



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO

Centro de Letras e Artes - CLA

Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas – PPGEAC

MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES CÊNICAS

Literatura, dramaturgia e teatro: experiências pedagógicas e artísticas no ensino médio em homenagem à Semana de Arte Moderna de 22

Por

Raiff Magno Barbosa Pereira

Orientadora: Prof.^a Dra. Andrea Bieri

UNIRIO 2023

Literatura, dramaturgia e teatro: experiências pedagógicas e artísticas no ensino médio em homenagem à Semana de Arte Moderna de 22

por

Raiff Magno Barbosa Pereira

Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas – PPGEAC

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas (PPGEAC) do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Cênicas. Orientadora: Prof.^a Doutora Andrea Bieri

**Rio de Janeiro
Fevereiro de 2023**

Catálogo informatizado pelo(a) autor(a)

PP4361 Pereira, Raiff Magno Barbosa
Literatura, dramaturgia e teatro: experiências pedagógicas e artísticas no ensino médio em homenagem à Semana de Arte Moderna de 22 / Raiff Magno Barbosa Pereira. -- Rio de Janeiro, 2023.
268

Orientadora: Andrea Bieri.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas, 2023.

1. Criatividade . 2. Crítica. 3. Dramaturgia. 4. Ensino Médio. 5. Teatro. I. Bieri, Andrea , orient.
II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
Centro de Letras e Artes - CLA
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas - PPGEAC -
Mestrado Profissional

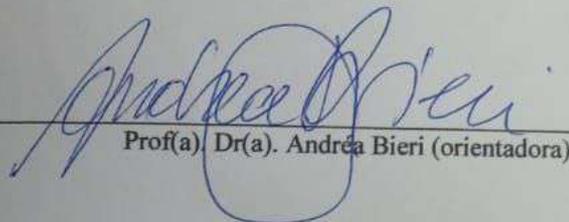
**Literatura, dramaturgia e teatro: experiências pedagógicas e artísticas no
ensino médio em homenagem à Semana de Arte Moderna de 22**

POR

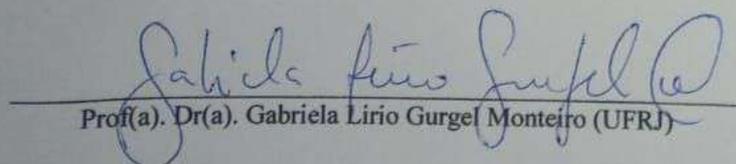
Raiff Magno Barbosa Pereira

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

BANCA EXAMINADORA


Prof(a). Dr(a). Andréa Bieri (orientadora)


Prof(a). Dr(a). Liliane Ferreira Mundim (UNIRIO)


Prof(a). Dr(a). Gabriela Lirio Gurgel Monteiro (UFRJ)

A Banca considerou a Dissertação: aprovada com louvor

Rio de Janeiro, RJ, em 06 de março de 2022

DEDICATÓRIA

Aos grandes mestres e mestras da arte teatral de todos os tempos

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas – docentes, amigos, familiares, colegas – que, de uma maneira ou de outra, tornaram possível a conclusão do curso de Mestrado Profissional. A elas, meu carinho e minha eterna gratidão.

Dentre todas essas pessoas quero dirigir o meu especial agradecimento àquelas que diretamente estiveram envolvidas nesse percurso.

A Deus, motor que impulsiona a minha vida.

A meu pai, motor que impulsionou meu conhecimento.

A minha mãe, pela sabedoria.

A meus irmãos, pelas trocas.

A Andrea Bieri, pela orientação amiga, cuidadosa e magistral.

A Liliane Ferreira Mundim, pela escuta, pela fala, pelas trocas.

A Gabriela Lírio Gurgel, pelas sugestões sábias e amigas.

A meus amigos e colegas de trabalho, pelos conselhos generosos.

A meus alunos e a minhas alunas, pela entrega no palco, pela confiança no trabalho ao longo de toda a travessia de aprendizagens e de ensinamentos.

Literatura/dramaturgia e teatro - quase sempre apartadas como se a dramaturgia não fosse literatura, e, também, como se a dramaturgia fosse um pedaço, algo como marginal dentro do fenômeno teatral, o que coloca os textos escritos para o palco numa espécie de entre-lugar, para usar uma palavra tão comum ultimamente. Isso pode ser revelador dos muitos silêncios em torno das formas dramáticas na área de estudos de literatura brasileira.

Diógenes André Vieira Maciel (2014: 19)

Penso, também, que agora o urgente é recolocar as perguntas, reencontrar as dúvidas e mobilizar as inquietudes.

Jorge Larosa (1998: 8)

RESUMO

Esta dissertação visa apresentar o processo de uma proposta teatral e performática desenvolvida junto aos estudantes do Ensino Médio do Colégio Pedro II (unidade Duque de Caxias) intitulada *Brejo Brasil*, que trouxe para o palco da escola pública, em 2022, o contexto cultural e literário da Semana de Arte Moderna de 1922. Buscou-se estimular uma imersão coletiva dos estudantes no universo plural, investigativo e inventivo da Semana de 22 tendo em vista uma educação emancipadora, sustentada em sua base pela autonomia proposta por Paulo Freire, por meio do discurso libertador, de cunho crítico-realista, mas que não deixa de ser também esperançoso.

Palavras-chave: Criatividade; Crítica; Dramaturgia; Ensino Médio; Ruptura; Teatro.

ABSTRACT

This dissertation aims to present the process of a theatrical and performative proposal developed with high school students from Colégio Pedro II (Duque de Caxias unit) entitled *Brejo Brasil*, which brought to the public school stage, in 2022, the cultural and literary context of the Semana de Arte Moderna de 22. Its goal was to stimulate a collective immersion of the students in the plural, investigative and inventive universe of the Semana de 22, investing in an emancipatory education, supported at its base by the autonomy proposed by Paulo Freire, through the liberating discourse, of a critical-realist nature, but which is also hopeful.

Keywords: Creativity; Criticism; Dramaturgy; High school; Rupture; Theater.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Índice do livro <i>Pedagogia da autonomia</i>	16
Imagem 2 – Frente do Pedro II, ruas adjacentes e boteco localizado na frente da instituição escolar	23
Imagem 3 – Manchetes jornalísticas de 2016	24
Imagem 4 – Manchetes jornalísticas de 2022	24
Imagem 5 – O abraço com o aluno Moisés Moura na colação de grau, quando fui paraninfo da turma 1301	31
Imagem 6 – Página do livro <i>Novas Palavras</i>	39
Imagem 7 – Cena teatral baseada na crônica de Machado de Assis com alunos e alunas do colégio Pedro II, <i>campus</i> Duque de Caxias	45
Imagem 8 – Cena teatral baseada na crônica de Machado de Assis	46
Imagem 9 – Crônica “Como comportar-se no <i>bond</i> ” de Machado de Assis	47
Imagem 10 – Adaptação para os palcos do conto machadiano “Na arca” com os estudantes do Colégio Pedro II, <i>campus</i> Duque de Caxias	48
Imagem 11 – Adaptação para os palcos do conto machadiano “Na arca” com os estudantes do Colégio Pedro II, <i>campus</i> Duque de Caxias	48
Imagem 12 – Adaptação do conto “O bote de rapé”, de Machado Assis de para o teatro	49
Imagem 13 – Cena teatral baseada na crônica “Filosofia de um par de botas”, de Machado de Assis com os estudantes do Colégio Pedro II, <i>campus</i> Duque de Caxias	51
Imagem 14 – Registro visual de uma das várias salas de aula do colégio Pedro II, <i>campus</i> Duque de Caxias, dezembro de 2021	53
Imagem 15 – Retorno às aulas presenciais com os estudantes da segunda série do ensino médio, no início de dezembro de 2021	54
Imagem 16 – Página do livro didático <i>Literatura: tempos, leitores e leituras</i>	60
Imagem 17 – Trecho do livro didático <i>Se liga nas linguagens</i>	69
Imagem 18 – Gráfico estatístico da primeira questão	73
Imagem 19 – Gráfico estatístico da segunda questão	74
Imagem 20 – Gráfico estatístico da terceira questão	75
Imagem 21 – Gráfico estatístico da quarta questão	76
Imagem 22 – Gráfico estatístico da quinta questão	76
Imagem 23 – Gráfico estatístico da sexta questão	77
Imagem 24 – Gráfico estatístico da sétima questão	78
Imagem 25 – Leitura dramatizada com a estudante Rafaela Carvalho da turma 1205, em dezembro de 2021	81
Imagem 26 – Leitura dramatizada com os estudantes Davi Lanes e Henrique de Freitas da turma 1201, em dezembro de 2021	82
Imagem 27 – Leitura dramatizada com as estudantes Anne Ferreira e Laura Lanzeiro da turma 1201, em dezembro de 2021	82

Imagem 28 – Leitura dramatizada com os estudantes Arthur Ribeiro e Matheus Coimbra da turma 1201, em dezembro de 2021	83
Imagem 29 – Leitura dramatizada com as estudantes Isabella Dutra e Handrielly Bruna da turma 1203, em dezembro de 2021	84
Imagem 30 – QR code para o trecho da conferência de Menotti del Picchia, interpretado pela aluna Laura Lanzeiro	151
Imagem 31 – QR Code para a crítica dos jornais da época à obra de Anita Mafaliti interpretada cenicamente por alguns estudantes	152
Imagem 32 – QR Code do estudante Victor Hugo interpretando “Os sapos”, de Manuel Bandeira	155
Imagem 33 – Desenho de Ellen Dias referente ao poema “Os sapos”, de Manuel Bandeira	156
Imagem 34 – QR Code para a cena da aluna Ellen Dias comentando seu olhar acerca da obra “Os sapos”, de Manuel Bandeira em seu desenho artístico	157
Imagem 35 – QR Code para a cena do estudante Gabriel de Oliveira Branco interpretando seu texto sobre Modernismo de 22	158
Imagem 36 – QR Code para a cena da estudante Gabrielle Souza interpretando, a partir de uma performance em vídeo, seu texto sobre a Semana de Arte Moderna de 22	161
Imagem 37 – Desenho artístico de Gabrielle Souza	161
Imagem 38 – QR Code para a explicação da aluna Gabrielle Souza acerca de seu desenho artístico	162
Imagem 39 – QR Code para pequenos textos modernistas recitados pelos estudantes-atores	171
Imagem 40 – Cartaz de divulgação da oficina teatral exposto no <i>campus</i> de Duque de Caxias em fevereiro e março de 2022	175
Imagem 41 – Registro de estudantes, em março de 2022, à espera do teste para o ingresso na oficina teatral	177
Imagem 42 – Relaxamento e sensibilização a partir da audição da música clássica “Nocturne”	179
Imagem 43 – Improvisação cujo tema recai sobre o dia do velório da mãe de três irmãos	180
Imagem 44 – Improvisação sobre a revelação e a descoberta do amor entre dois amigos	181
Imagem 45 – Cena de estudantes da primeira série do ensino médio e a disputa por um único papel em uma peça teatral	181
Imagem 46 – Fotografia de alunos e de alunas selecionados para participarem da oficina teatral	182
Imagem 47 – Conjunto de cenas de estudantes exercitando sua expressividade artística em improvisações	188
Imagem 48 – Conjunto de cenas de estudantes da oficina teatral em atividade de fisicalização de objetos imaginários	189

Imagem 49 – QR Code para momento de relaxamento na busca por uma audição atenta e imagística	195
Imagem 50 – QR Code para trabalho sensorial com a oficina de teatro	197
Imagem 51 – QR Code para a cena em que cubos pretos de madeira são ressignificados cenicamente	198
Imagem 52 – QR Code para a tensão silenciosa: Gabrielle e Vitória (“Surpresa”)	200
Imagem 53 – QR Code para a tensão silenciosa: Lucas e Gabriel (“Não!!!”)	201
Imagem 54 – QR Code para a tensão silenciosa: Júlia e José Renato (“Acabou!!”)	202
Imagem 55 – QR Code para a cena 1, com dupla de estudantes-atores em uma batalha de cavaleiros	204
Imagem 56 – QR Code para a cena 2, com estudantes-atores numa narrativa cênica fantasmagórica	205
Imagem 57 – QR Code para a Cena 1, com a estudante-atriz Júlia Santos e sua proposta cênica em relação ao poema “Poética”	207
Imagem 58 – QR Code para a cena 2, com quarteto de estudantes-atores e sua visão cênica sobre o poema “Poética”	208
Imagem 59 – QR Code para a cena 3, com o popular e o erudito na visão cênica de estudantes-atores sobre o poema “Poética”	209
Imagem 60 – Momentos de reflexão e de trocas de saberes sobre a peça e a dramaturgia	212
Imagem 61 – Conjunto de cenas de descobertas sobre o universo dramático e experimentações cênicas a partir do texto <i>Brejo Brasil</i>	215
Imagem 62 – Conjunto de momentos de trocas durante o processo da leitura do texto teatral <i>Brejo Brasil</i>	218
Imagem 63 – Conjunto de cenas dos primeiros momentos do ensaio da peça <i>Brejo Brasil</i>	223
Imagem 64 – Conjunto de flagrantes dos ensaios da peça <i>Brejo Brasil</i>	227
Imagem 65 – Conjunto de cenas de reuniões e conversas com os alunos para discutir e planejar os novos encaminhamentos para o espetáculo	229
Imagem 66 – Conjunto de cenas de momentos da peça em que brigas, confusões e muitos atritos aconteciam	230
Imagem 67 – Conjunto de momentos de marcação e de reflexão sobre a cena 11	232
Imagem 68 – Conjunto de momentos que deflagram o estudo e a marcação da cena 11	234
Imagem 69 – Conjunto de cenas que mostram as malhas que serviriam como figurinos dos sapos	236
Imagem 70 – Conjunto de momentos da oficina de maquiagem ministrada pela aluna Gabrielle Sousa	238

Imagem 71 – Cenas de estudantes-atores testando sua criatividade a partir dos desenhos propostos pela aluna Gabrielle Sousa	239
Imagem 72 – <i>QR Code</i> para variadas cenas do espetáculo em momentos de ensaio	240
Imagem 73: estudantes-atores interpretando os personagens-sapos	241
Imagem 74: cenas da saparia atuando (sapos Boi, Malhado, Pipa, Água)	242
Imagem 75: cartaz para apresentação da peça na comunidade escolar	243
Imagem 76: Os estudantes-atores da oficina teatral de 2022	255

SUMÁRIO

Prólogo ou No princípio era a iconoclastia	13
Primeiro ato (o problema, o dilema, o impasse)	22
Cena 1 ou Das opressões que nos afligem!	23
Cena 2 ou Nem tudo são flores no reino das aulas de literatura	32
Cena 3 ou Ô abre alas que a literatura dramática quer passar	53
Segundo ato (a fissura, a ponte, o entre)	85
Cena 4 ou Respeitável público, com vocês, a literatura dramática	86
Cena 5 ou Abrindo as cortinas para a mudança	149
Terceiro ato (a mudança, o jogo, o teatro)	172
Cena 6 ou Em busca de um(a) jogador(a) sensível	173
Cena 7 ou “O Real não está no início nem no fim, ele dispõe pra gente é no meio da travessia”	184
Jogos teatrais e improvisações: a jornada se inicia	185
A montagem de uma peça teatral e as diversas trilhas de descobertas e de aprendizados	210
Epílogo ou “O show tem que continuar”	244
Referências bibliográficas	256
Apêndice	262

PRÓLOGO OU NO PRINCÍPIO ERA A ICONOCLASTIA

A Semana não foi perfeita, mas nada é. Cem anos de Semana de 22. Como estaremos cem anos depois? A hora de pensar é agora, fazer o nosso presente se fazer presente na nossa história.

Gabrielle Souza, aluna da oficina teatral

Ruptura. Transgressão. Crítica. Essas são algumas palavras que poderiam expressar a atmosfera, a atitude e as ações de escritores na Semana de Arte Moderna de 1922. Músicos, poetas, pintores, prosadores, escultores, artistas brasileiros em geral, que promoveram e ousaram uma mudança radical de pensar e de fazer arte. E mais, rompendo com o paradigma até então estabelecido, realizaram um olhar mais autêntico sobre a história brasileira, especificamente, sobre a cultura e a memória do Brasil. Brasil este permeado de contradições, sem o ufanismo e a idealização românticos. Brasil antropofágico, maduro, crítico-reflexivo de suas riquezas e de suas mazelas.

Romper, transgredir e criticar se unem também aqui para mostrar como é relevante tomarmos esses verbos e substantivos como faróis norteadores de mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem. **Romper** com a forma de avaliação arcaica, quase oitocentista, de transmissão de conteúdo. **Transgredir** normas e regras que aprisionam corpos criativos e discursos afetivos e engenhosos de alunos e de alunas, especificamente de jovens estudantes do colégio Pedro II, *campus* situado na Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro com suas várias carências. **Criticar** como ato de presença, como manifestação inteligente de se estar sempre atuante na e para a sociedade em que se vive. Observá-la e, mais do que isso, transformá-la com a palavra, com o corpo, com a alma de artista.

Ser artista aqui não se encerra no sentido meramente profissional, antes, entendo artista como um indivíduo que, utilizando suas ferramentas físicas e emotivas e sua inteligência psicocorporal, ultrapassa o dizer utilitário e referencial, carregado de automatização da linguagem, e alça voo para uma instância que se quer poética, estética e afetiva. Instância mais próxima do pensar de Augusto Boal que outrora nos dissera que todos são atores,

inclusive os próprios atores, ou em palavras do próprio Boal: “o teatro pode ser praticado por quem não é artista, da mesma maneira que o futebol pode ser praticado mesmo por quem não é atleta” (1979: 44).

Nessa busca do artista que habita em cada um de nós, também eu me reinvento nas práticas pedagógicas de literatura, abrindo as portas da sala de aula, indo ao encontro do pátio, dos corredores, do auditório e de novos ares do aprender e do ensinar, com o fito de traçar diálogos fraternos entre as diferentes artes.

Com as afetividades de meus alunos e de minhas alunas, suas energias, seus potenciais de diferentes cores e sabores, procuro ligar saberes diversos, complementares e dialógicos, propondo sair de padrões tradicionais e previsíveis como assim queriam os inventores da Semana de Arte Moderna de 22. Unindo minha formação de ator e de professor de literatura e de teatro, anseio por estimulá-los, sensibilizá-los, provocá-los, utilizando, por exemplo, a autêntica brasilidade musical de um “Trenzinho caipira”, a força transgressora de versos como em “Poética” e o estranhamento pungente da imagem de “Abaporu”.

Lembro-me dos versos da poetisa portuguesa Natália Correia: “Ó subalimentados do sonho! / a poesia é para comer”¹ e percorro-os, emotiva e reflexivamente, tentando nutrir também meus alunos faltosos de arte e de sonhos. Emudecidos de expressão artística. Castigados pela ausência do livro trimestral, do calçado escolar, do afeto.

Assim, utilizando substantivos e verbos acima referidos, viabilizei uma imersão no universo desse movimento plural, investigativo e inventivo que foi a Semana de Arte Moderna de 22, compartilhando com alunos e alunas de uma escola pública de ensino médio descobertas e criações a partir da poesia do som, dos gestos, das palavras e dos toques que diferentes artistas desse momento cultural propuseram.

Essa empreitada poético-cênica tem seu porto seguro, primeiramente, nas carteiras das salas de aula, mas é desejosa por mais, por mais espaços imprevisíveis de se mostrar e fazer arte performática e teatral, numa atitude

¹ Trecho de versos do poema de Natália Corrêa recitado por Maria Bethânia em seu cd “Maricotinha ao vivo” (2001).

iconoclasta contra o passadismo estético-literário tal qual pensaram os corajosos idealizadores de 22 e suas atitudes vanguardistas.

Assim, percebo ser importante homenagear e trazer novamente à cena, a partir de uma proposta teatral e performática, personalidades como Heitor Villa-Lobos, Anita Malfatti, Tarsila do Amaral, Di Cavalcanti, Mário de Andrade, Manuel Bandeira, Oswald de Andrade, Pagu, Victor Brecheret... e tantos outros que ressignificaram o sentido de arte e romperam com o passado cultural oitocentista, muitas vezes preso ao tradicionalismo que estagna.

Esse radical movimento artístico-cultural foi à cena nos dias 13, 15 e 17 de fevereiro de 1922. Nunca mais fomos os mesmos, nunca mais apelamos para a cena poética bem-comportada e previsível aos olhos do homem burguês como bem dissera Oswald de Andrade em seus diversos poemas da obra “Pau-Brasil”.

Quero, antes, com esse trabalho final do Mestrado Profissional em Ensino de Artes Cênicas, ousar discursos e cenas e desestabilizar pensamentos e corpos, quero antes, consoante os versos de Manuel Bandeira, “o lirismo dos loucos / O lirismo dos bêbedos / O lirismo difícil e pungente dos bêbedos / O lirismo dos clowns de Shakespeare”, pois “— Não quero mais saber do lirismo que não é libertação” (1998: 55).

Uma pausa um pouco mais reflexiva...

Será mesmo? Será que passados cem anos dessa revolucionária atitude artístico-cultural grandiosa e necessária estamos a salvos de velhos conceitos, de ultrapassadas posturas, de antigas artes? Na esteira do pensamento de Paulo Freire, indago: Será que a escola pública de qualidade vai sucumbir aos mandos e desmandos de cínicos governantes, aos discursos tecnicistas do mercado de trabalho, às falas e às ações sem afeto e sem arte de certos dirigentes de escola e de certos docentes? A resposta vem, a seguir, na obra *Pedagogia da autonomia* (2019), em forma de sábios conselhos, se assim quisermos transformações significativas:

ÍNDICE	
<i>Prefácio</i>	7
<i>Primeiras Palavras</i>	9
Cap. 1 - <i>Não há docência sem discência</i>	12
1.1 - Ensinar exige rigorosidade metódica	13
1.2 - Ensinar exige pesquisa	14
1.3 - Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos	15
1.4 - Ensinar exige criticidade	15
1.5 - Ensinar exige estética e ética	16
1.6 - Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo	16
1.7 - Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação	17
1.8 - Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática	17
1.9 - Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural	18
Cap. 2 - <i>Ensinar não é transferir conhecimento</i>	21
2.1 - Ensinar exige consciência do inacabamento	21
2.2 - Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado	23
2.3 - Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando	24
2.4 - Ensinar exige bom senso	25
2.5 - Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores	27
2.6 - Ensinar exige apreensão da realidade	28
2.7 - Ensinar exige alegria e esperança	29
2.8 - Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível	30
2.9 - Ensinar exige curiosidade	33
Cap. 3 - <i>Ensinar é uma especificidade humana</i>	36
3.1 - Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade	36
3.2 - Ensinar exige comprometimento	37
3.3 - Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo	38
3.4 - Ensinar exige liberdade e autoridade	40
3.5 - Ensinar exige tomada consciente de decisões	42
3.6 - Ensinar exige saber escutar	43
3.7 - Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica	47
3.8 - Ensinar exige disponibilidade para o diálogo	50
3.9 - Ensinar exige querer bem aos educandos	52

Imagem 1: Índice do livro *Pedagogia da autonomia*

É preciso retomar a capacidade de tocar e de revelar para o estudante sua humanidade, muitas vezes, abafada nele, pois, vivendo em um mundo cada vez mais reificado, o humano em nós se esconde e, muitas vezes, se vai, se esvai.

É tempo de resgatar, dessa forma, Paulo Freire com sua educação emancipadora, seu discurso libertador, seu olhar crítico, realista e, ao mesmo tempo, esperançoso da realidade.

É urgente, mais do que nunca, buscar a práxis em nós, pois a escola, ainda que seja um espaço que se quer democrático, pode, infelizmente, se apresentar a nós como um *locus horrendus*, inóspito, segregador de vidas e histórias.

É preciso rejuvenescer no ensinar, no aprender, no fazer artístico.

É preciso fazer renascer a ruptura, a transgressão, o espírito crítico da Semana de Arte Moderna em nós. Faço, aqui, pontes reflexivas e digo que é

preciso, especificamente, resgatar a inventividade e a afetividade na aula de literatura diante de tantos retrocessos que presenciemos nos últimos anos.

Atuando há 15 anos no universo do ensino médio, percebo que o exercício docente, especificamente o processo de educar jovens nas minhas aulas de literatura tem que ser um ato libertador, crítico e reflexivo acerca da realidade na qual estamos imersos.

Por isso, durante as propostas em sala de aula, o professor deve ter em consideração o contexto social e cultural do aluno, levando-o, por exemplo, a compreender e a refletir sobre si mesmo como sujeito transformador da sociedade. Ideia essa presente ao longo de toda a obra de Paulo Freire, a qual se opõe a um determinismo enclausurante e limitador mediante a conscientização dos cidadãos pela via da educação e, por que não, da arte.

Sendo assim, trilhar pelas veredas de uma pedagogia da autonomia exige do docente esforço constante para não cair nas armadilhas do fácil, do previsível e do passado, mobilizando ações que transformem a prática docente e, ao mesmo tempo, que tragam para a relação professor-aluno o escutar fraterno entre esses sujeitos, a apreensão crítica da realidade, e, consoante Paulo Freire, o ensino que exige “risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer tipo de discriminação” (2019: 36). Essa máxima freiriana, vale lembrar, muito próxima ao que almejavam os articuladores da Semana de Arte Moderna de 22.

As ações que citei vêm um pouco mais esclarecidas nas linhas abaixo e mapeiam esse projeto artístico-poético, que tem como propósito homenagear, discutir, refletir a Semana de Arte Moderna de 22 junto a estudantes do ensino médio, fazendo desabrochar o artista que existe em cada um deles e delas, mobilizando corpo, voz e alma para um expressar que se quer cênico, performático, artístico.

Esse processo que se inicia pelo ensino de literatura e se materializa na prática teatral durou 12 meses, sendo construído numa parceria que sempre se pautou no diálogo. As etapas são descritas abaixo e estruturam o desenrolar dessa trama de personagens relevantes de nossa cultura e de nossa arte. São seções iniciais que ambientam os leitores no que diz respeito ao espaço

escolar e a seus obstáculos, preparando-os para as ações e as propostas que tentarão dar conta da empreitada cênica que proponho junto aos estudantes do Colégio Pedro II, *campus* Duque de Caxias.

Inseridas no que chamei de “**Primeiro Ato**”, as três primeiras seções versam sobre os problemas por mim enfrentados junto a uma escola pública localizada em uma região carente da Baixada Fluminense. Esses dilemas, vale dizer, atravessam minhas ações como docente e me impõem, constantemente, um posicionamento crítico-reflexivo sobre minha prática como educador.

Na *cena* 1 “Das opressões que nos afligem!”, discorro sobre meus discentes e suas realidades - algumas vezes opressivas - tanto no ambiente escolar, quanto no ambiente familiar.

Na *cena* 2 “Nem tudo são flores no reino das aulas de literatura”, o desafio é relatar e problematizar o ensino de literatura num universo que deveria ser libertador e dialógico e, muitas vezes, mostra-se como um *locus* tradicionalista e negligente no que se refere à relevância da literatura no contexto escolar e ao seu poder de sensibilização na vida de jovens estudantes de nível médio.

Na *cena* 3 “Ô abre alas que a literatura dramática quer passar”, debruço-me sobre a invisibilidade da dramaturgia no contexto das aulas de literatura, tecendo reflexões sobre como se dá o apagamento desse gênero literário e o efeito disso para a formação cultural de jovens leitores.

No intento de homenagear os cem anos de vida desse evento artístico-cultural, propus, no “**Segundo Ato**”, mais especificamente na seção “Respeitável público, com vocês, a literatura dramática” (*cena* 4), começar de forma solitária. Explico: queria homenagear, simbolicamente, esses artistas de que tanto falo para alunos e alunas em sala de aula e, assim, escrever uma peça de teatro que retratasse o universo agitado e contestador desse acontecimento histórico-cultural-artístico, sendo, ao mesmo tempo, fiel a certos acontecimentos relevantes naqueles três dias ensurdecadores e ainda inventivos ao trazer à cena teatral minhas impressões poético-cênicas no exercício de uma escrita criativa. Assim, realidade e imaginação estão irmanadas em prol da literatura dramática no espaço escolar.

Após a escrita dramatúrgica intitulada *Brejo Brasil*, desenvolvi a cena 5 denominada “Abrindo as cortinas para as mudanças” em que eu pudesse refletir acerca de dois tópicos relevantes a serem esmiuçados: a temática da Semana de Arte Moderna de 22, seu tempo histórico, suas influências, seus principais personagens e seu legado para a cultura brasileira. Somam-se a isso certos apontamentos relatados sobre a própria dramaturgia produzida por mim ao longo de dois meses, revelando minhas intenções críticas e reflexivas sobre a estrutura de um texto teatral metalinguístico que homenageava esse importante episódio cultural e artístico acontecido há cem anos em São Paulo.

Com o advento do retorno ao ensino presencial, pude não só traçar um cronograma de ações, mas também praticá-lo, de fato, com o objetivo de desenvolver todas as etapas de meu projeto de mestrado a partir da oficina de teatro semanal. Nessa seção (cena 5), os olhares criativos e sensíveis de alunos e alunas ganham espaço relevante com a inserção de seus depoimentos, de suas cenas teatrais, de suas performances e de seus desenhos artísticos que revelam, é claro, o diálogo afetivo e efetivo entre reflexão teórica advinda do docente e a prática artística originada pelos olhares de alunos e alunas da Baixada Fluminense.

O “**Terceiro Ato**” da pesquisa teatral inicia-se com a presença do docente e de vinte alunos e alunas juntos no palco, munidos de entusiasmos e de desejos para a construção de um projeto teatral significativo e marcante para todos. Na cena 6 ou “Em busca de um(a) jogador(a) sensível”, relato o início da oficina teatral a partir da audição criada por mim com o fito de selecionar vinte estudantes para ingressarem nas aulas de teatro realizadas uma vez por semana no colégio Pedro II, *campus* Duque de Caxias. Nessa etapa, era necessário informar os estudantes sobre o cotidiano do curso, sensibilizá-los sobre o exercício do intérprete da cena e também sobre a importância do jogo cênico para a formação do artista da cena.

Posteriormente, na cena 7, denominada “O Real não está no início nem no fim, ele dispõe pra gente é no meio da travessia”, a jornada percorrida não é só a do crescimento de cada estudante, mas também a do grupo, do coletivo.

Essa “cena” foi dividida em dois momentos os quais, ao mesmo tempo em que são independentes, dialogam entre si.

Na primeira etapa da cena 7 (“Jogos teatrais e improvisações: a jornada se inicia”), desenvolvemos improvisações, exercícios de sensibilização, jogos teatrais com o objetivo de capacitarmos, com maior afinco, o intérprete do palco. Era o momento de desabrochar o artista que habita em cada um de nós, utilizando as ferramentas do corpo e da voz e, claro, nossa sensibilidade para contarmos histórias e jogarmos com o parceiro de cena. As atividades relacionadas acima trouxeram aprendizagens importantes não só para os estudantes, como também para mim, que pude captar, aos poucos, os materiais riquíssimos de meus alunos e aproveitá-los futuramente para o trabalho com a dramaturgia criada por mim.

No último encontro dessa etapa, foram apresentadas certas passagens da peça e, junto com os jogos teatrais, brotaram criações para o futuro espetáculo e, principalmente, mudanças de perspectivas sobre interpretação e encenação, pois, como diria Paulo Freire, “ensinar exige consciência do inacabamento” (2019: 49). Era necessário, então, nesse momento, deixar fluir e ter uma atitude flexível e dialógica acerca do processo criativo que viria, futuramente, com o advento dos ensaios.

Na segunda etapa da cena 7 (“A montagem de uma peça teatral e as diversas trilhas de descobertas e de aprendizados”), debruçamos sobre a montagem do espetáculo *Brejo Brasil*. O levantamento do espetáculo se inicia com a leitura integral da peça. Durante dois encontros de três tempos de aula cada, realizamos a dupla tarefa de lermos, com cuidado, falas e rubricas e, ao mesmo tempo, de refletir em grupo sobre o discurso dramático, os personagens e suas ações no universo da trama.

Nesse momento, a prática pede passagem, se erguendo protagonista, ainda que, muitas vezes, voltássemos ao universo do texto teatral. Era o momento de colocarmos em cena o que fora, por muito tempo, pensado, discutido, pensado, discutido... a cada sexta-feira, ideias antes comentadas eram testadas, ensaiadas, preparadas para virarem parte de nossa história encenada.

Por fim, vale ressaltar que esse relato de experiência buscou entender e refletir como a arte e, mais especificamente, o teatro toca o íntimo de cada um; reverbera nossas verdades escondidas; aponta caminhos sensíveis de mudanças, de rupturas como assim quiseram há cem anos os desbravadores da Semana de Arte Moderna de 22. Esses entendimentos e reflexões se fazem necessários, na medida em que é bastante relevante entender como toda essa trajetória de descobertas e de conquistas junto aos estudantes-atores repercute no universo íntimo de cada um deles e no meu também como cidadão e como educador.

Primeiro ato (o problema, o dilema, o impasse)

Convido você, leitor, a entrar comigo em uma livraria, dessas tradicionais, e procurar o lugar onde estão as peças de teatro editadas. Talvez você encontre alguma, porque às vezes elas se escondem tão bem que nem o balconista as localiza. Mas você teve sorte! Lá estão bem-organizados os 30 livros, identificados por uma etiqueta na borda da prateleira: teatro. É uma sensação recompensadora: talvez como encontrar um brinco perdido atrás do armário, a aliança esquecida sobre algum móvel (...). Não importa: encontrar o que se considerava já desaparecido tem a luminosidade da primeira manhã de férias, o sabor da água após uma caminhada ao sol. É muito bom ver uma prateleira de estante - por menor que seja - preenchida com livros indicados como teatro.

Marta Morais da Costa (2015: 59)

CENA 1 OU DAS OPRESSÕES QUE NOS AFLIGEM!

Do rio que tudo arrasta se diz que é violento.
Mas ninguém diz violentas as margens que o comprimem.
Bertolt Brecht (1973: 71)

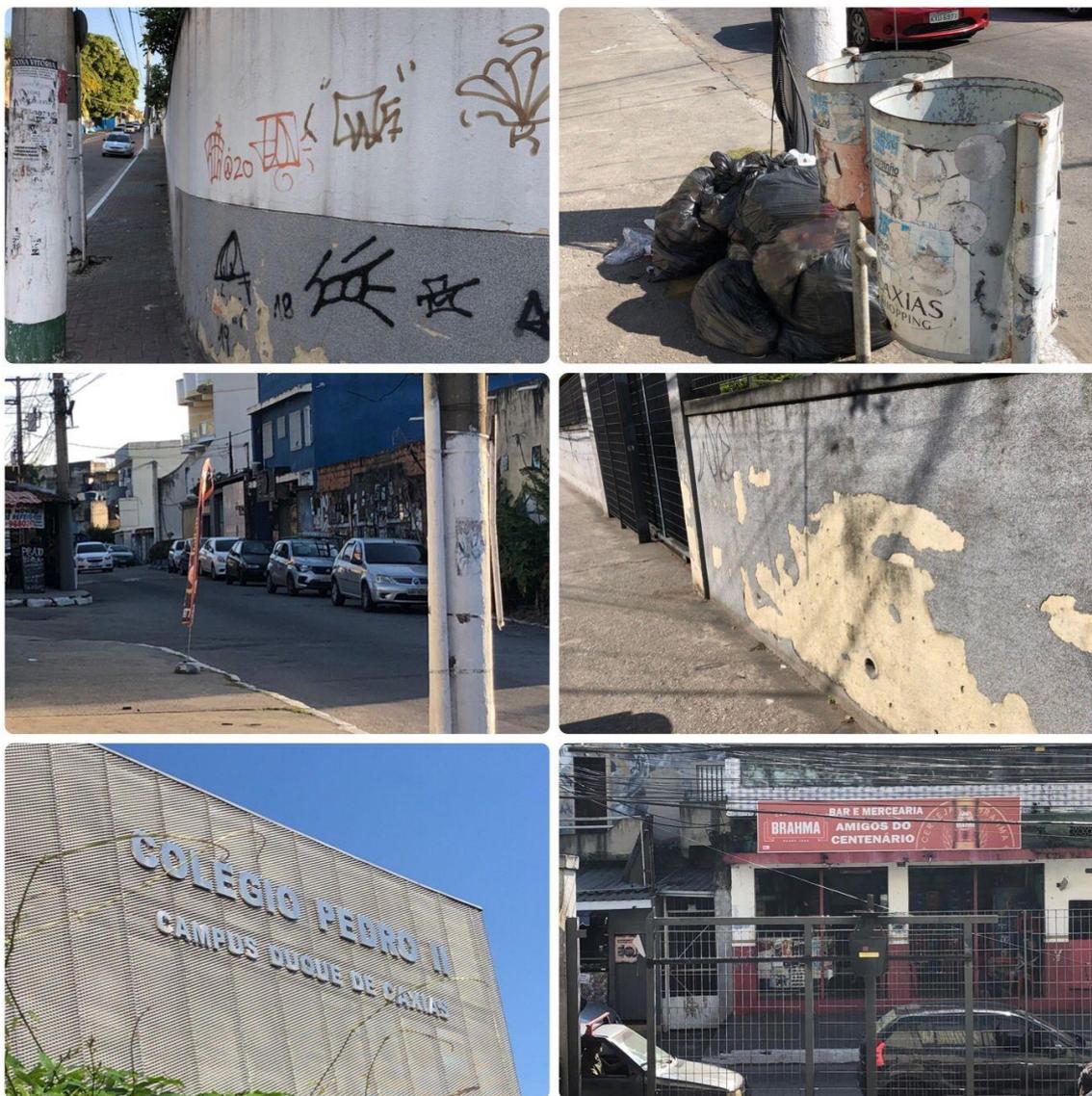


Imagem 2: Frente do Pedro II, ruas adjacentes e boteco localizado na frente da instituição escolar

Resolvi iniciar essa primeira “cena”, divulgando, em fotos, os entornos do Colégio Pedro II e sua fachada. A mim, elas trazem certo paradoxo, porquanto revelam a contradição advinda da histórica relevância atribuída a essa

instituição de ensino com 185 anos de existência e da carente região de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense.

Em uma realidade de muitas precariedades, a região onde está situado o *campus* de Duque de Caxias encontra-se, atualmente, sucateada e muito abandonada pelo poder público. Contando com um pequeno comércio local (açougues, padarias, botequins, loja de material de construção, por exemplo), as ruas nos entornos do colégio, muitas vezes, estão sujas com lixos nas proximidades da unidade do Pedro II.

O *campus* Duque de Caxias localiza-se próximo ao Complexo da Mangueirinha, região que, nos últimos anos, presenciei ser cenário de violência, ora por balas perdidas que adentram a sala de aula do colégio, atingindo uma adolescente da primeira série do ensino médio em plena aula, ora por forte tiroteio que inviabiliza as aulas no colégio, ora por furtos de celulares de alunos em ruas adjacentes.

The image shows two newspaper headlines side-by-side. The left headline is from O Globo, dated 02/09/2016, with the title 'Aluna do Pedro II é atingida por bala perdida em Caxias'. The right headline is from g1 Rio, dated 10/04/2022, with the title 'Tiroteio na Mangueirinha, em Caxias, deixa um morto; moradores falam em mais vítimas'. Both headlines describe violence in the Mangueirinha neighborhood of Caxias.

O GLOBO

PUBLICIDADE

Ad

Aluna do Pedro II é atingida por bala perdida em Caxias

Unidade fica próxima ao Complexo da Mangueirinha

Giselle Ouchana
02/09/2016 - 18:09 / Atualizado em 03/09/2016 - 13:18

g1 RIO DE JANEIRO

Tiroteio na Mangueirinha, em Caxias, deixa um morto; moradores falam em mais vítimas

Moradores disseram que havia mais mortos na comunidade, inclusive um policial. Polícia Militar e Rodoviária Federal confirmaram que um corpo carbonizado foi encontrado na região, mas sem identificação.

Por g1 Rio
10/04/2022 16h56 · Atualizado há 3 meses

Imagens 3 e 4: Manchetes jornalísticas de 2016 e de 2022

Sabe-se que a visão generalizada que se tem da Baixada Fluminense é bastante negativa e quase sempre elaborada a partir de dados estatísticos

sobre violência e desigualdade. Certamente há ações dignas de elogio e visibilidade, no entanto, o *status* da violência parece promover um natural apagamento dessas ações. Essa violência deve ser combatida com políticas públicas, mas políticas culturais e educacionais bem estruturadas e com divulgação adequadamente planejada sem dúvida podem contribuir para que as comunidades mais diretamente atingidas pela insegurança e pelo medo encontrem caminhos de resistência e de transformação.

Mostrar essa realidade sem romantização - romantização essa que pode ser atraída pela imagem que o colégio centenário Pedro II impregna no imaginário popular - parece revelar que a opressão nos atinge e nos atravessa de variadas formas e em lugares que poderiam ser impenetráveis, como essa renomada instituição escolar. Mostrar essa realidade sem romantização é refletir mudanças significativas se não no espaço externo à instituição em que trabalho, infelizmente, pelo menos, no espaço interno onde minhas aulas de literatura e de teatro possam sensibilizar alunos e alunas em busca de um mundo de mais afeto e de menos violência.

As artes literária e cênica, se não transformam o mundo, ao menos são capazes de trazer mudanças significativas em pequenos mundos como os de alunos e alunas. Estudantes com potencial diverso que são capazes, por exemplo, de transformar a falta em potência criativa e fazer surgir, muitas vezes, o acontecer poético-artístico na sala de aula ou no auditório do Colégio Pedro II, *campus* Duque de Caxias, conforme já presenciei nesses mais de cinco anos como docente de literatura e de teatro somente nessa unidade de ensino.

Antes de tecer reflexões acerca do universo escolar, das aulas de literatura, do itinerário que irei traçar para descrever todo o projeto teatral que homenageará personalidades e o universo revolucionário da Semana de Arte Moderna de 22, tenho que refletir um pouco sobre meus educandos, sobre ser professor de literatura e de teatro numa escola pública localizada no bairro Centenário, na Baixada Fluminense, região carente e desprovida de acesso à cultura e à arte.

No contato com essa realidade e com a realidade de alguns dos meus alunos, percebo que não posso e nem quero ficar incólume aos acontecimentos que, muitas vezes, ouvi e presenciei. Discursos doloridos carregados de opressões que são, infelizmente, de diversas cores e dores e para os quais abro espaço e descrevo neste relato de experiência, por achar relevantes e, de certa forma, serem importantes justificativas para a transformação não só do meu pensamento como docente, mas também das minhas ações pedagógicas nas aulas de literatura e de teatro.

Antes da literatura, antes do teatro, antes da arte, é preciso, sim, falar da opressão que magoa e machuca meus alunos e de como, a partir de diferentes relatos vivenciados por eles, tive que superar o tradicional e burocrático viés de ser professor, reinventando-me a cada momento para não ser tragado pelo comodismo que seduz, mas que nos coloca à margem do outro, do diálogo, do afeto. Mais uma vez, Paulo Freire se faz presente e dialoga com o que reflito ao dizer que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” (2019: 39). Se um dos meus propósitos é tocar o outro com as artes literária e cênica, não de existir, primeiramente, no processo ensino-aprendizagem, a escuta e o espaço dedicados à realidade de meus estudantes.

Guimarães Rosa, prosador mineiro, já escrevia de forma brilhante: “Viver é perigoso” (1986: 17). Assim, habitar o mundo, a sociedade capitalista do século XXI com seus discursos fascistas e atitudes machistas, misóginas, racistas, homofóbicas, preconceituosas, enraizados em velhas e perigosas tradições, se revela uma luta para os fortes... Gonçalves Dias já dizia: “Viver é lutar” (2003: 92). Lutemos, então!

Traçar, nesse momento, maneiras inventivas de atuar no magistério como professor de literatura e de teatro para diversos alunos do ensino médio da Baixada Fluminense, não é, de certa forma, lutar? Lutar contra o silenciamento de corpos e vozes e contra uma estrutura, por vezes, arcaica de educar que, frequentemente, inviabiliza o próprio personagem principal dessa trama educacional: o aluno.

Nessas veredas do existir, algumas vezes, as pontes da compaixão se findam, os muros da indiferença sobem sem você perceber, e os atalhos da

comunicação e do afeto desaparecem, crescendo, assim, a secura da vida severina, do cacto-vida. Por isso resgato Augusto Boal quando esse nos diz: “Fazer Teatro do Oprimido já é o resultado de uma escolha ética, já significa tomar o partido dos oprimidos” (2019: 21). Assim, mais do que a rasa interpretação de um poema a partir de questões de múltipla escolha ou a encenação de uma peça teatral para festas comemorativas de fim de ano no colégio, tento coser com alunos e alunas um diálogo fraterno de mudança radical na realidade deles e na realidade da sociedade em que eles estão inseridos, utilizando, dessa forma, o teatro e a literatura como ferramentas poderosas de transformação.

No desenrolar desse processo, somos convidados a nos recriar, a nos observar e a atuar na realidade da instituição escolar com o objetivo de provocar movimentos de fissura com o atual cenário educacional, muitas vezes, frio, distante, alienado da vida do educando. Assim diz Paulo Freire: “Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (2019: 40).

Quero, assim, com a inserção do universo teatral nas aulas de literatura, buscar a aprendizagem que leve o educando a se assumir como sujeito histórico, desligando-me, cada vez mais, de uma ideologia escolar pautada na educação bancária, em um treinamento pragmático ou em qualquer pedagogia autoritária que impõem ao aluno o papel de recipiente passivo de conteúdo. Uma perspectiva educacional muito estreita e cerceadora de amplidões, mas, infelizmente, ainda bastante presente no ensino de modo geral. Perspectiva que somente percebe a instituição escola pelo viés conteudista e que se engana ao somente vislumbrá-la como um ilusório espaço neutro.

Lamentavelmente, algumas narrativas escolares que ouvi e que ainda ouço como docente se traduzem, algumas vezes, como tristes passagens de opressão, relatos doloridos advindos de meus alunos e de minhas alunas nos corredores, nos pátios, nas salas de aula, no atendimento no Setor de Orientação Educacional e Pedagógico (SOEP), na direção escolar. Trago, nas

linhas abaixo, algumas delas que, mesmo acontecidas e relatadas há algum tempo para mim, marcaram muitíssimo minha trajetória como professor.

