprias influências, os próprios desejos e as próprias vontades estéticas. Quando nos reunimos para realizar montagens coletivas, a grande dificuldade e um belo desafio que nos impulsiona sempre é como compor e inventar um evento cênico que dê conta de todas as diferenças sem buscar abrir mão de seus desejos para encontrar o denominador comum, mas sim criar um comum a partir das diferenças. Mas algo sempre nos une e encontra-se na base de sustentação do Lume desde sua criação. (FERRACINI E MARGARETH, 2015)

Formado por sete atores-pesquisadores, o Lume tornou-se um núcleo de pesquisas só depois de 9 anos de sua criação. Durante esse período, sem local de ensaio, o grupo utilizava o salão da Igreja Santana, na Vila Sta. Izabel, em Barão Geraldo, distrito da cidade de Campinas/SP. Uma prática cotidiana me possibilitou a inferência de seus desdobramentos subterrâneos. Todas as segundas-feiras, por causa dos eventos de domingo, o salão da igreja estava imundo. Logo, **os ensaios eram iniciados com vassouras e água para limpeza** (2011, pág. 17). Penso que esse procedimento possa ser um dos responsáveis pela ética desenvolvida posteriormente pelos espaços do grupo, por uma relação de cumplicidade notória entre os integrantes, além da análise dos corpos em si e em relação, objeto de pesquisa do Lume.

Minhas experiências com o Lume Teatro aconteceram pela primeira vez em meados da graduação, quando Ferracini veio a UnB dar uma aula aberta baseada nos treinamentos dos atores do grupo. Durante a prática, exercícios de exaustão, observação e relação entre os corpos eram realizados. Os treinos do Lume têm com objetivo despertar o “leão”, como Burnier chamava a força que emanava de Decroux (FERRACINI, MARGARETH, 2015). Essa força, cuja maneiras de ativa-la foram a principal pesquisa de Burnier, não vem necessariamente atrelada a uma técnica codificada de atuação e pode ser desperta por outros meios subjetivos, nascidos da

¹⁰ Produtora do Lume Teatro e do Feverestival – Festival Internacional de Teatro de Campinas.

investigação do ator-pesquisador dos entremeios de técnicas sistematizadas. Nesse espaço entre, creio que os procedimentos subterrâneos imerjam a medida que esse caminho em busca do leão é traçado.

Em fevereiro de 2017, tive a oportunidade de fazer o curso Desculpas Cotidianas para Dançar, do Núcleo Fuga, um coletivo de pesquisa, coordenado por Renato Ferracini e atrelado ao Lume. Durante os cinco dias de oficina, experienciei o Feverestival, o Terra Lume¹¹ e algumas Pedagogias Subterrâneas foram percebidas por mim. A oficina recebeu a seguinte descrição do Grupo:

Construída entre a dança, a performance e o teatro, a oficina tem, como dispositivos de criação, procedimentos utilizados para fabricar enquadres poéticos que tencionem a relação entre real e ficcional, tentando abrir a escuta às dramaturgias instantâneas que o cotidiano oferece e (re)criar ações em dança a partir do que já está acontecendo (RABELO, ANDRADE, REIS, GIANNETTI e REZENDE, 2016, pág 71)

A primeira delas foi um procedimento logo no início da oficina. Para nos apresentarmos, fizemos um exercício de descrever a nossa casa. Naturalmente, inseríamos a descrição, coisas que nós fazíamos dentro das nossas respectivas casas. O procedimento subterrâneo se deu quando de repente **uma pessoa falou na terceira pessoa de si mesma**. Fiquei confusa, achava que poderia ser um estilo pontual. Mas não, aos poucos todos iam se contaminando e falando na terceira pessoa sobre si. Essa prática permeou todos os programas¹² e ao fim dos dias, nos pontos de encontro do Feverestival, falávamos todos na terceira pessoa sobre assuntos cotidianos. No final da oficina, discutimos sobre essa prática e Flávio¹³ falou

¹¹ O Terra Lume que faz parte da JORNADA INTERNACIONAL ATUAÇÃO E PRESENÇA pretende, a cada fevereiro, transformar a sede do Núcleo em espaço multimídia. O foco é proporcionar um espaço de sinergia e intercâmbio entre os participantes dos Cursos de Fevereiro e do Simpósio Internacional Reflexões Cênicas Contemporâneas – atividades integrantes dessa Jornada.

¹² Nesse caminho, o procedimento que tem estruturado nossas práticas se baseia na noção de Programas Performativos, assim como debatidos e articulados pela artista e pesquisadora brasileira Eleonora Fabião. Fabião afirma que: O programa é compreendido como ‘motor da experimentação’ (Deleuze - CsO /Mil Platôs 3) – enunciado que norteia, move e possibilita a experiência. (...) Muito objetivamente, o programa é o enunciado da performance: um conjunto de ações previamente estipuladas, claramente articuladas e conceitualmente polidas a ser realizado pelo artista, pelo público ou por ambos sem ensaio prévio. (FABIÃO apud RABELO, ANDRADE, REIS, GIANNETTI e REZENDE, 2016, pág 72).

¹³ Flávio Rabelo é sócio-fundador do Cambar Coletivo (cambarcoletivo.com) e integrante do Núcleo Fuga!. Professor Pesquisador Colaborador do LUME Teatro/Unicamp.

que ela acarreta numa desresponsabilização saudável do performer com aquilo que diz. Isso porque dito na terceira pessoa, a isenção do peso de ser dito “por mim” potencializa o discurso do aqui e agora, e descarta julgamentos precoces dos improvisos.

Uma outra prática realizada durante a oficina foi a do chuveirinho. Ela consiste em **cantar uma música de chuveiro ao final de todo dia de trabalho**. Todas as pessoas podem propor e ensinar as demais para cantarem juntas. Num dos dias, lembro-me da Bruna¹⁴ dizer que essa era uma prática comum ao Lume e aos cursos de fevereiro. Curiosa sobre esse procedimento, perguntei para alguns amigos que estavam fazendo o curso *O Corpo Multifacetado*, com a Ana Cristina Colla, atriz e pesquisadora do Lume há 23 anos, se eles também cantavam juntos uma música ao fim do dia de trabalho. Prontamente responderam que sim. Sem saber utilizava esse exercício na minha prática de estágio. Gosto e sinto sua eficácia na minha formação enquanto promotora de melhoras na escuta do grupo, aumento da cumplicidade, comunhão de silêncios e partilha final do ensaio.

Por fim, gostaria de ressaltar uma mudança no meu *modus operandi* após a experiência da oficina. Antes de iniciarmos as aulas, uma instrução por e-mail foi enviada pedindo para que fôssemos sozinhos caminhando no primeiro dia de oficina do nosso local de partida até o Lume em silêncio, observando as dinâmicas cotidianas da cidade, seus ritmos, figuras, texturas e etc... no dia seguinte fizemos o mesmo procedimento, mas dessa vez gravando o que víamos, sentíamos (na terceira pessoa), pensávamos a respeito do cotidiano. Trocamos esses áudios entre os participantes da oficina e realizamos o programa de performar nossas células de movimento criadas durante a oficina ao som da voz de outra pessoa descrevendo o ambiente segundo sua visão subjetiva e carregada com suas particularidades de ser. **Desse período em diante, não permito ao pudor de calar as danças cotidianas que suplicam para serem dançadas**; enxergo e valido meus movimentos como dança sem precisar colocar em detrimento o valor da técnica que ainda não possuo.

Compartilho um texto que escrevi nos últimos dias de oficina, ainda exalando

¹⁴ Bruna Reis é psicóloga e dançarina, doutoranda em Artes da Cena pelo Instituto de Artes da Unicamp. Também é membro do Núcleo Fuga! coordenado por Renato Ferracini.

as pulsões de Lume, porque creio que ele expresse o que disse acima da maneira urgente e flamejante que foi passar por essa experiência:

não é nada que possa ser verbalizado,
não é nada que eu queira verbalizar.
quando o funeral do que se foi é festa pelo que se tornou.
me sinto ainda mais gente, caminho escutando o outro,
abro mão da segurança da sanidade pra acolher a dança do
cotidiano.
bailando indo vindo ao som das furadeiras e furacões.
nada pode ser ensinado, mas tudo pode ser escutado.
"não é o fim, não é o começo. estamos sempre de passagem"
valido meu corpo, minha presença política por ser,
meus passos dançados contra o golpe, a ciranda das cidades.
esse foi só o terceiro dia.
experenciar o Lume é... (silêncio)

Barão Geraldo, 22 de fevereiro de 2017

As Pedagogias Subterrâneas que infiro a partir dos escritos dos grupos nascem todas das demandas e contextos pessoais em que estão inseridos. Em todos, elas condizem com os alinhamentos políticos e ideológicos de cada companhia, e foram afirmadas ao longo de sua trajetória. Penso que esses procedimentos subterrâneos estejam na base da poética desenvolvida pelos grupos, uma vez que - ainda que sendo implícitos, aparecem nos produtos estéticos e pedagógicos de cada um.

Capítulo 3 – Pedagogias Subterrâneas no processo do monólogo “Maniva”

Devo iniciar esse capítulo, sendo ele o final da presente monografia, situando meu lugar de fala dentro do processo de criação do espetáculo “Maniva”. Este é meu primeiro monólogo, um projeto que nasceu de uma inquietação pessoal e, graças aos encontros da vida, somaram-se às minhas as inquietações alheias. Esse compartilhamento, essa comunhão de ideias e objetivos, esse tempo de maturação dos criadores e das criações, eram coisas que eu almejava desde que compreendi os grupos de teatro como modelo de resistência e sobrevivência na cena do país. Contudo, esses processos foram possíveis dentro dos moldes e das peculiaridades do corpo-coletivo que somos enquanto espetáculo, ainda que não sejamos um grupo de teatro.

Voltei-me então para uma problemática que, ao meu ver, perpassa todas as pesquisas em artes, principalmente aquelas cuja o pesquisador-artista analisa o próprio trabalho: como não romantizar o processo ou me auto-boicotar para fazer caber o produto artístico nos moldes da pesquisa, estando eu imersa na criação da obra? Ao passo que penso também: quem poderia mapear esses procedimentos subterrâneos e as mudanças internas (dentro do meu ser, do meu cotidiano, da minha casa, do processo...) causadas pelo processo, além de alguém que esteja intimamente entrelaçado nos fios dessa criação? Araújo (2011) foi quem me suscitou essas reflexões quando também sofria dessa problemática na escrita analítica do processo de criação de *O Paraíso Perdido*:

(...) seria o próprio artista a pessoa mais indicada para fazer uma análise crítica do seu percurso criativo? Quanto de distanciamento ele conseguiria ter? Ou ainda, como não se tornar um refém da obra ou do ego, aproveitando-se da reflexão escrita como mais um canal da vaidade pessoal ou de legitimação da própria obra? Como não se justificar ou justificar as falhas do processo por meio de teorizações encantatórias? (ARAÚJO, 2011, pág 5)

Decido fazer essa análise, por considera-la enriquecedora ao trajeto de criação do monólogo, assim como uma forma de compreender a práxis no campo da arte e da educação. Este processo terá sua estreia quase concomitante ao fim da minha graduação. Concluir uma graduação em licenciatura ao passo que estreio minha primeira montagem fora da academia estão intrinsicamente ligados no que diz respeito

a minha busca por uma artistagem docente¹⁵, conceito desenvolvido pela professora da UFRGS, Sandra Mara Corazza. E mais: concluo, ao observar minha jovem trajetória, ser indissociável, para minha crença na arte como linguagem e modo de conhecimento¹⁶, o eu artista do eu professora.