É o estudante que não se sente menino e, por não se sentir nem querer ser o que os outros querem que ele seja, não é compreendido pela família. Sofre a violência física, moral e psicológica daqueles que deveriam ser a ponte do encontro. Morando em abrigo, faz as quatro refeições na escola para não passar fome. Sua casa, durante 12 horas ao dia, de segunda a sexta, é a sala de aula, a biblioteca, o refeitório.

É a aluna que perdeu o ano letivo ao ficar quatro meses hospitalizada e, mesmo assim, é reprovada direto, sem ao menos haver um mecanismo de recuperação paralela para ela.

É uma aluna vítima de uma bala perdida sentada em sua carteira na sala de aula. Em pleno dia da semana, às 15 horas, a violência atravessa os muros da escola e faz seu papel de forte opressor. Trinta e dois alunos oprimidos, a professora oprimida, a escola oprimida. A violência nos oprime!

É o aluno fingir que o pé está machucado com vários esparadrapos, porque, na verdade, não tem dinheiro para comprar meia e tênis. Os pés e a dignidade estão expostos para a vida-cacto. Porém, o diretor, o inspetor de alunos e o professor, muitas vezes, não enxergam isso. De novo o muro da indiferença se faz presente.

É o aluno querer fazer teatro, e os responsáveis não deixarem, porque é “coisa de viado, coisa do demo...”. Também eles, os responsáveis, vale ressaltar, são oprimidos por uma religião que deveria sempre ser libertadora, mas mostra-se, quase sempre, implacavelmente cruel e proibidora da arte, do sensível, do humano em nós.

Do lado do docente, do meu lado, a opressão não pede passagem: É lutar contra o sistema e, muitas vezes, gritar, pois, como dizia Clarice Lispector, “Porque há o direito ao grito. Então eu grito. Grito puro e sem pedir esmola” (2006: 12).

É a falta de estrutura escolar, é a falta de apoio pedagógico, é a falta de investimento financeiro, é a falta de aumento salarial.

É a falta de uma palavra amiga, que traga luminosidade para dias chuvosos e gris. Combustível, muitas vezes, essencial para transformar e reinventar nossa prática pedagógica e nosso exercício docente.

É a dificuldade em se sentir inventivo e afetivo na própria aula de literatura diante de tanta opressão.

É a incapacidade de tocar e de revelar para o estudante sua humanidade que, muitas vezes, encontra-se abafada nele, pois, vivendo em um mundo cada vez mais reificado, o humano em nós se esconde e, muitas vezes, se vai, se esvai.

Vive-se em uma sociedade do monólogo. Guimarães Rosa já proferia: “A gente vive muito em voz alta, às vezes a gente não se ouve”. Pergunto: O que significa o diálogo dentro de uma realidade monológica? Significa estar aberto suficientemente para escutar um ao outro, tal qual o Teatro do Oprimido propõe a interação entre os cidadãos na busca de alternativas para transformar o real. Significa, em pleno século XXI, a mudança drástica do que seja escola e do que seja docência.

Ainda quando se trata do opressor, tentemos escutá-lo também, pois, no entender de Augusto Boal e de sua estética do oprimido, é a maneira que temos, muitas vezes, de perceber qual é a sua estratégia. Entendendo-a, poderemos ter mais chance de melhorar a estratégia de luta contra os mecanismos persuasivos, vigilantes e opressivos (escolares ou não) que nos afligem cotidianamente.

Utilizando outras estratégias pedagógicas, motivando os estudantes com arte e afeto, tornando-os portadores de seus discursos e críticos da realidade, dialogando literatura e arte cênica em prol do estético e do ético, proponho um caminho para o novo, pois, como nos orienta o pensamento freiriano, o educador necessita saber a realidade dos discentes com o propósito de promover uma relação dialógica entre as disciplinas, as demandas e as aspirações deles. Assim, as experiências que os educandos vivenciam no seu cotidiano devem ser refletidas na escola. Seus conhecimentos devem se vincular aos saberes da disciplina, sendo importante trazer as questões que

fazem parte da vida deles para problematizar o conteúdo no sentido de torná-lo mais próximo de suas realidades.

Alguns discursos falaciosos sustentam que a escola não deve misturar os assuntos da realidade com as disciplinas escolares, que o ensino deve ser neutro e isento de interferência na vida social dos alunos. Há também quem defenda que trazer para a sala de aula questões relativas às condições de vida dos alunos é demagogismo.

No entanto, Paulo Freire (2019) sabiamente reflete diferente sobre isso, defendendo que esse errôneo costume das escolas de não relacionar os saberes escolares com a vida deve, urgentemente, ser modificado. Esse paradigma tradicional da escola brasileira, que sempre foi autoritária e que não ouve os estudantes, que fala para eles, mas não com eles, mostrou-se como uma das maiores críticas nas reflexões do educador pernambucano. Para ele, era necessário que o educar criasse pontes entre os conhecimentos curriculares fundamentais aos discentes e a experiência social que eles têm como indivíduos.

Dessa forma, conhecendo a existência de questões políticas e ideológicas que contribuem para conceber e estruturar uma sociedade - e por efeito, para construir e ordenar a instituição de ensino, que está inserida na sociedade - o que se percebe é que o abismo educacional foi tradicionalmente erigido em nosso país como local autoritário no qual os discentes não têm, muitas vezes, o direito de atuar no processo de transformação dos saberes escolares, porquanto é visto tal qual uma “caixa vazia” a qual deve somente receber o conteúdo e consentir a escola, a despeito de suas carências ou interesses.

É preciso entender que a escolha por desligar a instituição escolar da sociedade, por anular a crítica e por impossibilitar que estudantes e docentes modifiquem os saberes escolares com o propósito de pensar sobre suas vidas e suas realidades, é uma escolha política, ideológica e autoritária de quem possui medo da liberdade e de quem deseja produzir alunos, trabalhadores e indivíduos passivos, conformados e dóceis para o mundo.

Assim, percebo que, ao transformar a cruel realidade de certos estudantes, posso vislumbrar a escuta, a troca, a solidariedade e a arte do

encontro. Utilizo-me, portanto, das estratégias do conhecimento que advém do texto poético – seja ele lírico, narrativo e dramático - e da arte cênica com o propósito de empoderar alunas e alunos, resgatando seus saberes e suas vivências e dialogando-os com o estético, com o ético, com os afetos.

Realizar essa empreitada acadêmica e artística no Mestrado Profissional de Ensino de Artes Cênicas é, de certa maneira, a possibilidade de me rever como docente, cidadão, aprendiz de meus alunos, numa atitude sem fim de desejar me renovar como educador e, mais do que nunca, como humano.

Abraço é laço de afeto, feito aço de empatia...



Imagem 5: O abraço com o aluno Moisés Moura na colação de grau, quando fui paraninfo da turma 1301

CENA 2 OU NEM TUDO SÃO FLORES NO REINO DAS AULAS DE LITERATURA

A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Antonio Candido (2004: 180)

Em páginas anteriores, refleti acerca de como a escola, a partir de uma postura paradoxal, muitas vezes retira do educando o seu protagonismo, tornando-o, nessas situações, uma peça secundária dentro do seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Semelhantemente, essa atitude contraditória parece acontecer também nas aulas de literatura, momento em que a obra poética deveria se tornar elemento-chave de reflexões relevantes na vida de docentes e de estudantes, mas, lamentavelmente, torna-se algo distante e burocrático por conta do direcionamento que certos docentes dão ao gênero literário. Sua função humanizadora é deixada de lado e emerge, assim, um ensino pautado muito mais no estudo da disciplina do que na experiência com o texto literário, ou seja, conforme nos diz o crítico Tzvetan Todorov,

a ênfase deve recair sobre a disciplina em si ou sobre seu objeto? E, portanto, em nosso caso: devemos estudar, em primeiro lugar, os métodos de análise, ilustrados com a ajuda de diversas obras? Ou estudarmos obras consideradas como essenciais, utilizando os mais variados métodos? Qual é o objetivo, e quais são os meios para alcançá-lo? O que é obrigatório, o que se mantém facultativo? [...] e há mesmo evidências de falta de humildade no fato de ensinarmos nossas próprias teorias acerca de uma obra em vez de abordar a própria obra em si mesma. (2009: 27 - 31)

Existindo, dentro do contexto de sala, uma fortíssima preocupação com métodos e análises, o texto poético perde sua grandeza, seu protagonismo e seu diálogo afetivo com os alunos, reduzido, simplesmente, a várias teorias, a características estilísticas de escolas literárias e a uma postura puramente historicizada de ensinar literatura, não havendo a experiência autêntica de descobertas entre o estudante-leitor e a obra literária.

A título de exemplo, reflito acerca de como o docente de literatura poderia apresentar - entre tantas maneiras possíveis de fazê-lo - o conto “A causa secreta”, de Machado de Assis, na segunda série do ensino médio. A meu ver,

e seguindo a linha de perspectiva de Todorov, penso que, após a leitura dessa narrativa, o encaminhamento dado pelo professor poderia se basear, primeiramente, na reflexão e no debate do próprio enredo psicológico machadiano, na investigação das atitudes e do universo interior desses personagens densos e complexos, na repercussão temática desse conto na realidade dos estudantes e na marca bastante autoral desse escritor carioca que narra, quase sempre, com o desejo de que o leitor se indague acerca de certas certezas existentes em nossa sociedade. Dessa forma, alinho-me com o discurso de Todorov, pois

não tenho dúvida de que concentrar o ensino de Letras nos textos iria ao encontro dos anseios secretos dos próprios professores, que escolheram sua profissão por amor à literatura, porque os sentidos e a beleza das obras os fascinam; e não há nenhuma razão para que reprimam essa pulsão. (2009: 31)

Percebendo seu próprio percurso acadêmico, sabiamente o pensador europeu, após anos e mais anos dedicados apenas a um olhar imanentista sobre a obra literária, revê sua trajetória profissional e procura novos ares nos quais possa conceber um diálogo mais profundo com a arte da palavra, erigindo, assim, um painel que “nos conduz a um conhecimento do humano, o qual importa a todos” (Todorov, 2009: 91) e que, muitas vezes, é ignorado por professores de literatura no cotidiano das aulas no ensino médio, os quais insistem em fazer do aluno um especialista em análise literária, preterindo, a partir das discussões com o texto poético, reflexões relevantes acerca do conhecimento humano, suas contradições existenciais, suas relações sociais...

Em sua obra *Literatura em perigo* (2009), Todorov chama nossa atenção para a existência de uma vida pautada na forte presença da racionalidade e, ao mesmo tempo, alerta-nos sobre o afastamento da literatura, ou melhor, do texto literário em nossas vidas, como acontecia em séculos atrás. Em uma existência marcada pelo consumo e pela reificação humana, o conhecimento advindo da obra poética que, na perspectiva do pensador búlgaro, liberta e cura nossas mais profundas chagas, é negligenciado pelos docentes, afastando muitos educandos do poder da obra literária, visto que

ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro (2009: 76).

Assim, a arte literária pode se manifestar ao seu público sob várias facetas. De uma forma mais direta, a partir de um discurso social, a exemplo de *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, ao discurso mais metafórico e simbólico, tal qual *A metamorfose*, de Franz Kafka, a obra poética revela, assim, nossa realidade carregada de contradições advindas de nossa própria existência complexa e do próprio embate entre o ser humano e a realidade.

Provocador, inventivo e denunciador de nossas mazelas, o texto literário se coloca no mundo como um forte instrumento de autoconhecimento e de educação, não no sentido meramente instrucional, ou nas palavras de Antonio Cândido (2004) não como meras “convenções tradicionalistas”, mas revelador de nossa humanidade muitas vezes perdida ou esquecida no contexto da sociedade contemporânea.

A literatura é “o sonho acordado da civilização” (2004: 175), diz o mestre Candido; suas funções são várias e tentam resgatar, quase sempre, a humanidade no humano, a aquisição do conhecimento, a empatia ao próximo, revelando e afinando os afetos, buscando em nós a capacidade de penetrarmos nos dilemas da vida, não somente com suas complexidades, mas também com suas delicadas belezas.

Consoante nos dissera o literato francês Victor Hugo, no século XIX, a arte literária, sendo plural e ambivalente na sua própria essência, focaliza nossa sociedade a partir do belo e do grotesco. Em um movimento amplo e diverso, também ela “pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual” (Candido, 2004: 184), colocando-nos como leitores atentos, ao mesmo tempo, críticos e ativos de nossa realidade.

Refletindo acerca desses dois adjetivos acima mencionados (“críticos” e “ativos”), entendo seus sentidos a partir de uma postura que ultrapasse a

representação do leitor simplesmente fruidor de textos poéticos – com sua postura neutra e, por vezes, alienada – e que alcance uma atitude mobilizadora e proativa capaz de reivindicar mudanças na sociedade e capaz, não somente de problematizar e refletir as injustiças sociais, muito presentes historicamente, mas também de agir na realidade com o fito de transformá-la.

Dessa forma, também eu como professor de literatura no colégio Pedro II (*campus* Duque de Caxias) tento criar fissuras nos padrões pedagógicos enrijecidos e antiquados e nos currículos escolares silenciosos e opressivos a fim de mobilizar e potencializar, no estudante-leitor, a criticidade, a reflexão, a dinâmica de pensar, sentir e expressar o texto literário.

Em um país com tamanha desigualdade como o Brasil, a literatura parece ser um bem muito distante e, às vezes, infelizmente, vista pela grande parcela da população como supérflua. Além disso, destaco o enorme desserviço do poder público no que diz respeito à presença de bibliotecas, porquanto sofremos com a falta delas e com a falta de relevância dada a elas como espaço de convívio com os livros e espaço de trocas de saberes e experiências. Diante de tanta injustiça social, comprar, ler, apreciar livros literários e refletir acerca deles, infelizmente, soa como direitos que não estão na mesma urgência tal qual a moradia, a saúde e a educação.

A desigualdade alcança níveis tão alarmantes em nossos dias que nos induz a acreditar ser realmente desnecessário, por exemplo, o enriquecedor encontro entre um cidadão carente e o universo ficcional de Machado de Assis e de Dostoiévski, a lírica de Drummond e de Camões e a dramaturgia de Nelson Rodrigues e Luigi Pirandello. Não devemos ser levados por tal pensamento errôneo que só limita e estagna a existência dessas pessoas marginalizadas socialmente, ao negar-lhes a “necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (2004: 175), conforme disse Antonio Candido.

O intelectual nos alerta que a literatura, em uma nação que se quer civilizada, tem um papel essencial de retirar homens e mulheres de uma existência reificada, tornando-os seres conhecedores de uma realidade dialética e complexa. Candido esclarece, desse modo, que, sendo uma

necessidade universal, a inserção dos indivíduos no universo literário, seja por meio do contato com textos narrativos, seja por meio do contato com as formas líricas ou dramáticas, faz-se altamente necessária, pois a literatura, “pelo fato de dar forma aos sentimentos e a visão de mundo, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza” (Candido, 2004: 186). Possibilita aos indivíduos, então, que eles não somente reconheçam a ideologia vigente numa sociedade de classe como é a nossa, como também impulsiona à reflexão e, principalmente, à luta por todos os acessos a diferentes níveis de cultura.

Nesse momento, retiro-me um pouco do universo da literatura no âmbito sociocultural e faço uma imersão, com certo assombro, no ambiente do professor de literatura inserido no contexto escolar; reflito e questiono sobre como são apresentados aos diversos jovens do ensino médio de escolas públicas do Brasil o vasto e o rico cabedal literário de nossa literatura. Brasis poéticos com suas vastas variedades de sons, de ritmos, de cultura, de histórias e de memórias. Brasis de riquezas e de injustiças.

Infelizmente, o ensino da literatura nas instituições de ensino de nosso país, em sua maioria, apresenta o cerceamento do potencial do aluno como cidadão crítico e autônomo, tendo em vista que o educando, muitas vezes, não aprofunda questões relevantes em sala de aula acerca do material literário que lhe é entregue ao longo de todo o ensino médio, período em que a literatura ganha *status* de disciplina na estrutura curricular.

O que parecia ser uma emancipação em relação às disciplinas de língua portuguesa e de redação e uma possível “vitória” no que diz respeito a fundamentar, a sistematizar e a aprofundar suas especificidades e seu papel de desvelar a criticidade e a criatividade de nossos alunos, tornou-se, por ironia, o mais do mesmo, isto é, repetições de metodologias pedagógicas desgastadas e de modelos de conduta docente ultrapassados.

Em seu artigo “O ensino de literatura e a leitura literária”, a autora Neide Luzia de Rezende nos dá uma amostra significativa do triste painel de muitas das aulas de literatura que são dadas em diversas escolas espalhadas por esse imenso Brasil. Assim, ela nos diz:

(...) uma atividade oral de leitura de fragmentos pelos alunos, seguida por perguntas e respostas, sendo que estas já se encontram no manual do professor, ou seja, os alunos vão ter de se ajustar, como no leito de Procusto, a respostas elaboradas de antemão, que o próprio professor provavelmente tampouco saberia responder se não estivesse ao alcance; cópia, no caderno, de trechos do livro e dos questionários para responder por escrito com objetivo muitas vezes de manter os alunos quietos e ocupados (...). Cópia do livro, na lousa, feita pelo professor para os alunos copiarem em geral, quando os alunos não têm o livro, procedimento que aos observadores parece oportuno; pesquisa sobre autores e obras, que os alunos fazem pela internet apenas baixando os arquivos (alguns professores os querem copiados à mão); seminários sobre os autores e obras cujo cronograma igualmente segue a linha do tempo da história da literatura nacional e do antigo colonizador etc. (2013: 101).

Assim, infelizmente, percebe-se que, mesmo com os documentos surgidos no fim da década de 1990, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), não se promoveu uma mudança significativa no que diz respeito a ações concretas no cotidiano escolar por parte de docentes e da comunidade de ensino. O dia a dia de muitos professores de literatura parece ainda estar ligado ao passado, pois o viés de ensino persiste em se basear no tradicional historicismo literário, desprezando o diálogo frutífero que poderia ser travado entre a obra literária, o docente e os alunos, o confronto esclarecedor entre texto poético e realidade e a análise discursiva do texto literário.

Com aulas muitas vezes burocráticas, enfadonhas e totalmente desprovidas do contato com a vivência do aluno, a literatura, ou melhor, o texto literário serve, nas palavras de Marisa Lajolo (1993), somente como pretexto para repassar ao educando informações, a nosso ver secundárias, como datas de obras clássicas, principais características dessas obras canônicas e principais características da escola literária estudada.

O texto literário muitas vezes é utilizado, ainda, como mera desculpa para o ensino de regras gramaticais (concordância, regência, acentuação) e, frequentemente, afasta o educando do prazer de refletir, discutir e aprofundar questões relevantes sobre o fazer poético, sobre sua produção de sentido, bem como do prazer estético promovido pela arte da palavra e dos vínculos interpretativos que a vinculam à sociedade.

Com um ensino que carece do elemento lúdico e afetivo, muitos professores de literatura cada vez mais se afastam da vida, porquanto não

conseguem, por conta de um ensino engessado e de docentes com formações obsoletas, desenvolver projetos educativos que alcem voo para o diálogo com o novo, com a afetividade e com a arte, preferindo, muitas vezes, aprisionar-se, no dizer do professor Celso Ferrarezi Jr (2014), em uma pedagogia do silenciamento, negando ao discente uma educação verdadeiramente holística, multidisciplinar, capaz de promover o texto literário como ferramenta de sensibilização, de autonomia e de reflexão.

O silenciamento de alunos e de alunas em diversas escolas do Brasil se dá, algumas vezes, pela invisibilidade de seus discursos, pela permanência de certas regras, posturas e visões pedagógicas ultrapassadas e pela ausência de participação efetiva do educando na realidade de sua escola. Mais do que silenciar a voz, o silenciamento de que falo advém, historicamente, de ações, atitudes, discursos e negação do protagonismo do aluno. Assim, é imprescindível que o educador de letras perceba que a disciplina de literatura deva ser ministrada ao longo dos três anos no intuito de promover mudanças de posicionamento desses seres humanos em formação, dando a eles e a elas condições de se reconhecerem, verdadeiramente, como cidadãos críticos e autônomos e promovendo transformações significativas para a realidade que os cerca.

Abaixo, há um exemplo de exercícios de literatura inseridos no contexto de um livro didático intitulado *Novas Palavras* (2016), volume 3, de autoria de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antonio. Meu intento é trazer à tona reflexões acerca de como o texto literário é apresentado aos alunos e às alunas do ensino médio e como essas atividades escolares são exploradas nesse material didático.

LEITURA

Leia um fragmento do poema “Ode triunfal”, de Álvaro de Campos, heterônimo do poeta modernista português Fernando Pessoa.

Ó rodas, ó engrenagens, r-r-r-r-r eterno!
Forte espasmo retido dos maquinismos em fúria!
Em fúria fora e dentro de mim,
Por todos os meus nervos dissecados fora,
Por todas as papilas fora de tudo com que eu sinto!
Tenho os lábios secos, ó grandes ruídos modernos,
De vos ouvir demasiadamente de perto,
E arde-me a cabeça de vos querer cantar com um excesso
De expressão de todas as minhas sensações,
Com um excesso contemporâneo de vós, ó máquinas!
[...]

Ah, poder exprimir-me todo como um motor se exprime!
Ser completo como uma máquina!
Poder ir na vida triunfante como um automóvel último-modelo!
Poder ao menos penetrar-me fisicamente de tudo isto,
Rasgar-me todo, abrir-me completamente, tornar-me passento
A todos os perfumes de óleos e calores e carvões
Desta flora estupenda, negra, artificial e insaciável!

PESSOA, Fernando. *Obra poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986. p. 306.



O rei vermelho (1920), de Johannes Theodor Baargeld.

BAARGELD, Johannes Theodor. O rei vermelho, 1920. Cartão e tinta sobre papel de paredes, 46,2 x 38,7 cm. Museu de Arte Moderna, Nova York

passento: material que absorve líquidos facilmente.

Releitura

Escreva no caderno

1. Identifique a apóstrofe presente no primeiro verso do poema, mostrando, por meio dela, a quem o sujeito poético se dirige.
A apóstrofe está em “Ó rodas, ó engrenagens”. Por meio dela, percebe-se que o sujeito poético se dirige às máquinas, às engrenagens do mundo moderno.
2. Qual a função da onomatopéia, também presente no verso inicial do texto? Identifique-a e explique.
A onomatopéia — “r-r-r-r-r” — mostra que o sujeito poético busca assimilar em seu verso a sonoridade das máquinas.
3. Que comparação presente na segunda estrofe demonstra a volúpia do ser humano moderno em relação à máquina? Por quê?
4. Identifique os versos da segunda estrofe nos quais se percebe a “erotização” da máquina, o reconhecimento do poder fálico da potência dos motores.
Trata-se dos versos de 4 a 7.
5. Destaque o substantivo presente no último verso do fragmento que permite a associação – tipicamente futurista – entre o mundo da máquina e a natureza, como se esse mundo tivesse se transformado numa segunda natureza para o ser humano.

3. Trata-se da comparação entre o sujeito poético e a máquina. Essa comparação demonstra a volúpia do ser humano moderno em relação à máquina pelo fato de ele desejar ser como ela, de ele querer igualar-se a ela.

Cubismo

Pablo Picasso, na pintura, e Guillaume Apollinaire, na literatura, são os principais representantes do Cubismo, que nasce e se afirma na França entre 1907 e 1914.

Para compreendermos a essência dessa vanguarda, em sua proposta de fragmentação da realidade, vamos ler trechos de um trabalho em que Gilberto Mendonça Teles se refere especificamente ao Cubismo pictórico e ao Cubismo literário.

No exercício apresentado acima, o trecho do poema de Álvaro de Campos, heterônimo de Fernando Pessoa, poeta modernista português, pouco ou nada dialoga com o aluno. É dada a ele pouca oportunidade de se colocar

como indivíduo pensante e reflexivo sobre seu tempo, pois as questões apresentadas ficam somente no nível do texto, não dialogando com a realidade desse educando do século XXI, por exemplo, que assiste, muito mais fortemente, às inovações tecnológicas tão almejadas e vangloriadas pelos artistas futuristas do início do século XX. Desse modo, percebe-se que não há uma relação comparativa que pudesse aproximar a vivência do aluno e de seu tempo pós-moderno com o universo tecnológico.

Além disso, creio que poderia ser discutida, em alguma questão, a partir de um embate de épocas tão distintas, a realidade de jovens estudantes do Brasil do século XXI e o universo de fortes transformações pelas quais a Europa passava nas primeiras décadas do século XX, século que fora conhecido como a era da eletricidade. Eram tempos de fortes e aceleradas transformações na sociedade: luz elétrica, avião, telefone, automóvel, aparelho de raio X, microscópio... Invenções que modificaram tanto o estar-no-mundo quanto ampliaram, de alguma forma, o domínio do humano sobre o tempo e o espaço.

Com cem anos separando universos tão diferentes, seja na cultura, seja na economia, seja na arte, seja na ciência, por exemplo, seria bastante valioso um debate junto aos estudantes, e isso mereceria uma questão, acerca das diferenças geopolíticas e socioculturais, das mudanças tecnológicas advindas nos inícios de cada século (XX e XXI) e, porque não, da permanência de várias questões comportamentais envolvendo sociedades tão díspares – a do poeta português Fernando Pessoa e a de milhares de estudantes do Brasil do século XXI - quando o assunto é ser humano e tecnologia.

Mediante esse embate entre tempos e espaços distintos, o educando poderia até mesmo se debruçar sobre sua própria realidade de vida, percebendo, com maior sensibilidade e criticidade, a sociedade na qual está inserido, tanto em seus pontos positivos, a exemplos de diferentes mudanças e melhorias nas condições de vida advindas de descobertas científicas e tecnológicas, quanto em suas diversas adversidades, principalmente num país tão desigual como o Brasil cuja realidade, no que diz respeito ao acesso à

tecnologia, mostra-se, infelizmente, muito discrepante entre as diferentes classes sociais.

Assim, uma pergunta reflexiva que lanço para mim e, por extensão, para os demais profissionais de educação e que poderia ser discutida em sala de aula, após a leitura do poema acima, é a seguinte: Para os diversos educandos da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, viver em pleno século XXI é realmente usufruir, plenamente, de uma era de fortes transformações e inovações tecno-científicas? Infelizmente, acho que não, haja vista a realidade de alunos e de alunas de minha unidade de ensino que, a exemplo da época da pandemia (principalmente no ano de 2020), se viram (e se sentiram) marginalizados socialmente dentro de um sistema de ensino que não conseguiu acolhê-los, nem viabilizou estruturas mínimas – como, por exemplo, o acesso a computadores e a *internet* - capazes de suprir o contato com a escola e com o ensino.

Retorno ao poema novamente com o intuito de tecer outras críticas em relação às questões propostas por seus autores. São apresentadas cinco perguntas cujas respostas são rápidas e sucintas e não dão conta de aprofundar as interpretações do poema em tela e de revelar outras possibilidades de trabalho com o texto poético. São questões que não promovem, no discente, possibilidades inventivas de trabalhar com o texto literário e, por efeito, não possibilitam aos educandos serem também “coautores” do texto do poeta português.

Sobre isso, poderia ser elaborada uma possível leitura dramática e, quem sabe, uma breve encenação com a turma a partir da obra literária de Pessoa, tendo, quem sabe, como painel de fundo a obra “O rei vermelho” de Johannes Theodor Baargel, que poderia ser proposta como tema de reflexão para os estudantes, em suas várias possibilidades de interpretação e de entendimento. Essa obra não é explorada pelo exercício proposto no livro e, por sua vez, não trava um diálogo intertextual que pudesse alavancar no jovem estudante de ensino médio a possibilidade de reconhecimento do Futurismo em outras representações artísticas.

Os saberes artísticos parecem não dialogar, não possuir pontes de contato, de conhecimentos e de afetos. São, muitas vezes, esses hiatos que podem, paulatinamente, afastar o prazer pelas linguagens poéticas, sejam eles verbais ou não verbais. Caberá, assim, ao docente, a partir de seu contato crítico com o livro didático, criar diálogos frutíferos com os educandos acerca das diferentes manifestações artísticas, demonstrando e refletindo junto a eles como a pintura e a escultura, por exemplo, podem ser atravessadas por outras manifestações artísticas, como a literatura. A partir de variados exemplos, esse direcionamento pedagógico em sala de aula feito pelo docente demonstrará aos estudantes como o discurso interdiscursivo se estabelece entre os próprios artistas contemporâneos ou entre gerações de diferentes épocas.

Levanto ainda outra crítica acerca dos exercícios propostos no material didático. Na questão 4, é solicitado ao estudante de ensino médio certo conceito da área da psicologia/psicanálise para que possa responder à tal pergunta. A meu ver, parece estar bastante distante do conhecimento de um jovem estudante secundarista esse tipo de conceituação, merecendo um maior detalhamento, talvez em forma de um hipertexto, sobre tal ideia de “erotização” e de “poder fálico”. Não creio que, em sua maioria, alunos e alunas desse período escolar estejam cientes desses termos, nem como poderiam tecer, sem um suporte maior no compêndio escolar, relações interpretativas e literárias em suas respostas que pudessem dar conta de saberes tão distantes de suas leituras cotidianas.

Diante de tantas críticas tecidas nos parágrafos acima, paro e reflito acerca de como os vários professores brasileiros devem se orientar em suas práticas pedagógicas diante do livro didático que lhes é fornecido pelo governo federal. Em muitas localidades do Brasil, esse compêndio é a única alternativa a que o docente terá acesso, sendo ele sua referência de trabalho e de proposta ao longo de todo o ano letivo.

Dessa forma, nessas situações específicas, o educador teria que, a partir de uma postura emancipadora, recriar, ou, pelo menos, rever sua postura diante de como os conteúdos de literatura são veiculados nos livros didáticos e, a partir daí, revelar ações mais concretas no cotidiano das aulas de literatura

que não se pautem em um exercício docente de simples subserviência, mas, ao contrário, que alce voo para um processo criativo e crítico, ou seja, o livro didático visto e proposto ao educador como roteiro e sugestão e, como tal, possível de ser modificado e/ou ampliado.

Os exercícios demonstrados acima podiam também, a meu ver, mobilizar os educandos a interpretar o poema de Fernando Pessoa a partir da utilização de sua vivência, de sua plasticidade vocal e corporal, reconhecendo e demonstrando para os estudantes a possibilidade de outros saberes e de outras possibilidades de expressar e de conhecer o texto literário. Conhecimento esse que não deveria ser legitimado somente pelo crivo do intelectual, que, muitas vezes, está associado, nas aulas de literatura, ao decorado e ao burocrático, mas ser reconhecido também pelas diferentes formas de sentir a obra literária.

Sendo uma obra poética recheada de versos com aliteração, assonâncias e metáforas poderosas e com forte apelo de exteriorização, o corpo e a voz dos estudantes se calam e não têm vez nem voz, tornando-os meros reprodutores de respostas, frequentemente, limitadoras que não almejam o novo, o diferente, o libertador, próprios da boa literatura e da boa arte.

Nas palavras de Celso Ferrarezi Jr. (2014), o livro didático ainda se baseia numa postura tradicionalista acerca da linguagem e do estudo de língua portuguesa e, por consequência, do ensino de literatura. O autor declara não haver, nos vários compêndios doados a milhares de estudantes brasileiros, um diálogo fecundo, emancipador e libertário que possa, ou, pelo menos, sugira atividades e reflexões que apontem para uma convergência entre a vida dos estudantes e os ensinamentos dos saberes postos nesses materiais didáticos. Assim ele nos alerta:

Nossos livros didáticos são a voz onipresente do silêncio! E se me pedem provas dessa afirmação, a mais cabal delas é que todos eles, todos esses livros didáticos se acabam em si mesmos. O livro termina quando você escreve a última resposta. O livro didático brasileiro de hoje não transporta nada de si mesmo para a vida. Não há prova mais cabal de que estamos tratando de manuais de silenciamento do que essa (2014: 28).

Retomo aqui os pensamentos de Tzvetan Todorov (2009) com os quais dialoguei ao longo dessas páginas. A perplexidade me toma a consciência do professor e do humano que sou; percebo a necessidade de fazermos rupturas com o passado tal qual fizeram os articuladores da Semana de Arte de 22. Passado este carregado de alienação, de regras e de padrões e, por sua vez, carente de vida.

É preciso nos renovar como docentes, é preciso nos arriscar como educadores, é preciso dialogar com a obra literária não como mero pretexto de enchermos alunos e alunas de conceitos, de teorias, de lista de exercícios, que, amiúde, não fazem pontes significativas com os cotidianos deles, algumas vezes, carregados de opressões sutis - por isso mesmo perigosas - mas desejosos de mudanças.

Não digo, de maneira alguma, serem desimportantes conceitos e teorias literários, porquanto as funções e papéis deles, quando bem dosados e bem orientados pelos docentes, não hão de tirar o apreço dialógico, afetivo e estético do jovem estudante do ensino médio com a obra literária, pois, nessa fase escolar, poderá ser a ponte de acesso aos textos poéticos, mas, certamente, não o propósito final das aulas de literatura. Assim, o protagonismo das aulas dessa disciplina deve ser sempre a obra poética.

O conhecimento - sim a arte literária também é capaz de nos ensinar e de nos educar como indivíduos melhores e autenticamente humanos – e seu valor único extraído de nossa experiência com o texto literário, com suas reflexões relevantes acerca de nossa existência ora fragmentada, injusta e desumana, ora bela, apaixonante e desafiadora podem e devem ser realizados na interação íntima do aluno com o objeto poético em sala de aula.

A obra poética deve ser o cerne das aulas de literatura e, a partir dela, deve surgir o encontro afetivo, esclarecedor e crítico do estudante com seu mundo e a sociedade em que esse está inserido, pois a arte da palavra, de acordo com Todorov,

abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma

distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano (2009: 22).

Abaixo tento, em imagens, captar momentos nos quais a literatura se liberta da sala de aula e se expressa no corpo, na voz, na alma de alunos e alunas da segunda série do ensino médio. Nessa etapa escolar, por exemplo, o programa curricular da disciplina de literatura reserva um período significativo de um trimestre para que o professor possa trabalhar, junto aos estudantes a obra de Machado de Assis e o olhar inteligente e desafiador do escritor carioca acerca da sociedade e das relações humanas.

Elaborei, assim, a partir de contos e crônicas, uma coletânea com 12 textos do Bruxo do Cosme Velho. Minha intenção era, não só proporcionar um primeiro encontro de jovens alunos de 16 a 18 anos com a obra do escritor carioca, mas também refletir como minhas aulas poderiam ir além do método tradicional e engessado de ensinar literatura e alçar voos libertadores com direito a trocas significativas com a arte cênica, relevantes para mim e para os discentes secundaristas.



Imagem 7: Cena teatral baseada na crônica de Machado de Assis com alunos e alunas do colégio Pedro II, *campus* Duque de Caxias



Imagem 8: Cena teatral baseada na crônica de Machado de Assis

As duas imagens acima são registros da montagem cênica a partir do texto intitulado “Como comportar-se no *bond*”. É uma crônica leve e bem-humorada (claro, pensando o humor refinado de Machado de Assis) sobre a melhor maneira de agir ao adentrarmos no interior dos bondes elétricos. Escrita em 1883, foi publicada na **Gazeta de Notícias**, no Rio de Janeiro.

O narrador da crônica ganha vida com a interpretação de quatro alunas² que nos contam os diversos desafios enfrentados pelos passageiros quando esses se encontram no interior desses meios de transporte. A cada comentário e/ou narração das narradoras, as cenas eram encenadas para a plateia pelos outros estudantes-atores que se encontravam nesse veículo.

A ideia era levar à cena variados personagens vivendo, de certa forma, o cotidiano dos bondes elétricos a partir das diversas dificuldades encontradas nesse meio de transporte. Reinventando o passado no palco, alunos e alunas reconstruíram, no palco, de certa forma, o cotidiano do Rio de Janeiro do século XIX, ao mesmo tempo em que atualizavam o texto de Machado de Assis, a exemplo da encenação e da atuação que propuseram.

² Nas duas imagens, são as que estão em pé.

Ocorreu-me compor umas certas regras para uso dos que frequentam *bonds*. O desenvolvimento que tem tido entre nós esse meio de locomoção, essencialmente democratico, exige que elle não seja deixado ao puro capricho dos passageiros. Não posso dar aqui mais do que alguns extractos do meu trabalho; basta saber que tem nada menos do setenta artigos. Vão apenas dez.

ART. I

Dos encatarrhoados

Os encatarrhoados podem entrar nos *bonds*, com a condição de não tossirem mais de tres vezes dentro de uma hora, e no caso de pigarro, quatro.

Quando a tosse fôr tão teimosa, que não permita esta limitação, os encatarrhoados têm dous alvitres:—ou irem a pé, que é bom exercicio, ou metterem-se na cama. Tambem podem ir tossir para o dinbo que os carregue.

Os encatarrhoados que estiverem nas extremidades dos bancos, devem escarrar para o lado da rua, em vez de o fazerem no proprio *bond*, salvo o caso de aposta, preceito religioso ou maçonico, vocação, etc., etc

ART. II

Da posição das pernas

As pernas devem trazer-se de modo que não constrajam os passageiros do mesmo banco. Não se prohibem formalmente as pernas abertas, mas com a condição de pagar os outros logares, e fazel-os occupar por meninas pobres ou viuvas desvalidas, mediante uma pequena gratificação.

Imagem 9: Crônica “Como comportar-se no *bond*” de Machado de Assis

Vejamos mais algumas imagens do trabalho realizado:





Imagens 10 e 11: Adaptação para os palcos do conto machadiano “Na arca” com os estudantes do Colégio Pedro II, *campus* Duque de Caxias

As duas fotos acima retratam a encenação proposta por sete estudantes: 4 alunos e 3 alunas. Eles propuseram levar aos palcos o conto de Machado de Assis intitulado “Na arca”, cujo enredo narra, ironicamente, a guerra travada entre os três filhos de Noé (Jafé, Cam e Sem) que, mesmo antes de descer à terra, após o mítico dilúvio, já brigavam ferozmente pela posse dos imensos territórios que os esperavam quando as águas baixassem. O escritor carioca, dessa forma, parodia o discurso bíblico, ao refletir sobre as relações humanas baseadas, muitas vezes, nos próprios interesses.

Cobiça, poder, inveja e manipulação são alguns dos ingredientes desse texto machadiano; tudo temperado, logicamente, com a verve cômica, crítica e reflexiva do escritor oitocentista. Lembro-me de orientar os estudantes no sentido de eles se debruçarem sobre o entendimento da história escrita por Machado de Assis antes mesmo de quaisquer ideias para a encenação da narrativa. Lemos o texto em sala de aula por dois momentos: um ainda sem que os alunos tivessem decorado e, logo depois, com o texto já memorizado

por eles. A partir daí, optamos por jogos e improvisações que dessem a tônica da cena e também das relações travadas por cada personagem.

Com figurinos confeccionados pela mãe de um dos discentes e alguns caixotes de feira que consegui a partir de doações, os estudantes deram vida aos embates que o texto machadiano propunha, revelando uma surpreendente cena teatral composta de alguns monólogos poderosos ditos por Noé, de uma luta cênica entre irmãos gananciosos e de divertidas relações de olhares estabelecidas nas interpretações travadas pelas mulheres dos filhos de Noé.

A cena abaixo é uma versão teatral do texto “O bote de rapé”. Essa obra deverá ser, para todos os efeitos, classificada como conto - segundo o intento do próprio Machado de Assis, que assim o publicou e alcunhou “comédia em sete colunas”, ao invés de peça teatral, conforme geralmente apontada. A narrativa revela a conversa de um homem e o seu nariz, enquanto espera ansiosamente a sua esposa retornar das compras e trazer o rapé que ele havia solicitado.



Imagem 12: Adaptação do conto “O bote de rapé”, de Machado Assis de para o teatro

A obra apresenta três pequenas cenas, com os seguintes personagens: Tomé (o marido), Elisa (a mulher), um relógio na parede, o nariz de Tomé e um caixeiro e foi montada com um grupo de cinco alunos que se dividiram também na composição de cenário, de figurinos e de adereços. Com agilidade e ritmo devido às rimas nas falas dos personagens, os estudantes comentaram, durante o processo de ensaio, que tiveram facilidade para decorar o texto devido à sua cadência melódica e rítmica. Algumas palavras do texto, porém, por já terem caído em desuso, tiveram que ter seu significado revelado em pesquisas feitas pelos estudantes a partir de consultas aos dicionários, o que revelou ser positivo, pois esclareceu diversas dúvidas interpretativas sobre o texto.

Após uma reunião, nossa proposta era montar a cena a partir de uma atuação que fugisse de um certo hiper-realismo televisivo, buscando, assim, uma expressividade no corpo e na voz dos intérpretes. Um dos estudantes desse grupo que já possuía relativo contato com o universo teatral utilizou a expressão “teatralizar a cena” no que diz respeito à montagem desse texto machadiano.

Na época, alertei aos alunos que o ato de teatralizar não poderia impedir de colocarmos nossa verdade em cena e as verdadeiras intenções dos personagens, ou seja, não poderíamos correr o risco de falsearmos a atuação mediante uma ideia errônea de que por se tratar, por exemplo, de dois personagens não humanos (o nariz e o relógio) seus gestos, movimentos e falas não poderiam ser representados de uma forma orgânica e viva.

Dessa forma, orientei os discentes a pensar o significado da palavra “teatralizar”, ligando tal semântica com o conceito de um intérprete que use todas as suas ferramentas vocais e corporais, todo seu cabedal de gestos, movimentos e inteligência cênica a serviço de uma atuação artisticamente expressiva e verdadeira.



Imagem 13: Cena teatral baseada na crônica “Filosofia de um par de botas”, de Machado de Assis com os estudantes do Colégio Pedro II, *campus* Duque de Caxias

A imagem acima captura de forma poética um trabalho teatral elaborado por dois alunos e baseado na obra de Machado de Assis intitulado “Filosofia de um par de botas”. Com um olhar crítico sobre a sociedade e, ao mesmo tempo, reflexivo e sensível de nossas mazelas, essa crônica conta a história de duas botas velhas (Bota da Esquerda e Bota da Direita) que se encontram abandonadas à beira de uma praia contando suas trajetórias de vida.

Sugeri aos dois alunos que retirassem as sequências textuais do narrador localizadas no início do texto e deixassem somente a parte dos diálogos das duas personagens, para que, assim, deixasse a narrativa com uma concepção discursiva muito mais próxima ao universo teatral. A ausência de rubricas nos diálogos – que, primeiramente, a meu ver, poderia se tornar um

problema para encenação, ao contrário, revelou-se positivo, pois pudemos, alunos e docente, desenvolver nosso potencial criativo ao acionar nossas imaginações para o levantamento da cena em questão.

Ao mesmo tempo, os educandos, após a leitura cuidadosa da crônica e as diversas reflexões suscitadas por ela, propuseram como experiência teatral a utilização de dois “latões de lixo” como morada desses personagens. Essa ideia cênica foi justificada por se tratar de dois seres marginalizados e que não demonstravam serem mais úteis para a sociedade após anos de “dedicação” a diversas pessoas. Poética e esteticamente, essa concepção demonstrou para mim a feliz capacidade de dois jovens alunos do ensino médio verem o texto de Machado de Assis a partir de uma perspectiva teatral e performática.

Após essas breves demonstrações de possibilidades criativas mencionadas acima e, ao mesmo tempo, de transformação radical no que diz respeito à apresentação e ao ensino do texto literário para estudantes do ensino médio, o que fica para mim é um saldo altamente positivo para todos aqueles envolvidos direta ou indiretamente nesse processo inventivo e dialógico da literatura com o teatro. Permaneci ministrando também as aulas de literatura em sala de aula e aprofundando conteúdos relevantes acerca do Bruxo do Cosme Velho, no entanto também pude construir pontes de acesso com o teatro, mobilizando o discente para uma postura mais autônoma e sensível.

Quando isso acontece, ganhamos todos. Ganham os estudantes em poderem ser também autores de seu discurso, de sua criatividade, de sua expressão artística. Ganham os docentes em revelar talentos, em promover ventos de ousadia e rupturas na educação. Ganham a comunidade escolar e os responsáveis ao assistirem a mudanças significativas e ao desenvolvimento pleno do educando e do ser humano, pois, para além das salas de aula, a literatura existe no corpo, na voz e na alma de alunos e de alunas.

CENA 3 OU Ô ABRE ALAS QUE A LITERATURA DRAMÁTICA QUER PASSAR

Aquilo que está presente em um currículo silencia muitas possibilidades que não estão presentes. (...) O que consta em um currículo, de certo modo, inviabiliza essas outras matérias, conteúdos, histórias e temas que não estão lá.
Taís Ferreira (2016: 9)

A opressão pode se apresentar, algumas vezes, na escolha de um discurso, de uma atitude e de uma ação. **Manter** um sistema educacional perverso que não atende às necessidades da vida do aluno, **priorizar** conceitos, teorias e histórias em vez do encontro enriquecedor com a própria obra literária e **preterir**, no universo das aulas de literatura, a dramaturgia, prestigiando somente os gêneros líricos e narrativos, a meu ver, denotam ações impregnadas por uma visão limitada do próprio processo educacional.

Essa visão limitada nos faz, inclusive, pensar na contaminação ideológica reconhecível na história da educação brasileira há muitas décadas e reveladora do cerceamento que o estudante sofre em diferentes níveis: cultural, artístico, cognoscente e sensível. A própria estrutura arquitetônica e espacial da sala de aula com suas carteiras voltadas para um único ponto de acesso ao conhecimento, o docente, é indicadora de um discurso pautado numa aprendizagem disciplinar, racionalizadora e burocrática que inviabiliza, frequentemente, a liberdade de corpos e de discursos e que nega um processo de ensino mais humano, holístico e dialógico com outros saberes e com a vida.



Imagem 14: Registro visual de uma das várias salas de aula do colégio Pedro II, *campus* Duque de Caxias, dezembro de 2021



Imagem 15: Retorno às aulas presenciais com os estudantes da segunda série do ensino médio, no início de dezembro de 2021

A partir de um direcionamento mais humano e mais sensível, procuro promover um afastamento do contexto da assim chamada educação bancária (cf. Paulo Freire), reinventando, junto com os discentes, a relação aluno-professor. Busco propor a eles atividades que possam revelar outras formas de ensinar e de apresentar a literatura e seu repertório. Procuramos, para isso, adotar uma disposição anti-hierárquica no que diz respeito ao espaço e a seus ocupantes, mediante a adoção de práticas de aprendizado e de produção de conhecimento mais coletivas, dinâmicas e afetivas. Por ocasião do retorno aos encontros presenciais em 2021, os alunos foram estimulados a serem portadores de seus discursos e não meros receptores de conhecimentos despejados pelo docente.