3.1 – Os Três Mal Amados

Em meados do segundo semestre de 2015, após ter feito a última matéria de interpretação do currículo da licenciatura, houve um rompimento no meu fluxo de pesquisa enquanto atriz. Só estava cursando matérias da educação e, pela primeira vez, desde 2009 não estava criando nada para cena. De uma angústia a noites mal dormidas, constatei que uma das razões para isso era estar experienciando o conhecimento só através do raciocínio. Nas aulas da licenciatura, especialmente aquelas cujo foco não eram o ensino do teatro, os professores praticamente limavam a atividade corporal.

Da escuta dessa necessidade tão pessoal, de voltar a estar em processos criativos teatrais, surgiu o primeiro impulso para o surgimento do que hoje em dia é “Maniva”. Convidei então Yuri Fidelis, parceiro de UnB e de vida, para assumir a direção. Nem sabíamos por onde começar, mas atentamos os sentidos para perceber o que já desejávamos falar. E assim, despretensiosamente, após um almoço no R.U (Restaurante Universitário), sentamos para ler algum texto teatral eu, Yuri e Artur Moura, amigo querido de graduação. Foi quando me deparei pela primeira vez com “Os Três Mal Amados” (contido no anexo 1 desta monografia), texto de João Cabral de Melo Neto, autor pernambucano da primeira metade do século 20. Quando li o texto, percebi que já conhecia boa parte de seu conteúdo. As falas da personagem Joaquim, escritas em prosa poética como as demais falas, eram muito conhecidas minhas, e já era apaixonada por elas há tempos. Apesar de conhece-la na estrutura

¹⁵ Segundo Lodi (2016) “artistagem de Corazza, dialoga com a ideia de uma performance do professor artista, a partir da qual pode ser possível pensar a pedagogia teatral como uma pedagogia da invenção. O entendimento da dimensão performativa da educação pode acionar outras lógicas do saber que de fato extrapolem a simples apreensão de conteúdos e informação e que tenham como objetivos o prazer, o apaixonamento e a alteridade do aluno/atuante/criador na constituição do seu exercício de formação” (LODI, 2016, pág 154).

¹⁶ No artigo “Arte não se Ensina”, Sheila Leiner diz “Como querer aplicar modos de conhecimento a algo que já é um modo de conhecimento? Como elaborar um “manual” pedagógico a priori, se a arte em si é um manual que oferece ao espectador os instrumentos fenomenológicos para que ele conheça a si próprio, o mundo e, portanto, a arte também?” Disponível em < <http://cultura.estadao.com.br/blogs/sheila-leiner/arte-nao-se-ensina/>> acesso em junho de 2017.

de poema, a maneira cabralina de escrita sempre suscitou a criação imagética, dando margem para sua inserção em cena.

“Os Três Mal Amados” é uma poesia do autor pernambucano publicada em 1943, na *Revista do Brasil*¹⁷, a partir do poema “Quadrilha”, de Carlos Drummond de Andrade. Em entrevista à Edla van Steen, João Cabral fala a respeito da escrita desse poema e as alterações sofridas no seu percurso:

Comecei a escrever no Rio. Chegando aqui vi aquele poema do Carlos Drummond, o “Quadrilha”, achei que podia escrever uma peça de teatro dentro do mesmo tema. Não uma peça de bulevar, mas de teatro hierático. O monólogo dos três personagens masculinos saiu bem, só que fui incapaz de escrever o monólogo das três mulheres, que deveria ser intercalado com o dos homens. Aí, abandonei a ideia de escrever uma peça. (MELO NETO, 1981, pág 13)

Instigados com essa informação sobre as personagens femininas, começamos um processo de investigação dessas vozes dentro do texto de João Cabral. Iniciamos os ensaios no dia 7 de abril de 2016. Tínhamos como premissa a construção de três personagens diferentes (a partir das três personagens do texto de João Cabral: Joaquim, Raimundo e João) e com isso íamos alternando o direcionamento dos ensaios para cada persona, conforme Yuri ia conduzindo as improvisações. A partir daqui alguns procedimentos subterrâneos começaram a se delinear. Percebo hoje, distanciada, os primeiros indícios do que viriam a se tornar as Pedagogias Subterrâneas dentro desse processo. As improvisações sempre iniciavam com uma provocação gerada das inúmeras horas de discussão sobre o texto. Por exemplo, experimentar as ações dessa mulher dentro do *locus* praia (“Maria era a praia que eu frequentava certas manhãs”), reagir a estímulos sonoros e imaginativos que circunstanciavam o ambiente, etc. E, dadas essas provocações, como chegaríamos ao fim do ensaio era sempre um mistério. Esse procedimento foi fielmente adotado, sem nenhum acordo. Essa metodologia de direção utilizada pelo Yuri me colocava num interessante estado de constante atenção. Passávamos horas gerando material a partir das improvisações, mas ainda nos sentíamos perdidos quanto ao rumo que queríamos tomar.

Conforme o processo ia avançando, Yuri foi demonstrando uma necessidade de outros olhares. Conduzir e dirigir a criação dessas três personagens num só corpo

¹⁷ Revista brasileira fundada por Júlio Mesquita, que circulou de 1916 a 1990.

não atingia toda sua potencialidade sem diferentes leituras. Contudo, a essa altura já tínhamos desdobrado (e muito!) o texto de João Cabral. Perto de terminar o primeiro semestre de 2016, compreendi pela primeira vez o tempo de maturação necessário a um processo criativo. Mesmo ansiosa para estreiar, tínhamos levantado muito material sem lapidar; um golpe jurídico-parlamentar, fez com que tivéssemos que alterar nossa rotina para que pudéssemos ocupar a Funarte de Brasília¹⁸ em protesto ao fim do MinC e aos retrocessos nas políticas públicas. Além disso, não estava inserida no contexto de uma disciplina da graduação, cujos prazos são geralmente bem mais curtos, ou seja, tudo apontava para seguirmos em processo de criação.