A segunda imagem acima registra um trabalho desenvolvido junto a meus alunos e alunas no retorno das aulas presenciais ocorrido no início do mês de dezembro de 2021, quando aderimos ao modelo de ensino híbrido com aulas ainda sendo dadas pelo *Meet* e encontros presenciais. Como cada turma minha teve cinco tempos de aula presencial ao longo desse mês, buscamos desenvolver atividades lúdicas que possibilitassem o reencontro de estudantes

entre si e desses com o docente. Há muito todos não se viam presencialmente! O protagonismo dos educandos foi buscado por meio do estímulo ao relacionamento destes com o texto dramático e por orientações que buscavam extrair desse relacionamento a melhor forma expressiva.

A ideia era recriar o espaço e a forma de ensinar, promovendo outros olhares com o texto poético, nesse caso específico, com o texto teatral. O jogo com o companheiro de turma fazia-se necessário e, assim, procuramos trabalhar esse jogo de olhares em cena, com o intuito de estabelecer um canal de comunicação mais efetivo e afetivo. Mais do que saber interpretar os vários personagens, juntos procuramos a emancipação dos estudantes no que diz respeito ao entendimento do texto que estava sendo lido (alguns decoraram!) e à sua expressividade artística que ora vinha à tona nos braços, nos gestos, no andar, na inflexão da voz, na pausa, no suspiro, na troca...

Procuramos dar vez ao drama, à ação, ao ato de contar histórias e de se emocionar vivenciando conflitos inscritos nas folhas que por vezes se rascunhavam nos espaços das salas de aula. Juntos, criamos um espaço para o educando se expressar discursiva e artisticamente, pois, muitas vezes, ficam submetidos a regras, a condutas rígidas, ao silêncio, a posturas passivas e alienantes. Buscamos o novo a partir do texto dramático, de sua relevância no cenário escolar, da possibilidade de com ele rever nossas aulas de literatura e de recriar propostas educativas mais inventivas, embora saibamos, lamentavelmente, que o cenário dedicado a esse tipo de gênero literário seja ainda bastante renegado no contexto das aulas de literatura no ensino médio. É o que será visto a partir de agora...

Na seção anterior, vimos que a literatura, ou melhor, o texto literário, arte por excelência, capaz de mudanças significativas no interior dos indivíduos, é desprezado, lamentavelmente, por um encaminhamento didático-pedagógico pautado majoritariamente pela crítica, pela teoria e pela história da literatura, inviabilizando uma experiência significativa e potente da obra poética com o mais humano em nós.

A situação torna-se mais agravante - novamente a opressão se revela - quando o objeto de nossa pesquisa recai sobre a dramaturgia. Sua

participação no universo dos estudos de literatura ao longo do ensino médio é, infelizmente, muito parca (isso quando é apresentada e estudada junto ao corpo discente) e revela o descaso que os programas curriculares, os professores e os governantes demonstram acerca do texto teatral.

Consoante o título da seção, a literatura dramática quer passar. Quer espaço. Quer voz e vez no universo escolar, especificamente, no âmbito das diversas aulas de literatura que são ministradas por diversos docentes aos seus alunos de ensino médio. Quer ser tratada com respeito, quer ter seus dramaturgos e suas dramaturgas ganhando visibilidade assim como aquela atribuída às ilustres figuras de Carlos Drummond, Cecília Meirelles e Jorge Amado, dentre muitos outros e outras que ganharam e que ainda ganham maior destaque se comparados aos dramaturgos.

Não desejo, de maneira alguma, negar a relevância dos nomes citados acima, ou de qualquer outro poeta e romancista, nem de suas inserções no ambiente do ensino literário. Suas obras e seus legados, fontes inesgotáveis de pesquisas em diversos trabalhos acadêmicos e de estudo no ensino secundário, atestam a grandeza literária deles para o patrimônio cultural brasileiro e mundial.

O que proponho, nessa seção, é revelar, discutir e refletir o pouco acesso de jovens brasileiros do ensino médio a obras importantes de nossa dramaturgia, seja porque há um discurso vigente e, de certa forma, falacioso, que limitaria a leitura da dramaturgia somente a um público específico, isto é, ao universo cênico de atores, de atrizes e de diretores de teatro, seja porque a formação docente no curso de Letras é deficiente no que diz respeito ao universo da literatura dramática e da crítica do texto teatral.

É fato que, dentro da corrente literária, muitas teorias acerca do texto dramático não dão conta de problematizar um gênero literário flexível e híbrido como é o texto dramático. Isso porque, ao mesmo tempo em que ele se apresenta ao leitor com sua linguagem verbal escrita, podendo somente ser apreciado com o propósito de leitura e de interpretação textual, também abre espaço para sua montagem, sua encenação. Desse modo, percebe-se que existem correntes de pensamento dentro da própria teoria literária que

entendem e percebem a dramaturgia como um texto “incompleto”, tendo em vista que sua realização plena apenas é possível quando o texto teatral é levado aos palcos.

Para o teórico português Carlos Reis (2003), não há possibilidade de se pensar a dramaturgia somente pelo viés do processo da fruição da leitura, porquanto para esse autor seria somente no texto lírico e no narrativo que isso se configuraria, ao passo que, sendo o texto teatral “pré-pronto”, ele só se efetiva completamente em sua apresentação cênica. Segundo Reis “Com efeito, se a recepção dos textos líricos e dos textos narrativos se consuma pela leitura, ela é insuficiente para o pleno entendimento do texto dramático, tendo em vista suas virtualidades espetaculares” (2003: 265). Sérgio Gonzaga vai ao encontro do pensador acima quando nos diz também que

ao contrário do que ocorre com o gênero épico e no gênero lírico, a relação dele (do texto teatral) com o público não se dá por meio do simples ato de ouvir e ler, e sim através de sua representação por atores que dialogam e agem. Uma obra (peça) dramática (ou teatral) só adquire vida e revela a sua verdadeira natureza quando se materializa em uma encenação e ou representação (2004: 39).

Dessa forma, em suas análises, esses dois autores não conseguem conceber a recepção efetiva dos textos dramáticos através apenas da leitura do texto teatral impresso. Essa perspectiva teórica acerca da dramaturgia, lamentavelmente divulgada e publicada em livros e mesmo amplamente fincada no próprio universo acadêmico e no espaço escolar há bastante tempo, ratifica o distanciamento de jovens educandos com o universo da literatura teatral em escolas do Brasil, seja nas poucas leituras trimestrais e/ou bimestrais indicada pelo professor, seja ainda nos poucos projetos escolares em que se observa o desdobramento de atividades inventivas a partir dos textos dramáticos no universo das aulas de literatura.

Ainda que a elaboração de um texto teatral tenha como principal propósito sua encenação em espaços diversos, é relevante deixar claro que isso não pode (ou não deveria) inviabilizar o contato com diferentes formas dramáticas realizado a partir de leituras em sala de aula. Argumentar, direta ou indiretamente, a aproximação e, com efeito, a leitura desse gênero literário somente a um leitor específico da área teatral é reduzir, demasiadamente, o

número de leitores que poderiam ter acesso a esse tipo de arte literária. Perdem, dessa forma, os leitores comuns, que ficam sem a possibilidade de travar discussões e reflexões relevantes suscitadas por esses textos. Perde, também, o próprio teatro, que não verá surgir novas gerações de leitores de tragédias, dramas, comédias, farsas e autos...

Na contramão desse tipo de discurso teórico-crítico, temos o pensamento de Sábato Magaldi (1986) e de Gaston Baty. Ambos aceitam, mesmo que indiretamente, o intento de estabelecer o contato do leitor comum com a obra dramática a partir da leitura, não negando, logicamente, que esse tipo de gênero literário se estabelece em sua totalidade quando levado aos diversos palcos teatrais. Magaldi ao inserir em sua obra “Iniciação ao teatro” uma citação relevante do teórico Gaston Baty ratifica essa emancipação do texto com seu produto final que seria a encenação:

O texto é a parte essencial do drama. Ele é para o drama o que o caroço é para o fruto, o centro sólido em torno do qual vêm ordenar-se todos os outros elementos (...). E do mesmo modo que, saboreando o fruto, o caroço fica para assegurar o crescimento de outros frutos semelhantes, o texto, quando desaparecem os prestígios da representação, espera numa biblioteca ressuscitá-los um dia. (1986: 15)

Ao final da referência, podemos concluir que para Baty, ainda que haja notoriedade acerca das encenações (os frutos) promovidas pelo gênero dramático (o caroço), esse se configura como potência e sendo, assim, emerge sempre com a força de ser revisitado, exigindo sua apreciação pela leitura que poderá ocorrer em bibliotecas, conforme ele mesmo comenta na citação acima, mas também, a meu ver, em cursos de teatro, oficinas literárias e, claro, na escola junto a docentes e a estudantes.

Também o crítico literário Massaud Moisés (2007) ratifica a independência do texto teatral em relação ao espetáculo que dele pode surgir. Assim ele nos afirma: “Visto que é o texto que importa, as notações referentes às demais artes que porventura aparecerem, serão postas à parte: o texto interessará como um romance ou um conto” (2007: 203). A partir dessa importante citação, podemos concluir que o teórico confirma a possibilidade de

se investigarem nuances interpretativas e discursivas da dramaturgia independentemente se quisermos levá-la à cena.

Moisés (2007) ainda se destaca dentre os outros pensadores aqui relatados porque associa a leitura do texto teatral ao uso de nossa imaginação, de nosso poder de fantasiar, de imaginar quando do encontro riquíssimo do humano com a arte dramática. Para o teórico, com o uso da imaginação e da fantasia, o leitor aprofunda seu olhar do texto teatral, tendo em vista que, a partir dessa faculdade humana, pode esmiuçar a tensão dramática existente no texto e as ações e os acontecimentos que se sucedem no decorrer da leitura da trama.

Moisés (2007) se destaca, em sua perspectiva teórica, ao propor que, assim como o espectador se utiliza da imaginação ao se sentar para assistir a uma peça teatral em um dos vários teatros espalhados pelo mundo; também o leitor, de forma solitária e silenciosa, pode imaginar e realizar a atualização da peça quando esse se volta ao texto pelo processo da leitura. Assim, elaborando mentalmente, também o leitor pode criar um palco com seus personagens e conflitos, provocando em si mesmo aquilo que seria também sentido pelo espectador em uma poltrona de uma sala de espetáculo, tal é a força e a relevância da imaginação quando essa é ativada pelo indivíduo.

Percebo que as transformações significativas no que diz respeito ao processo educacional são lentas, muito lentas. Escrita em 1975 na *Revista de Teatro da SBAT*, pasmem, a citação seguinte “A criança aprende poesia e prosa, mas a dramaturgia nunca foi pensada e lhe é negada” (1975: 33) revela a triste constatação de Helena Barcelos acerca do apagamento do universo cênico na formação de crianças e, por efeito, de adolescentes e de jovens brasileiros. Passadas mais de quatro décadas, infelizmente, ainda permanece, em nossos dias, a invisibilidade do texto cênico em nosso universo educacional.

O que ocorre, frequentemente, é uma abordagem meramente teórica do gênero dramático dada no início da primeira série do ensino médio, quando os estudantes secundaristas terão acesso a certos conceitos, a principais características desse gênero e a poucos exemplos de textos dramáticos

retirados de trechos de peças teatrais. A leitura em sala de aula assim como a investigação minuciosa e a reflexão sobre dramaturgia, muitas vezes, não acontecem, pois essas lês são negadas e, quando ofertadas ao estudante, o são de forma escamoteada, com fragmentos textuais cujas questões relacionadas não nos dizem efetivamente sobre a riqueza do que se está lendo. Para me fazer entender de forma mais concreta, exponho, abaixo, exercícios de um livro didático do ensino médio.

» **Leia este trecho da peça *O juiz de paz na roça*. Depois, faça as atividades a seguir.**

.....

José – [...] Vamos para a Corte, que você verá o que é bom.
Aninha – Mas então o que é que há lá tão bonito?
José – Eu te digo. Há três teatros, e um deles maior que o engenho do capitão-mor.
Aninha – Oh, como é grande!
José – Representa-se todas as noites. Pois uma mágica... Oh, isto é cousa grande!
Aninha – O que é mágica?
José – Mágica é uma peça de muito maquinismo.
Aninha – Maquinismo?
José – Sim, maquinismo. Eu te explico. Uma árvore se vira em uma barraca; paus viram-se em cobras, e um homem vira-se em macaco.
Aninha – Em macaco! Coitado do homem!
José – Mas não é de verdade.
Aninha – Ah, como deve ser bonito! E tem rabo?
José – Tem rabo, tem.
 [...]
Aninha – Que vontade tenho eu de ver todas estas cousas!

PENA, Martins. Juiz de paz na roça. In: *O noviço; e mais...* Rio de Janeiro: Ediouro, 1995. p. 50. (Fragmento).

.....

3 » **Indique um aspecto formal que define o texto que você leu como pertencente ao gênero dramático.**

A história é apresentada por meio da fala das personagens, com indicação do nome de cada uma delas.

.....

4 » **De que maneira a corte é apresentada no texto?**

A corte aparece de modo idealizado no texto, como um lugar de espetáculos e diversão.

.....

5 » **Observe a seguir as características da obra de Martins Pena e assinale a mais adequada ao trecho lido.**

Trata de questões religiosas e políticas.

Discute o funcionamento dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário.

Enfoca as diferenças entre tipos sertanejos e metropolitanos.

Confronta as realidades e os valores da capital e da província.

Imagem 16: Página do livro didático *Literatura: tempos, leitores e leituras*

Retirado de um livro didático intitulado *Literatura: tempos, leitores e leituras* (Caderno do estudante) (2010) de autoria de Maria Luiza M. Abaurre e Marcela Pontara, o exercício acima exemplifica o que relatei nas páginas

anteriores. Publicado pela *Moderna*, editora de grande prestígio na divulgação de obras didáticas para a educação básica, o compêndio apresenta um total de 415 páginas que cobrem todo o ensino médio (1ª, 2ª e 3ª). Porém, apresenta somente 4 páginas referentes a textos dramáticos efetivamente e a seus respectivos exercícios.

Na página 65, as autoras apresentam um trecho da obra de Gil Vicente intitulada *O auto da barca do inferno* sobre o qual é proposta uma única e superficial atividade de múltipla escolha. Nas páginas 156 e 157, há a presença de um trecho da peça *Perdoa-me por me traíres*, de Nelson Rodrigues. Sobre esse trecho, as autoras fazem quatro perguntas que, por sua vez, não dão conta de aprofundar, esmiuçar e desenvolver com maiores esclarecimentos tanto o universo dramático desse dramaturgo, quanto suas características discursivas e temáticas. Sobre a página colocada acima, página 85, vale ressaltar, mais uma vez, que tais propostas com o texto teatral passam longe do que seria, efetivamente, um trabalho sério e aprofundado com a dramaturgia. Superficial e negligente, os três exercícios (3, 4 e 5) poderiam, sim, representar simbolicamente, o descaso com o texto teatral.

Mais de 410 páginas, ao contrário, são dedicadas aos gêneros líricos e narrativos, assim como aos conceitos literários e às teorias e à história da literatura. Ao passo que a história da dramaturgia e, principalmente, o texto dramático não é contemplado e, muito menos, ensinado para nossos jovens estudantes secundaristas, implicando quase uma geração inteira sem acesso à cultura, representada aqui nas várias obras de dramaturgos e dramaturgas do Brasil e do mundo.

Sendo a escola uma instituição que tem como um dos seus maiores objetivos priorizar a leitura e a escrita ao longo de todo o processo formativo do educando, essa realidade se mostra inverídica ou problemática ao percebermos o tratamento dado à dramaturgia, isto é, à bagagem cultural que é negligenciada quando o assunto é a apreciação, a leitura, a reflexão de textos teatrais.

Ao analisarmos o cotidiano das aulas de literatura brasileira e os livros didáticos dessa disciplina, ficaremos, lamentavelmente, perplexos com a

invisibilidade do texto dramático e, com efeito, como as aulas de literatura perdem muito em termos de cabedal cultural, de inventividade, de participação mais efetiva do estudante sem a presença da dramaturgia em sala de aula.

Havia, muito brevemente, em parágrafos anteriores, analisado atividades de um livro didático com data de publicação de 2010. Com o intuito de fortalecer minhas convicções acerca da pouca visibilidade do texto teatral, empenhei-me em verificar e analisar os livros didáticos aprovados pelo PNLD do Ensino Médio vigentes no ano de 2021, ou seja, livros que poderão estar nas mãos de milhares de alunos secundaristas a partir do ano letivo de 2022. Passados mais de 10 anos em relação ao livro didático sobre cujos exercícios refleti e comentei, busquei entender como se configura, nesse contexto atual, a situação da visibilidade dramatúrgica nos compêndios entregues a nossos alunos do ensino médio. Vamos a eles...

Em *Ser Protagonista* (2020), da Editora SM, há um capítulo específico destinado à literatura o qual estabelece uma visão crítica em relação à vida em sociedade (o último capítulo da unidade 3), incluindo textos considerados periféricos, ou seja, aqueles que não são considerados canônicos pela crítica literária. Nesse capítulo, há um pouco de teoria do teatro, bem como atividades de adaptação do texto dramático do teatro brasileiro para o universo do audiovisual.

Além disso, há uma atividade que trata da leitura como fruição entre os estudantes. Assim, o compêndio trata do texto dramático, dando a ele a mesma importância e atualização que aos outros gêneros, atendendo ao que prevê a BNCC, embora, e que isso fique bastante claro, a visibilidade da ficção e da poesia esteja muito mais espalhada e diversificada em todo o livro didático, isto é, a maioria significativa dos capítulos desse manual didático, de certa forma, apresenta muito mais exercícios ou atividades em relação ao gênero narrativo e lírico.

Por outro lado, a coleção *Linguagens em interação: língua portuguesa* (2020), da editora IBEP, trabalha o componente curricular de Língua Portuguesa, indo ao encontro dos princípios defendidos na BNCC. Nela, são trabalhadas de modo a desenvolver, de forma articulada, a relação entre as

competências gerais da Educação Básica, as específicas de Linguagens e suas Tecnologias e as habilidades relacionadas aos diferentes campos de atuação social, desde a vida pessoal, artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico, midiático e atuação na vida pública, abordando temas contemporâneos e as culturas digitais e juvenis em um volume único.

A obra, composta de seis unidades e doze capítulos, mobiliza habilidades de diversos campos de atuação e diferentes práticas de linguagem, visando à produção de textos orais, escritos e multimidiáticos, em diferentes mídias, ampliando os multiletramentos, nas diferentes linguagens. Seu enfoque é também contribuir para que os estudantes se reconheçam em suas juventudes e em seus grupos identitários, valorizando-os.

Apesar deste objetivo abrangente e relevante, não há, lamentavelmente, nada sobre textos dramáticos ou teatrais, o que nos alerta para a invisibilidade que a autora Juliana Vegas Chinaglia traz quando o assunto é o universo da dramaturgia nacional ou não. O trabalho com a oralidade comentada acima não diz respeito ao universo cênico, a exemplo de encenações de textos dramáticos, de elaborações de jograis com os estudantes, ou mesmo de leitura dramatizada em sala de aula.

A coleção *Multiversos* (2020), da Editora FTD, busca auxiliar na formação do estudante, tornando-o um cidadão crítico e preparado para o mundo do trabalho, articulando esse aspecto àqueles das artes e da construção da cidadania. Por isso, nos seis volumes, foram apresentados temas que promovem discussões importantes para o exercício da cidadania, como: cidade, natureza, mundo do trabalho, mundo dos afetos, identidade e diversidade. Para refletir sobre essas questões, o estudante vai ler e produzir textos de diversos gêneros, orais e escritos, bem como fruir e se expressar em diferentes linguagens: visual, corporal, sonora e digital.

Além disso, as atividades dos livros sugerem variados níveis de interação: com os colegas, com a comunidade escolar e com uma comunidade ampliada, para que ele possa refletir sobre como as trocas e as ações afetam diferentes locais e pessoas, tratando o mundo como palco, e nisto se insere o universo da representação, da leitura e análise de textos dramáticos e de

peças teatrais. No livro, todos estes aspectos são desenvolvidos por meio de atividades que têm como foco a língua portuguesa em ação, ou seja, provocando os alunos a usar a linguagem de forma consciente em várias situações comunicativas.

A unidade 5, contendo 48 páginas em sua totalidade, reserva 21 para o universo teatral, isto é, para debater e refletir acerca do texto dramático, da montagem, do ambiente cênico. Inicialmente, os autores interagem com o jovem leitor, iniciando três perguntas relativas à experiência desse estudante com a linguagem teatral; logo depois um trecho longo e significativo da peça *O túnel*, de Dias Gomes, é aproveitada para que o aluno secundarista reflita acerca da estrutura, do discurso e das principais características do texto dramático.

Com mais de 15 questões, todas elas discursivas, os autores do livro didático conseguem verticalizar, a meu ver, o conhecimento acerca do texto teatral. Além disso, nessa mesma unidade fotos, imagens, gráficos, boxes, verbetes são inseridos no contexto da unidade para que o jovem aluno possa investigar e solidificar, de forma ampla e aprofundada, seus conhecimentos acerca do mundo teatral, não só no aspecto textual, com as marcas estruturais e discursivas do drama de Dias Gomes, mas também no universo da realidade teatral de modo geral.

A última questão proposta pelos autores encaminha um diálogo entre a temática da peça escrita na década de 1960 e o universo atual do educando, o que possibilita uma maior interação entre realidades diferentes, mas possíveis de serem cotejadas. Em três folhas, destaca-se a proposta de uma elaboração de roteiro como atividade de produção textual.

São apresentadas também para os estudantes uma reportagem e uma resenha crítica sobre a peça de Dias Gomes que foi encenada no estado do Rio de Janeiro. Esses dois gêneros textuais, ao fim da unidade, são trabalhados com o fito de proporcionar ao estudante o olhar do crítico teatral acerca da obra encenada e as informações importantes sobre o universo da encenação e da temática abordada no espetáculo em questão.

Ainda que eu teça elogios ao trabalho feito pelos autores do livro didático acima, não poderia deixar de pontuar minha crítica a qual recai na ausência de uma atividade que trouxesse para o estudante seu papel de intérprete de textos teatrais. Sem nenhum trabalho vinculando a voz, o corpo e a atuação do estudante com o texto de Dias Gomes, ou mesmo outro texto dramático, a unidade carece de uma ligação entre teoria e prática, ou seja, relacionar o texto teatral com sua materialização que ocorre quando o educando está em cena, utilizando todo o seu potencial expressivo e artístico para contar uma história de forma cênica.

Nos seis volumes da coleção *Se liga na linguagem* (2020), da Editora Moderna, está proposto um “diálogo interdisciplinar produtivo, de maneira que cada disciplina ofereça a sua contribuição específica para a construção do conhecimento e da resolução de problemas”. Tais propostas são, ainda segundo o resumo, “baseadas nas metodologias ativas, em que os educadores atuam como facilitadores ou mediadores”. É dito também que a obra “trabalha com saberes advindos de áreas como a psicologia, a neurociência e o pensamento computacional” e que “garante o desenvolvimento criativo, crítico e autônomo dos estudantes”. Por fim, “incentiva a atuarem de forma consciente e responsável nas diversas esferas do mundo contemporâneo”³.

No que diz respeito ao universo teatral, a meu ver, esse compêndio representa a persistência de uma visão tradicionalista do ensino de literatura, especificamente, quando diz respeito à dramaturgia. Com uma estrutura repetitiva de ensinar literatura, há somente duas páginas dedicadas ao gênero dramático (páginas 28 e 29), mesmo assim privilegiando a vertente teórica, isto é, classificando tipos de dramaturgias e nomeando principais dramaturgos e suas obras. Com essa postura, infelizmente, percebe-se o afastamento dos autores em apresentar o texto teatral e, assim, verticalizar seu estudo no que diz respeito às suas especificidades.

De forma bastante resumida, esse livro didático apresenta um único trecho (e pequeníssimo) da peça *O auto da barca do inferno* com apenas

³ As citações desse parágrafo encontram-se em <https://pnld.moderna.com.br/ensino-medio/obras-didaticas/area-de-conhecimento/linguagens/se-liga-nas-linguagens>

quatro questões rasas sobre a obra lusitana. Não há também, em nenhum momento do compêndio, uma relação entre texto teatral e encenação, isto é, não são propostas pelos autores quaisquer atividades que pudessem levar os alunos a atuarem, a se expressarem como intérpretes do texto citado acima ou qualquer outra obra dramática. Assim, silenciam-se corpos, vozes e afetos em prol de um ensino fracassado e engessado que em nada contribui para o protagonismo desse aluno no que tange à arte teatral, seja por um trabalho cuidadoso de leitura, seja por um trabalho prático e criativo de encenação.

No volume único de *Práticas da Língua Portuguesa* (2020), da Editora Saraiva, os capítulos desenvolvem, cada um, uma sequência didática em torno do estudo de gêneros textuais orais, escritos e, em alguns casos, multissemióticos,

o que favorece também a mobilização de algumas habilidades de outras áreas (Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Matemática e suas Tecnologias) de acordo com as oportunidades de trabalhos interdisciplinares sugeridas na obra. Também retoma habilidades de Língua Portuguesa propostas para os Anos Finais do Ensino Fundamental.⁴

Mais uma vez a invisibilidade do texto teatral se faz presente, visto que, ao longo de mais de 300 páginas, não se percebe, em momento algum, a dramaturgia sendo discutida, lida e refletida nesse livro didático. Há, no compêndio, seções intituladas “Práticas de produção oral”, nas quais são trabalhados diversos gêneros textuais da modalidade oral.

No entanto, nada encontramos acerca do universo cênico ou da literatura dramática; o mais próximo disso fica a cargo de uma seção intitulada “Práticas de leitura e análise literária” em que é apresentado e discutido o *Slam*. Mesmo assim, não há nenhuma proposta que viabilize, nessa seção, um trabalho cênico com a voz do estudante, a exemplo, da interpretação feita por ele a partir de um poema lírico ou dramático.

Causou-me estranheza, na página 123, uma seção dedicada à “leitura em voz alta” na qual o educando deverá escolher um texto que lhe agrade e ler para toda a turma; o intuito, segundo os autores, é promover, na sala de aula, o

⁴ A citação encontra-se em <https://www.edocente.com.br/pnld/2021-objeto-2/obra/praticas-de-lingua-portuguesa-20212/>

duplo papel para o discente: o de leitor e o de ouvinte. Sem muita orientação pedagógica, essas folhas utilizadas no compêndio poderiam, a meu ver, viabilizar o trabalho com o texto dramático e seus futuros desdobramentos, o que, infelizmente, não ocorre ao longo de todo o manual didático.

A Editora Ática se faz presente com a obra *Estações língua portuguesa* (2020). A ausência do gênero dramático nessa obra leva à reflexão de como se percebem os textos direcionados aos adolescentes: aproximando de tipos textuais como as *graphic novel* e excluindo textos que poderiam ser atraentes a este público, como os textos teatrais, caso propostas interessantes fossem articuladas. Caso a escolha feita pela instituição escolar recaia nessa obra – ou em outras que apontamos em parágrafos anteriores - dentro de um cenário de descaso explícito, penso que, de modo geral, será efetivamente o professor que, de uma forma ou de outra, proporcionará ao discente o contato, a leitura, a reflexão, a feitura prática acerca do universo dramático, seja no papel de fomentador de leitores de textos teatrais, seja na promoção de atividades inventivas como as leituras dramatizadas e mesmo montagens de peças dramáticas.

Dessa forma, o engajamento por parte dos vários escritores de livro didático ainda é bastante parco, ingênuo e, por vezes, deficiente no que tange ao trabalho com a dramaturgia, pois não constrói projetos educativos que unam o drama em suas diversas interfaces, indo da preparação minuciosa no que diz respeito à leitura da dramaturgia à encenação teatral em conjunto com toda a turma. Isso, a meu ver, requer planejamento, criatividade e esforço, mas poderia ser realizado dividindo a turma em grupos de estudantes que interpretem a trama dos personagens, que criem, viabilizem e montem o cenário, que escolham os figurinos e a trilha sonora da montagem; enfim, promovendo, de forma efetiva, o encontro do aluno com as várias etapas do fazer teatral.

Enfim, após a análise de **seis livros didáticos**, tornou-se visível para mim a discrepância entre o número de textos líricos e narrativos com exercícios interpretativos e atividades múltiplas e a pouca ou quase invisibilidade do texto dramático, o que afeta a formação de leitores desses tipos de texto e, como

consequência, a formação de públicos afeitos ao universo cênico, além de entendermos que essa ausência da dramaturgia é uma forma de opressão, como comentado no início dessa seção.

E como se processa, anualmente, no cotidiano da sala de aula, a presença da dramaturgia? Ao longo de três anos, tempo que dura, de modo geral, o ensino médio, o estudante terá, geralmente, contato com o universo do texto dramático apenas três vezes (se muito). Vejamos como efetivamente se concretiza, nos programas curriculares, essa luta iníqua...

Na primeira série do ensino médio, **Gil Vicente** e sua dramaturgia pedem licença para ter espaço, mas esse é dedicado à lírica camoniana, seja a lírica amorosa e filosófica, seja o poema épico *Os lusíadas*. Aos poemas barrocos de Gregório de Matos e a suas manifestações literárias (cultismo e conceptismo), assim como a poesia árcade de Tomas Antonio Gonzaga e de Claudio Manoel da Costa são reservados tempos e mais tempos de aula, o que inviabiliza, muitas vezes, a tarefa de realizar leituras dramatizadas ou mesmo encenações com as turmas de peças como *Auto da barca do inferno* ou *A farsa de Inês Pereira*, por exemplo.

Salvo todo o período pandêmico de 2020 e 2021, no colégio Pedro II, *campus* Duque de Caxias, as aulas sobre as escolas literárias mencionadas acima e suas respectivas avaliações são ministradas e aplicadas pelos docentes no terceiro trimestre desse período escolar. Isso sem esquecer os conteúdos linguísticos e semióticos que também são ensinados aos discentes nesses três meses finais do ano letivo, o que, frequentemente, inviabiliza o trabalho com a dramaturgia portuguesa e, por consequência, as atividades inventivas que explorem a expressividade artística dos discentes.

Um modelo próximo de abordagem de conteúdos ao da instituição de ensino em que trabalho pode ser observado abaixo e se encontra no livro didático *Se liga nas linguagens*, da editora Ática (2020, XL), livro esse escolhido a partir do PNLD (Plano Nacional de Livros Didáticos / 2020) pelos docentes de língua portuguesa e literatura do *campus* Duque de Caxias. A imagem a seguir se encontra no compêndio do professor e está localizada na seção “Tempo de planejar”. Nela, podemos destacar que, no terceiro trimestre

do primeiro ano do Ensino Médio, os números 5 e 6 em vermelho correspondem aos conteúdos de Barroco e Arcadismo já explicitados no parágrafo anterior.

3 anos (intercalando as partes de **Literatura e **Análise linguística/Semiótica**, distribuídas em trimestres)**

	1º ano	2º ano	3º ano
Trimestre	Capítulos	Capítulos	Capítulos
1º	1, 16, 2, 17	7, 21, 7, 23	11, 26, 12, 27
2º	3, 18, 4, 19	8, 26, 27	13, 32, 14, 28
3º	5, 22, 6 (+ rev. Lit.), 20 (+ rev. An. linguíst./Semiót.)	9, 24, 10 (+ rev. Lit.), 25 (+ rev. An. linguíst./Semiót.)	15 (+ rev. Lit.), 29, 30, 31 (+ rev. An. linguíst./Semiót.)

Nesse modelo (trimestral), estão intercaladas as aulas de Literatura e de Análise linguística/Semiótica e previstas revisões a cada final de parte no final de cada ano letivo.

Imagem 17: Trecho do livro didático *Se liga nas linguagens*

Na segunda série do ensino médio, é a vez da obra de **Martins Pena** se posicionar e lutar por um espaço no universo literário oitocentista. A briga é injusta e, muitas vezes perdida, por conta da prosa romântica brasileira de José de Alencar e da relevância dada ao universo narrativo de contos e romances de Machado de Assis. A esses prosadores oitocentistas, são dados para cada um deles, um, dois, às vezes, três capítulos inteiros de visibilidade no livro didático, ao passo que o dramaturgo como **Martins Pena**, a título de exemplo, aparece em poucas páginas (quando acontece), sendo representados somente por trechos de suas obras as quais, muitas vezes, não apresentam sequer atividades que possam dialogar com esses fragmentos.

Para comprovar o que escrevi no parágrafo anterior, investiguei outros 12 livros didáticos de literatura do ensino médio os quais apresentam edições variadas que vão desde o fim dos anos de 1990 a obras mais recentes. Esse intervalo de tempo nos trará um significativo painel da expressiva presença da prosa e, ao mesmo tempo, da invisibilidade da dramaturgia na segunda série do ensino médio. O resultado é apresentado abaixo em forma de tabela.

Nome da obra	Autor(es)	Editora/ano da edição	Observações importantes
<i>Arte literária: Portugal Brasil</i>	Clenir Bellezi de Oliveira	Moderna, 1999.	As unidades 9, 10, 11 e 12, são dedicadas à prosa oitocentista. Há somente três páginas (243 a 245) dedicadas a Martins Pena.
<i>Textos: leituras e escritas</i>	Ulysses Infante	Scipione, 2000.	As unidades 2, 4, 7, 8 e 9 são dedicadas às obras em prosa do século XIX. Há somente quatro páginas (189 a 192) referentes ao teatro e à obra de Martins Pena.
<i>Literaturas brasileira e portuguesa: teoria e texto</i>	Samira Yousseff Campedelli e Jésus Barbosa Souza	Saraiva, 2003.	Os capítulos 11, 12, 13, e 14 são dedicados às narrativas oitocentistas. Há somente quatro páginas (225 a 228) referentes ao teatro e à obra de Martins Pena.
<i>Português: volume 2</i>	José de Nicola	Scipione, 2008.	A parte 3 do livro é referente à literatura, temos nela os capítulos 2, 3 e 4 dedicados à prosa oitocentista. O capítulo 5, por sua vez, apresenta o universo do teatro do século XIX.
<i>Novas palavras volume 2</i>	Mauro Ferreira Emília Amaral, e outros autores.	FTD, 2010.	Os capítulos 1, 3, 4, 5 e 6 são dedicados à prosa do século XIX. Há somente três páginas (101 a 103) dedicadas a Martins Pena.
<i>Literatura brasileira e portuguesa</i>	Douglas Tufano	Moderna, 2012.	Os capítulos 16, 17, 18, 19, 22, 23, 24 são dedicados às narrativas oitocentistas. O capítulo 21 é dedicado à obra de Martins Pena, e o capítulo 25 se debruça sobre o teatro do fim do século XIX (França Jr. e Artur Azevedo).
<i>Literatura Brasileira</i>	Willian Cereja e Thereza Cochar	Saraiva, 2013.	Os capítulos 14, 15, 16, 17, 18 e 19 são dedicados à prosa oitocentista. Somente o capítulo 23 apresenta o teatro romântico e o teatro realista.
<i>Conexões em língua portuguesa: literatura</i>	Wilton Ormundo e Mara Scorsafava	Moderna, 2013.	Os capítulos 19, 20, 21, 22 e 23 são dedicados à prosa do século XIX. Não foi encontrado material acerca

			da dramaturgia de Martins Pena.
<i>Vozes do mundo</i>	Lucas Sanches Oda e Maria Tereza Arruda	Saraiva, 2015.	Os capítulos 16, 17, 18, 19, 20, 25, 26, 27, 28 são dedicados às obras em prosa do século XIX. O capítulo 24 apresenta conteúdos referentes ao teatro de Martins Pena. Porém, o número de páginas dessa seção é de somente seis páginas.
<i>Português: contexto, interlocução e sentido</i>	Maria Luiza Abaurre, Maria Bernadete Abaurre e Marcela Pontara	Moderna, 2016.	Os capítulos 5, 6, 7, 8 e 9 são dedicados à narrativa do século XIX. Há somente três páginas (97 a 99) dedicadas ao teatro e à obra de Martins Pena.
<i>Português: trilhas e tramas</i>	Graça Sette, Ivone Ribeiro e outros autores.	Leya, 2016.	Os capítulos 11, 12, 13 e 14 são dedicados às obras em prosa do século XIX. Há somente três páginas (163 a 165) dedicadas ao teatro e à obra de Martins Pena.
<i>Linguagem e interação</i>	Faraco e Moura	Ática, 2017.	Os capítulos 1, 2, 3 e 4 são dedicados às narrativas oitocentistas. Não foi encontrado conteúdo referente à temática dramática nem à obra de Martins Pena.

Por fim, na terceira série, o que se observa é a produção dramática de **Nelson Rodrigues** pedindo atenção, o que, majoritariamente, não é atendida, tendo em vista que, não só o conteúdo dessa etapa de ensino se mostra avassalador, com obras de Lima Barreto, Graciliano Ramos, Clarice Lispector e Guimarães Rosa (para citar somente os prosadores), mas também a preferência dada a esses escritores, os quais ganham maior notoriedade e, por efeito, têm suas obras escolhidas como leituras trimestrais ou bimestrais para supostas avaliações, o que faz com que a leitura e o trabalho acerca de obras do teatrólogo acima sejam, muitas vezes, preteridos.

E o que podemos dizer dos dramaturgos contemporâneos com suas obras escritas e encenadas atualmente? Nossos alunos de escola pública, por

exemplo, têm acesso a esse patrimônio cultural e artístico em forma de texto ou em forma de apresentação cênica? A resposta é, quase sempre, uma negativa que dói e nos revela o descaso do sistema educacional em relação à literatura dramática hodierna. Muitos dos alunos de escola pública não são apresentados ao universo de dramaturgos nacionais, por exemplo, nem de suas obras. E isso, a meu ver, é uma das opressões que sofremos e temos que, urgentemente, mudar!

No parágrafo acima, disse apenas a expressão “nacionais”, pois, no que tange ao âmbito mundial da dramaturgia em outra língua, a situação é ainda pior, porquanto a invisibilidade é tamanha que peças de autores consagrados mundialmente como Sófocles, Aristófanes, Shakespeare, Maquiavel, Molière, Tchekhov e Beckett – para citar alguns – muitas vezes, não são sequer comentados e, muito menos, estudados realmente nas aulas de literatura do ensino médio. Assim, a prosa e o poema, apesar de, quase sempre serem apresentados e ensinados de forma fria e burocrática - conforme refletido na seção anterior - ainda, sim, apresentam seu espaço e sua visibilidade ao longo dos três anos de estudo literário, enquanto o texto teatral é vetado aos discentes quase que praticamente todos os anos letivos do ensino médio.

Dessa forma, o modo como a literatura é ensinada pela escola e pela própria faculdade de Letras merece ser avaliada, ou ainda mais: ser reavaliada, a fim de que os alunos/leitores possam encontrar razões positivas para a leitura significativa do texto literário e dramático.

Para constatar a negligência com o universo da dramaturgia e com a crítica literária desse gênero literário, realizei, no mês de agosto de 2021, um questionário com sete perguntas para serem respondidas por professores e professoras, especificamente sessenta e seis graduados em Letras e atuantes no Estado do Rio de Janeiro. Com perguntas objetivas, as repostas desse formulário se pautaram no formato de múltipla escolha e na obrigatoriedade de que cada profissional respondesse a todas elas, evitando, por exemplo, que deixasse uma ou outra pergunta sem sua devida resposta.

Essas sete perguntas em formato de questionário foram criadas utilizando o aplicativo do *Google Forms* e enviadas para meu coordenador do

Departamento de Português e Literaturas em Língua Portuguesa. Solicitei a ele que enviasse tal formulário aos *emails* de trabalho dos docentes juntamente com um texto no qual eu explicava a pesquisa e a relevância do retorno de cada docente no que diz respeito às respostas formuladas.

Esse questionário ficou acessível aos professores e às professoras do colégio Pedro II num período de 15 dias. Preferi utilizar esse tipo de ferramenta de pesquisa ao papel impresso, por exemplo, pois, nessa época, estávamos às voltas com a pandemia e se fazia relevante, nesse período, o afastamento social. Além do mais, tal formulário já indicava, ao fim do preenchimento, em porcentagem e em gráficos, as respostas de cada pergunta por mim solicitada.

Sabendo que o número de docentes de língua portuguesa e de literatura de todas as unidades do colégio Pedro II (Centro, Duque de Caxias, Engenho Novo, Humaitá, Niterói, Realengo, São Cristóvão e Tijuca) é bastante expressivo (**110 professores**) e apresenta também professores em diferentes momentos profissionais (do que entrou há menos de três anos aos que estão prestes a se aposentarem), percebi que era um quantitativo muito significativo para o que eu almejava comprovar.

Assim, dos 110 docentes registrados em no Departamento de Português e Literaturas de Língua Portuguesa naquela época, mais da metade respondeu no prazo solicitado por mim, correspondendo, especificamente, a 60% dos docentes. O resultado comprova o que eu suspeitara: a formação do docente de Letras é deficiente quando o assunto é o universo literário teatral e a teoria dramatúrgica.

1) Você se formou no curso de Letras
66 respostas

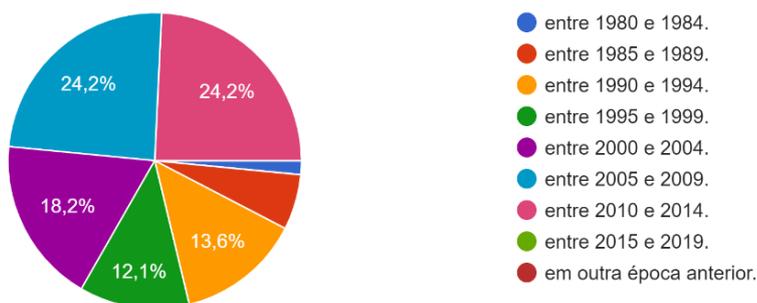


Imagem 18: Gráfico estatístico da primeira questão

Na primeira questão tem-se um panorama de profissionais formados em épocas distintas, na amplitude de 1980 a 2019, prevalecendo aqueles que completaram a formação na última década. Achei válido formular tal pergunta para saber se houve alguma mudança no programa de disciplinas ao longo do tempo e mesmo se tal mudança acarretou prejuízo ou melhorias no que se refere à entrada e à saída de matérias que dialogasse com o universo dramático.

2) A faculdade de Letras cursada por você oferecia alguma das disciplinas abaixo:
66 respostas

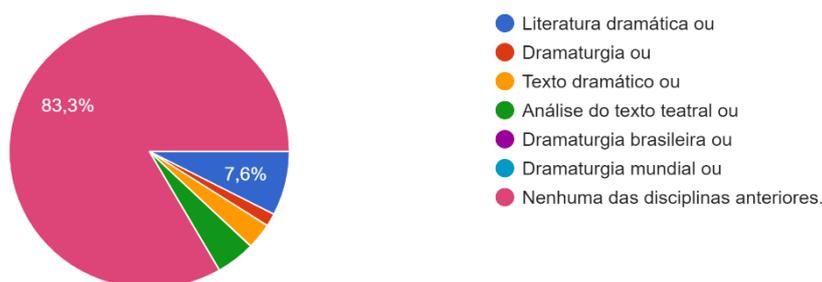


Imagem 19: Gráfico estatístico da segunda questão

Notadamente, a literatura dramática não esteve presente nos cursos de Letras da maioria dos professores, especificamente a dramaturgia brasileira, não sendo oferecidas nem mesmo como optativas, como será visto na próxima questão. A expressividade do número acima (**83,3%**) nos assusta e nos faz acreditar que gerações de professores de letras foram negligenciadas quando o assunto é a dramaturgia, o que nos faz refletir que muitos graduandos, seja da década de 1980 seja dos últimos anos, por exemplo, em sua maioria, não teve contato com as disciplinas cujo estudo recaísse no universo da literatura dramática.

3) As disciplinas da questão anterior
66 respostas

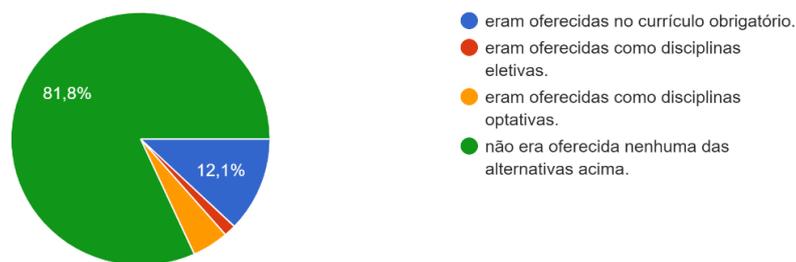


Imagem 20: Gráfico estatístico da terceira questão

Nota-se que as disciplinas relativas à literatura dramática não estão presentes em mais de oitenta por cento dos cursos de Letras investigados. Tal ausência implica negativamente a formação dos futuros professores, de modo que esses repitam esta mesma ausência em suas futuras aulas, entrando num ciclo vicioso que prejudica, pelo menos, mais uma geração de estudantes. Além disso, com pouco estudo e atualização dos textos teatrais, aqueles já estabelecidos pelo cânone de séculos passados seguem sendo os mais estudados, não possibilitando, assim, a inserção de novas dramaturgias no universo acadêmico e seu aprofundamento teórico.

Nesse sentido, por exemplo, obras contemporâneas de dramaturgos como Jô Bilac, Grace Passô, Alexandre Dal Farra, Pedro Kosoviski, Silvia Gomez, Leonardo Cortez, Newton Moreno e Ângela Ribeiro deixam de ser estudadas em salas de aula de muitas escolas do Brasil. Com efeito, seus temas como o cotidiano vazio e superficial da sociedade, as repressões no mundo atual, as mesquinhas e as ambições dos indivíduos, a violência explícita e implícita contra as minorias sociais não poderão ser explorados, refletidos e discutidos no ambiente das aulas de literatura no ensino médio.

4) Você estudou, ao longo de sua graduação em Letras, algum texto dramático estrangeiro?
66 respostas

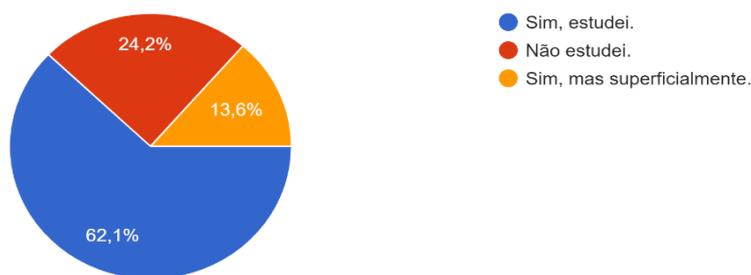


Imagem 21: Gráfico estatístico da quarta questão

Quanto aos textos dramáticos em língua estrangeira, eles estão presentes na formação acadêmica. Um exemplo é que, em todos os cursos, sejam bacharelados ou licenciaturas, há o estudo de línguas clássicas (latim e grego) e suas respectivas literaturas dramáticas que se apresentam como clássicos canônicos, a exemplo das tragédias gregas e a lírica latina. Além disso, vale ressaltar que, no curso de Letras (Português-inglês), é muito comum um semestre inteiro dedicado à dramaturgia de William Shakespeare. O que reflito é que muitos graduados do curso de Letras (Português-literaturas) não tiveram essa mesma experiência acadêmica: estudar, ao longo de todo o período, textos teatrais de Martins Pena, França Junior, Nelson Rodrigues, Plínio Marcos, Jorge Andrade, Dias Gomes, Gianfrancesco Guarnieri... e, por sua vez, também não serem contemplados com um semestre de estudos de peças shakespearianas.

5) Durante a faculdade de Letras, a pedido do docente, você foi apresentado, leu, discutiu e/ou estudou obras destes dramaturgos: Martins Pena, Ar... Prata, Antônio Bivar, Ariano Suassuna, Jô Bilac?
66 respostas

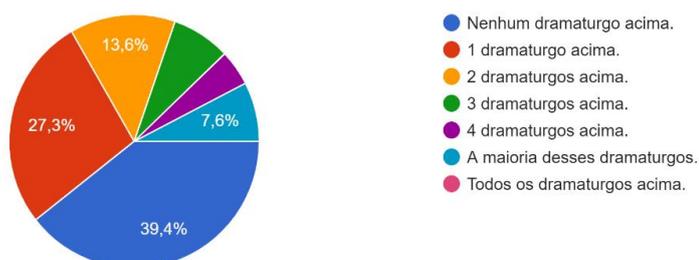


Imagem 22: Gráfico estatístico da quinta questão

Confirmando a ausência do texto dramático nacional na formação acadêmica, a maioria dos professores não teve contato com uma variedade de dramaturgos brasileiros, não tendo a oportunidade de pesquisar e refletir em leituras e debates acadêmicos acerca de grupo significativo de nossa dramaturgia, cotejando e analisando as diversas temáticas abordadas em obras teatrais de tempos e espaços distintos. Ainda que as porcentagens estejam divididas em mais de cinco respostas, a maioria dos formados em questão (**quase 40%**) não se aprofundou em nenhum dramaturgo nacional, nem mesmo os mais clássicos, a exemplo de Martins Pena e de Ariano Suassuna.

6) Durante a faculdade de Letras, a pedido do docente, você foi apresentado, leu, discutiu e/ou estudou as seguintes obras: "Estudos sobre o teatr...sliin; "Teoria do drama moderno", de Peter Szordi?
66 respostas

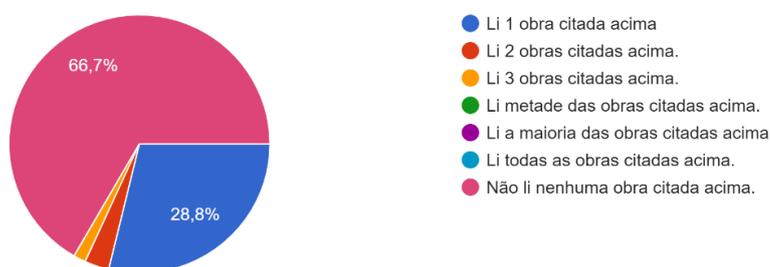


Imagem 23: Gráfico estatístico da sexta questão

Já na parte da teoria sobre estudos dramatúrgicos, novamente a maioria não leu *Estudos sobre o teatro*, de Bertold Brecht; *Apresentação do teatro brasileiro moderno*, de Décio de Almeida Prado; *Teatro de Anchieta a Alencar*, de Anatol Rosenfeld; *O texto no teatro*, de Sábato Magaldi, *Introdução à análise do teatro*, de Jean Pierre Ryngaert; *Introdução à dramaturgia*, de Renata Pallottini; *Para trás e para frente*, de David Ball; *Reflexões sobre o teatro brasileiro no século XX*, de Yan Michalski; *Uma anatomia do drama*, de Martin Esslin; *Teoria do drama moderno*, de Peter Szordi. Isto será, vale lembrar, refletido no arcabouço das práticas pedagógicas dos professores e, por sua vez, influenciará na forma como o texto dramático será, ou não, apresentado aos seus alunos, pois a formação teórica do futuro professor

sobre dramaturgia será decisiva para a apresentação e a abordagem do texto dramático com os alunos secundaristas, por exemplo.

As obras acima listadas foram escolhidas por fazerem parte de estudos e de reflexões que venho realizando ao longo de alguns anos de pesquisa na área da literatura e do teatro, tanto no aspecto mais formal, isto é, na minha formação em Licenciatura em Teatro e na pós-graduação em Direção Teatral, quanto na perspectiva informal, ou seja, nas investigações que vou empreendendo acerca do assunto dramaturgia.

Além disso, são livros que se apresentam, muitas vezes, como leituras obrigatórias no que diz respeito ao universo da teoria da literatura dramática; seus autores, por sua vez, frequentemente, aparecem nas referências bibliográficas, tanto de ementas de disciplinas de graduação ou pós-graduação, quanto nas bibliografias de concurso público para docentes em artes cênicas e em Letras, por exemplo.

Claro está que outras obras de cunho teórico no que se refere à dramaturgia ficaram de fora da pergunta de número 6. Isso se dá devido ao recorte que precisei fazer no contexto dado e à eleição de certas obras em detrimento de outras como os títulos *Formas da literatura dramática*, de Ronald Peacock e *O texto no palco*, de Olga Reverbel. Essas justificativas, assim, parecem validar a relevância da presença de certas obras no questionário criado por mim.

7) Qual das opções abaixo melhor representaria a relação percentual entre o estudos de obras de prosadores e/ou poeta e o estudo de obras de dr... o período da sua formação acadêmica em Letras?
66 respostas

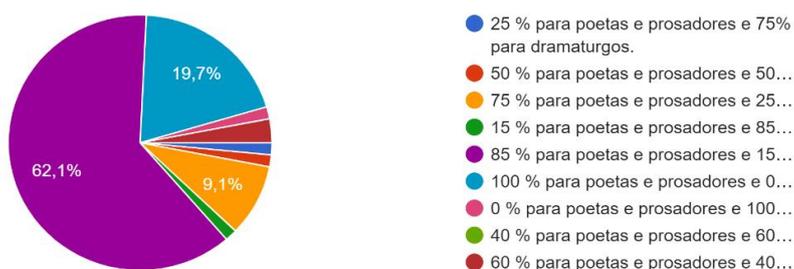


Imagem 24: Gráfico estatístico da sétima questão

Confirmando o pouco contato ou a total ausência com disciplinas sobre textos dramáticos e a fortíssima predominância de poema e narrativa, percebem-se que **62,1%** dos professores estudaram, em seus cursos de graduação, **85%** de obras de poetas e prosadores e **15%** de obras de dramaturgos, o que constata, infelizmente, que mais da metade dos educadores entrevistados apresentou carências significativas nas leituras de textos teatrais. Além disso, é relevante destacar também que quase **20%** dos que responderam ao questionário indicaram não terem qualquer contato com o universo dramático, pois afirmaram que a apreciação literária realizada durante sua formação recaiu, lamentavelmente, somente nas leituras de textos narrativos ou líricos.

No engessamento da escola que está presa ao comodismo do passado e não se compromete com o novo, a voz e o corpo do educando que poderiam se expressar e se posicionar artisticamente, por exemplo, frente às falas de personagens de uma trama teatral ou numa leitura dramatizada, se emudecem frente a uma educação que não é libertadora e que, frequentemente, se posiciona aos educandos opressivamente.

Carla Diniz Lapenda nos aponta que “a escola parece não saber como incorporar ao seu cotidiano, linguagens não afeitas à sua tradição” (1997:158). Essa afirmação vai muito ao encontro do que retratei até aqui quando penso ser a literatura dramática uma dessas ferramentas artístico-educacionais dentro de um contexto educacional engessado e ultrapassado. Esse mesmo contexto educacional que, em pleno século XXI, por não estar familiarizada com o universo da literatura teatral, renega-a e a subestima, inviabilizando projetos educativos criativos e atividades inventivas com a linguagem dramática.

Diante da exposição refletida que demonstra a negação de um espaço e de um tempo dedicados à dramaturgia e de uma metodologia que possa efetivar, de fato, a inserção do texto teatral no âmbito das aulas de literatura, considerando, logicamente, a natureza, a estética e as estruturas próprias desse gênero, percebo que os danos causados por essa invisibilidade mostram-se fortemente cruéis, visto que, tal invisibilidade infelizmente torna nossos educandos apartados das várias interfaces do universo cênico.

Negando a dramaturgia, a instituição escolar, pode-se dizer, ainda distancia de nossos estudantes secundaristas, por exemplo, a “matéria-prima”, o cerne, a essência do universo teatral, porquanto a dramaturgia apresenta **(também)** o propósito da encenação de espetáculos.

Dessa forma, o pouco caso em relação a esse gênero literário inviabiliza uma metodologia bastante relevante: a formação de um público leitor qualificado a se relacionar, consideravelmente, com o texto dramático e, por efeito, a oportunidade de jovens estudantes secundaristas dialogarem com a linguagem teatral mediante o espetáculo o qual esse texto potencialmente abarca. A postura de negligenciar aos discentes os textos dramáticos, possivelmente produz, desse modo, o impedimento do relacionamento destes com o universo cênico em, ao menos, dois diferentes momentos: como praticante de atividades teatrais e como espectador.

Na contramão dessa atitude e desse pensamento, as carteiras de minha escola saem de cena, a organização espacial da sala de aula de que falei no início desta seção ganha outros contornos e objetivos, e a sensibilidade expressiva do corpo e da voz de alunos e de alunas se manifesta, pedindo vez e voz e exigindo ser também portadores de histórias, de conflitos e de sentimentos!

As fotos a seguir são registros de dezembro de 2021 quando retornamos às atividades presenciais no *campus* Duque de Caxias. Cada turma minha teria cinco tempos de aula presenciais além das que já estavam sendo oferecidas aos estudantes no modelo *on-line*. A direção pedagógica da escola assim se organizou no que diz respeito à disciplina de Português: dois tempos de aula na terça-feira e três tempos restantes na sexta-feira da mesma semana. Essas aulas presenciais eram oferecidas no contraturno das aulas *on-line*. Utilizei, então, esses tempos para desenvolver, presencialmente, um trabalho criativo a partir de leituras dramatizadas.



Imagem 25: Leitura dramatizada com a estudante Rafaela Carvalho da turma 1205, em dezembro de 2021

Foram utilizadas algumas cenas retiradas do livro *3 peças curtas: teatro na escola* de autoria de três dramaturgos contemporâneos Roseli Galleti, Adélia Nicolete e Antonio Rocco. Essa obra foi escolhida por mim, pois retrata, de forma leve e poética, importantes temas, em geral relacionados ao cotidiano do universo juvenil, como, por exemplo, relacionamentos familiares, amizades conflituosas e relação amorosa entre os jovens.

Numa linguagem mais próxima a eles e com uma perspectiva discursiva atual e sensível, a recepção desses textos dramáticos (“Fim de semana”, “O que os meninos pensam delas?” e “A volta do cipó”) foi imediata por parte de meus alunos e de minhas alunas, o que resultou em um projeto escolar de descobertas entre docente e discentes e também de reflexões e discussões acerca de atitudes e de falas de certos personagens.



Imagem 26: Leitura dramatizada com os estudantes Davi Lanes e Henrique de Freitas da turma 1201, em dezembro de 2021



Imagem 27: Leitura dramatizada com as estudantes Anne Ferreira e Laura Lanzeiro da turma 1201, em dezembro de 2021

A entrega dessas três obras teatrais foi realizada uma semana antes dos encontros presenciais pelo *e-mail* de cada turma. Era necessário, dessa forma, que os discentes tivessem, previamente, entendimento do enredo das peças, dos objetivos de cada personagem em cena, dos conflitos mais relevantes existentes entre os personagens e dos principais assuntos abordados nesses textos dramáticos.

A partir desses questionamentos, os estudantes poderiam realizar uma leitura individual mais atenta e profunda acerca do universo dramático que cada autor utilizou para escrever sua dramaturgia. Assim, ao longo dos cinco tempos que cada turma teria presencialmente, fiz a seguinte divisão de tarefas: dois tempos para a leitura e a divisão de cenas entre duplas ou trios, orientando cada discente sempre que tivesse dúvidas ou quisesse revelar suas descobertas e seus pontos de vista acerca do enredo; e três tempos restantes para a elaboração da nossa leitura dramatizada.



Imagem 28: Leitura dramatizada com os estudantes Arthur Ribeiro e Matheus Coimbra da turma 1201, em dezembro de 2021



Imagem 29: Leitura dramatizada com as estudantes Isabella Dutra e Handrielly Bruna da turma 1203, em dezembro de 2021

Aquecemos a voz com dois exercícios voltados para articulação das palavras e para a projeção da voz, alongamos brevemente o corpo, tiramos algumas dúvidas sobre enredo e “atuação”, retiramos algumas carteiras das salas de aula e, num ato de transformação, usamo-nos como ferramenta de expressão artística para ler e, mais do que isso, para vivenciar personagens com seus diversos conflitos.

Indo além das interpretações escritas em avaliações e em atividades cotidianas e buscando nos educandos a percepção e o entendimento do texto dramático a partir de suas nuances discursivas, de suas metáforas interpretativas, de suas estruturas inventivas alcançadas por diferentes processos sensíveis, a exemplo da respiração, do silêncio, da pausa, da inflexão na voz, da postura corporal, refleti acerca de minhas aulas de literatura no ensino médio e propus, junto a meus alunos, o exercício lúdico e tocante com o espaço da sala de aula e com o texto teatral, possibilitando seus entendimentos por vias mais sensíveis, mais expressivas e mais artísticas.

Segundo ato (a fissura, a ponte, o entre)

Se queremos leitores conscientes e cidadãos vigorosos, pautados pela ação e pelo convívio pacífico com a natureza e com a sociedade, capazes de transformar as relações entre os homens e seus entornos, teremos com o teatro lido, vivido e encenado a possibilidade de construir uma verdadeira democracia e influir positivamente na conquista da liberdade. Por tudo isso, vale a pena ler teatro. O resto é pura cena!

Celso Sisto (2015: 55)

CENA 4 OU RESPEITÁVEL PÚBLICO, COM VOCÊS, A LITERATURA DRAMÁTICA

O texto dramático é o que se pode chamar de bitransitivo. Primeiramente transita, como outros gêneros verbais escritos, do autor para o leitor. Em seguida, diferentemente dos outros textos, pensa esse leitor como autor de um outro texto, o espetáculo, que por sua vez tem um novo leitor, o espectador.

Marta Moraes da Costa (2015: 59)

Nas suas mais diversas manifestações, a dramaturgia, por ser embrião potente do teatro, frequentemente, quer ser vista nos palcos e nas salas de apresentação (ou mesmo nos auditórios escolares e nas diversas praças e ruas do Brasil), quer ser ouvida, quer plateia. Nesse encontro com o outro, é que, muitas vezes, ela acontece de forma plena, faz-se presente e se mostra potência reveladora do diálogo fraterno e enriquecedor para alunos e alunas e por que não para docentes, pais de alunos, responsáveis e comunidade escolar.

Mesmo, quando monólogo - texto teatral em que um personagem retrata sua vida e seus conflitos - a dramaturgia alça voo para ser assistido por uma plateia, por uma classe de sala de aula, por um amigo. O diálogo cênico se ergue, assim, mesmo em se tratando desse tipo de texto com um único personagem em cena.

Não acredito que não possamos ler textos teatrais sem desejarmos encená-los. Podemos e devemos ler peças de teatro, pois dela também aprendemos sobre o humano em nós, consoante refleti em páginas anteriores. Aprendemos, sim, com *Édipo Rei*, com *Antígona*, com *Hamlet*, com *Rei Lear*, com *A gaivota*, com *O santo inquirido*, com *O Bem-amado*, com *O auto da Compadecida*, com *Conselho de classe...* De certa forma, retiramos desses textos (e de tantos outros textos dramáticos clássicos e contemporâneos) ensinamentos valiosos sobre a existência humana e nossa relação com o outro e com o mundo.

No entanto, por ser a literatura dramática, frequentemente, essa centelha viva do que seja teatro, ela reserva o direito de ser encenada numa leitura dramatizada, num jogral ensaiado, numa apresentação em forma de

espetáculo teatral, requisitando do docente de literatura, por exemplo, uma gama de ferramentas, conceitos e práticas que muitos profissionais dessa área da educação não tiveram a oportunidade de obter em sua formação acadêmica, ou ao longo de sua carreira de magistério em cursos de capacitação. Essa triste realidade pode ser justificada pelo cotidiano corrido e exigente desse profissional ao longo do ano letivo e pela negligência dos governantes que, muitas vezes, não promovem aos professores de Letras oficinas, palestras e seminários sobre a dramaturgia no espaço escolar.

Aqui gostaria de refletir acerca desse gênero literário, invisível, frequentemente, aos olhos, aos corações e às mentes de diversos estudantes secundaristas do Brasil.

Dessa literatura que a mim se mostra como um texto híbrido, capaz de fazer pontes significativas entre duas artes: a literária e a cênica (esse é, aliás, meu projeto de dedicação exclusiva no Colégio Pedro II que desenvolvo há sete anos).

Dessa literatura, algumas vezes, marginalizada por ser elo e potência de transformação educacional, por exigir de docentes de literatura essa aproximação e esse afeto com o universo teatral e suas características peculiares.

Dessa literatura, que deseja também ser encenada, ser falada, ser externada aos quatro cantos de uma reinventada sala de aula, espaço esse aberto ao novo, ao lúdico, ao criativo, ao artístico...

Escrevi uma peça de teatro como exercício crítico e estético de linguagem que ligasse minhas formações e minhas várias paixões: professor de literatura e de artes cênicas, diretor e, agora, dramaturgo iniciante.

Escrevi uma peça de teatro para me reinventar nas diversas facetas profissionais; a meu ver, elas não estão, nem precisam ser estanques. Devem, sim, dialogar, buscando me aprimorar como profissional das linguagens, seja lírica quando discuto, reflito e declamo um poema de Drummond na aula de literatura, seja dramática quando oriento e organizo uma leitura dramatizada com os estudantes secundaristas em sala, seja cênica quando ao longo do ano

letivo, às sextas-feiras, ministro aulas de teatro e dirijo, com a colaboração de meus alunos e de minhas alunas, peças teatrais.

Escrevi uma peça de teatro como forma de na prática, ou melhor, em sua materialidade lutar contra o apagamento da dramaturgia no espaço escolar e contra a invisibilidade dela no cenário das aulas de literatura. Fazê-la surgir em um relato de experiência cênica é para mim uma forma de protestar sua ausência em muitos espaços de atuação nos quais ela deveria se apresentar.

Escrevi, por fim (e mais importante), uma peça de teatro para ensinar, não somente de forma didática o próprio texto dramático e suas diferenças estruturais e discursivas em relação à prosa e ao poema; mas, ao contrário, para que o estudante-ator compreenda, por um viés muito mais sensível e estético, a dramaturgia. Tendo em sua concepção etimológica o sentido de ação, faz-se mister que ela aconteça não apenas em uma aula teórica, muitas vezes, enfadonha e esvaziada de sentido para o discente, mas também no corpo e na voz desse aluno, fazendo dele porta-voz de sua expressividade artística.

Até mesmo a deliberada localização do texto teatral no que se refere a esse trabalho final do Mestrado Profissional de Ensino de Artes Cênicas é revelador de um importante significado para mim. Estar localizada a dramaturgia no ato 2, no meio do relato de experiência cênica, é simbolicamente a imagem de uma ponte ou de um canal de comunicação que anseia pelo diálogo entre duas artes: a literatura e o teatro. Estar o texto dramático localizado no ato 2, é metaforicamente estar no “entre”; entre o texto e o palco, entre a teoria e a prática, entre a leitura solitária e silenciosa em uma sala de aula e uma apresentação performática e cênica no tablado.

Se o primeiro ato desse relato de experiência cênica problematizou e refletiu o triste e persistente dilema da ausência da dramaturgia no ambiente das aulas literárias do ensino médio, este segundo ato revela o intuito maior de fazer essa literatura apagada e escamoteada entrar em cena. A presença do texto teatral na parte principal desta dissertação de Mestrado Profissional, como capítulo e não apenas como um anexo ou meramente aludido por meio

de comentários tem também um aspecto de reparação e de tentativa de redimir essa falta sobre a qual dissertei no início.

Assim, se o ato 1 retratou e questionou a ausência desse texto literário em livros didáticos, nas aulas de literatura e nas formações de diversos professores de letras, o ato 2 propõe defender o protagonismo desse gênero textual a partir de sua materialização e de sua inserção no próprio corpo do trabalho. Seu protagonismo, a meu ver, revela-se potente e visível neste projeto ao acendermos, por exemplo, os holofotes sobre a criação de uma peça teatral metalinguística de dois atos e doze cenas que tematiza a relevância da Semana de Arte Moderna de 22 e seus efeitos em pleno século XXI.

Homenageados nos nomes dos personagens e, algumas vezes, em suas histórias de vida, Oswald de Andrade, Mário de Andrade, Tarsila do Amaral, Pagu, Anita Mafaloti, Heitor Villa-Lobos pedem passagem e revelam para nós a importância desse grandioso movimento cultural e artístico e a repercussão que ele ainda provoca em nossa sociedade atual.

Vamos à peça teatral!

BREJO BRASIL
Peça em dois atos
Autoria: Raiff Magno

DIDASCÁLIA

Atores / Atrizes / Personagens / Caracterização

Número de atores: 14 (10 atores e 4 atrizes)

Personagens / caracterização:

1. **Oswaldinho (o diretor):** às vezes presunçoso, arrogante, não consegue ser entendido pela crítica e, algumas vezes, pela própria companhia teatral, homem recalcado pelo pouco reconhecimento que obteve durante sua carreira. Estabelece uma rixa com o assistente de direção devido aos acertos que a última peça teve advindos das colocações do assistente de direção. Tem os cabelos desgrenhados e usa camiseta de malha com camisa de botões aberta por cima da camiseta.
2. **Mário (o assistente de direção):** é mais parceiro dos atores e das atrizes da companhia, tenta sempre ser um sujeito conciliador, às vezes, parece saber mais do que o próprio diretor.

3. **Guilherme (o primeiro ator da companhia):** vive do passado, da época dos grandes espetáculos que realizou, sempre fala que não ganhou o prêmio Molière, pois foi roubado. Apresenta uma interpretação forçada, perdeu-se no tempo e sua interpretação é um tanto canastra. Essa fala “não ganhei o prêmio Molière, porque fui roubado por aquele ator ridículo” pode ser repetida algumas vezes durante a peça.
4. **Salgado (o segundo ator da companhia):** Não quer mais ser ator, quer ser diretor. Acha que é muito pouco valorizado pelo diretor, pelo dono do teatro, pela mídia, pelo público, por sua mulher, pelo seu cachorro que gosta mais da esposa do que dele. Há muito tempo está afastado da TV e só faz personagens secundários há mais de 10 anos.
5. **Tarsi (a primeira atriz da companhia):** vive do passado, apaixonou-se pelo ator novato. Montou a peça “O rei da vela” na década de 1960, mas fica presa a esse trabalho sem entender que mesmo esse trabalho inovador na época precisa hoje ser reinventado. Há um embate com a segunda atriz.
6. **Guiomar (a segunda atriz da companhia):** sonha em tomar o lugar da primeira atriz da companhia, almeja ter reconhecimento por parte do diretor, sempre diz ao diretor que vai sair da companhia para enveredar pelo universo televisivo.
7. **Heitor (o ator novato, estreante):** em alguns se mostra inseguro e, assim, esquece o texto e gagueja, ou mesmo quando fica nervoso ou quando é ameaçado por alguma situação que saia do controle. Finge não entender as cantadas do maquiador e da primeira atriz da companhia. Tem certo talento, mais é inexperiente na arte de atuar.
8. **Pagu (a atriz novata, estreante):** talentosa e dona de si. Bate de frente com o diretor sempre que afirma que o que o assistente diz tem certa razão. Entende o espírito da Arte Moderna, da Semana de Arte Moderna, pois estuda muito.
9. **Di (o maquiador):** é apaixonado pelo ator novato, cria-se uma rivalidade com a primeira atriz da companhia, Tarsi, que também é apaixonada pelo ator novato. Apresenta uma característica vanguardista de ver a maquiagem como uma arte e não como algo secundário na arte do ator, percebe a maquiagem como uma pintura, uma linguagem pictórica rica de significados, capaz de revelar riqueza cênica do intérprete e da peça teatral.
10. **Brecheret (o cenógrafo):** Detesta o iluminador e sempre que pode alfineta o trabalho do iluminador.
11. **Aranha (o iluminador):** Detesta o cenógrafo e sempre que pode o alfineta, apontando defeitos no cenário.

12. **Prado Neto (o dono do teatro):** o protótipo do burguês, do empresário. Importa-se muito pouco com a arte, quer ganhar e ganhar muito dinheiro com o entretenimento; está pouco se importando com a cultura e com a importância do teatro em sociedade. No entanto, é o provável patrocinador, mas, contaminado pelo discurso direitista e moralista dos tempos atuais, tenta interferir na ideia de Oswaldinho.
13. **Anita (a secretária do dono do teatro):** é amante do dono do teatro quer ser uma grande atriz de televisão, acha teatro uma coisa muito chata. Na verdade, ela quer ser uma celebridade.
14. **Manuba (o técnico de montagem dos cenários):** sempre esquece as coisas que tem que colocar em cena, quando quer dar palpite sobre alguma coisa, ou não é ouvido, ou é interrompido. Isso acontece com quase todos, mas não todos. Ele não explica muito bem de onde veio, criando certo ar de mistério na peça. Beija sempre um cordão místico quando é repreendido.

CENÁRIO/ILUMINAÇÃO/RECURSOS VISUAIS E SONOROS:

Palco: palco metalinguístico, reproduz um teatro, mas também contém um canto com o camarim e, no primeiro plano, duas poltronas em cada canto do palco (uma, bem simples, outra mais luxuosa, com uma luminária de pé estilosa, para as cenas de diálogo via celular. Alguns bancos estão espalhados pelo palco.

Iluminação: direcionada para quatro espaços: os dois cantos à frente (onde acontecerão diálogos por celular); o camarim (localizado no fundo do palco lado direito); o palco (onde acontecerão os “ensaios” da peça que estará sendo preparada).

PRIMEIRO ATO

CENA 1 – TELEFONEMA

Som alto de tique-taque de relógio. Luz no centro do palco. Um cavalete apresenta o cartaz:

SAPO CURURU **Seleção de elenco**

No palco, surge o diretor da peça, Oswaldinho. Luz no centro do palco, onde Oswaldinho anda de um lado para o outro, olhando para o celular.

— Duas da tarde e ainda ninguém! No meu tempo de seleção de elenco, eu chegava ao teatro pelo menos uma hora antes. Agora está assim: parece que temos que implorar pela presença de atores e atrizes!

Som alto de celular tocando. A luz se descola para a frente de palco, canto direito, onde há uma poltrona e uma mesa lateral. Oswaldinho se dirige para lá, olhando para o celular e comenta, pensando alto:

— Prado Neto! Finalmente o sumido aparece!

Oswaldinho se senta na poltrona para atender ao telefonema. Acende-se a luz do outro canto da frente do palco. Já sentado na poltrona do lado esquerdo, encontra-se Prado Neto.

Oswaldinho: — Prado Neto! Estava louco para falar contigo!

Prado Neto: — Eu sei, Oswaldinho! 30 registros de chamada e 40 mensagens no zap!

Oswaldinho: — Desculpa, Neto, mas a coisa já está me preocupando! Estou no teatro, para a seleção do elenco e definição do ator e da atriz principais e nada de dinheiro! O que está acontecendo? Você prometeu depositar a primeira parte no dia 10 e já estamos no dia 15!

Prado Neto: — Não pode ser tudo do jeito que você quer não, Oswaldinho! Você não encontrou o teatro aberto para a seleção? Então, para que surtar e ficar me ligando desse jeito?

Oswaldinho: — Foi você quem definiu a data! Se não cumpre, quer o quê? Que eu fique tranquilo? Eu só queria saber o motivo do atraso, Neto! Esqueceu que tenho uma porção de passos a dar para fazer a peça acontecer?

Prado Neto: — Pois é... essa peça...

Oswaldinho: — Essa peça, o quê? Essa peça, o quê, pelo amor de Deus? Já não havíamos passado dessa fase? Está dando para trás?

Prado Neto: — Não, não é isso. Eu só me enganei na data correta para mexer em minhas aplicações. Mas essa peça não me convence totalmente não...

Oswaldinho: — Rapaz!!!! (Oswaldinho demonstra surpresa) Cem anos da Semana de Arte Moderna. Uma peça que trabalha com um acontecimento desses é sucesso garantido!

Prado Neto: — Será? Andei lendo alguma coisa para me atualizar. Primeiro, encontrei um texto do respeitadíssimo Monteiro Lobato deixando bem claro o quanto uma exposição da tal da Anita Malfatti parecia estar “*a serviço duma*

*nova espécie de caricatura*⁵. Lobato ainda falou em “*cérebros transtornados por psicoses*”⁶. (Ele fica em pé e continua falando) Depois, busquei informações sobre a Semana em si, tudo fonte de excelência (ele diz isso com ênfase), e fiquei sabendo de uma porção de coisas ridículas, inclusive a chuva de vaias, tomates e ovos que o grupo recebeu!

Oswaldinho também se levanta e fala:

Oswaldinho: — Cara, teu avô deve estar se revirando no túmulo! Enlouqueceu? Que fontes sérias são essas que você anda consultando? Todo mundo vai comemorar os cem anos da Semana!!

Prado Neto: — Tranquilo, Oswaldinho. Dei minha palavra. Mas vou ficar de olho! Uma semana com apenas 3 dias, regada a vaias, tomates e ovos e uns artistas e poetas com cérebros psicóticos não me parece nada promissor...

Oswaldinho: — Calma, Prado Neto. O tempo vai me dar razão. A primeira parcela entra ou não entra?

Prado Neto: — Entra sim, mas, antes, uma perguntinha? Com tanto edital público aberto, você não tentou uma verba do governo?

Oswaldinho: — Onde você viu tantos editais abertos assim? Estamos no mesmo país? Ia tentar no único que abriu sim, mas o perfil da peça não cabia no formato do edital...

Prado Neto: — Taí algo para você pensar... Será que seu olhar não está um pouco defasado? Um diretor de teatro competente também tem que estar antenado com o mercado da cultura!

Oswaldinho: — Mercado? Neto, o que está havendo contigo? Já trabalhamos juntos outras vezes. Deixei você na mão?

Prado Neto: — Também não me deixou mais rico... (irônico). Mas, relaxa, vamos em frente. Só não deixe de levar em conta que hoje o apelo do mercado pede um resgate dos valores da família. O povo tá cansado de tanta ideologia, tanta apologia à maluquice! O dinheiro cairá amanhã. Boa tarde. (desliga)

Oswaldinho: — Valores da família? Até tu, Prado Neto?

Fim da cena.

As luzes se apagam e volta a ser acesa a luz do centro do palco.

⁵ Do artigo “Paranoia ou mistificação”: Lobato, Monteiro. **Monteiro Lobato**. 2 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988. p. 116-117.

⁶ Ibidem.

CENA 2 – O TESTE

Música. Luz no centro do palco, voltando a iluminar o cavalete que apresenta o cartaz: “Sapo cururu. Seleção de elenco”. Mário (o assistente de direção) entra no palco e se dirige a Oswaldinho:

Mário: — Boa tarde, Oswaldinho? Tudo em cima para a seleção? Onde estão os atores e as atrizes?

Oswaldinho (olhando para o celular): — Opa, Mário. Boa tarde! Pois é... até agora ninguém!

Ouve-se som de vozes. Entram juntos no palco Guilherme, Salgado, Tarsi, Guiomar, Heitor e Pagu.

Oswaldinho (irônico): — Ora, ora, quem é vivo sempre aparece!

Guilherme (olhando para o celular): — Nossa, Oswaldinho, que astral, hein? São duas e quinzell!

Os outros personagens se entreolham entre desconfiados e surpresos com o humor e Oswaldinho, que responde.

Oswaldinho: — Em quinze minutos eu já teria ouvido pelo menos dois de vocês falarem o texto combinado! Vamos lá! Começaremos por você, Heitor. Os outros, por favor, se sentem na plateia.

Heitor (aparentando nervosismo): — Logo eu, Mário?

Os outros atores saem e se sentam na primeira fila da plateia.

Oswaldinho: — Bora, rapaz! Centro do palco. Posição de sapo. Interprete, por favor, os versos do poema “Os sapos”⁷ que você escolheu...

Heitor (se agachando desajeitado no centro do palco, simula, desajeitadamente, um salto de sapo para frente e diz):

— Meu cancionero
É bem martelado.

Vede como primo
Em comer os hiatos!
Que arte! E nunca rimo
Os termos cognatos.

⁷ Poema de Manuel Bandeira declamado por Ronald de Carvalho na Semana de Arte Moderna. Fonte: NICOLA, José e NICOLA, Lucas. **Semana de 22**: antes do começo, depois do fim. 1ª edição. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021. p. 151-153.

O meu verso é bom
Frumelo sem joio.
Faço rimas com
Consoantes de apoio.

Vai por cinquenta anos
Que lhes dei a norma:
Reduzi sem danos
A fôrmas a forma.

Oswaldinho (fazendo anotações num bloquinho): — Frumelo? Frumelo? E que salto foi esse? Pode se sentar. Você, Guilherme!

Guilherme (grita lá da plateia): — Eu? Não seria o Salgado, para seguir a ordem?

Oswaldinho (irritado): — Que ordem? Você, Guilherme. Agora. Centro do palco, posição de sapo. Interpretação dos versos escolhidos.

Guilherme (coloca-se de pé no centro do palco. Não simula posição de sapo, mas se estica, fazendo pose de apresentador vaidoso de si):

— Enfunando os papos,
Saem da penumbra,
Aos pulos, os sapos.
A luz os deslumbra.

Oswaldinho (mais irritado): — Começamos mal mesmo. Desde o atraso... Agora é frumelo de um e rebelião de outro! Cadê o sapo, Guilherme!!

Guilherme (aproximando-se de Oswaldinho): — Você nos disse que poderíamos escolher! Eu preferi ser a voz narrativa do poema. Combina mais com meu estilo! Aliás, isso de interpretar sapo me parece bem infantil! Por que logo essa parte da peça?

Oswaldinho (voltando-se para os que estão na plateia): — Mais alguém vai contestar meus critérios para a seleção dos papeis? (volta-se para Guilherme)
— Ah, entendi. Não quero papel principal, certo?

Guilherme (surpreso): — Claro que quero! Eu sou o primeiro ator!

Oswaldinho (firme e fazendo anotações): — Então, centro do palco e posição de sapo.

Guilherme (irritado): — Faça já. Me dê só um tempinho...

Oswaldinho (ainda firme): — Você, Salgado.

Salgado vai direto para o centro do palco e simula posição de sapo.

Salgado:

- Meu pai foi à guerra! (salta para o lado, simulando ser outro sapo)
- Não foi! (volta à posição anterior)
- Foi! (muda novamente de lado)
- Não foi!.

Oswaldinho (fazendo anotações): — Ok, Salgado, obrigado. O senhor já está em condições, Guilherme?

Guilherme (dirige-se ao centro do palco): — Sim. Vamos lá.

Guilherme se agacha e diz com voz empostada:

— Meu cancionero
É bem martelado.

Vede como primo
Em comer os hiatos!
Que arte! E nunca rimo
Os termos cognatos.

O meu verso é bom
Frumento sem joio.
Faço rimas com
Consoantes de apoio.

Vai por cinquenta anos
Que lhes dei a norma:
Reduzi sem danos
A fôrmas a forma.

Guilherme se levanta e olha para Oswaldinho, aguardando. Como não tem retorno do diretor começa a ficar levemente aflito, ansioso pelo retorno dele.

Oswaldinho (fazendo anotações, sem olhar para Guilherme): — Certo. Guiomar, você.

Guiomar se dirige ao centro do palco. Agacha-se e se prepara para sua fala, fechando os olhos e levantando o rosto.

Guiomar:

— A grande arte é como
Lavor de joalheiro.

Ou bem de estatuário.
Tudo quanto é belo,
Tudo quanto é vário,
Canta no martelo.

Oswaldinho (fazendo anotações, sem olhar para Guiomar): — Ok. Tarsi, você agora.

Tarsi se dirige ao centro do palco. Aproxima-se de Oswaldinho e diz em voz baixa para não ser ouvida pelos outros:

Tarsi: — Cada vez mais sem sal essa Guiomar, hein, Oswaldinho? (depois fala alto)

Tarsi: — Escolhi o mesmo trecho. Vamos lá! (dirige-se ao centro do palco. Agacha-se, fazendo posição de sapo, mas, antes de falar, levanta-se em postura que denota arrogância).

Tarsi:
— A grande arte é como
Lavor de joalheiro.

Ou bem de estatuário.
Tudo quanto é belo,
Tudo quanto é vário,
Canta no martelo.

Tarsi se dirige a Oswaldinho.

Tarsi: — Antes que você fale, eu me levantei, porque penso que na hora da fala é fundamental estar como o corpo na posição correta. Aliás, cabe um registro: não é de bom tom uma seleção em que todos assistem uns aos outros...

Oswaldinho (fazendo anotações, sem olhar para Tarsi e praticamente ignorando suas observações): — Veremos, veremos... Pagu, por favor!

Tarsi volta à plateia e Pagu sobe e se dirige ao centro do palco. Ela, com expressão delicada, questiona Oswaldinho.

Pagu: — Você me permite uma pequena intervenção criativa, Oswaldinho?

Oswaldinho: — Como você teve a educação de perguntar, ok.

Pagu se coloca no centro do palco. Tal como fez Tarsi, se agacha, mas se levanta na hora de falar.

Pagu (simula um salto, se levanta e diz):

— Invejo o ourives quando escrevo:
Imito o amor
Com que ele, em ouro, o alto relevo
Faz de uma flor.⁸

(agacha-se, simula outro salto e completa)

— A grande arte é como
Lavor de joalheiro.

Ou bem de estatuário.
Tudo quanto é belo,
Tudo quanto é vário,
Canta no martelo.

Tarsi grita da plateia.

Tarsi: — Protesto! Protesto! Imitação não vale! Eu criei o recurso de falar de pé!!

Salgado se manifesta.

Salgado — Ridículo, Tarsi. Como se você não conhecesse a Pagu...

Pagu reage imediatamente, dirigindo-se a Oswaldinho.

Pagu: — Não é verdade, Oswaldinho. Eu havia pensado a mesma coisa sobre o momento de falar! Não quis plagiar ninguém!

Oswaldinho faz anotações no bloco, dirige-se a Pagu e depois à plateia.

Oswaldinho: — Silêncio. (volta-se para Pagu novamente) — Boa ideia ter trazido os versos de “Profissão de fé”, Pagu. Gostei. (volta-se para a plateia) — Todos ao palco. Vamos conversar sobre a peça.

Oswaldinho — Pessoal, aguardemos a equipe técnica. Vou tomar uma água. Já retorno. Mário, venha comigo. (Os dois saem cochichando).

Fim da cena.

⁸ Trecho do poema “Profissão de fé”, de Olavo Bilac, que foi diretamente referenciado no poema “Os sapos”, de Manuel Bandeira. Fonte: PROENÇA FILHO, Domicio. **Estilos de época na literatura**. São Paulo: Editora Ática, 2002. p. 250.

CENA 3 – BASTIDORES

No palco, ficam Guilherme, Salgado, Tarsi, Guiomar, Heitor e Pagu.

Guilherme (irritadiço): — Reunião antes da decisão sobre a distribuição dos papéis? Muito raro isso. Ou será que ainda estamos em teste? Já passei dessa fase... Haja paciência para o humor do Oswaldinho!

Heitor: — Pois eu gostei! Se ficaremos todos para a reunião, certamente estou dentro!!

Guilherme (irônico): — Dentro? Você me pareceu bastante fora...

Heitor (com expressão de ingenuidade): — Não entendi...

Salgado: — Olha a maldade, Guilherme...

Tarsi (em tom um tanto arrogante): — Pois eu acho fundamental essa reunião! Não estou convencida de que esse viés “sapo cururu” vai dar certo! Aliás, cá entre nós, bem confusa a leitura do Oswaldinho...

Guiomar (entusiasmada): — Oswaldinho é brilhante! O que ele disser para mim é lei!

Guilherme (irônico): — Tudo pela fama...

Pagu: — Gente, que climão! Deveríamos estar contentes! Seremos protagonistas de uma grande comemoração dos 100 anos da Semana de Arte Moderna!

Salgado, sem dizer nada, bate palmas para Pagu. Todos se entreolham. Ouve-se um barulho de porta rangendo. Di (o maquiador), **Brecheret** (o cenógrafo), **Aranha** (o iluminador) e **Manuba** (o técnico de montagem dos cenários) **entram juntos, aparentemente conversando sobre política e verbas do governo para espetáculos. Di anda mais rápido e se aproxima logo do elenco.**

Di (espantado): — Boa tarde a todos, a todas e a todes! (muda o tom quando repara Heitor, fala em tom sedutor): — Boa tarde, Heitor querido. Aliás queridíssimo.

Tarsi (irritada): — Deixa de petulância, rapaz! Sempre querendo aparecer, com suas maguinhas pra fora, né?

Di (dando de ombros para Tarsi): — Assim você ganha mais linhas de expressão, Tarsi. (Volta-se, então, para Heitor): — Oi, Heitor querido, divino saber que você estará na peça! Lindo como sempre!

Heitor (sem graça): — Opa, Di! Bom revê-lo...

Brecheret, Aranha e Manuba se aproximam do grupo. Cumprimentam todos apenas balançando o rosto e saudando com gestos de mãos. Oswaldinho e Mário retornam ao palco.

Oswaldinho (aparentando satisfação): — Ah, muito bem! Todos a postos. Pois bem, está na hora de conversarmos sobre os detalhes da peça. No final, anunciarei a distribuição dos papéis.

Guilherme e Tarsi (juntos): — No final? Por que no final?

Oswaldinho (sem dar importância aos dois): — No final, anunciarei a distribuição dos papéis. Vamos retomar a sinopse do texto...

De repente, outro rangido na porta. Entra Anita (a secretária do dono do teatro). Fala apressada e afirmativa, dirigindo-se a Oswaldinho:

Anita: — Reunião sem mim? Não entendi! Prado explicou muito claramente que eu acompanharia o passo a passo!

Todos se entreolham e se voltam para Oswaldinho, curiosos. Oswaldinho reage:

Oswaldinho (visivelmente irritado): — Ah, quem é viva sempre aparece! Achei que nem viesse mais, já que tudo foi marcado para 14 horas... (volta-se para o grupo) — Para quem não conhece, essa é Anita, secretária de Prado Neto, dono do teatro...

Anita: — Como não me conhecerão, Oswaldinho. Por favor... São anos de atuação no palco...

Todos se entreolham. Clima desagradável. Oswaldinho tenta quebrar o clima e se dirige, gentil, a Anita:

Oswaldinho: — Mil perdões, Anita! É o estresse dos momentos que antecedem o início dos ensaios! Bem-vinda. Agora, sim, pessoal, grupo completo com a chegada da secretária de Prado Neto e atriz Anita Falcão, como todos bem conhecem! Vamos conversar sobre a peça.

Fim da cena.

CENA 4 – O EMBATE

Quando começa a cena, outras pessoas estão sentadas em bancos espalhados pelo palco, mas próximas a Oswaldinho.

Oswaldinho: — Bem, queridos, é a hora de conversarmos sobre alguns detalhes da peça, que todos certamente já leram diversas vezes. Quero falar

sobre minhas motivações e esclarecer alguns pontos que podem ser ajustados...

Guilherme se levanta e interrompe Oswaldinho.

Guilherme: — Caro Oswaldinho, você sabe do apreço que lhe tenho e a seu talento, mas, antes que fale algo, eu gostaria de expressar o que senti ao ler sua peça. É possível?

Oswaldinho (ligeiramente irritado): — Antes que eu fale algo? Não é meio precipitado?

Guilherme: — Acho que não, porque tenho certeza de que o que direi representará o sentimento de muitos...

Salgado se levanta e complementa a fala de Guilherme.

Salgado (meio irônico): — Não sei o que vai dizer, mas parece que, ao menos uma vez, eu e o quase prêmio Molière concordaremos em alguma coisa!

Todos se levantam e se entreolham. Clima tenso. Guilherme olha para Salgado e responde.

Guilherme: — Você não perde a oportunidade de me fazer lembrar daquela injustiça. Mas vou relevar. Temos algo sério a debater aqui...

Pagu caminha mais para o centro e se coloca olhando para todos e para Oswaldinho.

Pagu: — Nossa! Que ambiente tenso, gente! Oswaldinho nem falou! E que papo é esse de falar por muitos, Guilherme? Eu prefiro ouvir o que o diretor tem a dizer primeiro!

Tarsi de aproxima de Pagu.

Tarsi: — Mas a novata é ousada! Você não irá longe assim, mocinha! Concordo com Guilherme! Eu, como profunda conhecedora da obra de Oswald de Andrade... (acrescenta em outro tom de voz) vocês se recordam de minha atuação em *O rei da vela*⁹, estou certa!..., tenho vários senões em relação a esse texto cheio de sapos e com muito pouco de Oswald!

Todos se agitam. Alguns cochicham entre si. Oswaldinho põe a mão na cintura e se prepara para colocar ordem na confusão. Antes, Guilherme volta a se pronunciar...

Guilherme: — É por aí que caminharemos, Tarsi querida. Sempre brilhante!

⁹ Referência à peça *O rei da vela*, de Oswald de Andrade (1967).