3.2 – Não mais o que já foi, mas não ainda o que vai ser: Entre “Os Três Mal Amados” e “Maniva”

No segundo semestre de 2016, cientes da necessidade de aumentar nossa equipe, tivemos o desejo de que cada personagem fosse dirigida por um artista diferente. Confesso que o axioma desse processo, juntamente com o desejo de voltar aos palcos, sempre foi “buscar fazer aquilo que não sei fazer”. Daí surgiu o convite para integrarem nosso processo a Rafael Toscano, ator e diretor dos Novos Candangos¹⁹, e Fernando Carvalho, ator e diretor do Grupo Liquidificador²⁰. No dia 1 de agosto, fizemos nossa primeira reunião. Mantivemos alguns desejos iniciais, algumas interpretações já realizadas, mas permitimos ao processo uma reconfiguração e o tratamos com um desprendimento criativo, que se desdobrou em outras leituras do material já levantado e a criação de novos.

Dessa maneira, dividimos o texto nas três personagens descritas pelo autor: Raimundo, João e Joaquim. Fernando dirigindo Joaquim, Yuri dirigindo Raimundo e Rafael dirigindo João. Por escolhas estéticas e incompatibilidade de horários,

¹⁸ No primeiro mandato como presidente interino, Michel Temer fundiu a pasta do Ministério da Cultura com a do Ministério da Educação, após somente 26 anos desde a extinção do MinC por Fernando Collor. A medida representava corte nos investimentos culturais, bem como da educação, e um atentado gravíssimo à classe trabalhadora artística e à população em geral no que tange seu direito de expressão, conquistas trabalhistas e acesso à bens culturais. Após pressão popular através das ocupações das sedes do MinC em pelo menos 21 capitais, o presidente em exercício revogou a transferência da pasta e recriou o Ministério da Cultura no dia 21 de maio de 2016.

¹⁹ Novos Candangos é um grupo de teatro brasileiro que atua na cidade desde 2012. Possui 3 espetáculos (“A Falecida”, “Os Beatniks em 'A Gaivota” e “Perdoa-me Por Me Traíres”) no seu repertório e está em montagem do quarto.

²⁰ Nascido há 7 anos na Universidade de Brasília, o Grupo Liquidificador possui 3 espetáculos (“A Cartomante”, “Ultra-Romântico” e “Aquário”), além do curso livre Teatro Elétrico.

decidimos por iniciar essa nova fase do projeto separadamente. Durante a semana, eu ensaiava três dias diferentes com três diretores diferentes, a construção de três personagens diferentes. Esse novo corpo coletivo que formávamos demandava outras particularidades e novos procedimentos pedagógicos foram emergindo dessas demandas.

Como não tínhamos espaço fixo para ensaiar, íamos migrando a cada semana. Ensaíamos em nossos respectivos apartamentos, em shoppings, no cemitério, em espaços públicos abertos, no Parque Nacional de Brasília (Água Mineral), Centro Olímpico e até em salas da UnB. Muitos desses espaços eu visitei pela primeira vez. Percebi um atrelamento entre essas vivências e um crescimento significativo da minha autonomia. O processo de criação de um monólogo foi se alastrando em mim de maneira que isso gerasse mudanças cotidianas. Nesse período, percebo o início da Pedagogia Subterrânea que mais me marcou até então. As pesquisas para criação das cenas me levaram a ir, sempre sozinha, à lugares para investigação cênica. Fui a relicários, templos de meditação, espetáculos teatrais. E essa prática foi expandindo-se ao meu *modus operandi* enquanto indivíduo. Minha própria companhia em cena transformou minha visão sobre solitude²¹ e me senti mais apta a realizar tarefas do meu cotidiano sozinha. Talvez do medo da responsabilidade de estar em cena sozinha, tenha nascido uma atenção e zelo pelas coisas que já fazia, aprimorando-me, e, uma autonomia para fazer aquilo que achava não ser possível fazer sozinha, inclusive esta monografia.

3.3 – Maniva

Por outras demandas de trabalho, Fernando teve que sair do processo. E em meados de setembro, o corpo do processo sofreu outra alteração. Somaram-se a equipe os músicos Thiago Gama e Miguel Peixoto, assumindo a direção musical do espetáculo. Dramaturgicamente falando, tínhamos abandonado quase totalmente Os Três Mal Amados. Interpretamos o subtexto de duas das personagens de João Cabral e criamos uma dramaturgia paralela a do poema: Raimundo matara Maria, por ciúmes, obsessão, passionalidade (ou qualquer outro nome dado ao machismo intrínseco na sociedade falocêntrica); João amava Teresa profundamente, de fato. Mas Teresa não era uma pessoa e sim um estado alterado gerado pelo uso de entorpecentes). Depois

²¹ Diferentemente da solidão, em que o sujeito não vivencia o prazer de estar só, a solitude é encarada aqui como uma forma de autonomia, amor próprio e apreciação da própria companhia.

de muitos desdobramentos e afinamento da pesquisa, unificamos o tema do espetáculo em vício.

No início de 2017, reiniciamos os ensaios já com o desejo de compartilhar com o público em julho deste ano. Miguel se ausentou do processo também por demandas pessoais. Daí em diante, os ensaios não seriam mais separados e desejávamos que a composição musical tivesse sua própria dramaturgia e não fosse só mais um elemento dramatúrgico. Os procedimentos subterrâneos citados no início se mantiveram, mas transformaram-se somados à metodologia do Rafael. Assim, durante o período de levantamento de material, iniciávamos sempre com uma provocação inicial para improvisação e Rafael conduzia para exercícios de alteração de estado, seguidos de mais improvisações. Numa dessas improvisações com a ideia de vício (aquilo que desejamos arduamente ainda que nos faça mal), surgiu a imagem da maniçoba. Maniçoba é um prato típico da culinária paraense a base de maniva, folha da mandioca brava que deve ser cozida por pelo menos 7 dias, por ser venenosa. A coluna vertebral da dramaturgia do espetáculo é o cozimento de uma maniçoba, atravessada pela inserção dos dois outros temas (violência contra mulher e uso de drogas). O espetáculo tem estreia prevista para o dia 14 de julho.

Finalizo com um procedimento que adotamos dentro do processo e que também foi modificado no cotidiano de todos nós. Uma vez, ao me abraçar, Rafael me explicou minuciosamente como é energeticamente diferente abraçar com os corações do mesmo lado, em conexão. Achei lindo, lindo. E realmente percebi a diferença. No fim do ensaio seguinte que tivemos, ele silenciosamente me abraçou dessa maneira. Quando fui abraçar o Thiago, ele virou para mim de uma forma que nossos corações não ficaram do mesmo lado no abraço. Corrigi-o e expliquei o porquê. Com Yuri a mesma coisa. Desse dia em diante, todos os nossos abraços são pautados por essa premissa. Um dia quando fui cumprimentar alguém no corredor do departamento, erroneamente abracei a pessoa pelo lado direito. Ela me corrigiu e disse “me ensinaram isso dizendo que todos do processo do monólogo também fazem”. O alastramento das Pedagogias Subterrâneas é infinito e infindável.

Considerações Finais

Nesse processo imensamente transformador que foi a graduação e nesse recorte específico que foi a escrita desta monografia, penso (e sinto!!!) que haja algumas considerações a serem feitas. Pensar numa educação como prática da liberdade, implica uma dimensão afetiva colocada lado a lado da dimensão racional, promovendo uma cognição integrada do ser, que reconhece suas individualidades. Almejo que esses escritos sobre Pedagogia Subterrânea possam ajudar a identificar e manusear os procedimentos subterrâneos em diferentes contextos e a favor de uma Pedagogia da Autonomia, que valida e reconhece o sujeito.

A respeito do campo teatral, espero que esses escritos sirvam para despertar a reflexão sobre procedimentos subterrâneos que estão presentes em todos os campos de ensino-aprendizagem e nos processos criativos. Creio que seja fundamental a análise dessas pedagogias por estarem na base, segurando o adorno dos procedimentos sistematizados, explícitos e das técnicas.

Durante esse um ano de escrita, com longos períodos de dificuldade para colocar em palavras o que eu já experienciava, surgiram também pedagogias subterrâneas. Percebi que sentar todos os dias para escrever, mesmo que muito pouco, deveria ser um hábito na minha rotina. A partir disso, percebi que a quantidade e qualidade do que produzia de manhã logo cedo era muito maior. E que sentar diariamente ao lado da janela *emperrada* da Biblioteca Central, que me obrigava a tomar sol enquanto estava *emperrada* na escrita sobre pedagogia subterrânea, já eram procedimentos pedagógicos implícitos adotados por mim.

As reflexões aqui suscitadas acerca da noção de experiência de Larrosa na prática da educação são motivadas pelas inúmeras e atravessadoras experiências geradas por aulas, artigos, textos, demonstrações, espetáculos teatrais. Acredito num fazer docente, principalmente no que tange o ensino do teatro, no qual os saberes, compartilhados explicita ou implicitamente, sejam vistos com entusiasmo, rebeldia, flexibilidade. Que o espaço da sala de aula/ensaio possa transformar-se num tempo-espaço de troca e experiência, de apreciação e manipulação, de empatia e presença, como busca-se também no tempo-espaço dos espetáculos.

Considerando a educação presente em todos os campos de inserção do sujeito na sociedade, não posso deixar de mencionar um desvio no percurso dessa monografia que alterou a rota para o inesperado. Fazer parte do movimento de

Ocupações do MinC, dentro do contexto de Brasília, afirmou ainda mais, para mim, as potencialidades do encontro humano, da força do coletivo. Fui profundamente arrebatada pela experiência de ocupar um prédio público por mais de 30 dias. As escolhas políticas e educacionais de organização, gestão, articulação interna e externa de uma ocupação demandaram de nós a realização de tarefas que, muitas vezes, aprendíamos enquanto fazíamos.

Criamos um microcosmos que, implicitamente, buscava condizer com o projeto de sociedade igualitário, democrático e justo pelo qual estávamos lutando. “Todo mundo lavava banheiro e tinha poder de fala. Todo mundo chorava e também cuspiam os restos de tabaco. Todo mundo acordava com bafo” escrevi num relato de maio de 2016 (contido completo no apêndice 2 desta monografia). Essas condutas subterrâneas reiteram ao meu ver a necessidade do debate e reflexão sobre práticas pedagógicas, principalmente as implícitas, que talvez passem despercebidas por serem não-verbais.

Ao reler os escritos dessa monografia somados a outras experiências que aqui não estão relatadas, vejo possível nomear os desdobramentos da primeira vertente das Pedagogias Subterrâneas encontradas por mim de “procedimentos”, uma vez que estes são adotados e repetidos dentro do espaço de ensino-aprendizagem, da sala de ensaio. Já a segunda vertente, configurada por instaurar-se no cotidiano do sujeito, transformando-o, considero que seja desdobrada em “condutas” que se alastram no modo de viver do indivíduo.

Por fim, volto-me ao desejo inicial que me levou a este tema. Sinto nos grupos de teatro a possibilidade atual mais concreta de estabilidade e produção contínua na cena teatral do país. Busco, enquanto jovem artista e formanda em licenciatura, a arte como encontro e participação política-social. Diversos espetáculos que assisti que me levaram a este encontro foram proporcionados pela solidez da pesquisa de longa duração, unidade ideológica e busca comum de um grupo de teatro.

E esses escritos, que surgiram da profunda crença no teatro como linguagem, terminam com ainda mais fé nos encontros e saberes que só essa linguagem pode proporcionar. A verdadeira razão não é para obtenção de título, para provar nada para ninguém, por obrigação. No ápice do caos mental, me sustento no impulso inicial que guarda consigo a verdadeira razão: é por crer no valor da experiência, na arte como educação sem precisar ser educativa, na alteridade como ferramenta de mudança

social, numa universidade baseada no afeto e nas relações. O propósito desse fim é que não termina.