Oswaldinho (muito irritado e quase gritando): — Chega disso já! Os descontentes que saiam imediatamente!

Todos se silenciam. Guilherme pigarreia.

Guilherme (gaguejando um pouco): — Desculpa, Oswaldinho! Você me entendeu mal! Não é descontentamento! Só gostaria de trocar ideias! Tenho muito interesse no papel principal!

Oswaldinho (já em tom mais baixo): — Ah, vê-se que toquei no ponto fraco. Pois bem, Guilherme, você terá seu tempo. Agora sou eu quem vai falar sobre a ideia geral da peça. Posso, não?

Todos acenam que sim com a cabeça. Oswaldinho se coloca no centro do palco e, em tom cerimonioso começa a falar de sua peça.

Oswaldinho (já em tom mais baixo): — *Sapo Cururu* é minha obra-prima em homenagem ao centenário da Semana de Arte Moderna! Ainda que, pelo visto, a maioria aqui não tenha lá grande sensibilidade para perceber isso, estou absolutamente convicto do sucesso que ela fará! (para um pouco e faz ar de quem está vendo o futuro).

Oswaldinho continua.

Oswaldinho (em tom professoral): — A genialidade de *Sapo Cururu* está justamente em trazer ao centro da peça uma das personagens mais importantes da Semana, o sapo que Manuel Bandeira fez coaxar por meio da voz de Ronald de Carvalho naquele fatídico quinze de fevereiro!

Todos se silenciam. Guilherme comenta baixinho com Tarsi, que está a seu lado.

Guilherme (irônico): — Genialidade? A crítica bem sabe dessa genialidade...

Oswaldinho pigarreia alto, indicando ter ouvido o comentário de Guilherme.

Oswaldinho (com firmeza): — Genialidade sim! Enquanto a maioria das pessoas só percebe a Semana por meio das figuras de Oswald e de Mário de Andrade, principalmente, é o Sapo Cururu que encarna o espírito que a Semana soltou na cultura brasileira! Essa peça discutirá justamente isto: o embate entre o velho e o novo! E o novo é o Sapo Cururu!

O grupo cochicha entre si.

Oswaldinho (observa os cochichos por um momento, mas continua com firmeza): — A ideia é fazer a metamorfose da saparia, para mostrar as tensões,

mesmo entre os personagens da Semana, sobre os conceitos de nacionalidade, nacionalismo, herança cultural e transgressão. Os sapos encarnarão personagens da Semana e Cururu será o grande enigma da história. Por isso, o cenário inicial, o brejo, será o mesmo do final, enquanto nos atos do meio teremos flashes inusitados da Semana, com os sapos travestidos de personalidades da Semana.

Guiomar se manifesta efusiva.

Guiomar (evidentemente bajulando o diretor): — Que lindeza, Oswaldinho! Sinto o Sapo Cururu em meu ser!

O grupo dá uma risada conjunta. Guilherme se dirige a Oswaldinho.

Guilherme (afetado): — Pois eu não disse que havia contradições? Onde fica a elegância de Oswald, seus trajes europeus, seu conhecimento sobre as vanguardas europeias? *Sapo Cururu* me soa como um deboche à história da Semana. Parece uma Semana reinventada em 2022 para desconstruir a original de 1922!

Mário se manifesta.

Mário (com tranquilidade): — Calma, Guilherme! Ouça suas próprias palavras! E tem algo mais Semana que desconstruir a Semana? Liberte-se das imagens preconcebidas e tradicionais! Pense, como Oswaldinho, no que ficou da Semana nesses cem anos!

Oswaldinho (agradecido): — Obrigada, Mário! É isso! É isso, Guilherme, Tarsi e quem mais tiver objeções!!! Não estamos aqui para contar história, mas para fazer história! Estamos aqui para responder às perguntas: o que era novo na Semana envelheceu? O que realmente ficou como legado de inovação? O que temos para comemorar?

Pagu se manifesta também.

Pagu (animada): — Claro! Até porque é preciso constatar que o tradicionalismo parece pele grudada na gente: vejamos, nosso colega Heitor (Heitor demonstra curiosidade ao ser citado)... ao ouvirmos seu nome, pensamos em Heitor Villa-Lobos ou no Heitor da *Ilíada*¹⁰?

Guilherme (irônico): Eu penso em algum curso para preparar atores jovens que não conseguem decorar suas falas...

Tarsi (irônica e irritada com o comentário de Guilherme): — Eu não penso em nada disso. Então a beleza de Heitor pede que pensemos em outra coisa?

¹⁰ Referência ao personagem Heitor da epopeia homérica “Ilíada”.

Salgado (pensativo): — Faz sentido, Pagu... O velho no novo... De novo... Estou começando a perceber o que Oswaldinho quer. É pode ser... Quem sabe...

Guilherme (ainda irônico): O público mal teve aulas na escola sobre a Semana... Já antevio meia dúzia de gatos pingados conseguindo compreender esse embate entre o velho e o novo num momento de comemoração da Semana de 22... 99% da população vai ouvir “Heitor” e não vai pensar em nada! E mais: o Heitor da *Ilíada* é o velho? Por quê?

Di salta para o centro do palco.

Di (olhando irritado para Tarsi e se virando para Heitor): — Não estou entendendo esse abuso com o pobre Heitor! Não ligue, querido, você está acima desses pobres mortais!

Pagu (animada): — Ei, Di! Não é implicância com o Heitor não. Foi só um aproveitamento do nome, para colocar em questão o que Oswaldinho quer provocar! Se o Heitor da *Ilíada* é o que vem mais rapidamente à nossa lembrança, isso significa que a tradição até hoje pesa muito, ainda que seja uma personagem rica e interessante, Guilherme...

Oswaldinho fica observando curioso as colocações de Pagu. Mário se dirige a ela.

Mário (animado também): — Disse tudo, Pagu! É o espírito de *Sapo Cururu*. O que sai da beira do rio e vai observar a Semana com lentes de irreverência e reflexão!

Anita pigarreia e vai ao centro do palco.

Anita (afetada): — Pois em nome de Prado Neto, convém lembrar: necessitamos de público para recuperar o investimento. Aqui não há espaço para overdoses de individualismos delirantes. Se o público quer a Semana que encontre ao menos algo parecido... Falo em nome de Neto e no meu também, porque nós, atores e atrizes, também temos sensibilidade para perceber o que está sendo bem ou mal encaminhado...

Guilherme e Tarsi aprovam, com os rostos, a intervenção de Anita. Oswaldinho olha para Anita aborrecido, mas se controla e responde.

Oswaldinho (confiante): — Anita querida, suas preocupações são desnecessárias. Prado Neto, ao contrário do que você aparentemente pensa, vai adorar os resultados! Mas deixemos de conversa. Quem não se interessar pela peça, pode se retirar sem qualquer receio. Mas que faça isso agora, que ainda me restará tempo de buscar novos nomes para compor o elenco!

Ninguém se mexe até que Guiomar se adianta.

Guiomar (animada): — Como eu disse antes, já sinto o Sapo Cururu em minhas entranhas!

Brecheret (o cenógrafo) e Aranha (o iluminador) riem alto ao mesmo tempo, percebem a coincidência e se encaram demonstrando desprezo um ao outro. **Manuba (o técnico de montagem dos cenários)** se dirige, timidamente, a **Oswaldinho**.

Manuba (tímido e beijando uma medalha que traz no cordão que usa no pescoço): — Dr. Oswaldinho, e quanto a nós? Como essa ousadia aparecerá no palco? Gostei! Estou curioso. Lá no Amazonas inventamos de um tudo para compor cenários inacreditáveis!

Oswaldinho olha para os três e em seguida para todos e fala.

Oswaldinho (confiante): — Para responder à sua questão e trazer outras, sugiro que peguem o texto. Vou ler algumas passagens e materializar melhor o que imaginei. Todos dentro?

Guilherme (meio contrariado): — Nas minhas entranhas não há sapo algum, mas não somos inventores de personagens? Um grande ator vive de desafios. É assim que vou encarar! — E a distribuição dos papéis? Vamos conhecer de uma vez por todas os rostos dessa saparia?

Tarsi (concordando): — Sim! Isso é fundamental! Essa coisa de sapo me lembra das peças infantis da minha juventude (faz o sinal da cruz). Vou fazer um exercício poderoso de concentração.

Salgado (entusiasmado): — Estou animado! Podemos, sim, fazer história com esse cururu e essa saparia toda.

Heitor (tímido): — Estou aqui para dar o meu melhor!

Tarsi e Di (dizendo juntos): — Lindeza!

Pagu (animada): — Não vejo a hora de começar!

Oswaldinho (assertivo): — Todos dentro então? Podemos passar à leitura de trechos e à decisão sobre os papéis de vocês?

Todos levantam a mão como se confirmando a permanência.

Fim da cena.

CENA 5 – A SAPARIA

Todos os integrantes estão com o texto da peça nas mãos. Mário, ao lado de Oswaldinho, segura uma prancheta e traz uma caneta na mão.

Oswaldinho: — Finalmente, falaremos em paz sobre a peça. Peço a você que abram o texto na página 5, primeiro ato, cena 2. (Ele olha para Pagu e lhe faz um pedido). — Pagu, por favor, venha aqui para fazer a leitura da cena.

Pagu se dirige ao centro do palco com o texto na mão. Tarsi cochicha algo no ouvido de Guilherme e aponta discretamente para Pagu.

Pagu (olhando para Guilherme e Tarsi e, em seguida, para Oswaldinho):
— Posso começar, diretor?

Oswaldinho: — Agora mesmo.

Pagu (dando início à leitura do texto):

— Primeiro ato, cena 2. No palco, dois atores e três atrizes, caracterizados de sapos, estão espalhados, em posturas relaxadas, como se estivessem descansando. Entra em cena um ator, também caracterizado de sapo:

(sapo-pipa)

— Boa tarde, saparia! Tenho novidades!!

(sapo-tanoeiro)

— Chegou o fofoqueiro da turma! Conte, sr. Pipa! Vamos ver se é novidade que valha a interrupção de nossa preciosa “siesta”¹¹ (pronuncia a palavra em espanhol, caprichando no sotaque)....

(sapo-pipa)

— Pois essa tal de *siesta* rima com a novidade que tenho para contar: venho falar de festa!!

(sapo-boi)

— Festa para mi só serve se rimar com comida!

(sapo-pipa)

— Boi, meu filho, bota comida nisso!

(sapo-malhado)

— (dando um salto e se aproximando do sapo-boi) Tô contigo, Boi! Desembucha, Pipa!

(sapo-tanoeiro e sapo-da-água juntos)

— Conto logo, Pipa!

(sapo-pipa)

— (falando rápido e entusiasmado) Eu estava numas quebradas do rio Tietê quando ouvi uma conversa de um grupo de ratazanas que mora por lá. Ouvi

¹¹ “siesta” – descanso após o almoço. Costume ainda presente na cultura espanhola e em outras.

perfeitamente quando combinavam uma excursão para o Teatro Municipal nos dias 13, 15 e 17 de fevereiro, para se aproveitarem dos restos de uma festança que haverá por lá... Muita música e muita comida! Um tal de centenário da Semana de Arte Moderna de 22...

(sapo-tanoeiro interrompe)

— Restos de festa?? É isso que tem para nos contar? Era o que me faltava: virar membro de uma quadrilha de ratazanas!

(começa um cochicho entre os demais sapos)

(sapo-pipa)

— (dando pulos para chamar a atenção) Silênnnnnnncioooooo! Posso terminar de contar?

(sapo-boi)

— Continua, Pipa! Tanoeiro continua o mesmo: sempre querendo estar no centro das atenções. Continua, continua, que essa conversa de festança está me interessando....

(sapo-da-água e sapo-malhado)

— Continua, continua!

Sapo-pipa faz uma reverência a sapo-da-água e a sapo-malhado.

(sapo-pipa)

— Obrigada, Água. Valeu, Malhado! Continuando... Além da combinação sobre a invasão no final da festa, para se aproveitarem dos restos, ouvi quando a ratazana-chefe explicou: “temos que prestar atenção na programação da festa, para invadirmos na hora certa. No dia 15, por exemplo, a programação começará com um tal poema em homenagem aos sapos...”

(todos os sapos juntos e alvoroçados, com exceção de sapo-cururu, que está pensativo, observando)

— Uma festa em nossa homenagem???

(sapo-pipa)

— Bem, se a festa toda é para nós, eu não sei, mas se vai haver uma abertura em nossa homenagem, acho que não podemos faltar!

(todos os sapos juntos, ainda mais alvoroçados)

— Não podemos faltar!!

(sapo-pipa)

— (percebendo que Cururu não se manifestou) E aí, Cururu? Não diz nada?

Oswaldinho faz sinal para que Pagu pare.

Oswaldinho: — Vamos parar um instante, Pagu. (Ele se dirige a Mário, Brecheret, Aranha, Manuba e Di) — Mário, Brecheret, Aranha, Di e Manu, perceberam bem o ambiente, certo? São sapos em um espaço que sugere uma beira de rio dentro da cidade de São Paulo. Temos que pensar na projeção de edifícios numa tela de fundo e algo que simule pedras e vegetação no palco. Quero malhas verdes no corpo, toucas nas cabeças e algo que distinga um sapo do outro.

Di (dirigindo-se a Oswaldinho): — Por mim, está tranquilo. Já estou aqui com umas ideias na cabeça... Estou anotando e depois mostro para você, Oswaldinho...

Brecheret: (também se dirigindo a Oswaldinho): — De minha parte, tudo certo também. Nenhuma dúvida... acho que começo a entender sua proposta cênica, Oswaldinho! (depois se dirige a Manuba) — Manuba, vá anotando tudo, serão necessárias essas observações.

Aranha: — Tudo ok por aqui também. Estou anotando e pensando possibilidades viáveis, dinâmicas e poéticas que possam dialogar suas ideias teatrais, Oswaldinho.

Oswaldinho (aparentando satisfação): — Agora é com você, Heitor. Prossiga com a leitura, por favor...

Heitor (sem graça e gaguejando): — Claro, Oswaldinho... Mas... mas... onde parou mesmo?

Salgado e Guiomar cochicham, em postura de reprovação à distração de Heitor.

Di: (voltando-se para o público): — Amo esse jeitinho distraído dele...

Tarsi (também se voltando para o público): — Esse rapaz precisa de uma ajudinha minha...

Guilherme (também se voltando para o público): — Até agora não entendi o que esse Heitor faz aqui...

Pagu (repetindo para Heitor o último trecho lido):

(sapo-pipa)

— (percebendo que Cururu não se manifestou) E aí, Cururu? Não diz nada?

Heitor:

(sapo-cururu)

— Num sei não... Acho que vem confusão por aí...

Pagu

(sapo-pipa)

— Confusão nenhuma, Cururu! Vamos, saparia, não acredito em coincidências! Se há uma homenagem para nós, é nosso direito estarmos presentes!!

(a saparia fala em uma só voz, com exceção de Cururu)

— Festa! Festa! Festa! E vai rolar a festa, vai rolar...

(sapo-da-água)

— Certo, certo, certo... mas precisamos organizar a ida. Alguma ideia, Tanoeiro?

(sapo-tanoeiro)

— Organização, método, clareza... Temos que lapidar a invasão como um joalheiro...

(sapo-pipa)

— Ora, ora, qual é a dificuldade? Vamos pulando até lá e encontramos um lugarzinho por onde entrar e cumprimentar os humanos...

(sapo-malhado)

— Isso mesmo! Confusão nenhuma! É saltar e pular na festa!

(sapo-cururu, demonstrando receio)

— Só quero ver no que estão me metendo...

Fim da cena.

Mário interrompe.

Mário (dirigindo-se a Oswaldinho): — Oswaldinho, me permite uma sugestão?

Oswaldinho (meio impaciente): — Sugestão? Sugestão de quê?

Mário: — Sim, sim... uma sugestão. Li e reli seu texto e acho que caberia um acréscimo para valorizar o contexto da Semana...

Oswaldinho (ainda impaciente): — Tudo bem, Mário, mas conversamos os dois separadamente depois...

Mário (corajosamente): — Mas tenho tudo escrito aqui (Mário mostra a prancheta).

Manuba (se intrometendo): — Deixa o homem falar, Oswaldinho...

Oswaldinho (olhando para Manuba como se reprovasse a intromissão): — Pois seja rápido, Mário. O horário reservado aqui no teatro já foi ultrapassado...

Mário (demonstrando segurança): — Minha ideia é ampliar esse final... Ouçam... (passa a ler o texto que está na prancheta)

Oswaldinho, ao longo da leitura de Mário, irá reparar Manuba com mais atenção. Ao observar Manuba, Oswaldinho tenta se lembrar de onde o conhece.

(sapo-cururu, demonstrando receio)

— Só quero ver no que estão me metendo... Lembro uma história que minha avó sempre nos contava. Já ouviram falar da “Festa no céu”¹²? Um sapo se meteu na festa dos outros e teve um final trágico!!

(sapo-pipa)

— Boa lembrança!! Podemos entrar no teatro usando os instrumentos dos músicos como meio de transporte!!

(sapo-cururu)

— Não escutou o que eu disse, Pipa? Final trágico!!

(sapo-tanoeiro)

— Deixe de coisa, Cururu! Essa festa será no chão mesmo! Que bobagem! História boa é a do sapo que vira príncipe! Se achássemos uma beijoqueira ou um beijoqueiro, iríamos disfarçados de humanos mesmo!

(a saparia falando em uma só voz)

— Excelente, Tanoeiro! Vamos de humanos!!

(sapo-cururu)

— Oxe, gente! Vixe!! Eu vou vestidinho de mim mesmo. Sapo Cururu apenas. Boa sorte a vocês! (Cururu sai saltando)

(a saparia repetindo em uma só voz e saindo da cena)

— Beijoqueiro! Beijoqueira! A saparia não está pra brincadeira! Beijoqueiro! Beijoqueira! A saparia não está pra brincadeira! Beijoqueiro! Beijoqueira! A saparia não está pra brincadeira!

Fim da cena.

Mário termina a leitura e olha em torno para ver as reações... Todo mundo aplaude Mário.

Tarsi: — Adorei, Mário!

Guiomar: — Hummm, o assistente é sabido!

¹² Fonte: <https://www.historiaparadormir.com.br/festa-no-ceu/>.

Salgado: — Também aprovo! Muito interessante!

Pagu: — Ah, muito bom. Uma história popular e outra clássica. Intertextualidade... Adoooooro esse diálogo entre perspectivas diferentes ...

Guilherme (irônico): — Brilhante, Mário! Valoriza a figura de Cururu! Achei bem apropriado, haja vista o que disse certo crítico sobre a última peça de Oswaldinho...

Oswaldinho (irritado): — Ah, Guilherme, você não iria perder a oportunidade de trazer à tona as palavras daquele desqualificado! (volta-se para o grupo todo) — Olha, Mário, sua ideia não é ruim não... Podemos aproveitá-la. Não penso que mude muita coisa, mas, vamos lá...

Anita (em postura um tanto esnobe): — Como representante de Prado Neto, acho que cabe dizer que fica mais interessante com esse acréscimo de Mário... Quanto à crítica, necessitamos dela para fazer o teatro compensar o investimento que nele se faz...

Oswaldinho (fuzilando Anita com o olhar): — Quem decide aqui sou eu. É preciso deixar claro! Aprovado, Mário. Me entregue seu rascunho. Vou ver se é necessário alterar alguma coisinha no restante do texto...

Guilherme (ainda irônico): — Alguma coisinha? Sei...

Mário entrega o texto a Oswaldinho. Oswaldinho dobra as folhas de qualquer jeito e se dirige aos atores e às atrizes...

Oswaldinho: — Afinal, alguma dúvida?

Tarsi: — Eu não entendi muito bem a concepção do figurino...

Guilherme: — Tens razão, Tarsi! Deveras singela... Malha e touca verde...

Guiomar: — Para mim, está tudo muito claro! Adorei!

Tarsi (falado baixo com Guilherme): — O puxa-saquismo está em alta...

Oswaldinho: — Com a verba que temos (olha para Anita), capaz de ser meia malha e meia touca...

Pagu: — E a distribuição dos papéis?

Oswaldinho: — Já tenho tudo decidido. Eis a lista: sapo-pipa, Salgado; sapo-da-água, Guiomar; sapo-malhado, Heitor; sapo-boi, Tarsi; sapo-tanoeiro, Guilherme, e sapo-cururu, Pagu!

Tarsi (horrorizada): — Sapo-boi, eu????

Di (olha para Tarsi e ri debochado): — Cai como uma luva para você, querida!

Guilherme (horrorizado): — Pagu no papel principal? O que é isso?

Guiomar (satisfeita com o papel designado para Tarsi): — Melhor sapo-boi não haverá! (começa a rir, mas logo olha para Pagu e se entristece).

Guiomar (dirigindo-se ao público): — Não sei o que faço aqui. Está cada vez mais claro que meu lugar é na televisão!

Salgado (satisfeito com a decisão em relação ao papel de Guilherme): — Já eu acho que o sapo-tanoeiro não poderia ser interpretado por alguém melhor! (ri também)

Heitor (agradecido): — Obrigada, diretor. Darei o meu melhor...

Oswaldinho: — É pegar ou largar, Guilherme e Tarsi!

Guilherme (olhando com desprezo para Pagu): — Vamos ver se Cururu vai mesmo brilhar...

Guilherme (se dirigindo ao público): — Hoje mesmo avisarei àquele crítico do fiasco que vem por aí... Homenagear o centenário da Semana colocando uma novata como estrela num enredo sem sentido como esse... Se esse Cururu já é sem graça, podemos imaginar o resultado... Não fossem as contas atrasadas, eu iria mostrar a esse Oswaldinho com quantos sapos se faz um brejo!

Tarsi (olhando com desprezo para Guiomar): — Tão feliz com o sapo medíocre que coube a você... Mas se explica: são tão poucas falas que você não precisará coachar quase nada... (volta-se para Oswaldinho) — Sou uma estrela, Oswaldinho. E estrelas de verdade brilham em qualquer papel...

Di (se intrometendo): — Nada que uma boa maquiagem não resolva... Sapoda-água vai ser pura beleza, Guiomar...

Pagu (agradecida e emocionada): — Obrigada, Oswaldinho! Adorei Cururu desde a primeira aparição no texto!

Mário (se dirigindo a Oswaldinho): — Se quiser uma colaboração para os ajustes no texto, Oswaldinho, conte comigo!

Oswaldinho (se dirigindo ao público): — Dê asas a cobras e sinta o gosto do veneno chegando... (volta-se para Mário e diz com falsidade evidente) — Claro, Mário. Não se preocupe. Se eu precisar, cobrarei sua colaboração... Se eu precisar, claro...

Oswaldinho (se dirigindo ao grupo): — Em três dias, iniciamos os ensaios. Textos decorados. Se houver modificações, ajustamos nos ensaios... Todo o

mundo de *collant*, meias e sapatilhas! (em seguida se dirige a Anita) — Mais uma vez, Anita, lembre a Neto que precisa cumprir o combinado comigo.

Anita (se dirigindo ao público e saindo): — Não sei não... Neto vai jogar dinheiro fora...

Todos começam a se dirigir para a saída do palco. **Guilherme e Tarsi** saem colocando as mãos nas cabeças. **Pagu** sai saltitando. **Heitor** sai como se estivesse rezando em agradecimento. **Salgado e Guiomar** saem de braços dados. **A equipe, o diretor e seu assistente** saem atrás do grupo de atores e atrizes, com exceção de **Manuba**. **Oswaldinho**, ao sair com **Mário** de cena, para e observa mais uma vez **Manuba**. **Comenta algo Mário e saem**.

Manuba (se dirigindo ao público, beijando a medalhinha antes de falar): — Como quase disse Hamlet, “há mais coisas entre o céu e a terra do que pode imaginar nossa conturbada sáparia”.

Fim da cena e fim do ato.

SEGUNDO ATO

CENA 6 – INÍCIO DOS ENSAIOS

Black-out. Música. As luzes se acendem. **Cenas sobre o universo da Semana de Arte Moderna de 22** são projetadas em um telão.

As luzes se acendem. **No palco encontram-se, sentados em cadeiras e poltronas, em disposição semicircular, Guilherme, Tarsi, Anita, Paulo Prado Neto, Pagu e Mário.** Os atores e as atrizes vestem a malha verde inteiriça. **Oswaldinho está de pé no centro do grupo.** Depois que as luzes se acendem, ele se dirige a todos, mas parece estar mais atento a **Prado Neto**.

Oswaldinho (se dirigindo a todos de forma geral): — Pois bem. É hora de iniciarmos os ensaios.

Prado Neto tosse.

Oswaldinho (voltando-se para Prado Neto): — Quer dizer algo, Neto?

Prado Neto (levantando-se e se colocando ao lado de Oswaldinho diz a todos, em tom): — Resolvi aparecer hoje para dar sorte a vocês! (volta-se para o público e fala baixinho) — Anita me alertou sobre a extrapolação do orçamento! Vou vigiar de perto” (volta-se, novamente, para Oswaldinho e os demais) — Não se constanjam. Ficarei um pouco, para sentir a beleza da peça... (pigarreia e continua) — Como sabem meu investimento é alto.

Anita (complementando a fala de Neto em tom de bajulação): — Altíssimo, Neto... Altíssimo... (Paulo Neto concorda balançando a cabeça).

Oswaldinho (olhando, primeiro, com desprezo para Anita e depois se voltando para Prado Neto): — Você há de se orgulhar do trabalho artístico que está patrocinando, Neto. Sentem-se e fiquem à vontade.

Prado Neto e Anita sentam-se num pequeno sofá mais distante do centro do palco.

Oswaldinho (demonstrando autoconfiança e se dirigindo a Guilherme, Tarsi e Pagu): — E vocês, como se sentem com seus trajes de sapo?

Tarsi (demonstrando irritação): — Vale usar a palavra ridícula?

Prado Neto pigarreia. Anita cochicha algo ao ouvido dele.

Guilherme: — Eu diria ridículo e totalmente despido de *glamour!*

Mário (em tom de contestação): — Então o sapo-boi e o sapo-tanoeiro estão insatisfeitos com suas peles de sapo... (agora irônico) — Ah, falta *glamour...* (fica sério)

Tarsi (vaidosa): — Falta sim! Esse teatro de hoje, com apelo para reciclados, com trastes para todos os lados, não tem charme.

Guilherme (concordando): — Assino com você. Um equívoco optar por uma linguagem dita “nova” e “minimalista”, quando um velho e bom figurino, trabalhado com esmero, criaria um impacto muito maior!

Prado Neto e Anita cochicham novamente.

Oswaldinho (assumindo o controle): — Ora, ora, vamos ao ensaio! A pergunta não se referia às suas impressões estéticas!! Queria saber se estão confortáveis para se moverem! Ou decidiram voltar atrás e vão deixar as vagas abertas?

Tarsi e Guilherme (falando juntos em tom mais alto): — De jeito algum! As malhas estão ótimas!

Oswaldinho (colocando a mão na cintura): — Então, vamos ao trabalho! (chama os três, Guilherme, Tarsi e Pagu, para perto de si e fala em tom mais baixo) — Ou vocês mudam de atitude ou perdemos o pouco patrocínio que temos! (volta-se para Pagu): — Pagu, como você sabe, sapo-cururu vai para a festa um tanto contrariado, sentindo-se fora do lugar. (Pagu concorda com a cabeça, depois Oswaldinho se dirige a Guilherme e Tarsi): — Já o sapo-boi e o sapo-tanoeiro não veem a hora de chegar à festa, justamente porque estão à espera de encontrar luxo e fartura. Coloquem-se, então, os três para

passarmos a cena da tentativa de sapo-boi e sapo-tanoeiro de convencerem cururu a ir à festa de boa-vontade.

Oswaldinho se afasta e Tarsi, Guilherme e Pagu se colocam no centro do palco agachados. Tarsi deixa uma pequena sacola perto dela. Tarsi dá um salto até a frente do palco e se dirige ao público como se os outros não pudessem ouvir.

Tarsi (como se segredasse algo): — Agora vocês vão ver como o talento supera as adversidades! Sapo-boi, né? Pois vai ser o mais brilhante sapo-boi que já existiu! (Ela volta para o lugar onde estava).

Oswaldinho (aos três): — Ensaizando!

(sapo-boi - Tarsi)

— Cururu, minha filha, você já é feia sem fazer força, mas com esse bico de sapo mal-humorado, fica pior! Pode me explicar por que tanto mau-humor?

(sapo-cururu - Pagu)

— Não é mau-humor! Estou é com medo mesmo! Já num falei que a tal Festa no Céu acabou numa desgraceira só? Cês tão é inventando moda pra modi ferrar a gente!

(sapo-boi - Tarsi)

— “Desgraceira”? Olha como você se expressa, Cururu! Vamos ao encontro de beleza e *glamour*, sua boba! Não é, mesmo Tanoeiro?

(sapo-tanoeiro - Guilherme)

— Obviamente, Boi! 100 anos da Semana de 22! Puro *glamour*!

(sapo-boi - Tarsi)

— (abrindo a sacola, pegando uma echarpe rosa-pink e se enrolando nela) Pois vejam como vou bem de humana, Cururu! Echarpe, Paris, Europa! Tudo o que aqueles maravilhosos da Semana sabiam de cor! Não é verdade, Tanoeiro?

Oswaldinho (interrompendo): — Que echarpe é essa, Tarsi? E esse improvisado?

Tarsi: — Ora, Oswaldinho, vamos ser democráticos!! Improvisado só para Pagu e Mário? Não se esqueça de que está à sua frente uma atriz experiente que já esteve n' *O Rei da vela*. (um pouco irônica) — Posso continuar, senhor diretor?

Mário toca o ombro de Oswaldinho e balança a cabeça positivamente. Aproxima-se de Oswaldinho para falar baixinho.

Mário: — Deixa, Oswaldinho... Vamos ver no que dá!

Oswaldinho (um tanto impaciente): — Ensaando, ensaando, vamos!

(sapo-boi - Tarsi)

(retomando a última fala): — Não é verdade, Tanoeiro?

(sapo-tanoeiro - Guilherme)

— Isso de “maravilhosos” é meio exagerado, Boi. Mas, é preciso admitir: viajados eles eram! Não tem como festa deixar de ser elegante!

(sapo-cururu – Pagu)

— Ceis tão é tudo loco! Era uma turma do barulho. Isso sim! Até tomatada levaram! Foi uma bagunça! Acho que cês tão indo pra outra festa!

(sapo-tanoeiro - Guilherme)

— Deixa de ser ignorante, Cururu. Oswald de Andrade, por exemplo, foi um homem viajado! Trouxe a moda parisiense para o Brasil. Era um homem de elite, de uma família de posses, respeitada! Esse escracho aí fica por sua conta!

(sapo-boi - Tarsi)

(irônica): — Deixa a Cururu pra lá, Tanoeiro! Vamos organizar nossos trajes de humanos elegantes e viver a alegria da festa! Pelo visto, Cururu vai ficar no muxoxo mesmo!

(sapo-cururu – Pagu)

— Ah, é? Agora ceis mexerem comigo! Pois eu vô é mais muito, porque vô provar direitinho que a Semana ceis num intendem nadica de nada! O que se trouxe da Zoropa foram ideias novas, mas nada disso de frescura de elegância! Andrade era um revolucionário! Gostava mermo era de bagunçar o coreto e fazê todo o mundo pensá. Ceis tão mais pra Olavo Bilac e Revista Fonfom!

(sapo-boi - Tarsi)

(curiosa): — Fonfom? Coisa engraçadinha! Uma revista? Disso eu estou por fora!

(sapo-tanoeiro - Guilherme)

— Cururu está querendo aparecer, Boi. Pegue sua echarpe maravilhosa que eu tenho aqui um chapéu de palha digno da *Belle Époque*. Vou chegar em alto estilo!

(sapo-cururu – Pagu)

— Ceis faiz o que der na cabeça! (Cururu, em seguida, fala para o público) — Ceis tão vendo. Sabem de nada, inocentes! Vamos ver a tal comemoração de perto e os foras que esses aí vão dar!

Os três saem pulando.

Oswaldinho (aplaudindo os três): — Valeu! É isso mesmo. Sua echarpe funcionou, Tarsi. Vamos manter!

Tarsi (vaidosa): — Viu como não se deve subestimar uma estrela experiente? Eu, sinceramente, digo a você, Oswaldinho: até agora não entendi o protagonismo de Cururu. (volta-se para Pagu) — Nada contra você, queridinha...

Oswaldinho (sério): — Espero que, no decorrer dos ensaios, você comece a entender, Tarsi.

Mário (também sério): — Recomendo um pouco mais de leituras sobre a Semana, Tarsi... Pode ser que, assim, você entenda melhor a proposta da peça...

Guilherme (se intrometendo): — Desculpem-me, mas tenho que falar! Concordo com Tarsi. Cururu é tosco. O linguajar está forçado. Não combina com o espírito da Semana. Está mais para personagem de Monteiro Lobato!

Tarsi (feliz pela adesão de Guilherme): — Falou e disse, Guilherme!

Pagu pigarreia, chamando a atenção para si.

Pagu (olhando para Guilherme e Tarsi): — Vocês já leram *Macunaíma*? Já se deram conta de como a linguagem foi trabalhada no livro?

Mário (sério): — Boa lembrança, Pagu!

Tarsi (irônica): — E agora a peça se chama *Macunaíma*¹³, é? Ora, mocinha Pagu, não nos venha com esse texto de estudante de graduação! Meu currículo fala por mim! E o seu? (Tarsi lança um olhar esnobe para Pagu).

Prado Neto e Anita cochicham.

Oswaldinho (chamando a atenção das duas): — Vamos parando com essa conversa sem propósito! (olha para Pagu e fala) — Pagu, você já pegou o jeito da Cururu. Siga assim. (olha para Tarsi e ironiza) — Tarsi, a Boi é realmente a sua cara!

Tarsi (sem entender a crítica implícita): — Ai, obrigada, Oswaldinho! E ainda vai ficar melhor!

Oswaldinho se dirige a Guilherme

Oswaldinho (sério): — Muito bem, Guilherme, se deixar as intervenções inoportunas de lado, faremos um ótimo trabalho.

¹³ Referência à obra de Mário de Andrade, *Macunaíma*, de 1928.

Oswaldinho, com os braços, chama os três para perto de si.

Oswaldinho (dando instruções): — Mais um detalhe: quando a cena terminar, não é preciso que sigam saltando, afinal, vão à festa humanizados. Então, bastam dois saltos e já seguem de pé, ok? (volta-se para Mário) — Alguma observação, Mário?

Mário (pensativo): — Sugiro um fundo musical na saída dos três... *Kankikis* – 3ª Dança Africana, de Villa-Lobos¹⁴! Acho que combina bem com o movimento dos três saindo...

Oswaldinho (anotando a sugestão no papel): — Hummmm, de fato, de fato...

Prado Neto e Anita cochicham novamente.

A música começa a tocar no fundo, e acontece a troca de atores e atrizes em cena, para que a cena 2 tenha início.

Fim da cena.

CENA 7 – AJUSTES E CONFUSÕES

As luzes se acendem. No palco encontram-se, sentados lado a lado, em poltronas no palco, Salgado e Guiomar. De pé Mário, Manuba, Brecheret e Aranha conversam entre si. Oswaldinho chega e cumprimenta o grupo.

Oswaldinho (animado): — Bom dia! Finalmente um dia de ensaio sem a presença da censura!

Mário (também animado): — Então Prado Neto e Anita não virão? Coisa boa!!

Oswaldinho (irônico): — Pois é! Parece que a censura não gosta muito do trabalho das formigas não... Acho que se cansaram de ficar sem protagonismo!

Mário: — Ainda bem! (Aponta para Manuba e Aranha e se dirige a Oswaldinho) — Eu estava passando uns detalhes do cenário e da iluminação com Brecheret, Manuba e Aranha...

Brecheret, Manuba e Aranha assentem com a cabeça. Guiomar e Salgado conversam entre si, alheios aos demais.

Oswaldinho (irônico): — Muito bem, Mário! Parece que já não faço muita falta. Algo que eu precise saber? Ou já está tudo definido?

Mário (sem graça): O que é isso, Oswaldinho? Sem você, nada de espetáculo. Eu estava apenas vendo os detalhes sobre os quais conversamos ontem.

¹⁴ Composição de Villa Lobos executada no primeiro dia da Semana, 13 de fevereiro.

Brecheret interrompe.

Brecheret: — É, Oswaldinho, Mário disse bem. Só faltou falar que está difícil entender as modificações que você está querendo que eu faça no projeto do cenário...

Aranha (irônico e dirigindo-se a Manuba): — O forte dele nunca foi entender bem as coisas...

Brecheret (voltando-se zangado para Aranha): — Eu ouvi, viu? Guarde suas ironias, Aranha. Para quem é iluminador, falta luz à sua pessoa.

Manuba (conciliador): — Brecheret e Aranha, não vamos fazer espetáculo paralelo, está bem? Há muita coisa a ser vista aqui!

Mário (aprovando com a cabeça): — Muito bem dito, Manuba! Você tem lá seus mistérios, mas sabe das coisas...

Manuba (levemente nervoso): — Mistério... Eu... Como assim? Não entendi.

Mário: — Esquece, esquece. São coisas da cabeça do Oswaldinho.

Aranha se distancia e começa a mexer em seus materiais de iluminação. Guiomar e Salgado agora olham para o grupo e cochicham entre si, balançando a cabeça, como se reprovassem o que estão ouvindo.

Oswaldinho (paciente): — Vamos lá, equipe. Hoje estou paciente! O que é exatamente que está causando dúvidas e confusões, Brecheret?

Brecheret (um pouco irritado): — Você não tinha falado nada sobre ampliar o cenário, levando um “brejo” lá para fora! Não dá para ficar mexendo na minha arte o tempo todo...

Oswaldinho (menos paciente): — “Sua” arte? “Sua”? Como é isso? Aqui trabalhamos para fazer a peça acontecer! E eu deixei bem explicadinho: a extensão do “brejo” que temos no palco será uma forma de atrair o público!

Brecheret (ainda irritado): — E temos verba para isso? Porque você me passou um orçamento e agora quer outras coisas a mais!

Manuba (novamente conciliador): — Calma, Brecheret! Não nos falta talento para inovar! Essa questão de dinheiro não é de nossa conta!

Mário (espantado): — Nossa, Manuba! De onde você veio mesmo? Estou espantado com você!

Salgado interrompe a conversa.

Salgado (irônico): — Era só o que me faltava: além do papel de um sapo-pipa secundário, tenho que ficar de molho enquanto a equipe técnica se engalfinha!

Guiomar (assentindo com a cabeça): — Falou e disse, Salgado (dirige-se à plateia): — Só a TV nos salva! (volta-se para Oswaldinho): — Nós ficamos aqui, senhor diretor, à espera desse lesco-lesco?

Oswaldinho (menos paciente ainda): — Não estou entendendo, Salgado e Guiomar! Se não queriam esperar, chegaram antes da hora por quê?

Salgado e Guiomar demonstram surpresa e falam juntos.

Salgado e Guiomar (menos paciente): — Antes da hora? Chegamos pontualmente no horário que Manuba nos disse para chegar!

Oswaldinho (dirigindo-se a Manuba): — Como é isso, Manuba?

Manuba (parecendo confuso): — É, parece que fiz alguma confusãozinha!

Brecheret (dirigindo-se ao público): — É a especialidade dele!

Manuba (sem graça): — Minhas desculpas a vocês, Guiomar e Salgado. Acabei passando o mesmo horário para todo mundo. Eu me esqueci que era para avisá-los para chegar uma hora depois!

Oswaldinho: — Isso não é nenhum drama. Se quiserem, saiam, bebam alguma coisa e voltem em meia-hora.

Guiomar (mais tranquila): — Não. Agora já estou aqui e aqui fico. Tudo bem, Manuba. Está desculpado. Mas está precisando resolver esses seus esquecimentos.

Salgado: — Eu também fico.

Oswaldinho: — Certo. Muito bem! Voltemos à questão do cenário expandido. (volta-se para Brecheret): — Faça outro orçamento então, Brecheret. Quero o brejo na entrada e ponto final. Com as imagens dos atores e das atrizes caracterizados como sapos e tudo mais!

Brecheret (um tanto contrariado): — Está certo. Mas fica meu protesto. É ao menos contraditório que uma peça em homenagem à Semana não me deixe espaço para uma criação autoral. (volta-se para o público): — Esse negócio de brejo está mais para Monteiro Lobato que para *Happening* futurista! (se dirige novamente a Oswaldinho): — Está bem. Em dois dias, volto com o projeto e o orçamento ampliados.

Aranha (gritando de onde está): — E eu? Como fico? Alguma novidade na iluminação? Terei que refazer meu projeto? Já vou logo avisando que minha parcela no orçamento é ínfima e prejudica e, muito, minha área de atuação!!

Brecheret (debochado): — Não, Aranha. O cenário vai ser alterado, mas a iluminação continuará a mesma! Só você, né? Anda, rapaz, vamos comigo. Infelizmente vamos ter que nos reunir novamente.

Aranha deixa as coisas onde estão e caminha em direção à saída. Brecheret também.

Brecheret: — Estamos indo... Bora, Manuba!

Manuba: — Eu vou ficar. Oswaldinho e Mário podem precisar de alguma coisa...

Mário (simpático): — Obrigado, Manuba. Fique sim!

Mário olha para Oswaldinho. Esses olham para Manuba com certo ar de mistério.

Brecheret (irônico): — Espero que não seja nenhuma marcação de horário. Fui!

Oswaldinho se coloca no centro do palco e se dirige a Guiomar e a Salgado.

Oswaldinho: — Então, sapo-pipa e sapo-da-água a postos? Vamos passar o diálogo?

Guiomar: — Vamos lá! Ato 2, cena 4, certo?

Mário: — Certo, Guiomar.

Guiomar e Salgado vão para o centro do palco e se colocam agachados, na posição de sapos. Estão vestidos com suas malhas.

(sapo-da-água)

— Pipa, adorei o discurso do tal Graça Aranha! Homem chique! Veja se reproduzo bem! (coloca-se de pé e fala): — “Onde repousa o critério infalível do belo? A arte é independente deste preconceito. É outra maravilha que não é a beleza. É a realização da nossa integração no Cosmos pelas emoções derivadas dos nossos sentidos, vagos e indefiníveis sentimentos que nos vêm das formas, dos sons, das cores, dos tato, dos sabores e nos levam à unidade suprema com o Todo Universal. Por ela sentimos o Universo, que a ciência decompõe e nos faz somente conhecer pelos seus fenômenos”¹⁵.

¹⁵ Trecho do discurso de Graça Aranha na abertura da Semana. Fonte: TELES, Gilberto Mendonça. **Vanguarda europeia e modernismo brasileiro**: apresentação dos principais

Oswaldinho, Mário e Manuba aplaudem a interpretação de Guiomar.

Guiomar (orgulhosa, mexendo a cabeça em agradecimento e voltando-se para o público): — Que a direção de telenovelas da Globo me veja!

Salgado interrompe.

Salgado: — Continuamos?

Oswaldinho: — Sim, sim...

Mário: — É com você, Salgado!

(sapo-pipa)

— Muito bem, Água! Uma sapa talentosa é você! Mas eu gostei mesmo foi do tal Menotti. (Agora é Pipa quem assume o protagonismo e reproduz parte da fala de Menotti del Picchia): — “Pela estrada de rodagem da via-láctea, os automóveis dos planetas correm vertiginosamente. Vela o Cordeiro do Zodíaco, perseguido pela Ursa Maior, toda dentada de astros. As estrelas tocam o jazz-band de luz, ritmando a dança harmônica das esferas. O céu parece um imenso cartaz elétrico, que Deus arrumou no alto, para fazer o eterno reclamo da sua onipotência e da sua glória. Este é o estilo que de nós esperam os passadistas, para enforcar-nos, um a um, nos finos barços dos assobios das suas vaias. Para eles nós somos um bando de bolchevistas das estéticas, correndo a 80 H.P. rumo da paranoia. Somos o escândalo com duas pernas”¹⁶.

Oswaldinho, Mário e Manuba também aplaudem a interpretação de Salgado.

Oswaldinho: — Muito bem, Salgado. O espírito é esse! Continuemos!

Oswaldinho, Mário, Guiomar e Salgado se afastam para a lateral e simulam continuar o ensaio. A luz ilumina Manuba, que beija seu amuleto e interpreta mais um trecho do discurso de Menotti para o público.

Manuba: — “Cultivar o helenismo como força dinâmica de uma poética do século é colocar o corpo seco, enrolado em vendas, de um Ramsés ou de Amnésis, a governar uma república democrática, onde há fraudes eleitorais e greves anarquistas. [...] Não! Paremos diante da tragédia hodierna, a cidade tentacular radica seus gânglios numa área territorial que abriga 600 000 almas”¹⁷.

poemas, manifestos, prefácios e conferências vanguardistas, de 1857 a 1972. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 280-281.

¹⁶ Trecho de fala de Menotti del Picchia na Semana. Fonte: TELES, Gilberto Mendonça. **Vanguarda europeia e modernismo brasileiro**: apresentação dos principais poemas, manifestos, prefácios e conferências vanguardistas, de 1857 a 1972. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 287-292.

¹⁷ Ibidem.

Manuba finge receber aplausos e faz a reverência de agradecimento a esses supostos aplausos. De longe, Mário se afasta um pouco dos outros três (uma luz o ilumina também) e observa Manuba interpretando. A luz diminui aos poucos até o palco ficar escuro. Todos saem. Fim da cena.

CENA 8 – TRIÂNGULO

Black-out. Música. As luzes se acendem com meia intensidade. No palco encontram-se Tarsi, Di e Heitor. Heitor está no centro do palco e uma luz mais forte o ilumina. Ele está de pé, com o texto na mão e vestido com a malha de sapo. Di e Tarsi o observam fixamente. Heitor lê o texto.

Heitor (concentrado): — “Em havendo ‘cabloco’ (Heitor parece se engasgar com a palavra “caboclo” e a pronuncia errado, mas continua) em cena, o público lambe-se todo. O ‘cabloco’ (erra novamente) é um menino Jesus étnico”¹⁸ (Heitor se desespera e para. Olha para Tarsi e Di, envergonhado. Ele puxa a malha, como se ela o estivesse incomodando).

Tarsi e Di reagem à situação.

Di (paternal): — Ô, bichinho... Você está que é um desconforto só. Assim não dá mesmo para se concentrar. Vem cá, lindo, para eu ajeitar sua malha...