Referências Bibliográficas

- ARAÚJO, A. A gênese da vertigem: o processo de criação de O paraíso perdido. São Paulo: Perspectiva, 2011
- BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Rev. Bras. Educ. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Apr. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 08 de Junho de 2017
- BONFITTO, M. “Algumas noções de treinamento: Práxis – Poiesis – Modos de Existência” In: BEIGUI, A. e MENDONÇA (org). *Treinamento e modos de existência*. Natal: EDUFRN, 2013.
- CARREIRA, André; OLIVEIRA, Valéria Maria de. Teatro de grupo: modelo de organização e geração de poéticas. O Teatro Transcende, n. 12, Blumenau, p. 95 – 98, FURB, 2003.
- CARREIRA, André Luiz Antunes Netto. Teatro de grupo: um território Multifacético in ARAÚJO, Antonio; Azevedo, José; TENDLAU, Maria (Orgs.). Próximo Ato: Teatro de grupo. São Paulo-SP: Itaú Cultural, 2011. (p. 42-47)
- FABIÃO, Eleonora. Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea. Sala Preta, Brasil, v. 8, p. 235-246, nov. 2008. ISSN 2238-3867. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57373> >. Acesso em 8 de junho de 2017
- FERRACINI, Renato; MARGARETH, Cynthia. Entrevista concedida à Enciclopédia Itaú Cultural. Disponível em < <http://www.itaucultural.org.br/observatorio-noticias/lume-teatro-nucleo-interdisciplinar-de-pesquisas-teatrais-da-unicamp-30-anos-de-existencia/> > Acesso em 9 de junho de 2017
- FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. Educar em Revista, [S.l.], n. 36, p. p. 21-38, maio 2010. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/17577/11515>>. Acesso em: 19 maio 2017
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e. Terra, 1996.
- HANISCH, Carol. O Pessoal é Político. Disponível em < <https://we.riseup.net/assets/190219/O+Pessoal%2Bé%2BPol%C3%ADtico.pdf>> Acesso em 8 de junho de 2017
- HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo. 2013. Editora Martins Fontes, 2013.
- LIMA, Francisco André Sousa. Pedagogia Do Teatro De Grupo: O Processo Colaborativo Como Dispositivo Metodológico No Oficinão Finos Trapos. 2014.

Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Programa De Pós-Graduação Em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia.

LODI, Adriana Ferreira Coelho. Expedições à Deriva Com A Pedagogia Teatral Por Uma Pedagogia Da Invenção. 2016. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas), Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas, Universidade de Brasília.

MELO NETO, João Cabral de. Viver & Escrever. Porto Alegre. L&PM Editores, 1981.

MEIRA, M. e PILLOTTO, S. S. Arte, afeto e educação: a sensibilidade na ação pedagógica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MOREIRA, Eduardo da Luz. Grupo Galpão: Uma História de Encontros. Belo Horizonte: DUO Editorial, 2010.

PELÚCIO, Chico. O teatro de grupo no Brasil no final do séc XX. Disponível em < <http://www.culturaemercado.com.br/site/pontos-de-vista/o-teatro-de-grupo-no-brasil-no-final-do-sec-xx/> > Acesso em 9 de junho de 2017

PUPO, Maria Lucia. Teatro na Educação Formal *in* Teatro na Escola: Experiências e Olhares. Brasília: Fundação Athos Bulcão. 2010.

RABELO, Flávio; REIS, Bruna; ANDRADE, Dora; GIANNETTI, Gabriela; REZENDE, Roberto. Desculpas Cotidianas para Dançar - Cartografias de uma prática artística e pedagógica *in* TEATRO: criação e construção de conhecimento, v. 3 n. 2 (2016): Entrecruzamento de linguagens no Ensino de Teatro. Disponível em < <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/teatro3c/article/view/3088> > Acesso em 8 de junho de 2017

RIOS, Terezinha Azerêdo. A Dimensão Ética da Aula ou O que Nós Fazemos com Eles? *In* Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas. VEIGA, Ilma P. A. (org.) Campinas: Papirus, 2008, pp. 73-93.

SAVIANI, Demerval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política! Dermeval Saviani. - 32. Ed: Campinas, SP: Autores Associados, 1999. - (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.S)

SILVA, Álamo Pimentel Gonçalves da. O elogio da convivência e suas pedagogias subterrâneas no semi-árido brasileiro. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2002.

TROTTA, R. A autoria coletiva no processo de criação teatral. Rio de Janeiro, 2008. Programa de Pós-graduação em Teatro – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Uni-Rio.

VALE, Flavia Janiaski. Produção e Gestão no Teatro de Grupo como Projeto de Construção de Autonomia. Dissertação (Mestrado em Teatro). Programa de Pós Graduação em Teatro, Universidade do Estado de Santa Catarina. 2008.

VELOSO, Verônica Gonçalves. Grupo ou Coletivo – Uma Questão de Tempo. Anais do V Congresso ABRACE, 2008.

Os Três Mal-Amados

João Cabral de Melo Neto

"João amava Teresa que amava Raimundo
que amava Maria que amava Joaquim
que amava Lili,
que não amava ninguém.

João foi para os Estados Unidos, Teresa para o convento,
Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,
Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes
que não tinha entrado na história "

(Carlos Drummond de Andrade)

JOÃO: Olho Teresa. Vejo-a sentada aqui a meu lado, a poucos centímetros de mim. A poucos centímetros, muitos quilômetros. Por que essa impressão de que precisaria de quilômetros para medir a distância, o afastamento em que a vejo neste momento?

RAIMUNDO: Maria era a praia que eu frequentava certas manhãs. Meus gestos indispensáveis que se cumpriam a um ar tão absolutamente livre que ele mesmo determina seus limites, meus gestos simplificados diante de extensões de que uma luz geral aboliu todos os segredos.

JOAQUIM: O amor comeu meu nome, minha identidade, meu retrato. O amor comeu minha certidão de idade, minha genealogia, meu endereço. O amor comeu meus cartões de visita. O amor veio e comeu todos os papéis onde eu escrevera meu nome.