Tarsi (um pouco irritada): — Deixa disso, Di. Olha o profissionalismo! Que lindo o quê! (olha carinhosamente para Heitor e fala para ele): — Heitor, não se abale! É normal mesmo nos engasgarmos com palavras assim. Quer passar o texto baixinho aqui comigo?

Di (irritado com Tarsi): — Baixinho com você, por quê, se estamos só os três aqui? Aliás, cadê Oswaldinho e Mário que não chegam? (dirige-se a Heitor): — Diga-me, Heitor (olha com raiva para Tarsi): — A malha está ou não incomodando você, querido?

Heitor (um pouco tímido): — Está sim, Di. Além disso, estou com uma dor de cabeça danada! Teria uma malha maior e um comprimido também?

Di (muito solícito): — Claro, meu lindo! Seu desejo é uma ordem!

Tarsi se dirige à plateia.

Tarsi (imita Di debochando dele): — “Seu desejo é uma ordem...” Valha-me Deus. É muito limitada essa criatura! Quer cantar o homérico Heitor com um lugar-comum desses!

Di continua.

¹⁸ Trecho de texto de Monteiro Lobato em LOBATO, Monteiro. *A Barca de Gleyre*. São Paulo: Brasiliense, 1964. Tomo II, p. 68.

Di (com voz modificada, exageradamente solícito): — Mas não quer que eu veja se não dá para melhorar essa malha mesmo. Pode ser que um puxãozinho aqui e outro ali resolvam...

Heitor (sem graça): — Não, Di. Preciso de um número maior mesmo.

Tarsi aplaude a fala de Heitor. Di olha para Tarsi de alto a baixo e se dirige a Heitor.

Di (carinhoso): — Está bem, meu lindo. Volto já. Cuide-se, viu?

Di sai de cena e Tarsi se aproxima de Heitor, dirigindo-se a ele.

Tarsi: — Esse Di não tem limites! Não dê trela para ele, Heitor querido! Você é de estirpe muito elevada para se sujeitar às cantadinhas infames desse tonto. Quanto ao “cabloco”, eu mesma achei fofo! (coloca a mão no rosto de Heitor).

Heitor tira a mão de Tarsi e se dirige a ela sério.

Heitor: — Fofo? Estou é incomodado com esse engasgo. Vou repassar já. É só a malha adequada chegar e a dor de cabeça melhorar.

Tarsi: — Fofo é maneira de dizer, príncipe de Troia! É só para dar uma forcinha a você. Para que se sinta mais à vontade.

Heitor (já um pouco irritado com o assédio): — Está difícil ficar à vontade neste ambiente!

Di volta apressado com a nova malha nos braços e o remédio na mão. Tarsi se manifesta.

Tarsi: — Já?

Di: — Tudo pelo lindo, minha cara! (dirige-se a Heitor): — Tome, lindo! Agora a malha está certinha para você! Olha o comprimidinho aqui também!

Di entrega a malha e o comprimido a Heitor. E fala para ele.

Di: — Quer uma ajudinha com a malha?

Tarsi abre os braços, mostrando indignação.

Tarsi: — Isso está passando dos limites, Di! Vou falar com Oswaldinho assim que ele chegar!

Di (respondendo irritado): — Falar o quê, sua intrigueira? Não sabe o que é carinho? (volta-se para Heitor): — Meu carinho o incomoda, Heitorzinho lindo?

Tarsi (ainda mais irritada): — Heitorzinho lindo? Então é assim que você se refere a Heitor, um verdadeiro príncipe de Troia?

Heitor tira a malha e o comprimido dos braços e da mão de Di e sai, demonstrando irritação. Tarsi e Di se entreolham e colocam as mãos na cintura, em gesto igual, falando ao mesmo tempo.

Tarsi e Di: — Está vendo o que você fez?

Os dois ficam no centro do palco gesticulando e simulando uma discussão. Não há texto, apenas gestos e simulação de falas, que indicam conflito. Heitor volta ao palco. Tarsi e Di para a discussão e olham para Heitor.

Di: — Agora sim, lindo! Parece bem melhor!

Tarsi: — Está confortável agora, príncipe de Troia?

Heitor (decidido): — Nem lindo nem príncipe de Troia! Ou vocês acabam com isso já, ou quem vai conversar com Oswaldinho e até com a polícia, se for necessário, sou eu! Já ouviram falar em A-S-S-É-D-I-O (diz bem pausadamente)?

Tarsi e Di se entreolham assustados.

Di: — Calma, rapaz! Calma aí! Não tem nada disso não...

Tarsi: — Assédio? Eu? Ora, rapaz, se enxergue. Sou Tarsi, atriz mais importante desse elenco!

Heitor, ignorando as falas de Di e de Tarsi, dirige-se ao centro do palco. A luz incide sobre ele. Heitor pega novamente o texto para fazer a leitura. No momento em que ele vai começar a ler, Oswaldinho, Mário e Manuba entram no palco. Heitor não os vê e faz a leitura.

Heitor (fazendo a leitura compenetrado e seguro): — “Em havendo caboclo em cena, o público lambe-se todo. O caboclo é um menino Jesus étnico que todos acham engraçadinho, mas ninguém estuda como realidade. O caipira estilizado das palhaçadas teatrais fez que o Brasil nunca pusesse tento nos milhões de pobres criaturas humanas, residuais e sub-raciais, que abarrotam o interior. Todos as tem como enfeites da paisagem, como os anões de barro nos jardins da Paulicéia”¹⁹.

Oswaldinho, Mário e Manuba o aplaudem. Di e Tarsi, envergonhados, aderem aos aplausos. Oswaldinho se aproxima de Heitor.

¹⁹ Trecho de “A barca de Gleyre” já citado, agora mais completo.

Oswaldinho (entusiasmado): — Esse é o Heitor que conheci na peça de Brecht! Parabéns, sapo-malhado! Uma fala digna dos arroubos reacionários de Monteiro Lobato!

Mário e Manuba também de aproximam e cumprimentam Heitor.

Mário: — Que bom que se soltou, Heitor. Eu o via desconfortável nos primeiros encontros.

Heitor (olhando para Di e Tarsi): — Obrigado pelos aplausos. Verdade, Mário. Estava desconfortável sim. Mas estou com outra malha e já resolvi outros “apertos”...

Manuba: — Realmente. Essa fala de Monteiro Lobato diz bem o quanto a Semana incomodaria... Parabéns, Heitor.

Oswaldinho se dirige a Tarsi.

Oswaldinho: — conseguiu trocar sua malha, Tarsi?

Di (curioso): — Troca de malha? Que troca de malha?

Tarsi (constrangida e gaguejando): — Ah, não foi necessário não, Oswaldinho. Foi impressão minha naquele dia...

Di (falando para a plateia): — Sabemos bem que malha que ela queria trocar! Bandida!

Oswaldinho: — Se é assim, tudo certo então. Minhas desculpas por nosso atraso. Tivemos que passar no escritório do Prado Neto para acertar uns detalhes do orçamento...

Di (irônico): — Sem problemas, Oswaldinho. Ficamos aqui conversando de boas! Não é, Heitor? Aliás, parabéns, Heitor (diz em tom cerimonioso). Realmente você está se soltando bastante.

Mário (ingenuamente entusiasmado): — Finalmente entusiasmo e paz! Já era hora de termos ensaios tranquilos!

Tarsi (irônica): — Daqui para frente só tranquilidade!

Manuba beija o amuleto.

Oswaldinho (falando para o grupo): — Então esperemos a chegada dos demais.

Fim de cena.

CENA 9 – POR UM TRIZ

Música. No palco encontram-se, na mesma posição da cena anterior, Oswaldinho, Mário, Manuba, Di, Tarsi e Heitor em conversas sobre a peça. Entram no palco Prado Neto e Anita. Todos olham para eles. Oswaldinho se dirige aos dois.

Oswaldinho (demonstrando espanto): — Vocês aqui? Havíamos marcado algo e eu me esqueci?

Prado Neto (irônico): — Em primeiro lugar, meus cumprimentos a todos.

O grupo acena com a cabeça, sugerindo um cumprimento. Prado Neto continua.

Prado Neto (sério): — Não, Oswaldinho. Não marcamos nada. Mas recebi um telefonema de Anita que me assustou e resolvi vir pessoalmente saber dos detalhes...

Oswaldinho (curioso): — Anita? Telefonema? De que se trata? (Olha para Anita)

Anita (com ar de superioridade): — É bom ouvir o que Neto tem a dizer, senhor diretor.

Tarsi fala baixinho com Heitor.

Tarsi: — Lá vem bomba. É melhor não confiar muito neste trabalho...

Mário escuta o comentário e se dirige à Tarsi.

Mário (sério): — Você gosta de ver o circo pegando fogo, não é, Tarsi? Quem não deve confiar no trabalho é você!

Prado Neto (dirigindo-se a todos): — Bem, apesar de minha questão ser com você, Oswaldinho, acho que termos parte do grupo aqui é conveniente...

Nesse momento, Pagu, Guilherme, Guiomar, Salgado, Aranha e Brecheret entram no palco conversando entre si. Ao perceberem o clima, se calam e se colocam em torno do grupo. Prado Neto simula uma tosse, para indicar que foi interrompido. Anita faz um gesto de silêncio para todos.

Prado Neto (continuando): — Continuando o que eu estava falando, tenho uma pendência a resolver com Oswaldinho. Anita me deu o alerta.

Mário (intrometendo-se): — Minhas desculpas, Dr. Prado, mas é realmente conveniente que o grupo participe disso? Sugiro que nos afastemos...

Prado Neto (enérgico): — Todos aqui!

Anita (repetindo a fala): — Todos aqui!

Oswaldinho (nervoso): — Pois acabemos logo com isso! Qual é o problema desta vez, Neto?

Prado Neto (dirigindo-se a todos): — Não é um problema; São dois! Primeiro, que história é essa de estourar o orçamento para criar um cenário exterior? Eu fui bem claro quanto aos meus limites!

Oswaldinho (nervoso): — Eu explico... (Prado Neto o interrompe)

Prado Neto (nervoso): — Ainda não. Vamos ao segundo problema: Anita fez um levantamento mais aprofundado das críticas que você recebeu no passado. (Oswaldinho olha para Anita visivelmente zangado).

Oswaldinho (irônico): — Ah, então temos uma investigadora entre nós! (Prado Neto o interrompe novamente).

Prado Neto (nervoso): — Alto lá, Oswaldinho. Anita me secretaria e faz o que compete a ela fazer. Além de ter estourado o teto que eu lhe ofereci, o senhor me escondeu que há 20 anos havia colocado uma peça semelhante no palco, que recebeu críticas tão negativas que não durou um mês em cartaz! Não fosse a eficiência de Anita, eu não chegaria a saber desse fracasso! O que significa isso?

Anita (puxa-saco): — É... O que significa isso, Oswaldinho? Vamos, fale!

Todos cochicham entre si. Mário se antecipa a Oswaldinho.

Mário: — Acho que temos um equívoco aqui! A peça de Oswaldinho a que você se refere não tem nada a ver com esta!

Prado Neto (irônico): — Então, você também conhecia esse fato, Mário?

Os cochichos continuam. Oswaldinho se coloca com segurança.

Oswaldinho (seguro): — Tudo bem, Mário. Não se preocupe. Vamos ver. (continua calmamente) — Em primeiro lugar, o que você chama de “estourar o orçamento” não é nada de tão significativo assim. Não chega a representar 5% do total. Quero trazer para nossa peça um recurso semelhante ao de Werner Herzog, que, em 1992, reconstruiu uma floresta na montagem da peça *Sonho de uma noite de verão*, de Shakespeare. A simulação de um brejo na entrada do teatro será uma forma de atrair mais interesse. É preciso ter pouca visão de estratégias de *marketing* para não entender a proposta, que, acima de tudo, é teatral e plasticamente bela!

Os atores e as atrizes aplaudem a fala de Oswaldinho. Mário complementa.

Mário: — É verdade. Sou testemunha disso! Oswaldinho esteve todo o tempo pensando numa forma de ampliar o potencial da peça para despertar mais interesse.

Prado Neto (ainda irônico): — Talvez por que temesse o fracasso anterior, não é, Mário?

Oswaldinho (seguro e voltando-se para Mário): — Obrigado pelo apoio, Mário. (Passa a se dirigir a Prado Neto) — De fato, Neto, há vinte anos coloquei em cena uma peça em homenagem aos 80 anos da Semana. E realmente não recebi uma crítica positiva. Aliás, a verdade é que recebi apenas uma crítica, que saiu no editorial de um caderno cultural, sem que eu pudesse sequer saber a autoria do texto.

Prado Neto (inquisidor): — E por que me escondeu esse fato?

Oswaldinho (seguro): — Eu não escondi absolutamente nada. Foi um trabalho menor, experimental, com previsão para estar apenas um mês em cartaz! Não foi a crítica que “derrubou” a peça.

Prado Neto olha para Anita, como se a interrogasse. Anita gagueja.

Anita (gaguejando): — Bem... bem... É no mínimo estranho ver que uma peça durou apenas um mês em cartaz... Uma coisa leva à outra...

Oswaldinho (irônico): — Uma coisa leva à outra sim, quando uma leva-e-traz invejosa quer fazer de tudo para derrubar alguém.

Anita (nervosa e dirigindo-se a Prado Neto): — Meu bem, você permitirá isso?

Todos cochicham entre si repetindo o termo “Meu bem”. Manuba, mais isolado, beija a medalhinha e parece constrangido com a situação.

Anita (se dirigindo a Oswaldinho) — Querido, você acha que esse tipo de ataque me abalará? Tenho uma carreira televisiva que fala por mim! Você tem o quê? Essa chatice de teatro, que vive de idealismo e de dívidas? E eu li cada palavra da crítica que você recebeu: “Um texto monótono, que desrespeita o espírito da Semana de Arte Moderna, em uma montagem que colocou em cena atores e atrizes despreparados para traduzir a irreverência do evento que deveriam lembrar”.

Oswaldinho: — Sua inveja não tem limites! E o que tem essa crítica a ver com a peça atual? Por que promover uma intriga dessas?

Mário se dirige a Oswaldinho.

Mário: — Calma, Oswaldinho. (volta-se para Anita) — Anita, minha cara, você, como atriz que é, sabe como a crítica pode ser cruel. Em um parágrafo, há críticos que conseguem destruir anos de produção, preparo, captação de verbas, ensaios, etc. Teria sido mais gentil de sua parte conversar com os dois sobre o tema separadamente... Além do mais, o atual trabalho de Oswaldinho é muito promissor.

Manuba dá uns passos para frente e se manifesta.

Manuba: — Perdão por me intrometer, mas Mário tem razão. É uma proposta muito interessante.

Oswaldinho olha rapidamente Manuba para um pouco intrigado, tentando encontrar algo em sua própria memória. Mas não acha nada. Logo em seguida, Oswaldinho passa os braços em torno de Mário e de Manuba.

Oswaldinho (agradecido): — Obrigado, Mário. Obrigado, Manuba.

Pagu e Heitor se aproximam de Oswaldinho.

Pagu e Heitor (juntos): — Estamos com você, Oswaldinho!

Aranha, Di e Brecheret também se aproximam.

Aranha, Di e Brecheret (juntos): — Nós também, Oswaldinho.

Salgado e Guiomar, de onde estão, se olham e levantam as mãos.

Salgado e Guiomar (juntos): — E nós aqui também!

Tarsi e Guilherme também se olham. Guilherme dá um passo para frente.

Tarsi (solene e artificial): — Pelo espírito da Semana, digo a todos que fico!

Guilherme (também solene e artificial): — Em homenagem à pianista Guiomar Novaes, cuja presença na Semana de 22 foi quase censurada, porque a consideraram uma música interiorana e nada modernista, eu também fico! Há lugar para todos aqui!

Prado Neto pigarreia, indicando que quer falar.

Prado Neto (mais calmo): — Parece que temos, enfim, uma equipe unida por aqui! Não foi o que vi no ensaio anterior...

Oswaldinho balança a cabeça afirmativamente e se dirige a Prado Neto.

Oswaldinho (sério): — Minhas desculpas, Neto, pela exaltação. Espero que tenha ficado tudo claro. (olha para Anita, balança a cabeça e continua) — O que fazemos em relação ao orçamento?

Mário se manifesta.

Mário: — Eu gostaria de dar uma sugestão para tentar resolver isso.

Oswaldinho: — Claro, Mário, já vi que realmente posso contar com você. Diga lá...

Prado Neto: — Sou todo ouvidos.

Mário: — Oswaldinho, sua visão sobre o poder de atração desse cenário externo foi ótima. Mas que tal sairmos do cenário concreto para o virtual? Por que não colocamos um telão com imagens do brejo interno e alguns efeitos a mais? Evitará gastos com montagem, som, iluminação, manutenção... E chamará atenção também...

Prado Neto (parecendo aprovar): — Hummmm...

Oswaldinho: — A ideia é interessante, Mário, mas quem assumiria essa criação?

Aranha se manifesta. Logo em seguida, Brecheret também.

Aranha: — Minhas desculpas, mas eu não posso contribuir...

Brecheret: — Duplicar o cenário interno do lado de fora é uma coisa, fazer isso com recursos tecnológicos é outra. Eu precisaria de outros técnicos...

Há um cochicho entre todos. Manuba se manifesta.

Manuba: — Contem comigo. Trabalhei com esse tipo de efeito lá no Norte. E, se não parecer intromissão, eu sugiro ampliar a ideia de Mário e tornar a linguagem ainda mais contemporânea...

Mário: — À vontade, Manuba. Diga o que pensou...

Manuba: — Posso criar uma sequência de QR-codes para que as pessoas na rua acessem imagens do cenário, imagens da Semana de 22, informações sobre os atores e as atrizes...

O grupo bate palmas para a ideia. Tarsi se entusiasma.

Tarsi: — Brilhante, Manuba! Essa parte do acesso ao currículo do elenco é ótima.

Oswaldinho (demonstrando contentamento, mas ainda inseguro): — E isso não vai gerar mais custos também, Manuba.

Manuba beija a medalhinha e responde.

Manuba: — Não. Isso fica por minha conta. Dê-me só uns dias de folga aqui nos ensaios, que preparo em casa. A despesa ficará concentrada mesmo no telão e em algumas filmagens.

Oswaldinho olha para Prado Neto.

Oswaldinho: — E então, Neto? Como ficamos?

Prado Neto: — Hummmm. Refaçam, com urgência, o orçamento. Depois disso, dou a resposta final quando a esse acréscimo no espaço externo. (Dirige-se a Oswaldinho): — Posso ficar para o ensaio?

Oswaldinho: — Vamos deixar para amanhã, Neto. Vamos para casa, descansemos os ânimos e amanhã recomeçamos com as cenas de Cururu. Quero todos presentes, ok?

Todos respondem afirmativamente. Alguns começam a sair. Prado Neto chama Anita para que o acompanhe. Anita olha sério para Oswaldinho e sai. Ficam apenas Oswaldinho, Mário e Manuba. Oswaldinho se dirige aos dois.

Oswaldinho (agradecido): — Obrigado a vocês dois. Cheguei a pensar que seria o fim da peça. Não sei de onde aquela criatura desencavou a história daquela peça...

Manuba pigarreia. Mário comenta.

Mário: — Acabou, Oswaldinho. Agora é afinar a equipe. Você me dá uma carona?

Oswaldinho: — Claro! Vem conosco, Manuba?

Manuba: — Não. Vou em seguida. Vou pegar umas pastas minhas e fecho tudo.

Oswaldinho: Aliás, Manuba, estou para te perguntar há algum tempo. Eu não te conheço de algum lugar? Você já não trabalhou comigo antes?

Manuba (nervoso): Não! Claro que não, Oswaldinho! Que história é essa?

Oswaldinho: É verdade, deve ser coisa da minha cabeça cansada com tanta pressão para um estreia tranquila! Vamos, Mário.

Oswaldinho e Mário saem. Manuba fica de frente para o público. Beija a medalhinha e caminha pelo palco como se buscasse suas coisas. Começa a cantar “Roda viva”, de Chico Buarque, e vai saindo aos poucos do palco.

Manuba: — “Roda mundo, roda-gigante / Rodamoinho, roda pião / O tempo rodou num instante / Nas voltas do meu coração”.

**As luzes se apagam.
Fim de cena.**

CENA 10 – INVENTÁRIO

Black-out. Música. As luzes vão se acendendo aos poucos. Oswaldinho, Mário e Manuba entram no palco. Logo depois é a vez de Di, Aranha e Brecheret. Atores e atrizes chegam juntos. Oswaldinho se posiciona no centro do palco e cumprimenta o grupo.

Oswaldinho (calmo): — Bom dia, pessoal! Obrigada a vocês todos por ontem. Foi muito bom receber o apoio de cada um.

Uma luz se direciona ao canto do palco. Prado Neto surge.

Prado Neto: — Bom dia, Oswaldinho e demais. Posso me sentar ali ao lado para assistir ao ensaio?

Oswaldinho: — Sim, sim, Neto. Bom dia. E Anita?

Prado Neto: — Hoje ela não virá. Está envolvida com outras providências.

O grupo, discretamente, bate palmas sem fazer som. Oswaldinho balança a cabeça afirmativamente e depois se dirige ao grupo de atores e atrizes.

Oswaldinho: — Bem, como combinamos, hoje vamos passar a cena em que a saparia está reunida. Tarsi e Guilherme coloquem-se à direita do palco. Pagu e Heitor, à esquerda. Aranha, por favor, observe a distribuição dos pares em cena, porque a luz terá que se alternar em intensidade, conforme os diálogos aconteçam. Brecheret, observe as marcações no palco, porque no brejo deve haver esses espaços em destaque para os diálogos das duplas.

Aranha: — Ok, Oswaldinho. Anotando aqui...

Brecheret: — A postos, Oswaldinho.

Oswaldinho chama os atores e as atrizes com as mãos para que se aproximem.

Oswaldinho: — Esta cena tem movimento. Os diálogos são curtos e vão se alternando entre as duplas. Enquanto não estiverem dialogando, as duplas devem simular gestos como olhar para a suposta entrada do local da festa, arrumar-se, etc. Nada exagerado. Começemos, então. Na sequência, Guiomar e Salgado; Tarsi e Guilherme; e Pagu e Heitor. Ensaçando!

(sapo-da-água - Guiomar)

— Veja, Pipa, as luzes na entrada! E, olhe, há músicos chegando! Que beleza: violoncelos e violinos!

(sapo-pipa - Salgado)

— Verdade. Certamente haverá uma orquestra imponente!

(sapo-da-água - Guiomar)

— Ei, ei, olhe lá, Pipa! O que é aquilo? Um grupo de capoeiristas?

(sapo-pipa - Salgado)

— Nossa! É mesmo? Não estou entendendo mais nada! Capoeiristas numa homenagem à Semana de Arte Moderna?

(sapo-da-água - Guiomar)

— Não! Não!

(sapo-pipa - Salgado)

— O que foi Água?

(sapo-da-água - Guiomar)

— E essa agora? Sanfoneiros!!!!

(sapo-pipa - Salgado)

— É mesmo! Parece que vai ser uma bagunça essa festa!

A luz em direção a Água e Pipa diminui e se faz mais intensa no local onde estão Boi e Tanoeiro. Boi ajeita sua echarpe rosa-pink. Dirige-se a Tanoeiro.

(sapo-boi - Tarsi)

— Tanoeiro, que tal estou de humana? (Boi rodopia, fazendo desenhos no ar com sua echarpe)

(sapo-tanoeiro - Guilherme)

— Uma beleza, Boi. Pura elegância! E que tal meu chapéu à *Belle-Époque*?

(sapo-boi - Tarsi)

— Chiquérrimo! Não vejo a hora de entrarmos por aquela porta. Sapos travestidos de pura elegância. (Boi para e olha em direção à porta do teatro. Parece assustar-se. Dirige-se a Tanoeiro) — O que significa aquilo? Capoeiristas e sanfoneiros entrando na festa?

(sapo-tanoeiro - Guilherme)

(Tanoeiro olha na mesma direção que Boi) — Verdade!!! Que horror! Foi isso que aconteceu na tal Semana? São esses que vão nos homenagear?

(sapo-boi - Tarsi)

— Ah, já sei! Deve ser algo para relembrar a confusão que houve com a pianista Guiomar Novaes. Você sabe que ela ficou muito zangada com um improviso de Ernani Braga que executou uma peça de Erik Satie que parodiava a “Marcha fúnebre” de Chopin? Foi bem desagradável para ela... Saiu no Estadão e tudo... (Boi olha em direção ao público e fala o trecho da publicação de Guiomar Novaes)

(sapo-boi - Tarsi)

— “Em virtude do caráter bastante exclusivista e intolerante que assumiu a primeira festa de arte moderna, realizada na noite de 13 do corrente, no Teatro Municipal, em relação às demais escolas de música das quais sou intérprete e admiradora, não posso deixar de declarar aqui meu desacordo com esse modo de pensar. Senti-me sinceramente contristada com a pública exibição de peças satíricas à música de Chopin”²⁰.

(sapo-tanoeiro - Guilherme)

— Água, você está sabida, hein?

(sapo-boi - Tarsi)

— Andei estudando, meu caro! Imagine se alguém me pergunta alguma coisa lá na festa?

(sapo-tanoeiro - Guilherme)

— É mesmo. Bem lembrado. Mas sanfoneiros e capoeiristas? Será que você tem razão?

(sapo-boi - Tarsi)

— Espero ter... espero ter... Afinal, sapos não publicam textos em jornais e não teremos como expressar nosso descontentamento se a festa for um fiasco em termos de *glamour*!

A luz em direção a Boi e a Tanoeiro diminui e, agora, se faz mais intensa no local onde estão Cururu e Malhado, que usa uma gravata. Malhado se dirige, com expressão preocupada, a Cururu.

(sapo-malhado - Heitor)

— O que houve, Cururu? Já estamos perto da porta de entrada do Teatro e você parece desanimado! Não vai mesmo se disfarçar de humana? Vai ser complicado entrar assim!

²⁰ Fonte: WISNIK, José Miguel. **O coro dos contrários**: a música em torno da Semana de 22. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1977. p. 78

(sapo-cururu - Pagu)

— Na verdade, vim por curiosidade, mas sei não, tô avexada com dessa ideia que escasquetaram de que vai tê alguma homenagem pra nós!

(sapo-malhado - Heitor)

— Por quê? Não vai haver, afinal, a interpretação de um poema chamado “Os sapos”?

(sapo-cururu - Pagu)

— Você procurou se informar meiô, apombaiado? O tal poema tá é zoando com a saparia!! Um monte de sapos sem noção, com mentalidade do tempo de João VI! Nós vamos é ser expulsos da festa. Vamos dar com a cara no chão igual ao sapo que se meteu num forrobodó lá no Céu.

(sapo-malhado - Heitor)

— Ai, você, com suas coisas... Vamos curtir a festa sem estresse, Cururu! Ei, olha só! Capoeiristas e sanfoneiros entrando no teatro!!

(sapo-cururu - Pagu)

— Capoeiristas e sanfoneiros?? Vixe Maria, agora me animei!

(sapo-malhado - Heitor)

— E foi? Por quê?

(sapo-cururu - Pagu)

— Talvez a festa seja mais melhó do que eu pensava...

(sapo-malhado - Heitor)

— Explica isso, Cururu!

(sapo-cururu - Pagu)

— Vou te contá uma coisa, Malhado. Hoje de tardinha, fiquei lembrando do sapo-Andrade. Se alembra dele? Morreu faiz tempo, mas deixou uns pensamento com sustança...

(sapo-malhado - Heitor)

— Hum... o que tem isso a ver com nossa festa, Cururu?

(sapo-cururu - Pagu)

— Eu fiquei vendo oceis, de um lado pra outro, buscando esses trecos para se disfarçarem e lembrei duma fala dele (Cururu olha para a plateia e fala)

(sapo-cururu - Pagu)

— “O bonde passa cheio de pernas/Pernas brancas pretas amarelas/Para que tanta perna, meu Deus, pergunta meu coração/Porém meus olhos/Não

perguntam nada”²¹. Pois vocês eram essas pernas pra mim... Tanto assanhamento com essa festa, tanto fuzuê... Pra quê, se nosso brejinho é tão tranquilo?

(sapo-malhado - Heitor)

— E por que se animou agora?

(sapo-cururu - Pagu)

— Pra modi num passa vergonha, eu estudei de um tudo, Malhado. Oceis estavam pensando em homenagem, em festa com esse tal “glamú”, mas o motivo da festa é bem outro. Eu só tava com medo de sê outra festa abestada, de gente que num entende di nada e só faiz festa porque gosta de fuzuê. Mas esses sanfoneiros e esses capoeiristas me deram esperança...

(sapo-malhado - Heitor)

— Esperança de quê, Cururu? Não estou entendendo nada...

A luz se desloca novamente em direção a Água e Pipa.

(sapo-da-água - Guiomar)

— Pipa, meu Deus! Veja só: o pessoal do Maracatu também está chegando!!

(sapo-pipa - Salgado)

— Maracatu? É uma bagunça! Não estou acreditando!

(sapo-da-água - Guiomar)

— Funkeiros, Pipa! Funkeiros!

(sapo-pipa - Salgado)

— Não! Que festa é essa?

A luz se desloca rapidamente em direção a Boi e Tanoeiro.

(sapo-boi - Tarsi)

— Tanoeiro, é inacreditável: está chegando de tudo! Gente do Maracatu, sambista, funkeiros, banda de rock, até dançarinos de tango!!

(sapo-tanoeiro - Guilherme)

— Nada mais deselegante que miscelânea! Mau gosto! Mau gosto! Que horror!

A luz volta para Cururu e Malhado.

(sapo-malhado - Heitor)

— Nossa! É gente demais chegando! Tem de tudo!!! Frevo, baião, lundu, chorinho! Acho que aqueles ali são do *jazz*!

²¹ Trecho de “Poema de sete faces”, de Carlos Drummond de Andrade. Fonte: ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia 1930 - 1962**: de “Alguma poesia” a “Lições de coisas”. São Paulo: Cosac Naify, 2012. p. 53 -54.

(sapo-cururu - Pagu)

— Bora, Malhado! Vamu corrê pra festa! Agora, sim sinhô, essa semana de cem anos faz sentido! Vai sê da muléstia! Agora sim as palavras do outro Andrade, o véio Mário, que também já se foi tão soando aqui nas minhas oreias! (Cururu se volta para a plateia)

— “Acredito que o lirismo, nascido no subconsciente, acrisolado num pensamento claro ou confuso, cria frases que são versos inteiros, sem prejuízo de medir tantas sílabas, com acentuação determinada. A inspiração é fugaz, violenta. Qualquer empecilho a perturba e mesmo emudece. Arte, que, somada a Lirismo, dá Poesia, não consiste em prejudicar a doida carreira do estado lírico para avisá-lo das pedras e cercas de arame do caminho. Deixe que tropece, caia e se fira. Arte é mondar mais tarde o poema de repetições fastiantes, de sentimentalidades românticas, de pormenores inúteis ou inexpressivos. Que Arte não seja, porém limpar versos de exageros coloridos. Exagero: símbolo sempre novo da vida como sonho. Por ele vida e sonho se irmanaram. E, consciente, não é defeito, mas meio legítimo de expressão”.²²

Mário fala.

Mário: — Perfeito! Agora a luz vai diminuindo. Os seis sapos saltam em direção à porta do teatro. Fim da cena.

Todos batem palmas (inclusive Prado Neto).

Oswaldinho: — Muito bom, pessoal! Muito bom!!!

Guilherme se manifesta.

Guilherme: — Oswaldinho, meu caro, não quero criar polêmica, mas estou como o sapo-tanoeiro... Por que essa miscelânea toda? Não estamos fugindo muito da semana? (continua, um pouco sem graça) — Desculpa, mais uma vez. O ensaio ficou realmente bom, mas estou com essa dúvida na cabeça...

Oswaldinho (paciente): — Sem problema, Guilherme. Vou comentar.

Manuba se manifesta.

Manuba: — Guilherme, é preciso ter asas para sobrevoar o tempo e entender o desenho do século. Cem anos da Semana! Não é só uma festa! É um inventário!

Guilherme (ainda demonstrando confusão): — Inventário?

²² Trecho de “Prefácio Interessantíssimo”, de Mário de Andrade. Fonte: TELES, Gilberto Mendonça. **Vanguarda europeia e modernismo brasileiro**: apresentação dos principais poemas, manifestos, prefácios e conferências vanguardistas, de 1857 a 1972. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 298-299.

Pagu se dirige ao centro do palco e fala.

Pagu: — Sim, Guilherme! Inventário! A Semana não se resumiu em três dias cercados de planejamento, discussões, improvisos, vaias, rupturas! A Semana não se restringe a um Oswald de Andrade irreverente, comunista e burguês ao mesmo tempo! Não se resume ao brilhantismo de Mário de Andrade, descortinando a brasilidade. Não se reduz ao talento de Brecheret, Villa-Lobos, Tarsila, Ernani Braga, Ronald de Carvalho, Guilherme de Almeida, Guiomar Novaes... (Pagu se volta para a plateia)

Pagu: — A Semana foi o estopim. O nascimento da consciência de um nós Cururu, de várias faces e de falares diversos.

Heitor, Mario, Oswald se dirigem à plateia.

Heitor: A Semana foi um “Festim pagão” ao lado de uma “Lune d’octobre”... Um “Allegro moderato” e depois os “Kankukus”. O princípio do caos como princípio, como disse Mário de Andrade, em “Prefácio Interessantíssimo”.

Mário: “Que Arte não seja porém limpar versos de exageros coloridos. Exagero: símbolo sempre novo da vida como sonho”. Por isso, Oswald pode dizer, no seu “Manifesto Pau-Brasil:

Oswald: “A poesia existe nos fatos. Os casebres de açafião e de ocre nos verdes da Favela, sob o azul cabralino, são fatos estéticos. O Carnaval no Rio é o acontecimento religioso da raça. Pau-Brasil. Wagner submerge ante os cordões de Botafogo. Bárbaro e nosso. A formação étnica rica. Riqueza vegetal. O minério. A cozinha. O vatapá, o ouro e a dança”.

Todos aplaudem. Aos poucos, todos vão saindo, ainda aplaudindo. Ficam no palco apenas Prado Neto e Oswaldinho. Um de frente ao outro. Prado Neto aplaude Oswaldinho.

**As luzes se apagam.
Fim da cena.**

CENA 11 – REVELAÇÃO

Música. As luzes vão se acendendo aos poucos. Oswaldinho, Mário e Manuba estão sentados.

Oswaldinho (calmo): — É... Falta pouco. Amanhã...

Mário: — Amanhã... Vai dar tudo certo, Oswaldinho.

Manuba: — Com certeza!

Mário: — E o Prado Neto? Rapaz, ele se emocionou, não foi?

Oswaldinho: — Foi sim... Eu me surpreendi. E fiquei emocionado também. Confesso.

Mário: — É muito bom quando a lógica do dinheiro perde para a verdade da arte.

Oswaldinho se levanta e anda, vagorosamente de um lado a outro, como se estivesse pensando, querendo dizer algo.

Oswaldinho: — Mário? Manuba?

Mário: — Opa, Oswaldinho! Fala? Falta algo?

Manuba: — Estamos aqui, Oswaldinho. Se faltar algo...

Oswaldinho: — Falta algo sim. Falta eu dizer umas palavrinhas para vocês...

Mário e Manuba demonstram curiosidade. Ficam em silêncio.

Oswaldinho: — Preciso agradecer a vocês. Mário... (Oswaldinho coloca a mão no ombro de Mário e continua falando) — A peça não é só minha. Suas intervenções foram geniais. Você tem muito talento. Você percebe os detalhes das coisas, entendeu o que eu queria dizer e fazer. Tem intuição, erudição, capacidade. Obrigada. Conte comigo. Não sei se teremos sucesso. Mas meu agradecimento independe disso. (Oswaldinho puxa Mário para um abraço).

Mário recebe o abraço de Oswaldinho e os dois se olham emocionados. Manuba contempla a cena e beija seu amuleto. Oswaldinho se volta para Manuba.

Oswaldinho: — Manuba... Você veio de longe, não falou muito sobre você, tem esse ar de mistério, mas, preciso dizer, seu apoio foi fundamental. Sei que você vai além do técnico. Talvez tenha sido ator ou mesmo diretor. Não sei. Mas confesso que você não me é estranho... Enfim... Não precisa contar nada se não quiser. Mas não há como deixar de perceber a enorme sensibilidade que há em você... E não há como deixar de agradecer a você pelos tantos momentos em que buscou acalmar os ânimos e pelos tantos outros em que compreendeu as minhas intenções, as ideias do Mário, a dificuldade de alguns atores, as disputas entre Brecheret e Aranha...

Mário interrompe.

Mário: — Verdade, Oswaldinho. Manuba não também não me é estranho. Até disse uma vez para Pagu e Heitor... Bom, sobre sua ajuda ao longo de todo o processo, eu, inclusive, testemunhei, sem querer, um momento em que Manuba interpretou um texto de Menotti Del Picchia... Foi admirável!

Manuba abaixa a cabeça. Beija novamente o amuleto. Oswaldinho e Mário observam curiosos.

Mário (rindo): — E essa beijação? Manuba, você é um cara estranho...

Manuba (gaguejando e se dirigindo a Oswaldinho): — É... é... é minha muiraquitã. Meu amuleto. (Manuba se aproxima mais de Oswaldinho. Olha nos olhos de Oswaldinho, mas baixa a cabeça novamente em direção ao amuleto. Volta a olhar para Oswaldinho e começa a falar) — Obrigado, Oswaldinho, por suas palavras. Talvez eu não mereça...

Oswaldinho e Mário se olham, intrigados.

Oswaldinho: — Que conversa é essa, Manuba? Agradei e agradecerei novamente...

Manuba: — O exílio na Amazônia me ensinou muitas coisas...

Oswaldinho: — Exílio? Exílio, por quê?

Manuba: — Vocês me conhecem por Manuba. Mas, no passado, fui Bandeira.

Oswaldinho: — Bandeira??? Você é o Bandeira, que foi assistente na montagem de *Esperando Godot*²³, do Beckett em pleno Teatro Municipal há mais de duas décadas?

Mário: — O Bandeira que sumiu do Brasil e de quem não tivemos mais notícias?? Como você mudou, rapaz!! Está muito, mais muito diferente!! Já era de pouco contato com a mídia da época e depois de tanto esse tempo...

Manuba: — Sou eu sim. O tempo se encarrega de nos modificar... por dentro e por fora...

Oswaldinho e Mário cercam Manuba. Demonstram muita curiosidade. Falam ao mesmo.

Oswaldinho e Mário: — Rapaz, você é o Bandeira!!!

Mário: — O que houve, Manuba... Bandeira... Por que sumiu?

Oswaldinho: — Por que voltou?

Manuba (demonstrando constrangimento e se voltando para Oswaldinho): — Você se lembra da crise grave de depressão que teve após o grande fracasso de sua montagem do *Pagador de promessas*²⁴, Oswaldinho? Lembra da perseguição da crítica que levou à suspensão do seu contrato com o teatro?

²³ Referência à obra teatral (1952) do irlandês Samuel Beckett.

²⁴ Referência à obra teatral (1959) do brasileiro Dias Gomes.

Oswaldinho: — O que tem tudo aquilo a ver conosco, Manuba... Bandeira?

Manuba: — A culpa foi minha, Oswaldinho. Eu era o crítico implacável.

Oswaldinho: — Você? (pausa) Por quê, Manuba? Por que aquele ódio todo?

Manuba: — Hoje eu posso te dar a resposta. Arrogância, inveja, insensibilidade, desonestidade. Eu via em você meu competidor. O diretor que sempre ofuscaria meus trabalhos com trabalhos melhores. O sucesso de *Esperando Godot* me abriria as portas. O empresariado queria minha opinião, meus conselhos depois que o diretor me elogiou na assistência de direção, entende? (Manuba para um pouco para respirar e prossegue) — Sua montagem tinha, de fato, alguns problemas e eu me aproveitei disso. Mas não imaginei que fosse causar tudo o que causei. Você entrou em depressão profunda, acumulou dívidas. E eu surtei. Uma culpa imensa.

Oswaldinho: — E por que voltou tanto tempo depois? Por que para trabalhar comigo?

Manuba: — Para ter a chance de te contar tudo isso. Para tentar me redimir de alguma forma. Me perdoa, Oswaldinho. Eu sei que interrompi uma trajetória que tinha tudo para ser muito melhor do que foi. Sei também que minhas palavras, ainda que disfarçadas pelo pseudônimo que usei, acabaram influenciando outros críticos. Não consegui conviver com minha própria canalhice.

Mário (demonstrando sua surpresa): — Que história...

Manuba: — Por isso não mereço seu agradecimento. E provavelmente não mereça seu perdão também.

Oswaldinho anda de um lado para outro, lentamente. Os três estão em silêncio. De repente, Oswaldinho se dirige a Manuba.

Oswaldinho: — (pausa) Você foi radical demais, Bandeira. A história não precisava ter sido assim. Você também se feriu. E a montagem estava muito ruim mesmo. Perdi a mão. Mas acabei perdendo a cabeça com a perseguição e os prejuízos que sofri...

Manuba/Bandeira: — Eu sei. Acompanhei tudo a distância. Fiz trabalhos anônimos em diversas comunidades. Apreendi muito, li muito. E quando saiu a notícia de que você montaria o trabalho para comemorar os 100 anos da Semana de Arte Moderna, entendi que era a hora de voltar e reescrever a história. (Manuba continua) — Agora que você já sabe, me despeço, Oswaldinho. Tenho certeza de que Sapo Cururu será um sucesso. Obrigada e perdão. (Manuba/Bandeira se vira em direção à saída).

Oswaldinho (segurando o braço de Manuba/Bandeira): — Não, não vá embora. Vamos deixar tudo isso para trás.

Mário (segurando o outro braço de Manuba/Bandeira): — Isso, Bandeira. Oswaldinho disse bem. Fique. Temos uma estreia pela frente.

Oswaldinho (com os braços nos ombros dos dois): — Temos mais que um estreia. Temos uma história do futuro para escrever a três.

Oswaldinho abraça Manuba. Mário o abraça em seguida. Os três saem juntos.

As luzes se apagam. Fim de cena.

CENA 12

Black-out. Música. A luz do palco se acende repentinamente, revelando a presença de cinco sapos em cena. Todos estão vestidos com suas malhas, mas em posição ereta, dançando e trazendo um elemento característico: sapo-malhado (Heitor), um megafone; sapo-boi (Tarsi), a echarpe rosa; sapo-tanoeiro (Guilherme), o chapéu panamá; sapo-da-água (Guiomar), uma luneta; sapo-pipa (Salgado), um violão. Os cinco estão espalhados pelo palco. No cenário, telões trazem reproduções de obras dadaístas, cubistas, expressionistas, surrealistas, fovistas, futuristas e abstratas que vão se alternando em ordem aleatória.

Sapo-da-água (Guiomar) se aproxima de sapo-pipa (Salgado) e começa a falar não só para ele, mas para quem quiser ouvir. A luz incide sobre ela.

(sapo-da-água - Guiomar)

— Taí, saparia! Isto é que é festa! Sons da cidade e da floresta! Um “Festim pagão”²⁵. Nós, os sapos, sem medo da expulsão, porque também somos parte da comemoração!

(sapo-pipa - Salgado)

— Sim, somos o operário reivindicando seus direitos, o burguês defendendo sua arca; os funcionários deslizando nos trilhos dos regulamentos; o industrial combatendo o combate da concorrência; o aristocrata exibindo o seu fausto; o político assegurando a sua escalada!²⁶

(sapo-da-água - Guiomar)

— Isso, Pipa, e somos também as mulheres quebrando as algemas da sua escravidão!²⁷

²⁵ Referência à composição executada no dia 15 de fevereiro por Frederico Nascimento Filho e Lucília Villa-Lobos. Fonte: TUFANO, Douglas. **A Semana de Arte Moderna**: São Paulo, 1922. São Paulo: editora Moderna, 2021. p. 70.

²⁶ Adaptação do texto de Menotti Del Picchia já citado.

²⁷ Ibidem.

(sapo-pipa - Salgado)

— Sim! Tudo isso – e o automóvel, os fios elétricos, as isomas, os aeroplanos, a arte – tudo isso forma os nossos elementos da estética moderna, fragmento de pedra em que construiremos, dia a dia, a Babel do nosso Sonho!²⁸

(sapo-pipa - Salgado)

— Olhe, Água, a animação de Malhado!

(sapo-da-água - Guiomar)

— É mesmo!! Mas onde está o Cururu?

(sapo-malhado - Heitor)

— (Usando o megafone) Senhoras e senhores, eis o Brejo Brasil!

Sapo-pipa e sapo-da-água se aproximam de sapo-malhado.

(sapo-da-água - Guiomar)

— Adorei o megafone, Malhado, mas onde está o Cururu? Ele não estava vindo com você?

(sapo-malhado - Heitor)

— Estava... De repente, voltou atrás. Disse que não viria mais à festa...

(sapo-pipa - Salgado)

— Ai, que tolo! Uma festa dessa e aquele esquisito desiste...

(sapo-malhado - Heitor)

— Ele não é esquisito, só não estava se sentindo à vontade. Disse que a festa não era para sapos como ele... Mas aqui estamos nós e vamos aproveitar (pega novamente o megafone) — E viva a Semana, viva o Brejo Brasil e a saparia mameluca, mamelouca!

(sapo-pipa - Salgado)

— (colocando a mão no ombro de Malhado e falando alto também) Do cruzamento do forte sangue português quinhentista, dos franceses, castelhanos e flamengos com cunhãs o mameluco surgiu perfeitamente aparelhado para o seu destino histórico”!²⁹

**A luz se desloca para sapo-boi (Tarsi) e sapo-tanoeiro (Guilherme).
Tanoeiro parece cabisbaixo.**

(sapo-boi - Tarsi)

— Ânimo, Tanoeiro! Vamos curtir essa festa!

²⁸ Ibidem.

²⁹ Trecho do ensaio de Paulo Prado. Fonte: GONÇALVES, Marcos Augusto. **1922: a Semana que não terminou**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 193 -194.

Sapo-malhado se aproxima dos dois, enquanto Água e Pipa contemplam as imagens das pinturas nos telões, demonstrando êxtase.

(sapo-malhado - Heitor)

— Isso mesmo, Tanoeiro, Boi está certo! Essa festa foi feita para nos despirmos de rótulos, para deixarmos a emoção agregar diferentes ritmos, vozes, pensamentos.