JOÃO: Olho Teresa como se olhasse o retrato de uma antepassada que tivesse vivido em outro século. Ou como se olhasse um vulto em outro continente, através de um telescópio. Vejo-a como se a cobrisse a poeira tenuíssima ou o ar quase azul que envolvem as pessoas afastadas de nós muitos anos ou muitas léguas.

RAIMUNDO: Maria era sempre uma praia, lugar onde me sinto exato e nítido como uma pedra - meu particular, minha fuga, meu excesso imediatamente evaporados. Maria era o mar dessa praia, sem mistério e sem profundidade. Elementar, como as coisas que podem ser mudadas em vapor ou poeira.

JOAQUIM: O amor comeu minhas roupas, meus lenços, minhas camisas. O amor comeu metros e metros de gravatas. O amor comeu a medida de meus ternos, o número de meus sapatos, o tamanho de meus chapéus. O amor comeu minha altura, meu peso, a cor de meus olhos e de meus cabelos.

JOÃO: Posso dizer dessa moça a meu lado que é a mesma Tereza que durante todo o dia de hoje, por efeito do gás do sonho, senti pegada a mim?

RAIMUNDO: Maria era também uma fonte. O líquido que começaria a jorrar num momento que eu previa, num ponto que eu poderia examinar, em circunstâncias que eu poderia controlar. Eu aspirava acompanhar com os olhos o crescimento de um arbusto, o surgimento de um jorro de água.

JOAQUIM: O amor comeu meus remédios, minhas receitas médicas, minhas dietas. Comeu minhas aspirinas, minhas ondas-curtas, meus raios-X. Comeu meus testes mentais, meus exames de urina.

JOÃO: Esta é a mesma Teresa que na noite passada conheci em toda intimidade? Posso dizer que a vi, falei-lhe, posso dizer que a tive em toda a intimidade? Que intimidade existe maior que a do sonho? a desse sonho que ainda trago em mim como um objeto que me pesasse no bolso?

RAIMUNDO: Maria não era um corpo vago, impreciso. Eu estava ciente de todos os detalhes do seu corpo, que poderia reconstituir à minha vontade. Sua boca, seu riso irregular. Todos esses detalhes não me seria difícil arrumá-los, recompondo-a, como num jogo de armar ou uma prancha anatômica.

JOAQUIM: O amor comeu na estante todos os meus livros de poesia. Comeu em meus livros de prosa as citações em verso. Comeu no dicionário as palavras que poderiam se juntar em versos.

JOÃO: Ainda me parece sentir o mar do sonho que inundou meu quarto. Ainda sinto a onda chegando à minha cama. Ainda me volta o espanto de despertar entre móveis e paredes que eu não compreendia pudessem estar enxutos. E sem nenhum sinal dessa água que o sol secou mas de cujo contacto ainda me sinto friorento e meio úmido (penso agora que seria mais justo, do mar do sonho, dizer que o sol o afugentou, porque os sonhos são como as aves não apenas porque crescem e vivem no ar).

RAIMUNDO: Maria era também, em certas tardes, o campo cimentado que eu atravessava para chegar em algum lugar. Sozinho sobre a terra e sob um sol que me poderia evaporar de toda nuvem.

JOAQUIM: Faminto, o amor devorou os utensílios de meu uso: pente, navalha, escovas, tesouras de unha, canivete. Faminto ainda, o amor devorou o uso de meus utensílios: meus banhos frios, a ópera cantada no banheiro, o aquecedor de água de fogo morto mas que parecia uma usina.

JOÃO: Teresa aqui está, ao alcance de minha mão, de minha conversa. Por que, entretanto, me sinto sem direitos fora daquele mar? Ignorante dos gestos,

das palavras?

RAIMUNDO: Maria era também uma árvore. Um desses organismos sólidos e práticos, presos à terra com raízes que a exploram e devassam seus segredos. E ao mesmo tempo lançados para o céu, com quem permutam seus gases, seus passáros, seus movimentos.

JOAQUIM: O amor comeu as frutas postas sobre a mesa. Bebeu a água dos copos e das quartinhas. Comeu o pão de propósito escondido. Bebeu as lágrimas dos olhos que, ninguém o sabia, estavam cheios de água.

JOÃO: O sonho volta, me envolve novamente. A onda torna a bater em minha cadeira, ameaça chegar até a mesa. Penso que, no meio de toda esta gente da terra, gente que parece ter criado raízes, como um lavrador ou uma colina, sou o único a escutar esse mar. Talvez Teresa...

RAIMUNDO: Maria era também a garrafa de aguardente. Aproximo o ouvido dessa forma correta e explorável e percebo o rumor e os movimentos de sonhos possíveis, ainda em sua matéria líquida, sonhos de que disporei, que submeterei a meu tempo e minha vontade, que alcançarei com a mão.

JOAQUIM: O amor voltou para comer os papéis onde irrefletidamente eu tornara a escrever meu nome.

JOÃO: Talvez Teresa... Sim, quem me dirá que esse oceano não nos é comum?

RAIMUNDO: Maria era também o jornal. O mundo ainda quente, em sua última edição e mais recente.

JOAQUIM: O amor roeu minha infância, de dedos sujos de tinta, cabelo caindo nos olhos, botinas nunca engraxadas. O amor roeu o menino esquivo, sempre nos cantos, e que riscava os livros, mordida o lápis, andava na rua chutando pedras. Roeu as conversas, junto à bomba de gasolina do largo, com os primos que tudo sabiam sobre passarinhos, sobre uma mulher, sobre marcas de automóvel.

JOÃO: Posso esperar que esse oceano nos seja comum? Um sonho é uma criação minha, nascida de meu tempo adormecido, ou existe nele uma participação de fora, de todo o universo, de sua geografia, sua história, sua poesia?

RAIMUNDO: Maria era também um livro susto de que estamos certos, susto que

praticar, com que fazer os exercícios que nos permitirão entender a voz de uma cadeira, de uma cômoda; susto cuidadosamente oculto, como qualquer animal venenoso entre folhas claras e organizadas dessa floresta numerada que leva dísticos explicativos: poesia, poemas, versos.

JOAQUIM: O amor comeu meu estado e minha cidade. Drenou a água morta dos mangues, aboliu a maré. Comeu os mangues crespos e de folhas duras, comeu o verde ácido das plantas de cana cobrindo os morros regulares, cortados pelas barreiras vermelhas, pelo trenzinho preto, pelas chaminés. Comeu o cheiro de cana cortada e o cheiro de maresia. Comeu até essas coisas de que eu desesperava por não saber falar delas em verso.

JOÃO: O arbusto ou a pedra aparecida em qualquer sonho pode ficar indiferente à vida de que está participando? Pode ignorar o mundo que está ajudando a povoar? É possível que sintam essa participação, esses fantasmas, essa Teresa, por exemplo, agora distraída e distante? Há algum sinal que a faça compreender termos sido, juntos, peixes de um mesmo mar?

RAIMUNDO: Maria era também a folha em branco, barreira oposta ao rio impreciso que corre em regiões de alguma parte de nós mesmos. Nessa folha eu construirei um objeto sólido que depois imitarei, o qual depois me definirá. Penso para escolher: um poema, um desenho, um cimento armado - presenças precisas e inalteráveis, opostas a minha fuga.

JOAQUIM: O amor comeu até os dias ainda não anunciados nas folhinhas. Comeu os minutos de adiantamento de meu relógio, os anos que as linhas de minha mão me asseguram. Comeu o futuro grande atleta, o futuro grande poeta. Comeu as futuras viagens em volta da terra, as futuras estantes em volta da sala.

JOÃO: Onde me veio a ideia de que Teresa talvez participe de um universo privado, fechado em minha lembrança? Desse mundo que, através de minha fraqueza, compreendi ser o único onde me será possível cumprir os atos mais simples, como por exemplo, caminhar, beber um copo de água, escrever meu nome? Nada, nem mesmo Teresa.

RAIMUNDO: Maria era também o sistema estabelecido de antemão, o fim aonde chegar. Era a lucidez, que, ela só, nos pode dar um modo novo e completo de ver uma flor, de ler um verso.

JOAQUIM: O amor comeu minha paz e minha guerra. Meu dia e minha noite. Meu inverno e meu verão. Comeu meu silêncio, minha dor de cabeça, meu medo da morte.

Fim de "Os Três Mal-Amados"

O solo (16/03/2017)

Não entendo a solidão das peles que restam no meio das madeiras. Ficam uns pedaços solitários das minhas unhas numa sensação de atraso constante porque se não há eu, não há tempo. E como não se tornar o catalisador num vértice onde se é o ponto único? Não queria saltar tanto aos olhos, mas é impossível ser invisível sendo a matéria saliente na retidão do palco. O medo que me habita não é só do julgamento, é do escuro. Ficarei sozinha em coxias inexistentes, sem máscaras, sem terceira pessoa.

(No personagem a gente se mostra ou a gente se esconde?)

Queria que fosse possível convidar a mim mesma para estar em cena comigo. Não por vaidade. Mas sendo a única forma de vencer o medo de estar só estando só. Nesse outro eu, não haveria a possibilidade da falta de escuta, teria quem pegasse o brinco se caísse, os buracos se tornariam valas criativas e eu fumaria um cigarro comigo no intervalo dos ensaios.

Pesa a ideia da insubstituição, o cansaço de ouvir minha própria voz. Em quantas preciso verter pra descansar meus e teus ouvidos?

(O quanto consigo brincar sozinha?)

Tenho um sentimento de nascedouro. Protegida por oito olhos arregalados, enchendo cuidadosamente as veias transparentes com seus próprios sangues. Tenho tanto medo de nascer e dar de cara com o desprazer. E se eu for aborto de mim mesma? E se me parecer repugnante minha própria cria?

Quarta-feira, 25 de maio de 2016

Sobre os campos aerados de mim

O cansaço crônico. O cheiro de pinho sol. As toalhas que nunca secam. O colchão amarrotado. Existe uma infinidade de mentiras que cercam a mais real das realidades já vividas. Era terça-feira, despreziosa, murcha. Eu estava deitada, fazia calor mas frio em mim. Recebi o chamado pra integrar a mudança do país. Quem? Eu? É assim? A gente não recebe nenhum treinamento antes? Como cortar cenoura e a carne? E como lidar com o outro e comigo mesma?

Era assim. A gente levantava, colocava sapatos bons pra correr da polícia e ia. Levava uma escova de dentes na bolsa, era suficiente. O mantra era de não vomitar com o cheiro de mijó e de se alegrar diariamente por acordar. Vivíamos num mundo torto entre o tempo e o espaço. Os dias da semana não faziam mais sentido, o momento era dilatado em trinta e duas horas - o que era ontem foi há uma eternidade. Todos os atos e gestos eram de resistência. Não existia mais o ser individual. Todo mundo lavava banheiro e tinha poder de fala. Todo mundo chorava e também cuspiam os restos de tabaco. Todo mundo acordava com bafo. Todo mundo expelia secreções, lágrimas, salivas de ódio e tesão. Ficávamos todos amontoados, um ao lado do outro. Ninguém dormia de verdade. Tinha um medo que nos cobria como uma névoa fina, que nos alertava que a qualquer momento não estaríamos mais ali. E mesmo onde reinava o amor, o carinho e o arranhão caminhavam lado a lado. Comunidade mutualista, sem chefes e reis, em que todos gradativamente enlouqueciam enquanto lutavam pela permanência da sanidade. Era terça-feira, ou quarta, ou sexta. Era todo dia. Era uma coceira incessante que nos fazia debater no chão. Se eu salvo o país, quem vai me salvar? - ninguém me respondia. Nem eu. Não era tempo do amor.