(sapo-tanoeiro - Guilherme)

— “E desculpem-me por estar tão atrasado dos movimentos artísticos atuais. Sou passadista, confesso. Ninguém pode se libertar duma só vez das teorias-avós que bebeu”³⁰.

(sapo-malhado - Heitor)

— Mas a Semana agora também é passado! Um passado muito presente! Comemoremos!

Sapo-tanoeiro concorda com a cabeça, mas começa a olhar de um lado para outro, como se procurasse algo ou alguém.

(sapo-tanoeiro - Guilherme)

— Ei, onde está o Cururu?

(sapo-malhado - Heitor)

— Desistiu de vir...

(sapo-boi - Tarsi)

— Desistiu? Assim, do nada??

(sapo-tanoeiro - Guilherme)

— Quase chego a compreendê-lo...

(sapo-boi - Tarsi)

— (gargalhando e movendo a echarpe) Pois deixemos o Cururu transido de frio na beira do rio!³¹

Sapo-da-água e sapo-pipa se aproximam dos três. Sapo-pipa fala para o grupo.

(sapo-pipa - Salgado)

— Vejam o colorido dessas imagens, ouçam os sons desta festa!

As imagens começam a se alternar rapidamente. O fundo musical fica mais alto e traz montagem com trechos das músicas apresentadas na Semana de Arte Moderna. Os cinco sapos gargalham, se movimentam, dançam.

³⁰ Trecho de “Prefácio interessantíssimo”, de Mário de Andrade.

³¹ Menção ao poema “Os sapos”, de Manuel Bandeira.

De repente o som emudece, mas os cinco sapos se movimentam, dançam e gesticulam como se estivessem conversando. É uma representação muda. A luz sobre ele fica mais suave e passar a incidir sobre sapo-cururu, que entra no palco pela lateral e fica observando a cena da festa. Ele traz na mão um pequeno espelho.

(sapo-cururu - Pagu)

— (em monólogo, com gestos expressivos) Quer saber? Chega dessa marmota de perau profundo³², de ficar tremelicando de frio na beira do rio! Eu também sou dono dessa festa! (Cururu se vira para o público e declama)³³

— “Eu quero aproximar o meu cantar vagabundo / Daqueles que velam pela alegria do mundo / Indo e mais fundo / Tins e bens e tais”³⁴

e continua (agora saltando; dançando)

— “Acredito ser o mais valente nessa luta do rochedo com o mar / E com o ar! É hoje o dia da alegria / E a tristeza, nem pode pensar em chegar”

Em seguida, olha-se no espelho.

— “Diga, espelho meu / Se há na avenida alguém mais feliz que eu!”

Os outros cinco sapos se dão conta da presença de sapu-cururu e se aproximam dele.

(sapo-malhado - Heitor)

— Cururu, você veio! Que alegria, meu chapa!! Agora a festa ficou completa!

(sapo-boi - Tarsi)

— Bem-vindo, Cururu! Bom saber que você deixou aquelas bobagens de lado! Mas podia ter trazido um adorno, uma fantasia, vir vestido de festa! (Tarsi movimenta a echarpe).

(sapo-cururu - Pagu)

— Eu vim vestido de minha própria pele, Boi! A pele arretada do brejo, do povo, do Brasil, a pele sem fantasia em mentes cheias de sonhos, mesmo quando sonhar, embora não custe nada, tenha o preço da desilusão!

(sapo-da-água - Guiomar)

— Que bonito, Cururu! Vestir a própria pele, a pele brasileira!

Sapo-tanoeiro se intromete, com voz solene.

³² Ibidem.

³³ Alusão ao samba “É hoje”, de Didi e Mestrinho.

³⁴ Alusão à canção “Podres poderes”, de Caetano Veloso.

(sapo-tanoeiro - Guilherme)

— Muito bem, Cururu! Fez a coisa certa! “O que nos agrega não é uma força centrípeta de identidade técnica ou artística. As diversidades das nossas maneiras as verificareis na complexidade das formas praticadas! O que nos agrupa é a ideia geral de libertação contra o faquirismo estagnado e contemplativo, que anula a capacidade criadora dos que ainda esperam ver erguer-se o sol atrás do Partenon em ruínas!”³⁵

(sapo-cururu - Pagu)

— “Faquirismo”? Diabeísso, Tanoeiro?

(sapo-tanoeiro - Guilherme)

— Que importa, Cururu! O importante é que você voltou! (Tanoeiro abraça Cururu)

(sapo-pipa - Salgado)

— Olhe, gente, a mescla de tudo estampada diante de nós!

Os telões começam a mesclar a memória da Semana de Arte Moderna e das vanguardas europeias com manifestações de épocas mais recentes, do Tropicalismo em diante até nossos dias. Os sapos veem e interagem de forma criativa com as imagens. Músicas de diferentes estilos vão sendo ouvidas, num *pot-pourri* eclético. Sapo-malhado pega o megafone e se dirige ao público, como se convidasse todos a interagirem com esse *pot-pourri* de imagens e sons.

(sapo-malhado - Heitor)

— (Usando o megafone) Senhoras e senhores, eis o Brejo Brasil!

Mais uma vez o som some e a luz enfraquece, mas os cinco sapos continuam interagindo como se ouvissem e cantassem. A luz se dirige para Cururu que se volta para o público.

(sapo-malhado - Heitor)

— Cem anos depois, nós tudo somos samba e rock; maracatu e funk; tango e valsa; rima e versos brancos; clássicos e vanguardistas; norte, nordeste, sul, sudeste, centro-oeste, uma ruma de gente, tudo ajuntado, ainda que marcado de tons, formas, cores e vozes distintas.

(sapo-pipa - Salgado)

— Nós somos Brasil e somos mundo. Somos Terra e universo. A Semana nos fez herdeiros desse furdunço danado, desse caos frenético que nos dá identidade.

³⁵ Texto de Menotti del Picchia já citado.

(sapo-tanoeiro - Guilherme)

— Esse troço de elegância combina é com quem veste a própria pele sem arrego. E se livra duma vez só dessas tranqueiras importadas que dizem o que a gente tem que ser e fazer.

(sapo-boi - Tarsi)

— Elegância é ser autêntico. Aí nós aprendemos a beber em outras fontes sem negar nossas próprias águas. É essa a Semana centenária que vamos viver aqui! “*Tupi, or not Tupi*”³⁶ não é mais a questão de quem aprendeu com a semana.

(sapo-da-água - Guiomar)

— Cururu é um Tupi que aprendeu a conjugar o verbo *to be*, sem deixar de usar seu “visse”, seu “uai”, seu “bah”...

(sapo-cururu - Pagu)

— Eu sou um Cururu-Tupi que aprendeu a conjugar o verbo *to be*, sem deixar de usar meu “visse”, meu “uai”, meu “bah”... Sou o Cururu vestido de águas amazônicas, mas também das águas infelizmente poluídas do Tietê. O Cururu que deixou o perau profundo, que arresorveu num sê mais um apombaiado! Cururu do Brejo Brasil, sobrevivente de uma Semana centenária, mas que traiz na boca as palavras deste tempo.

Oswaldinho, Prado Neto, Anita, Mário, Manuba, Di, Brecheret e Aranha entram no palco e se unem aos sapos, misturando as duas peças numa coisa só. Imagens dos ensaios com os alunos que participaram da oficina teatral começam a aparecer nos telões. O fundo musical é “Ária Cantilena No. 1 das Bachianas Brasileiras Nº 5” adaptada para o samba (Jorge Aragão). Todos dançam e, finalmente, forma um cordão, colocando uns os braços nos ombros dos outros e dizem juntos.

— Somos sobreviventes de uma Semana centenária, mas temos, em nossas bocas, as palavras de nosso próprio tempo. Que se abram as cortinas da arte teatral! A Semana somos nós! O Teatro somos nós!

FIM DE CENA. FIM DO ATO E DA PEÇA.

³⁶ Frase famosa do “Manifesto Antropófago”, de Oswald de Andrade. Fonte: ALAMBERT, Francisco. **A Semana de 22**: a aventura modernista no Brasil. São Paulo: editora Scipione, 2004. p.75.

CENA 5 OU ABRINDO AS CORTINAS PARA AS MUDANÇAS

Luz, quero luz / Sei que além das cortinas / São palcos azuis / E infinitas cortinas
Com palcos atrás / Arranca vida / Estufa veia / E pulsa, pulsa, pulsa / Pulsa, pulsa mais
Chico Buarque³⁷

As cortinas do texto teatral se fecharam. Outras devem ser abertas para que a reflexão se faça presente e eu me debruce sobre dois aspectos relevantes advindos após a leitura do texto teatral *Brejo Brasil*. São eles: o tema central abordado na peça teatral, ou seja, a Semana de Arte Moderna de 22³⁸ e o processo de construção de uma literatura dramatúrgica sobre tal temática.

Com o intento de agregar em meu discurso o olhar dos diferentes estudantes acerca da SAM, serão inseridos, em alguns momentos desta seção, vídeos³⁹, desenhos artísticos e depoimentos de estudantes que participaram, de diferentes maneiras, dessa jornada de descobertas. A ideia é, de forma deliberada, dar visibilidade não só ao pensamento crítico-reflexivo do docente, como também às propostas cênicas e artísticas desses educandos da Baixada Fluminense sobre esse relevante movimento centenário. Abramos, assim, as cortinas e deixemos revelar essas duas considerações e o olhar criativo de alunos e de alunas...

A Semana de Arte Moderna de 22: breves reflexões e comentários críticos

Em primeiro lugar, dediquei-me à confecção de uma dramaturgia que retratasse **o grande evento que foi a SAM**. Ao criar uma peça de teatro acerca desse relevante evento artístico, precisei aprofundar-me no projeto literário que o Modernismo traçava com seus personagens, suas obras mais relevantes e seus episódios históricos e literários envolvendo personalidades desse riquíssimo movimento cultural.

³⁷ Versos da canção “Vida”, de Chico Buarque de Holanda gravada por Maria Bethânia no show “Nossos momentos”, de 1982.

³⁸ A partir de agora, nesta seção, usarei a sigla SAM para me referir à Semana de Arte Moderna de 22.

³⁹ O acesso aos vídeos poderá ser realizado pelo celular a partir da leitura dos QR codes.

Talvez o evento ocorrido no Teatro Municipal de São Paulo não apresente tanta relevância no momento histórico em que aconteceu - a pressão de nossa elite afrancesada era muito forte -, sua grandeza, no entanto, está na reverberação e no desdobramento que teve após os três turbulentos dias de fevereiro de 1922.

A renovação estética e cultural divulgada e almejada por jovens artistas modernistas no evento da capital paulista incluía, por exemplo, a liberdade criativa, o humor dessacralizante ao passadismo literário e cultural, a revisão crítica de nossa história, a paródia ao Romantismo e ao Parnasianismo, a reconstrução de obras ou de valores existentes e, principalmente, o questionamento de modos e de formas de se fazer e de se pensar a arte naquela época. Nas palavras das pesquisadoras Mari Elisabeth Menda e Vanessa Costa Santos

cada festival consistia em uma espécie de painel em que escritores, escultores, poetas, arquitetos intelectuais alardeavam suas ideias revolucionárias. O objetivo claro dos organizadores era chocar, provocar reações, destruir o academicismo que contaminava a literatura e as artes no Brasil. Acabar com o que Mário e Oswald de Andrade chamavam de passadismo, aquela cultura importada, superada no tempo e no espaço em uma civilização que eles consideravam ultrapassada (2002: 29).

A Sam está inserida numa época de grandes mudanças no cotidiano das pessoas. Nos anos de 1920, o cinema mudo consolida-se como entretenimento de massa, as transmissões radiofônicas intensificam-se, os carros começam a ser produzidos em série e a aviação comercial dá seus primeiros passos. Enfim, a máquina é introduzida cada vez mais no cotidiano, transformando o modo de vida das pessoas e as relações interpessoais numa sociedade maquínica.

Por sua relação com as sociedades urbanas industriais, o Modernismo também envolveu a experimentação e a atualização com as novas tecnologias, distanciando-se do rural, do bucólico, e da idealização do passado. Daí o Futurismo, de Filippo Tommaso Marinetti ter, como um dos seus principais lemas, as conquistas advindas da tecnologia e da ciência no universo das

grandes metrópoles. Desse movimento vanguardista⁴⁰, arranha-céus, largas avenidas, gigantescos portos, aeroplanos, automóveis e o telefone representam símbolos aclamados de transformações e de amor ao futuro e ao moderno. Nas palavras de Douglas Tufano,

os artistas buscaram e experimentaram novas formas de linguagem para expressar o mundo absolutamente novo, marcado por constantes avanços tecnológicos e por novas formas de arte visual, como a fotografia e o cinema, por exemplo. (2021: 28)



Imagem 30: QR Code para o trecho da conferência de Menotti del Picchia, interpretado pela aluna Laura Lanzeiro

Historicamente, o Modernismo ganha projeção após a I Guerra Mundial, a mais destrutiva até então, ocasionando cerca de 20 milhões de mortes. Os horrores dessa barbárie vão, de certo modo, motivar os movimentos modernistas a pensar o uso da tecnologia e o poder de transformação da natureza e do ambiente, não para destruir ou matar, mas numa perspectiva centrada no ser humano e na criação.

No Brasil, a renovação artística começa a ser discutida na década de 1910. Naquela época, as principais escolas artísticas eram o Parnasianismo na

⁴⁰ A Semana de Arte Moderna quase se chamou Semana Futurista de Arte, visto que muitos artistas que realizaram e participaram da Semana de 22 estavam sobre influência do Manifesto Futurista, escrito pelo poeta italiano Filippo Tommaso Marinetti em 1909 e publicado no jornal francês *Fígaro*. Foi nesse mesmo ano que chegaram as primeiras notícias desse movimento no Brasil, através de algumas matérias em jornais de São Paulo, do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Norte.

poesia e o Academicismo na pintura, ambos marcados pelo rigor formal e pela ideia de que o valor estético estaria acima de compromissos sociais.

Provavelmente, a primeira exposição de pintura não acadêmica no Brasil foi a do pintor lituano Lasar Segall em 1913, o qual havia chegado da Alemanha no ano anterior e, posteriormente, tornar-se-ia cidadão brasileiro. Em 1914, a pintora **Anita Malfatti**, brasileira que estudou na Europa, realizou sua primeira exposição. Considerada pioneira do Modernismo no Brasil, sua segunda exposição realizada em 1917 foi duramente criticada por artistas conservadores, principalmente pelo escritor **Monteiro Lobato** em seu artigo “**Paranoia e mistificação**”.

Nesse texto, Lobato classificou o Modernismo como decadente e apresentou, é bom lembrar, um comportamento considerado um tanto agressivo contra a jovem artista. Esse desrespeito a sua exposição e a seu trabalho motivou a união dos modernistas brasileiros, a maioria deles jovens, para uma maior e melhor difusão desse movimento artístico que estaria prestes a surgir cinco anos depois com o advento da SAM.



Imagem 31: QR Code para a crítica dos jornais da época à obra de Anita Malfatti interpretada cenicamente por alguns estudantes

Para alguns modernistas, principalmente os escritores e os poetas **Mário de Andrade e Oswald de Andrade**, o momento do Centenário da Independência do Brasil em 1922 era o cenário perfeito para, não apenas difundir o Modernismo, mas também para propor uma ampla reflexão sobre o futuro da arte brasileira e da identidade nacional, deixando de lado tanto a idealização romântica, por vezes de caráter ingênuo, quanto a alienação da

“arte pela arte” pregada pelos parnasianos. Assim, nas palavras de Francisco Alambert,

tomando a data da independência como metáfora, a Semana de Arte Moderna foi preparada para aparecer como um evento marcante, um evento que realizasse e completasse, obviamente segundo a visão de seus elevadores, o processo de “libertação” do país, a construção cultural da “nação”. (2004: 39)

Sobre o financiamento do evento, o investidor e mecenas das artes **Paulo Prado** teve papel importante para viabilizar esse festival artístico, tanto pelos seus meios financeiros quanto por sua influência política. Foi também ele que convenceu o diplomata e conhecido escritor **Graça Aranha** a participar da organização do evento, o que contribuiu para legitimar esse relevante acontecimento artístico e cultural perante os críticos de arte da época.

A SAM incluiu a exposição de mais de 100 obras, entre pinturas e esculturas, três sessões literárias com a leitura de poemas, de manifestos e de apresentações musicais, além de palestras. Alguns dos artistas participantes foram: na **pintura**, Anita Malfatti, **Di Cavalcante** e Antônio Paim Vieira; na **escultura**, **Victor Brecheret** e Hildegardo Veloso; na **arquitetura**, o espanhol Antônio Garcia Moya; na **música**, a pianista **Guiomar Novaes**, o compositor Ernani Braga e o maestro **Heitor Villa Lobos**; na **literatura** e na **poesia**, além do citado Graça Aranha, nomes como Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Menotti Del Pichia, **Guilherme de Almeida** e Ronald Carvalho abrilhantaram o acontecimento histórico.

Aliás, foi Ronald de Carvalho quem leu o poema “**Os sapos**”, de **Manuel Bandeira**⁴¹, causando protestos por parte do público presente no Teatro Municipal de São Paulo. Relembro o poema na íntegra:

Enfunando os papos,
Saem da penumbra,
Aos pulos, os sapos.
A luz os deslumbra.

Em ronco que aterra,
Berra o sapo-boi:

⁴¹ O poeta Manuel Bandeira não participou presencialmente da Semana de Arte Moderna de 22, uma vez que se encontrava, na época, acamado por uma crise de tuberculose.

- "Meu pai foi à guerra!"
- "Não foi!" – "Foi!" – "Não foi!"
O sapo-tanoeiro,
Parnasiano aguado,
Diz: - "Meu cancioneiro
É bem martelado.

Vede como primo
Em comer os hiatos!
Que arte! E nunca rimo
Os termos cognatos.

O meu verso é bom
Frumento sem joio.
Faço rimas com
Consoantes de apoio.

Vai por cinquenta anos
Que lhes dei a norma:
Reduzi sem danos
A fôrmas a forma.

Clame a saparia
Em críticas cétricas:
Não há mais poesia,
Mas há artes poéticas..."

Urra o sapo-boi:
- "Meu pai foi à guerra!"
- "Não foi!" – "Foi!" – "Não foi!"

Brada em um assomo
O sapo-tanoeiro:
- A grande arte é como
Lavor de joalheiro.

Ou bem de estatuário.
Tudo quanto é belo,
Tudo quanto é vário,
Canta no martelo".

Outros, sapos-pipas
(Um mal em si cabe),
Falam pelas tripas,
- "Sei!" – "Não sabe!" – "Sabe!"

Longe dessa grita,
Lá onde mais densa
A noite infinita
Veste a sombra imensa;
Lá, fugido ao mundo,
Sem glória, sem fé,

No perau profundo
E solitário, é

Que soluças tu,
Transido de frio,
Sapo-cururu
Da beira do rio...⁴²

Essa produção lírica de Bandeira representou uma crítica direta e contundente ao estilo parnasiano de conceber a arte literária. Por seu caráter emblemático no universo literário, trabalhei esse poema com as alunas e os alunos nas aulas de literatura para a terceira série, com o intuito de familiarizar tais estudantes com os discursos e estéticas passadistas criticados pelos escritores da primeira geração modernista.



Imagem 32: QR Code do estudante Victor Hugo interpretando “Os sapos”, de Manuel Bandeira

A aluna Ellen Dias da turma 1303, inclusive, manifestou seu olhar sobre tal poema e registrou, em traços artísticos abaixo, seu entendimento sobre essa obra poética do poeta modernista.

⁴² GARBUGLIO. José Carlos. **Roteiro de leitura**: poesia de Manuel Bandeira. São Paulo: editora Ática, 1998. p. 50 – 51.



OS SAPOS

Imagem 33: Desenho de Ellen Dias referente ao poema "Os sapos", de Manuel Bandeira

Ainda sobre “Os sapos”, a mesma aluna, de forma madura e reflexiva, demonstrou, em um vídeo, seu ponto de vista sobre o poema citado e sobre seu próprio registro imagético, conforme é registrado abaixo.



Imagem 34: QR Code para a cena da estudante Ellen Dias comentando seu olhar acerca da obra “Os sapos”, de Manuel Bandeira em seu desenho artístico

Tais olhares altamente estéticos e sensíveis de uma estudante de ensino médio, tanto em seu desenho artístico, quanto em sua fala no vídeo fizeram com que, de forma muito imperativa, o poema “Os sapos” estivesse presente na dramaturgia produzida por mim, a partir do enredo metalinguístico que desenvolvi. Assim, solicitei encarecidamente à estudante a utilização de seu desenho artístico - o que foi, felizmente, concedido por ela – para ser inserido no universo da peça, com apresentação agendada para dezembro de 2022 pelos alunos e pelas alunas da escola.

Retornando à **SAM**, pode-se afirmar que essa é seminal para a arte brasileira, pois influenciou diversos artistas e movimentos artísticos posteriores. Os principais feitos desse evento histórico-cultural foram: romper a resistência a novas maneiras de lidar com a arte, colocar os artistas brasileiros em contato com outros criadores e trazer novas influências artísticas, especialmente da Europa. Numa das palestras do evento proferida por Mário de Andrade, posteriormente publicada em “A escrava que não era Isaura”, o escritor paulista já refletia a relação entre o nacional e o estrangeiro e a importância de adicionar elementos da cultura popular brasileira na estética importada.

Assim, alinhio-me às palavras de Mari Elisabeth Menda e Vanessa Costa Santos quando nos dizem que os modernistas

pretendiam romper os rígidos padrões acadêmicos que norteavam as artes e a literatura, um processo de renovação que a Europa tinha iniciado no final do século XIX e começo do século XX. Mais, principalmente, queriam mais povo brasileiro na arte brasileira, ou seja, as cores, os tons, e a gente do Brasil nas telas, gravuras e esculturas; a linguagem e os temas populares da literatura; a música identificada com a nossa realidade (2002: 7).

A reunião de diversos artistas na SAM promoveu, assim, o ambiente propício para a criação de inúmeras revistas e movimentos artísticos nos anos seguintes, a exemplo das revistas modernistas “Klaxon” e “Estética”; do irreverente e satírico “Movimento pau-brasil”, que afirmava que a arte brasileira deveria ser exportável tal qual havia sido a madeira brasileira; do “Movimento verde amarelo” de tendência nacionalista e ufanista e do “Movimento antropofágico”, o qual pregava a assimilação da cultura estrangeira, não de forma passiva e alienada, mas, ao contrário, por viés crítico e reflexivo.

Assim, os autores modernistas ansiavam por mudanças de pensamento e de atitude nas artes e na sociedade; queriam, desse modo, propor experimentações estéticas, tensionar a arte chamada erudita com a arte popular, buscando novas formas de expressão que desse conta da identidade nacional. Em seus anseios, buscavam fundir as referências europeias com as referências brasileiras, com as histórias indígenas e africanas, por exemplo, e com tudo que pudesse traduzir, de fato, o Brasil.



Imagem 35: QR Code para a cena do estudante Gabriel de Oliveira Branco interpretando seu texto sobre Modernismo de 22

Em todas as áreas artísticas, mudanças notáveis foram vistas, seja na pintura de Tarsila do Amaral e Anita Mafalhti com suas obras dialogando com o que havia de mais moderno no campo das artes plásticas advindos do

Expressionismo alemão e do Cubismo Francês; seja na brasilidade tocante de Heitor Villa Lobos que redescobriu com suas obras um Brasil menos afrancesado e mais popular e folclórico; seja na literatura de Manuel Bandeira, Mário de Andrade e Oswald de Andrade que se viram libertos do verso decassílabo, da rima rica, do soneto e de uma linguagem que muito mais afastava o leitor do que o aproxima da literatura.

A SAM se tornou uma referência histórica do nascimento de uma cultura especificamente brasileira, uma independência artística do nosso país; ainda que com todas as marcas das desigualdades que nos assolam até hoje e que eram ainda mais profundas em 1922. Evento paulista e urbano, a Semana foi feita por artistas dos grandes centros urbanos e financiado por recursos da burguesia paulistana; seus organizadores defendiam mais diversidade, embora, entre os artistas que expuseram seus trabalhos, não houvesse tanta diversidade assim.

Assim, mesmo com todas as contradições, a SAM continua sendo muito importante, porque impulsionou a pensar e a representar o Brasil, desdobrando-se, nas décadas seguintes, em inúmeras formas de manifestações artísticas vivas até hoje. Esses artistas modernistas, ao se consagrarem em obras posteriores, por sua vez, influenciaram também diversas gerações seguintes. Ou seja, despertaram imensa renovação intelectual e artística brasileira, a exemplo do Tropicalismo, movimento cultural relevante no Brasil no fim da década de 1960.

Além de ser um momento histórico e importante para a cultura do nosso país, quis refletir a SAM a partir da escrita de um texto dramático, porque pensei que podíamos reviver cenicamente muito o que a Semana representou. Seus artistas acreditavam no Brasil moderno, audaz, diverso e livre. Almejavam uma nação cuja cultura fosse valorizada, sem odiar o que vem de fora, mas também sem colocá-lo no pedestal. Acreditavam, dessa maneira, no Brasil que olhasse para o mundo de igual para igual, que valorizasse nosso folclore, nossos ritmos e cores, nosso dizer brasileiro.

E como vem faltando para nós, nos últimos anos, a possibilidade de sonhar por essa nação humana, fraterna, dialógica e diversa. Estamos

afundados em um processo de desmonte de todas as estruturas institucionais, que debilitou enormemente não apenas a área da cultura e da educação, como também significou um retrocesso profundo na possibilidade de consolidação da democracia no Brasil.

Vive-se de escândalo e de pesadelo cotidianamente, pois, ora presenciamos nossos líderes em situações vergonhosas, ora a barbaridade nos cerca por todos os lados, a exemplo dos mais de 680 mil brasileiros mortos na pandemia e de tantas outras barbáries cotidianas em que a cultura brasileira é atacada constantemente.

A realidade apresenta-se complexa e difícil, é verdade, porém não podemos perder a nossa capacidade de sonhar, de esperar, de acreditar na nossa imensa capacidade de se reinventar e de criar um futuro moderno e novo, sem as agruras desse presente nefasto. Talvez seja necessário, desse modo, relembrar a audácia daqueles jovens de 1922 e trabalhar para construir o Brasil do futuro que queremos hoje.

Entre tantas heranças deixadas pela SAM, uma delas ficou enraizada nas manifestações culturais do nosso país: a arte como forma de expressão social. Assim, vemos nas rodas de música e de poesias ou nos livros uma forma de conscientizar o público do enorme abismo social de nossa sociedade. A frase de Mário de Andrade reforça o que muitos veem como grande legado do Modernismo e da SAM: “O passado é lição para se meditar, não para se reproduzir”⁴³. Assim, a herança deixada parece ser a de não perdermos a esperança (penso em Paulo Freire e seu legado), continuando com resiliência e transformando, pela via da cultura e da arte, nossa sociedade.

⁴³ ANDRADE, Mário de. **Poesias completas**. 6ª edição. Belo Horizonte: Itatiaia, 1980. p. 29.



Imagem 36: QR Code para a cena da estudante Gabrielle Souza interpretando, a partir de uma performance em vídeo, seu texto sobre a Semana de Arte Moderna de 22



Imagem 37: Desenho artístico de Gabrielle Souza



Imagem 38: QR Code para a explicação da aluna Gabrielle Souza acerca de seu desenho artístico

Que a lição deixada por Mário de Andrade atravessasse a linha do tempo e alcance, na contemporaneidade, alunos e alunas da Baixada Fluminense. Que o passado seja visto como reflexão do que devemos mudar, por exemplo, em nossa atitude como docente, como cidadão e como artista do palco. Que o teatro seja uma ferramenta poderosa de análise crítica de uma sociedade injusta e, muitas vezes, desumana. Que ele transforme vidas de estudantes, frequentemente, marginalizados no tocante à arte e à cidadania plena.

Aventurando-me nas trilhas da dramaturgia: percursos e processos

Para me cercar de ferramentas discursivas, teorias literárias e conceitos artísticos e cênicos sobre dramaturgia, resolvi me matricular em um curso⁴⁴ oferecido pela CAL (Casa das Artes de Laranjeiras) no período de 23 de novembro a 16 de dezembro de 2021. Concedida no modelo *on line*, essa oficina de escrita dramática era ministrada por Daniela de Carvalho⁴⁵ e contava com oito encontros, totalizando 13 horas de curso.

⁴⁴ O nome do curso era “As etapas de escrita de uma peça”.

⁴⁵ Dramaturga brasileira. Estudou na CAL (Casa das Artes de Laranjeiras) em 1998 e se formou em Teoria do Teatro (2002) e tem Mestrado em Artes Cênicas (2018) pela UniRio. Autora de peças que lhe renderam diversas indicações (Shell, APTR, Cesgranrio e outros), premiações (APTR) e reconhecimento da crítica como expoente da dramaturgia contemporânea brasileira.

Com a imersão nessa oficina dramaturgica, meus horizontes de percepção literária se expandiram a partir das diversas leituras de peças de teatro realizadas (foram ao todo sete) e dos debates travados durante o curso acerca do universo da dramaturgia.

Daniela Pereira de Carvalho buscou sempre uma aula dialógica em que traçava as convergências e as divergências entre as produções dramaturgicas canônicas de um Anton Tchekhov (“Tio Vânia”) e peças um pouco mais atuais como a de Bernard-Marie Koltès (“Na solidão dos campos de algodão”), buscando, em nós, desse modo, o aprimoramento de nosso olhar cênico e dramaturgico. Foram interessantes as leituras e os debates acerca dessas obras dramáticas para pensarmos as diferentes formas de escrita e as estruturas de sentimentos que moldaram esses escritores ao longo da história.

Alguns conhecimentos ofertados pelo curso foram de suma importância para que eu pudesse, posteriormente, adentrar-me na escrita dramática e produzir a peça teatral *Brejo Brasil: estruturas da dramaturgia dos séculos XIX, XX e XXI*; delineamento dos personagens com sua vida interior e seus conflitos internos; relações estabelecidas entre personagens, espaço e tempo; o grande conflito da peça; o encadeamento das cenas e do desfecho - algumas vezes ausente -, quando nos referimos a peças teatrais contemporâneas.

No que diz respeito à **elaboração de uma dramaturgia**, ressalto que uma das palavras que me atraiu e me acompanhou no processo criativo dessa escrita era a expressão “mudança”. Ela deveria estar, de alguma maneira, na peça escrita, ora no olhar e no discurso críticos e questionador de personagens como Manuba e Pagu, ora na perspectiva atual de revisitar, inquietantemente, depois de 100 anos, esse evento artístico-cultural.

Expandindo o meu dizer, “mudar” haveria de perpassar, então, a minha escrita dramaturgica e minha postura como docente de literatura. Mudar o professor tradicional e suas avaliações conteudistas, por exemplo, e deixar adentrar a criatividade advinda da escrita literária, materializada na produção de um texto teatral.

A tarefa de transformar não é fácil e exige coragem e muita disposição, pois fincados, muitas vezes, numa estrutura tradicionalista de educar com

nossos pensamentos, posturas e ações voltados para o passado (talvez oitocentista), quase não se torna sedutor abrir as cortinas do transformar-se e do reinventar-se.

Mas ansiei mudanças. Quis ensinar com outro olhar, a partir de outro viés, utilizando a cena dramática como ferramenta lúcida, criativa, afetiva e potencializadora de transformações como quiseram Oswald de Andrade, Mário de Andrade e Manuel Bandeira na literatura, Anita Mafalitti na pintura e Heitor Vila Lobos na música, por exemplo.

A elaboração de um texto de teatro que tematizasse esse evento ocorrido na capital paulista não passa somente pela comemoração de seu centenário é, antes, seu efeito demolidor e crítico na arte que me atraiu, fazendo com que eu aprofundasse os estudos acerca desse acontecimento artístico e, durante dois meses, escrevesse uma peça a qual, de um jeito ou de outro, pudesse alumiar esse evento modernista.

A mudança se fazia importante nesse momento, pois queria que o texto, ou melhor, a dramaturgia produzida por mim fosse também criação de meus estudantes. Ansiava que eles fossem capazes de contribuir com meu discurso dramático ao interpretar os personagens a partir de seu ponto de vista e de suas sensibilidades e que incorporasse, a partir de suas vivências, de suas histórias e de suas memórias, seu olhar sobre a SAM.

Acredito, por isso, que, mesmo que tenha escrito o texto teatral, ele acontece e se materializa de forma absoluta, de fato, no processo do ensaio e das apresentações, na confluência entre conversas, dúvidas, acertos e equívocos advindos dos vários debates e conversas travados entre mim e alunos e alunas da oficina teatral, ao longo de meses de convívio. É, assim, nesse percurso de travessia de diálogos e de aprendizagens que nos formamos, nos reformamos, nos transformamos.

Ao escrever a peça *Brejo Brasil*, queria ensinar sobre a importância da SAM para a cultura, para a arte e para a literatura desse imenso e diverso Brasil. Ao mesmo tempo, não queria ser somente didático; queria ser artístico. Traçar diferentes e inovadoras maneiras de ensinar, de educar e de aprender com o teatro. Ensinar não só com o saber, mas amalgamando saber e sabor,

conteúdos formais com arte. Queria inserir meu olhar dramatúrgico sobre personagens, assuntos e acontecimentos dessa época tão relevantes e, a meu ver, dialógicos com a educação que quero, que projeto e que tento construir no cotidiano de uma escola pública localizada na Baixada Fluminense.

Quanto à estrutura da peça em si, optei por nomear as personagens a partir dos principais nomes envolvidos na SAM, sem que, contudo, os traços característicos de cada personagem aludissem diretamente a cada pessoa histórica. O intuito foi demarcar algumas posições e comportamentos que, ao mesmo tempo, propusessem, ludicamente, uma reflexão sobre o contexto humano e filosófico da SAM (daí as citações de textos de Manuel Bandeira, Ronald de Carvalho, Oswald de Andrade, Mário de Andrade, Paulo Prado e Monteiro Lobato) e, de outro, que revelassem questões humanas em si mesmas, como o ciúme, a inveja, o despeito, o espírito competitivo, a falta de ética, a amizade etc. Assim, a peça não só dimensionaria aspectos ligados à SAM como também permitiria o trabalho com o comportamento humano de forma geral, reforçando os vínculos da proposta com a educação.

As personagens criadas, evidentemente, se relacionam, individualmente, em maior ou menor grau, a esses nomes principais. Logo, Oswaldinho não apenas traz alguns aspectos da irreverente personalidade de Oswald de Andrade, como também dimensiona a questão do poder dentro do espaço dramatúrgico, visto que ele é o diretor. De igual modo, Mário, o assistente de direção, representa traços da personalidade mais tímida e do grande repertório de conhecimentos que Mário de Andrade possuía, assim como colocará em cena o papel do mediador, do sujeito conciliador, que, em contexto coletivo, sempre é fundamental para a pacificação de conflitos.

Guilherme remonta a Guilherme de Almeida, cujos laços com a tradição literária são simbolizados através das constantes referências de natureza mais passadista que a personagem traz. No entanto, esse passadismo se desliga de Guilherme de Almeida para trazer a tensão entre o antigo e o novo, que não somente marcaram a SAM, mas também faz parte da experiência humana em qualquer tempo.

Salgado se refere a Plínio Salgado. Seu complexo de inferioridade é, na verdade, uma caricatura. A falta de reconhecimento acerca da produção literária de Plínio Salgado dentro do contexto da literatura brasileira. A personagem encarna os reflexos que a injustiça histórico-cultural pode provocar no imaginário e no comportamento de quem se sente marginalizado em seu próprio meio.

Tarsi, obviamente, nos leva a Tarsila do Amaral. É a estrela, a mulher à frente de seu tempo, que administra livremente seus desejos, mas que, no entanto, não se relaciona bem com o tempo e se coloca, muitas vezes, na defensiva em relação ao que é novo. Nessa construção, há menos da personagem histórica que nos demais casos, ainda que o fato de Tarsila ser a primeira estrela da companhia demonstre como Tarsila do Amaral é considerada quando se fala na SAM e, principalmente, do Modernismo de 22.

Continuando na descrição da construção das personagens, temos Guiomar, a qual alude à Guiomar Novaes, que, sendo a segunda atriz da companhia, simboliza a pianista que, no contexto da SAM, tal como culturalmente é recebida, tem sempre um destaque menor. O fato de ela estar no teatro pensando na televisão foi um modo lúdico de lembrar que a carreira mais erudita de Novaes parecia contrastar com o entorno na SAM. Porém, as disputas entre as atrizes têm função de problematizar a competitividade inerente a montagens dramatúrgicas, em que o desejo de protagonismo pode gerar conflitos e exigir mediações.

Heitor é uma menção a Heitor Villa-Lobos e sua personalidade confusa, beirando ao despreparo, é, na verdade, uma referência o modo como as criações de Villa-Lobos foram recebidas na SAM, visto que as novidades e excentricidades musicais, para muitos, pareceria desleixo ou desordem. No entanto, o personagem vai ganhando destaque e, ao final, seu talento é reconhecido.

A novata Pagu simboliza, de um lado, a irreverência de Patrícia Galvão, a Pagu, e, de outro, sua inteligência e ousadia. Ainda que a peça não explore diretamente referentes específicos em geral relacionados ao papel de Pagu tanto na Semana como na sociedade brasileira em geral, com destaque

para os aspectos feministas, nos ensaios da peça, principalmente nos momentos em que as características de cada personagem foram debatidas, houve espaço para levar ao grupo algumas informações mais específicas sobre cada participante da SAM referenciado na peça, inclusive Pagu. Nesse instante, questões como o feminismo, por exemplo, entraram na pauta do trabalho com o grupo.

O maquiador Di representa o pintor Di Cavalcanti. A rivalidade com Tarsi em torno de Heitor, afastando-se do contexto histórico da SAM, objetivou inserir na peça aspectos das relações afetivas, das tensões, dos ciúmes, dos assédios e das disputas que acontecem em quaisquer contextos em que o humano esteja envolvido.

Brecheret traz ao imaginário o marcante Victor Brecheret e sua escultura. O fato de ser cenógrafo alude à produção artística do escultor e, ao mesmo tempo, no conflito com o iluminador Aranha – por sua vez representação de Graça Aranha – destaca dois importantes elementos de uma montagem teatral, a cenografia e a iluminação. O fato de Aranha ser o iluminador simboliza o papel de Graça Aranha na SAM, no sentido de dar a ela algum tipo de legitimidade, visto que ele era, já naquela ocasião, um nome respeitado no meio literário.

Prado Neto representa o papel fundamental de Paulo Prado para a realização da SAM. O personagem, no entanto, exagera as características burguesas e traz a marca da contemporaneidade quando trata tudo a partir da lógica de um mercado cultural de consumo. Sua secretária, Anita, é uma homenagem a Anita Malfatti, contudo, é bom lembrar, não guarda maiores semelhanças com a pessoa histórica da pintora que revolucionou as artes plásticas na época do Modernismo de 22.

Manuba, por fim, traz o nome de Manuel Bandeira ao imaginário e integra certo mistério à peça, representando as pessoas que, destituídas de determinados referentes pessoais e históricos, tornam-se enigmas, principalmente quando se destacam nos espaços em que atuam. Manuba é o elemento surpresa, assim como Manuel Bandeira, que, ausente pessoalmente da SAM, imprimiu relevância no evento, através de seus “sapos”.

O amuleto portado por esse personagem trata-se de uma muiraquitã, de origem amazônica e que, na obra *Macunaíma* (1928), de Mário de Andrade, tem função fundamental no rumo da personagem principal, uma vez que a muiraquitã de Macunaíma é roubada por Piaimã, o que gera um movimento frenético de busca pela recuperação do amuleto. Como a muiraquitã, em geral, tem a forma de um sapo pequenino, a peça faz a aproximação entre dois importantes referentes da SAM: Manuel Bandeira, autor de “Os sapos”, e Mário de Andrade, autor desse inventivo romance modernista.

Esse uso implícito do paralelo entre os dois por meio da imagem do sapo foi comentado com o grupo, na época da oficina, realçando as possibilidades inventivas da criação teatral para trabalhar com alusões e imagens sugestivas. Os beijos sucessivos que Manuba dá no amuleto reforçam a valorização da força simbólica de aspectos culturais brasileiros como o uso da muiraquitã como signo de sorte.

O título da peça a ser encenada, “Sapo Cururu”, além de referência explícita ao cerne do poema “Os sapos”, de Manuel Bandeira, constrói a metalinguagem como traço de *Brejo Brasil*. Uma peça dentro da outra, uma SAM dentro de outra, a de nossos dias, já que, cem anos depois, a SAM não é mais a mesma, visto que ganhou a aderência de novos olhares e nova compreensão em relação a seu significado cultural.

A feição metalinguística da peça incentiva a percepção do investimento criativo na composição de um texto dramático, evidenciando diversos recursos passíveis de serem utilizados quando se compõe um trabalho que dialoga com determinado signo cultural, como é o caso da SAM. Mais que relembrar passagens da SAM, a relação metalinguística entre “Sapo Cururu” e *Brejo Brasil* revela a permanência de certos traços de individualismo e competitividade que podem ser vistos no poema de Manuel Bandeira, além de, obviamente, problematizar as relações entre diferentes egos que se põem em disputa por protagonismo, sublinhando o “estrelismo” como um empecilho para a harmonia no âmbito de uma montagem teatral.

Além disso, sucesso X insucesso; aspectos financeiros X aspectos estéticos; profissionalismo X falta de compromisso; entre outros pares

antitéticos foram debatidos na fase de ensaios, visto que o caráter metalinguístico da peça permite que a criação dramatúrgica também seja colocada em pauta. A figura do “Sapo Cururu” definindo a raiz da brasilidade pode, no paralelo metalinguístico, também suscitar reflexões sobre questões fundamentais relacionadas à arte de atuar no palco.

A ironia do poema em relação a posturas estéticas artificiais e egocêntricas que remetem ao parnasianismo literário pode ganhar uma correspondência com comportamentos igualmente artificiais e egocêntricos no âmbito de uma montagem teatral, quando não há um verdadeiro espírito de equipe colaborativa.

O uso de diferentes sapos como personagens de “Sapo Cururu” tem como objetivo fazer com que cada um possua uma marca própria, traduzida, simbolicamente, pelos elementos que portam. Assim, sapo-malhado (Heitor), com seu megafone; sapo-boi (Tarsi), com sua echarpe rosa; sapo-tanoeiro (Guilherme), com o chapéu panamá; sapo-da-água (Guiomar), com sua luneta; e sapo-pipa (Salgado), com um violão, comporiam um Brejo que, pouco a pouco, reafirmaria sua brasilidade híbrida, o que, afinal, é um signo da própria SAM e do Brasil como um todo. Por outro lado, a materialização de diferentes sapos – inspirados no poema de Bandeira – compondo as personagens de “Sapo Cururu” duplicam as possibilidades de se trabalhar com o eixo do comportamento humano, ainda que zoomorfizado nos diferentes tipos que representam.

Em *Brejo Brasil*, também aparece o uso da intertextualidade e da referência a manifestações de outras épocas, como o “Poema de Sete Faces”, de Carlos Drummond de Andrade, “Roda viva”, de Chico Buarque, ou mesmo *Ilíada*, de Homero. A ideia é despertar os alunos envolvidos para a noção de intertextualidade dentro do contexto contemporâneo, que, a meu ver, de algum modo, guarda laços com o espírito antropofágico da SAM, visto que uma das marcas do pós-modernismo é fazer do “recortar e colar” um dos recursos para a composição de obras repletas de referências muitas vezes não conectadas entre si fora do contexto da obra criada. Dessa forma, o uso contemporâneo de múltiplos referentes, fruto do acesso rápido a um repertório

imenso de informações, potencializa o ritual “antropofágico” proposto por nomes como Oswald de Andrade e Mário de Andrade, por exemplo.

O título *Brejo Brasil* atualiza e amplia o sentido de “Os sapos”, uma vez que cria a imagem de um brejo ao qual corresponde o próprio país, habitado por sapos em constante disputa por protagonismo e com pouco espírito coletivo. Esse destaque, como já foi dito, reforça a importância da visão crítica acerca das práticas e dinâmicas sociais, fazendo do espaço teatral uma metonímia da própria sociedade brasileira e um canal para reflexão sobre o papel da classe artística no seio de uma sociedade competitiva.

Como já foi dito, muitos dos diálogos elaborados colocaram em cena a tensão entre o antigo e o novo, até que se chegue à convivência entre os opostos manifestada pela consciência de um “Cururu” plural, que representa a própria diversidade brasileira, em seus aspectos cultural, estético e humano-existencial. Nesses diálogos, algumas citações foram inseridas nas falas das personagens, de modo a recuperar a memória da SAM e permitir, na realização do projeto, o debate sobre algumas das ideias “defendidas” pelas personagens.

A fala de Pagu, na Cena 5, *Cem anos depois, somos samba e rock; maracatu e funk; tango e valsa; rima e versos brancos; clássicos e vanguardistas; norte, nordeste, sul, sudeste, centro-oeste, tudo misturado, ainda que marcado de tons, formas, cores e vozes distintas. Somos Brasil e somos mundo. Somos Terra e universo. A Semana nos fez herdeiros desse caos frenético que nos dá identidade. Elegância é ser autêntico* sintetiza a base filosófica e estética que permeou a elaboração do texto e seu sentido como recurso para dimensionar a vivência da dramaturgia, a memória da SAM e a estética de nossos dias, em prol de uma educação abrangente e motivadora.

Essa educação que anseio que seja plural, dialógica, emancipadora e crítica, tal qual quiseram aqueles que promoveram o Modernismo de 22 sobre o Brasil e suas persistentes e históricas contradições. Assim como a SAM buscou romper com o passado literário, queria eu também transpor barreiras da sala de aula e ir a outros cantos da escola para ensinar literatura, muitas vezes, vistos como locais do não saber como o espaço do teatro. Nada melhor

que o palco para colocar essas questões artísticas em cena, para destruir visões ultrapassadas e construir discursos e ações que possibilitem mudanças.

Vejo na atitude de escrever uma peça de teatro um movimento de rupturas, tal qual a SAM propôs aos apreciadores de arte naquela época. Ensinar, refletir e divulgar literatura e arte tanto aos alunos da oficina teatral, durante os longos oito meses de ensaio, quanto à plateia ao longo de mais de uma hora de peça é um movimento de mudança de postura em ver a literatura, mais especificamente a literatura dramática, de forma materializada no palco.



Imagem 39: QR Code para pequenos textos modernistas recitados pelos estudantes-atores

TERCEIRO ATO

(a mudança, o jogo, o teatro)

A primeira coisa, então, que um centro de estudos tem que ensinar ao aspirante a artista, é que todas as forças criativas estão nele mesmo. O objeto mais importante do ensino, a princípio, deverá ser o olhar introspectivo, a busca de suas próprias energias para criar, as causas e efeitos do trabalho criativo.

Constantin Stanislavski (1994: 99)

CENA 6 OU EM BUSCA DE UM(A) JOGADOR(A) SENSÍVEL

Submeter-se a uma experiência concreta de teatro implica disponibilizar-se para vivenciar os processos oferecidos pelas etapas do aprendizado teatral. São eles: a descoberta do próprio corpo, capaz de produzir movimento e sons; a descoberta e o experimento de seu potencial criativo; atuação como vivência de pensamentos, emoções e ações do outro proposto para si (o personagem); e a exposição espetacular direcionada a uma plateia.

Libéria Rodrigues Neves e Ana Lydia B. Santiago (2009: 74)

Se nos dois atos anteriores os pontos de vista adotados para expor as reflexões acerca do apagamento no contexto escolar foram os do professor e do dramaturgo incipiente, neste ato o caminho é trilhado na companhia de alunos e alunas. Durante os meses de oficina teatral, mapeamos, de forma cronológica e reflexiva, uma cartografia poético-cênica sobre a montagem do espetáculo que homenageará a Semana de Arte Moderna de 22. Os personagens do espetáculo trazem nomes de artista que trouxeram mudanças significativas na concepção e produção das diversas formas de artes.

Embora o espetáculo – enquanto coroamento de um percurso – seja relevante, o protagonismo, nesse terceiro ato, é deslocado para o processo e para o registro das experiências e do amadurecimento coletivo do grupo teatral. Esses registros incluem fotos, vídeos, relatos e depoimentos. Ou seja, fica claro, dessa forma, que a própria elaboração desse terceiro ato configura-se como uma valorização do processo em detrimento ao exacerbado protagonismo que, muitas vezes, o produto final, (a montagem teatral) apresenta no universo da escola.

Alinho-me às palavras do professor Ricardo Japiassu quando esse, em sua obra intitulada “Metodologia do ensino de teatro” (2005) nos esclarece que

o objetivo da proposta para o ensino do teatro que aqui se expõe não é a preparação de atores mirins para encenações escolares nem a formação de crianças para atuação no mercado profissional do teatro, do cinema e da televisão; sua finalidade é, antes, o crescimento pessoal dos alunos e seu desenvolvimento cultural pelo domínio, pela fluência, pela decodificação e pela leitura crítica da linguagem teatral. (2005: 93)

Entendemos que o espetáculo no fim do ano letivo mostra-se importante para muitos alunos e alunas do ensino médio, porquanto, depois de

mais de seis meses de envolvimento⁴⁶, anseiam por mostrar o trabalho aos seus familiares, aos colegas de turma e à própria comunidade escolar. No entanto, toda a travessia que será mostrada, descrita e refletida em páginas vindouras, não tem somente como fim a apresentação de um espetáculo, pois, conforme esclarece a educadora Mirna Spritzer (2010),

trabalhando com a linguagem teatral e as regras específicas do teatro sem o compromisso do resultado espetáculo, a linguagem dramática oferece uma possibilidade de desenvolvimento integral do aluno, já que para o exercício da ação teatral, mente, corpo e emoção estão envolvidos (2010: 13).

É antes a reflexão sobre o processo cênico que nos move. É a intensidade de um longo período de aprendizagem, trocas e dificuldades que nos encanta, quando o que está em jogo é jogar e se jogar em cena, é trocarmos uns com os outros experiências do palco, no palco e fora dele.

Portanto, este mapeamento cênico que ora se inicia é uma travessia já não mais solitária; é um caminhar afetuoso e dialógico com os educandos, neles buscando sua força expressiva, performática e artística. Ou, nas palavras do docente Ricardo Japiassu, “o domínio, a fluência e a compreensão estética dessas complexas formas humanas de expressões que movimentam processos afetivos, cognitivos e psicomotores” (2005: 30). Ganhos bastante relevantes, aliás, quando o que está em jogo, são jovens de uma escola pública da Baixada Fluminense, muitas vezes, desprovidos de acesso a esses bens culturais tão caros para sua formação crítica e cidadã.

⁴⁶ A oficina teatral oferecia encontros semanais de 3 horas, majoritariamente. No período de novembro de 2022, por conta da aproximação da data das apresentações da montagem teatral, foi solicitada junto aos estudantes a inclusão de mais um dia de ensaio na semana.



LITERATURA EM CENA DIÁLOGO ENTRE DUAS ARTES

PROFESSOR E ATOR: Raiff Magno
(DRT: 13.143/99)

LOCAL: Audatório do Colégio Pedro II – Campus Duque de Caxias.

HORÁRIO: Sextas-feiras, de 13h a 16h.

INSCRIÇÕES: 11/03 a 18/03, no SESOP (trazer uma foto 3x4).

VAGAS: 20 vagas. Caso as inscrições ultrapassem esse número, os(as) alunos(as) serão selecionados por meio de teste a ser realizado no dia 18/03.

INÍCIO: 25/03.

O curso não se centrará somente na arte da interpretação, oferecerá também oportunidade para atividades na área de sonoplastia, figurino, maquiagem e cenografia, com o intuito de realizar uma montagem ao fim do curso. Caso haja qualquer dúvida, entrar em contato com o professor Raiff.

Imagem 40: Cartaz de divulgação da oficina teatral exposto no campus de Duque de Caxias em fevereiro e março de 2022

Enfim, voltamos às atividades no dia 25 de março de 2022. Após dois difíceis anos de ausência do universo cênico por conta da pandemia e de suas várias restrições de distanciamento, o contato de alunos e de alunas com o palco aconteceu. De volta também o convívio com os refletores que se acendiam, mostrando e iluminando a nossa saudade, a nossa intensa

expectativa de voltar a fazer jogos teatrais e improvisações, de mobilizar corpo e voz, mente e emoção a partir do texto dramático e de outros parceiros em cena.

O longo afastamento das atividades escolares e teatrais desde março de 2020 por conta da pandemia, de certa forma, sensibilizou-me ao retornar ao colégio depois de tanto tempo. Ao presenciar os cartazes expostos nas paredes do colégio, convidando os estudantes para a inscrição na oficina, suscitou um misto de sensações e sentimentos, dentre eles, a saudade; saudade de retomar as atividades teatrais junto aos estudantes do ensino médio do Colégio Pedro II, *campus* Duque de Caxias. Eles visivelmente se encontravam também ansiosos e muito motivados para entrar em cena, contar histórias, brincar de serem outros e para se experimentarem como artistas do palco.

A motivação aumenta e potencializa minha vontade de trabalhar, cada vez mais, com o texto dramático e com o teatro propriamente dito, quando, no dia 25 de março, percebo que mais de 40 alunos se inscreveram para a oficina teatral que ofereço anualmente na escola às sextas-feiras à tarde. Número muito significativo que registrei na imagem abaixo, ao me deparar com a alegria contagiante deles e delas.

Uma providência era incontornável: teria que adiar a primeira aula a fim de realizar um processo seletivo, já que o número de inscritos era mais que o dobro do número de vagas. Decisão difícil e aparentemente excludente, mas movida pelo intuito de preservar a qualidade da relação com cada aluno e aluna. Com um grupo maior do que o previsto, certamente a consistência do trabalho seria prejudicada e a experiência seria frustrante para todos nós.

Assim, foi realizado um teste a partir de jogos de improvisação, privilegiando, nos estudantes-atores, a escuta, a fala, as emoções e as sensibilidades de seus intérpretes. Primeiramente, durante uma hora, busquei, a partir de uma conversa franca e esclarecedora, orientá-los acerca do universo teatral, ou seja, do ato de interpretar como jogo e como troca com o parceiro de cena, perceber a respiração quando se está jogando com o outro, de ouvir o colega em cena e de buscar “o olho no olho” com o parceiro.



Imagem 41: Registro de estudantes, em março de 2022, à espera do teste para o ingresso na oficina teatral

Afirma o pensador Roland Barthes que “a escuta da voz inaugura a relação com o outro” (1990: 224). Dessa maneira, o ouvir o parceiro em cena se configura, a meu ver, como um relevante repertório de trabalho para o intérprete do palco e também se coloca como uma reverberação desse próprio trabalho. Nesse contraponto, refletimos também - a partir de uma proposta minha - acerca do silêncio da cena. O silêncio como discurso cênico. No sentir e compreender o silêncio como forma também de reação em cena. O silêncio como fala e como escuta. O silêncio como pausa. O silêncio ativo, carregado de energia, de preenchimento, de sensações e de sentimentos.

Ademais, comentei sobre o corpo e a voz do intérprete, sobre essas duas ferramentas expressivas que devem ser, constantemente, acionadas para o jogo teatral, para o ensaio e para a interpretação de modo geral, pois são os materiais de trabalho desse ator em formação. Assim como a tela, as tintas e os pincéis constituem as ferramentas essenciais do pintor para deflagrar sua arte; no universo cênico, o corpo, a voz e a inteligência sensível do estudante-ator deverão se unir para se expressar artisticamente.

Costuro minhas falas acima a da professora Mirna Spritzer quando nos diz que “O corpo do ator dá forma à sua arte. Para além do domínio e uso dos movimentos, é o meio de um processo mais amplo e integral de percepção, observação, imitação e representação” (2012: 15). Dessa maneira, em meu entender, era necessário fazer com que esses educandos, no dizer de Ricardo Japiassu, “se lancem numa grande aventura criativa e conheçam melhor os limites e as possibilidades expressivas de seus corpos” (2005: 92) e por que não de sua voz e de sua expressividade.

Assim, realizando uma atividade de sensibilização, propus aos estudantes que ficassem de olhos fechados e ouvissem, silenciosamente, a composição clássica “Nocturne”, do compositor polonês Frédéric Chopin. Orientei, anteriormente, a divisão dos 46 alunos em quatro grupos de, mais ou menos, 12 educandos e, após esse desmembramento, solicitei que cada um se deitasse confortavelmente no chão do palco.

De forma cuidadosa, ao longo de toda a audição da obra musical acima citada, orientei os estudantes na busca de um estado de observação e de calma, em que procurassem se conectar com suas emoções e seus sentidos, a partir da respiração consciente na qual eles iam inspirando pelo nariz e expirando, lentamente, pela boca suavemente e esvaziando suas mentes de problemas externos.

O objetivo era proporcionar-lhes um relaxamento a partir do envolvimento afetivo e sensorial deles com o que ouviam, almejando não só a atenção e o foco pretendidos, como também a sensibilização e a escuta para o que viria a acontecer em relação às atividades de improvisação e de jogos teatrais.

Foram trinta minutos dessa proposta que almejava o contato mais íntimo de cada um com suas memórias, suas histórias, suas verdades... Era mais que necessário desacelerar o ritmo desses jovens, desligar os celulares, interromper as conversas paralelas e motivá-los a entrarem, verdadeiramente, em um ambiente de contato e diálogo com eles próprios. Era imprescindível resgatar, assim, a criança adormecida com a capacidade de se reinventar

como intérpretes de uma narrativa teatral e, assim, fazer o jogo acontecer no palco.



Imagem 42: Relaxamento e sensibilização a partir da audição da música clássica “Nocturne”

Busquei, ao final, selecionar os estudantes que, de maneira mais sensível, puderam entender essas orientações dadas por mim no início do processo do suposto “teste” e mais do que entender, aceitaram sentir e realizar cênicamente o que era solicitado, mesmo quando a improvisação e o jogo já eram realizados por eles em cena.

Avisei, anteriormente, que essa intervenção poderia acontecer e era relevante que cada um ouvisse as orientações e soubesse assimilar e jogar consigo e com o(s) outro(s), não interrompendo o que acontecia no processo cênico. Apontei que nesse momento não havia certo ou errado, mas, sim, a entrega e o desejo de jogar no palco.

Estar em cena, nesse momento, era possibilitar estar aberto ao inesperado – quando, por exemplo, outro estudante-ator entrava em cena inesperadamente a pedido meu – e também estar aberto ao acaso, quando a

plateia de estudantes inscritos para a oficina ria, gritava, aplaudia com uma reação interessante, bonita ou engraçada. Era necessário escolher, portanto, discentes que se propusessem estar no palco, consoante o pensamento de Viola Spolin (2012), imbuídos de atitudes cênicas flexíveis, receptivas aos parceiros de palco, colaborativas, empáticas e assertivas.

A cena abaixo foi proposta por três alunos da primeira série do ensino médio e tinha como tema a relação conturbada e conflituosa entre três irmãos de diferentes personalidades no velório da própria mãe. Verdades jogadas na cara, reações de mágoa e de raiva foram mostradas pelos estudantes-atores que se mostraram dispostos a vivenciar sentimentos e sensações tão difíceis e dolorosos.



Imagem 43: Improvisação cujo tema recai sobre o dia do velório da mãe de três irmãos

Ouvir o outro em cena, estabelecer verdade no corpo quando um personagem diz ao outro, de forma inesperada, que o ama. Essa delicada proposta era a temática da cena abaixo, envolvendo os dois estudantes-atores, um da primeira série e o outro da segunda série do ensino médio. Por não se conhecerem, o nervosismo e o desconhecimento poderiam ser um impeditivo para que a cena não ocorresse. No entanto, eles se utilizaram dessa falta de intimidade para construir uma cena tensa e lírica, pautada no silêncio e nas

falas entrecortadas que muito favorecia para identidade da cena, seu tema e seu intrincado objetivo.



Imagem 44: Improvisação sobre a revelação e a descoberta do amor entre dois amigos



Imagem 45: Cena de estudantes da primeira série do ensino médio e a disputa por um único papel em uma peça teatral

Quatro atrizes e um único papel. Essa era o principal assunto que quatro estudantes-atrizes acima se propuseram a contar. A partir de um jogo de

competição que se mostrava na improvisação, o sentimento de inveja dominava a cena a partir do olhar entre elas, da postura dos corpos e de certas falas que eram ditas por cada uma para defender o que almejava.



Imagem 46: Fotografia de alunos e de alunas selecionados para participarem da oficina teatral

Vinte jovens de todas as séries do ensino médio foram contemplados a participar da oficina teatral oferecida sempre às sextas-feiras, das 13 às 16 horas. E para a minha surpresa cinco estudantes que não passaram na seleção desejaram (e muito) contribuir com o projeto do curso em outras atividades que envolvem a realização de uma montagem cênica, a exemplo da maquiagem, da sonoplastia, do figurino... Essa atitude me deixou muito feliz e grato, porquanto nem só de interpretar personagens vive o teatro.

Para concluir essa seção, faço um movimento de retorno ao seu título, mais especificamente, ao entendimento dele: “Em busca de um jogador(a) sensível”. Quis com ele indicar o meu anseio de encontrar estudantes capazes de trazer o lúdico para a cena e de se reinventar com o corpo e com a voz; de mobilizar certas emoções e sensações ao jogar com o outro no tablado; de proporcionar uma interação viva com o parceiro ou com a parceira de cena, surpreendendo a “plateia” de alunos e de alunas que ali estavam para também serem testados.

Enfatizo, enfim, que, ao elaborar um “teste”, a prioridade na escolha de certos estudantes pautou-se não na busca de atores e atrizes prontos e/ou profissionais, mas no encontro por estudantes capazes de, como salienta Olga Reverbel, “exteriorizar, pelo movimento e pela voz, seus sentimentos e suas observações pessoais” (2007: 24), fazendo desse exercício um movimento de retorno ao brincar da infância.

Brincar sem autocrítica, conforme nos diz Viola Spolin (2012), mas, sim, como manifestação potente de exercer a imaginação já tão escamoteada no cotidiano escolar por provas, testes, redações e aulas de laboratório; de exercer a cooperação com o outro tão esmagada pelo individualismo crescente dos tempos pós-modernos os quais aniquilam nossa escuta e, por fim, de exercer a sensibilização através de nosso sensível corpo-voz que se reveste de uma postura de resistência em tempos tão obscuros, quando se expressar estética e artisticamente, muitas vezes, é cerceado.

É necessário, assim, trazer aos estudantes da Baixada Fluminense a arte como protagonista de ações transformadoras, capazes de abrir tocantes fissuras que rompam com essa vida gris, vida cacto, vida sem arte e que, concomitantemente, mobilizem, nos educandos, a colorida-reflexiva-crítica-sensível travessia da dramaturgia, dos jogos teatrais, das improvisações, das atividades de sensibilização, enfim, do teatro no universo da escola, pois terão nossos alunos a oportunidade de, segundo salienta Viola Spolin, “exercer sua liberdade, respeito pelo outro e responsabilidade de dentro da comunidade da sala de aula” (2012: 30).

CENA 7 OU “O REAL NÃO ESTÁ NO INÍCIO NEM NO FIM, ELE SE DISPÕE PRA GENTE É NO MEIO DA TRAVESSIA”⁴⁷

Jogos teatrais não substituem ensaios. Ensaios com o texto e jogos devem andar juntos para alcançar harmonia no desempenho.

Viola Spolin (2013: 33)

Desejo adentrar essa “cena”, relacionando o substantivo “real”, encontrado no título desta seção e advindo do universo mineiro e místico de Guimarães Rosa, com a semântica do outro substantivo “ensaios” proposta por Viola Spolin na epígrafe desta mesma seção. Há diálogos possíveis entre essas classes de palavras, entendendo ser, metaforicamente, esse “real” as iluminações e descobertas que alunos e alunas da oficina puderam obter ao entrarem em contato com o universo teatral. Conquistas essas que passeiam por diferentes naturezas: corporal, vocal, afetiva, cognoscente, humana...

O “real” como possibilidade de encontros relevantes do discente consigo próprio, com o parceiro de cena, com o docente, com o teatro, com a arte, com o mundo. Esse “real” posto para o estudante não no início dos ensaios nem no final da caminhada com a apresentação teatral, mas oriundo do processo chamado “ensaiar”; uma travessia que o educando secundarista e o docente precisam realizar para receber os louros dos diferentes crescimentos que vão se somando.

A travessia contou com **duas** “paradas” ao longo de toda essa estrada de aprendizagem entre mim e meus alunos. São elas:

- ✓ “Jogos teatrais e improvisação: a jornada se inicia”;
- ✓ “A montagem de uma peça teatral e suas diversas trilhas de descobertas e de aprendizados”.

Organizei um cronograma em que pude dividir as aulas nesses dois blocos de atividades que, a meu ver, são interdependentes e dialógicos entre si e buscam, em cada estudante-ator, potencializar sua expressividade artística e seu desenvolvimento pleno como cidadão. A união dessas duas “paradas”

⁴⁷ ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986, p. 86.

encontra-se em uma mesma seção, pois, além de dialogarem entre si, compõe, discursivamente, um trajeto contínuo de aprendizagem para o discente e para o docente, não assumindo certa hierarquia de importância, nem uma possível interpretação de que se trate de blocos fortemente autônomos. Assim, é no entrelaçar dessas trilhas e paradas que se tece um vasto painel de encontros com os diferentes saberes da arte teatral.

Caminheemos...

Jogos teatrais e improvisações: a jornada se inicia

O jogo é democrático! Todos podem aprender jogando! O jogo estimula a vitalidade, despertando a pessoa como um todo – mente, corpo, inteligência e criatividade, espontaneidade e intuição - quando todos, professor e alunos estão atentos para o momento presente.
Viola Spolin (2012: 30)

A epígrafe acima nos dá a dimensão das diversas conquistas alcançadas pelos educandos, quando, nas aulas de teatro, docente e discentes desenvolvem atividades relevantes como os jogos teatrais e a improvisação. Dessa, entendo que há um aspecto relevante a ser destacado: a ideia comumente usada de que improvisar é deixar de realizar algo bem-feito, ou seja, fazer uma ação, por exemplo, sem capricho, sem esmero.

Diferentemente, no campo da arte cênica, ainda que percebamos que não sabemos o que vai acontecer na cena, porquanto é algo que vamos descobrindo conforme essa acontece, a improvisação configura-se como atividade prazerosa. Dessa maneira, há uma conotação positiva no entendimento de improvisar nos palcos, pois se presenciam benefícios substanciais ao compreendermos os valores de **entrega**, de **descoberta** e de **grupo** no contexto do teatro, cujo princípio relevante talvez seja o de redescobrir a brincadeira e o jogo.

Da **entrega**, pede-se a quase inevitável necessidade de vivenciar uma experiência autêntica, pede-se a doação. Quem improvisa ou joga cenicamente precisa se doar para outro parceiro, para a cena e para si mesmo. Improvisar, no contexto teatral, requer doação para que o entendimento sobre o

personagem, sobre o conflito e sobre os objetivos da cena, por exemplo, ocorra e, mais que do ocorrer, mostre-se desvelado para o jogador. Daí Viola Spolin nos dizer que “experenciar é penetrar no ambiente, envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo” (2015: 3).

O intérprete da cena teatral precisa se envolver com aquilo que está realizando no palco. É mais do que necessária essa disponibilidade total para entregar-se e para vivenciar a experiência do jogo. A entrega, então, é o que vai fazer com que o jogador consiga jogar e, ao mesmo tempo, descobrir as diferentes possibilidades de encaminhamento da cena, diferenciando-as e improvisando em cima delas. Pode dar a impressão, é claro, de que o jogador possa se sentir, muitas vezes, vulnerável em cena, o que não é verdade.

Estar entregue não significa que o intérprete se abandone, mas que esse esteja “disposto a”. Disposto a ouvir o outro, a se ouvir, a ver com sutilezas afetivas o transcorrer da própria trama, a respeitar, cenicamente, o silêncio como uma poderosa linguagem. Disposto a ser flexível ao desconhecido e lúdico mundo do universo do jogo e da improvisação; do contrário será, por exemplo, um dependente do texto meramente decorado e das marcações previamente ordenadas pelo diretor.

Jogar em cena é uma via de mão dupla. No momento em que o jogador se desgarra do previsível e do seguro, delega ao outro ou aos outros a responsabilidade sobre a construção da cena. Ao mesmo tempo, esse mesmo jogador entende que essa responsabilidade pertence também a ele, pois está envolvido à ação e às relações estabelecidas entre os personagens, por exemplo. Propondo e interagindo com o outro parceiro, estamos, assim, não só atribuindo para os outros esse papel de ser responsável pela tessitura da improvisação e/ou do jogo, mas também de sermos protagonistas da ação cênica, numa construção mútua e dialógica.

Nessa travessia dos jogos e das improvisações no contexto teatral, outra vivência relevante é a **descoberta**. Quando se improvisa, descobrimos possibilidades várias de dizer, de fazer, de ouvir, de respirar, de se estar em cena. Descobrir revela, então, o aspecto do desconhecido e do velado, uma

vez que não temos a certeza para onde a cena nos levará, nem de como a relação entre os jogadores se dará.

O frescor da cena e sua eterna atualização parece ser, assim, um ganho altamente positivo e não algo que deva ser renegado quando se improvisa ou quando se propõe jogar com o outro. Dessa forma, toda vez que improvisamos, toda vez que nos colocamos por inteiro numa determinada situação dramática, o despertar para o novo e para as infinitas realizações cênicas - gestos novos, maneiras outras de falar, diferentes maneiras de interagir com o espaço, com os personagens – se faz presente de forma orgânica e viva.

E isso se torna um crescimento artístico relevante para todos aqueles que queiram sair do marasmo interpretativo, de uma interpretação engessada e cheia de clichês. Afino minha visão com a de Ricardo Japiassu quando nos diz que

a improvisação constitui o princípio pedagógico fundamental para o aprendizado do educando. A espontaneidade dos jogadores enredados por práticas teatrais de caráter lúdico se configura na condição sem a qual não é possível a descoberta das muitas possibilidades de uso da linguagem teatral (2005: 62).

Outro aspecto importante no tocante à aprendizagem cênica é o conceito de **grupo**. O jogo teatral acontece, majoritariamente, no coletivo, no encontro com o outro. Na maioria das vezes, jogar cenicamente se mostra na parceria com outros participantes, seja uma dupla, seja um trio, seja uma turma inteira.

Em um mundo cada vez mais egocêntrico e individualista, no qual os desejos pessoais se revelam, infelizmente, acima da comunidade, utilizar o jogo teatral como um princípio coletivo pode, de alguma maneira, potencializar nos educandos secundaristas a ideia de que o outro seja importante, de que meu(s) parceiro(s) de cena se revele(m) como uma peça fundamental para contarmos a nossa história, de que ele(s) é/são relevante(s) para minha atuação, de que nossa relação se mostre fundamental para o crescimento não só como artistas da cena, mas também como cidadãos de uma sociedade, muitas vezes, destituída de empatia e de sensibilidade.

Era necessário, assim, desabrochar corpos, vozes e sensibilidades em prol de ganhos significativos que talvez só o jogo e a improvisação estabeleçam, seja num palco profissional, seja em sala de aula, seja num quintal. E como se deu essa empreitada? É o que veremos nos parágrafos seguintes...



Imagem 47: Conjunto de cenas de estudantes exercitando sua expressividade artística em improvisações

As atividades da oficina de teatro que começaram no dia 1º de abril de 2022 e iriam se estender até o dia 16 de dezembro do mesmo ano revelaram um caminho longo com mais de 30 encontros semanais. Os oito primeiros foram reservados para a inserção dos vinte alunos no universo das artes cênicas a partir de diversas ferramentas a serem utilizadas para introduzi-los em um novo ambiente de descobertas. Dessas ferramentas, os jogos e as

improvisações ganham certo protagonismo nesses primeiros contatos de jovens discentes secundaristas com o universo teatral.



Imagem 48: Conjunto de cenas de estudantes da oficina teatral em atividade de fisicalização de objetos imaginários

Era mais que necessário que essas oito aulas iniciais tivessem como principal objetivo o acolhimento desses estudantes junto a tudo que diz respeito à linguagem teatral. Momento também para o esclarecimento das diversas dúvidas e das várias tarefas a serem cumpridas em relação à participação no curso. Enfim, nesse início de jornada, era fulcral esclarecer os educandos, proporcionando a eles explicações e orientações sobre o funcionamento das aulas de teatro. Além, é claro, de mobilizar um estudo acerca do corpo e da voz desse estudante-ator, proporcionando algumas atividades que dessem conta de introduzi-lo na arte da interpretação, ou melhor, no jogo cênico.

Os jogos teatrais e as improvisações são ferramentas poderosas no desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade do estudante de ensino médio. O corpo e a voz desse jogador tornam-se, assim, ferramentas imprescindíveis para contar história no palco, para emocionar a plateia e para persuadir o parceiro em cena. Com essas atividades lúdicas e artísticas são acionados nos educandos o ato de brincar e de jogar, sempre carregado de vivacidade e despojamento.

Ao longo de oito encontros de três horas cada⁴⁸, experimentei junto aos estudantes da oficina uma série de atividades que eram apresentadas e repetidas com o intuito de trazer para eles certa rotina de trabalho. Para começar as atividades do dia, era sempre colocada uma música instrumental ou clássica com vista a trazer certa tranquilidade e relaxamento em nosso ambiente de trabalho.

Nas duas primeiras aulas, alunos e alunas ainda não percebiam que era necessário desacelerar o ritmo das conversas altas e das agitações dos corredores, refeitórios e pátios. Aos poucos, essa consciência ganhava forma e relevância e já, no terceiro encontro, muitos estudantes começavam a adentrar no auditório com o dever de começar a se colocar para o trabalho que seria realizado.

Essa atitude não era, de modo algum, algo que significasse castigo ou repreensão aos educandos, era, antes, uma forma delicada de, pelo contato com a música, tocarmos regiões internas de cada um e sensibilizarmos para o exercício de concentração. Desse modo, uno meu pensamento ao de Viola Spolin quando nos afirma que

o teatro é uma forma de arte altamente disciplinada. Não espere nem demais nem muito pouco das crianças. A autodisciplina irá evoluir nos alunos quando o seu envolvimento com a atividade for completo (2012: 40).

Assim, com a rotina se mostrando presente, o tom de voz se abaixava, as conversas paralelas diminuía e o pedido para irem ao palco se colocar para o relaxamento se cumpria.

⁴⁸ As oito aulas que seguiram foram ministradas por mim nos dias 1, 8, 22 e 29 de abril e nos dias 6, 13, 20 e 27 de maio. No dia 15 de abril, não houve encontro devido ao carnaval fora de época.

Solicitei ao fim do dia do teste, o uso de roupas confortáveis e de cores neutras para os variados exercícios que iriam ser cumpridos na oficina ao longo do ano. Estar com o corpo liberado com vestimentas largas e/ou leves é essencial para que todo o corpo do estudante-ator possa se expressar de forma adequada. Avisei também que o uso de roupas neutras torna-se muito importante, visto que trajes de cores extravagantes e de estampas engraçadas, por exemplo, podem, muitas vezes, chamar mais a atenção do que o próprio exercício de cena que esteja sendo desenvolvido.

Dividi, desse modo, as três horas de trabalho da seguinte forma com a intenção de nos organizar e, mais uma vez, criar certo hábito com os estudantes nas aulas da oficina teatral:

Das 13:00 às 13:30	Das 13: 30 às 15:30	Das 15: 30 às 16: 00
Atividades e exercícios de relaxamento, de conscientização corporal e/ou vocal.	Improvisações e jogos teatrais.	Conversas com os alunos sobre a vivência da aula, perguntas, dúvidas dos estudantes acerca de algum comando dado durante as atividades, retorno dos estudantes acerca dos exercícios propostos, entrega de alguma tarefa etc.

Nesses oito encontros iniciais, o foco da aprendizagem dos educandos com o universo do teatro recaía, primeiramente, na aproximação mais sensível desse estudante-ator com seu próprio corpo, na sua própria respiração, no seu caminhar pelo palco, no desenvolvimento da cooperação, isto é, de atividades que proporcionassem, entre a turma, o sentimento de grupo.

Fundamentei, assim, esses primeiros encontros a partir dos livros de Viola Spolin intitulados “Jogos teatrais na sala de aula” (2012) e “Improvisação para o teatro” (2015). O intuito era realizar junto aos estudantes secundaristas atividades teatrais que desenvolvesse concentração, escuta, criatividade, espontaneidade e sensibilização desses educandos. Procurando, assim, sempre promover essas habilidades e competências, a partir das quatro

essências dos jogos teatrais indicadas por Spolin: **o foco, a instrução, a avaliação e a plateia.**

Viola Spolin nos diz que “cada **foco** determinado da atividade é um problema essencial para o jogo que pode ser solucionado pelos participantes” (2012: 32). É importante enfatizar que o foco não é o objetivo, e, sim, o elemento do jogo que deve ser trabalhado para que alcancemos o objetivo. Para exemplificar, podemos usar como exemplo o jogo de futebol. Nele, o objetivo é que um time ganhe do outro, porém o foco é a bola que deve ser trabalhada para que o time alcance seu objetivo.

A segunda essência é a **instrução** que são frases curtas proferidas durante o jogo para que o participante se lembre de manter o foco. Na instrução, é preciso ter dois cuidados: o primeiro é que não sejamos autoritários, uma vez que tal atitude pode ser entendida pelos participantes (jogadores da cena) como uma coação advinda do diretor, do professor ou de quem esteja desempenhado esse papel. O segundo cuidado é que, muitas vezes, o participante ou o jogador não está acostumado a receber instruções e, dessa forma, interrompe o que esteja realizando em cena para ouvir o comando. Sobre isso a pesquisadora americana alerta a seus jogadores: “Ouça a minha voz, mas continue jogando” (2012: 34).

A terceira essência é a **avaliação**. Essa não deve ser pautada em uma crítica ou em um julgamento feita para os jogadores, mas, sim, numa conversa posterior ao jogo para identificar se o foco foi trabalhado e se o objetivo foi alcançado. Ou, nas palavras de Viola Spolin:

Se quisermos que o aluno tenha uma maior compreensão do seu trabalho no palco, é essencial que o professor-diretor não assuma sozinho a avaliação, mas que faça perguntas que todos respondam, inclusive ele próprio. Ele criou uma história? Ele fez-de-conta ou tornou real? Ele moveu o objeto ou permitiu que o objeto o movimentasse? Ele gritou com seus pés? Ele estabeleceu contato ou fez suposições? Ele solucionou o problema? (2015: 24)

Ainda sobre avaliação, essa se baseou numa postura muito mais flexível e dialógica com o estudante do que em atitudes avaliativas que pregassem o autoritarismo e a rigidez do famoso e tradicional “certo” e “errado”, ou “bom” e “ruim”. Respeitou-se, assim, a colocação ou o ponto de vista da “plateia” sobre

o que acontecia no palco, como forma de trocas significativas e de um olhar mais amplo sobre o processo criativo das atividades que eram sugeridas. Dessa forma, alinhei-me à orientação de Spolin quando nos diz que

a confiança mútua torna possível para o aluno empenhar-se na realização de uma boa avaliação. (...) Quando ele está na plateia, avalia seus companheiros jogadores; quando ele é jogador, houve e permite que os colegas da plateia o avaliem, pois está entre amigos. (2015: 24)

Era necessário, então, que os alunos e alunas entendessem e, mais do que entender, se sentissem inseridos na travessia da aprendizagem cênica, ou seja, participantes e, principalmente, opinadores das variadas atividades que lá eram sugeridas e solicitadas. Não como indivíduos limitados e alienados sendo julgados a qualquer passo que davam ou diante de falas que propagavam, mas, ao contrário, buscando neles o protagonismo das ações e, principalmente, das reflexões de sua própria caminhada como artista de sua arte.

Para fechar a sistematização da proposta pedagógica dos jogos teatrais na perspectiva de Spolin, não se pode deixar de registrar a relevância dada a ela para a **plateia**. Para a escritora norte-americana, a plateia seria a outra parte de jogadores pertencentes à oficina teatral que também estaria aprendendo com os jogos e as improvisações a partir de uma perspectiva objetiva de observar o que acontece ao longo da cena; tecendo análises e observações relevantes quanto à resolução do problema dado pelo professor-diretor, por exemplo, e ao uso inteligente e eficaz do ponto de concentração (foco) revelado pelos jogadores ao longo da proposta do jogo.

Assim nos diz Viola Spolin:

Os jogadores na plateia não fazem o papel dos jogadores. A partir de um outro ponto de vista devem estar abertos para aquilo que está acontecendo na área de jogo e, dessa forma, intensificar o seu equipamento sensorial e de percepção. Ao aprender a aceitar o trabalho dos outros se tornarão mais livres com sua própria experimentação. (2012: 50)

Nesse sentido, sempre era oferecida a fala aos alunos para que eles pudessem construir discursos pertinentes acerca do que assistiam e como

poderiam ser solucionados, caso tal cena ou jogo não estivessem caminhando para a resolução do problema ou do conflito dado.

Era comum eu afirmar, muitas vezes, que estar na plateia era uma forma a mais de apreender e de aprender a jogar e a interpretar; que tal condição deveria ser utilizada de forma objetiva e construtiva tanto para aquele que desempenha nas improvisações ou nos jogos teatrais, quanto para o estudante-ator que estivesse no “papel” de plateia. Assim, penso e defendo ser a “plateia” um espaço de análise, de reflexão e, acima de tudo, de aprendizagem acerca do que ocorre no espaço dedicado ao jogo e à cena.

A partir dessa breve perspectiva teórica acerca do universo do jogo teatral e da improvisação, concentro agora a escrita em **cinco episódios** relevantes no tocante ao desabrochar de estudantes secundaristas da Baixada Fluminense nos primeiros contatos desses com a arte cênica. Socialização, afetividade, imaginação e criatividade foram, por exemplo, alguns propósitos que queríamos promover e alcançar nesses oito primeiros encontros.

O **primeiro episódio** a ser destacado refere-se ao trabalho desenvolvido a partir da escuta. Ouvir atentamente e deixar-se ser levado pelo que se ouve era o objetivo principal desse primeiro momento de atividades. Era o momento de adentrar no universo cênico com concentração, sensibilidade e imaginação. O propósito de tal atividade era buscar resgatar o universo lúdico da criança adormecida, reconectando o ouvir sincero de sons diversos, a exemplo do canto dos pássaros, da chuva, do trovão, de sons de terror, com o corpo que deveria se expressar sem o freio da razão a qual pudesse cercear o processo criativo desse discente.

Dessa forma, solicitei, em um primeiro momento, aos alunos e às alunas que esses se deitassem no palco e se concentrassem no que iriam ouvir, com o fito de deixarem despertar imagens, sentimentos e sensações que pudessem ser registrados por eles com atenção e sensibilidade mentalmente. Nesse primeiro momento, coloquei sons de floresta, de riacho e de animais.

Deixei-os imersos nessa ambiência por cerca de 10 minutos, avisando, previamente, que não era somente uma atividade de relaxamento, mas um exercício de concentração e de conexão com que se ouvia e, principalmente,

como essa audição repercutia em seu subconsciente, em suas memórias e em seu universo interior. Dessa forma, estar concentrado nessas instruções dadas no início da atividade era muito relevante para que o educando não relaxasse tanto a ponto de adormecer, por exemplo.



Imagem 49: QR Code para momento de relaxamento na busca por uma audição atenta e imagística

Após essa tarefa, calmamente ia pedindo para que os estudantes-atores abrissem os olhos e se sentassem para conversarmos sobre o processo vivenciado. Em um segundo momento, após alguns relatos concedidos pelos alunos e pelas alunas, solicitei que eles caminhassem pelo palco com a atenção voltada a si próprio e aos companheiros no palco.

Durante a caminhada, foram recordadas recomendações a respeito da postura, da concentração e da atenção dispensada; propôs-se o resgate das constantes paradas e partidas, buscando fazer com que o grupo preenchesse o palco e realizasse tal tarefa de forma atenta e observadora no que diz respeito ao espaço e ao colega ao lado.

O desempenho dos estudantes-atores, no transcorrer da caminhada, propiciou-me a inserir, ao longo da atividade, fundamentos mais avançados tais quais os propostos no livro “Teatro com jovens e adultos: princípios e práticas” (2012). São eles:

- a busca da concentração individual, sem significar a perda do sentido de coletividade;
- a identificação por parte dos alunos de um foco para sua caminhada (olhar até um ponto no espaço, dirigir-se até ele, depois, escolher outro ponto e, só então, mudar a direção do caminhar);
- a percepção dos ruídos dos pés no chão e a realização da caminhada com o menor barulho possível (a ideia de ocupação

equilibrada do espaço, ou seja, a busca coletiva pelo preenchimento de possíveis espaços vazios deixados entre os caminhantes);
- a caminhada em diferentes andamentos, que se iniciava pelo estímulo ao andar rápido (relacionado às imagens de pressa, de atraso) passando pela quase corrida - muita pressa, velocidade -, que era conduzida a um andamento cada vez mais lento preguiçoso, sonolento, até a parada, como estátuas congelados). (2012: 67)

Após todas essas atividades que, no total, duraram cerca de trinta minutos, repeti a música tocada na primeira atividade (relaxamento e audição imagística). Solicitei aos alunos, então, que interagissem com a música, por meio do corpo. Imagens, pensamentos, sensações e sentimentos que vieram à mente quando todos estavam deitados e de olhos fechados, deveriam agora alcançar o corpo potencialmente expressivo dos estudantes.

Queria, assim, que os estudantes começassem a ser transportado para essa floresta de sons, de cheiros, de sabores e de imagens... Essa floresta sinestésica deveria ser agora apreendida pelos sentidos que, logicamente, passaria primeiro pela audição, mas que deveria desembocar em outras percepções sensoriais. Nos primeiros cinco minutos, solicitei primeiramente a relação dos estudantes com eles próprios; o andar pelo palco, ou melhor, pela “floresta” dar-se-ia pelo contato íntimo e pessoal de cada estudante com sua floresta imaginária.

Em seguida, fui conduzindo a turma com novas orientações e/ou perguntas sem que eles parassem o que estivesse fazendo em cena: você acabou de chegar sozinho numa floresta. Como ela é? O que você está vendo? O que está tocando? É de noite ou é de dia? Está frio ou está quente? Que sentimentos ou sensações você sente em estar nessa floresta? Ouça a música cuidadosamente, imagine como é esse lugar; não tente demonstrar, viva, a partir de sua imaginação, esse lugar; estabeleça a relação de seu corpo com esse ambiente; construa vínculos afetivos com sua floresta.



Imagem 50: QR Code para trabalho sensorial com a oficina de teatro

Esse trabalho, a meu ver, apresentou duas faces que, embora sejam diferentes, de certa forma, não se apresentam estanques ao longo do vídeo. A primeira foi o registro cênico de certa tranquilidade e de certa passividade dos estudantes-atores no tocante a essa floresta imaginária. Apresentavam-se absortos, nesse momento; estavam mais presentes sentimentos pessoais e se revelavam mais fortemente sensações subjetivas de cada intérprete em relação a sua imaginação.

Pelo menos para uma parcela do grupo, era o momento de adentrar no seu imaginário e perceber, muito mais pelo crivo das sensações do que pelo mérito de uma racionalidade, os cheiros, as imagens, os sons e os paladares desse *locus*. Nesse primeiro momento, o “jogo” se concentrava, assim, mais na perspectiva individual, em singelos monólogos cênicos do que, propriamente, em relações estabelecidas entre os jogadores.

A partir de uma intervenção, a segunda face começa a ficar mais explícita cenicamente. Torna-se mais perceptível, então, a importância do outro para o desenvolvimento do trabalho cênico. Nesse momento, ganha-se mais apelo a relação estabelecida com o(s) parceiro(s) de cena e não somente com os sentimentos e o universo sensorial de cada aluno e de cada aluna. Era relevante agora o despertar do jogo com o outro e, de forma delicada, a inserção de “conflito(s)” mais visível(is) para que, de certa maneira, a cena ganhasse outros contornos: menos contemplativos e/ou fortemente subjetivos e mais dinâmicos e/ou cênico.

O segundo episódio a ser ressaltado é sobre uma improvisação que solicitei aos estudantes a partir do uso criativo de três cubos pretos de madeira. Cada grupo teve dez minutos para criar uma história com começo, meio e fim na qual deveria fazer uso dos cubos de forma inventiva, isto é, deveriam ressignificar seu uso, tornando-os outros objetos em cena.

Muitos estudantes deram, infelizmente, muito mais importância à história que queriam contar do que o objetivo principal de atribuir um novo significado aos cubos, não alcançando totalmente o propósito do trabalho. Além disso, em um debate com a plateia, concordamos que, muitas vezes, os cubos eram deixados de lado em alguns momentos da cena, ou eram totalmente ignorados pelos jogadores no tablado.

Ressaltei que contar histórias parece, realmente, ser uma das principais funções do intérprete dos palcos, no entanto havia uma solicitação importante a ser cumprida e que essa deveria estar inserida na história a ser contada, ou seja, mais do que simplesmente elaborar profundamente uma narrativa cênica, o grupo deveria se ater à determinação fundamental: redefinir os cubos utilizados em cena, independente da história criada pela equipe de estudantes-atores no palco. Desse modo, era relevante que os grupos entendessem que contar uma história ou fazer uma cena estava a serviço desse propósito básico.



Imagem 51: QR Code para a cena em que cubos pretos de madeira são ressignificados cenicamente

O grupo do vídeo acima demonstrou maior entendimento sobre a proposta sugerida, sabendo conciliar, harmoniosamente, o uso dos cubos de forma criativa, ao priorizaram o objetivo principal da tarefa solicitada, em vez de simplesmente contar uma narrativa cênica. Mobilizando melhor o corpo, as

sensações e os sentimentos, os estudantes-atores alcançaram um nível bastante interessante, pois eram essas ferramentas que indicavam serem os cubos uma jangada ou um pequeno barco perdido em alto mar.

No início da improvisação, a ação física de remar, de imediato, deflagrou na plateia a clara ideia criada pelo grupo, que no dizer de Viola Spolin, mais do que contar a história, preferiram, de forma objetiva e concreta, mostrar cenicamente o que planejaram. Sem apresentar uma verborragia que, muitas vezes, mais atrapalha do que ajuda, o elenco foi elogiado pelos outros estudantes-atores da plateia, pois revelaram uma proposta teatral em que, pelo exercício da imaginação criadora, da fé cênica e da ação física conseguiram prender a atenção de todos que assistiam à apresentação da cena.

Até mesmo o palavrão proferido em um momento de tensão dramática não foi visto pelos jogadores da plateia como algo agressivo ou vulgar, pelo contrário, muitos acharam que tal expressão cabia na cena por representar a angústia vivenciada pela estudante-atriz e seu desespero em se salvar de uma situação altamente densa e inquietante. O palavrão, para muitos, era, assim, o resultado de uma situação limite na qual o desespero se instalava fortemente, visto que a vida de todos no universo da improvisação apresentava iminente perigo.

O terceiro episódio a ser evidenciado trata-se de uma atividade improvisacional que levava em conta os três termos essenciais muito utilizados por Viola Spolin quando o jogador/ator se insere no jogo/improvisação: **onde**, **quem** e **o que**, ou seja, três indagações que devem estar muito bem esclarecidas pelos jogadores ao subirem no palco para jogar. O primeiro diz respeito ao ambiente ou lugar em que ocorre tal improvisação/cena. O segundo é o “personagem” levado à cena pelo intérprete, e o terceiro refere-se ao desenrolar da trama a partir das relações travadas, seja entre personagens, seja entre o(s) personagem(ns) e o espaço.

Só podendo utilizar uma palavra ou uma frase ao final da improvisação, os jogadores deveriam deixar claro esses três termos para a plateia de jogadores. O jogo foi intitulado de “Tensão silenciosa” e envolvia sempre uma dupla de atores que deveriam contar uma história cênica em que somente pelo

corpo e pelo rosto demonstrassem uma tensão explícita. Várias foram as possibilidades de tensão encontradas pelos estudantes-atores, indo de situações mais leves a outras mais densas.

Antes de começar as improvisações, alertei a todos e a todas que a tensão criada pela dupla deveria estar totalmente relacionada ao entendimento dos seguintes termos: personagem, espaço e ações, não podendo, então, ser apresentada na cena improvisada, somente a tensão desvinculada do quem, do onde e do que.



Imagem 52: QR Code para a tensão silenciosa: Gabrielle e Vitória (“Surpresa”)

A improvisação acima era sobre uma festa surpresa que duas amigas (quem), embora brigadas, estavam realizando para um terceiro amigo (o que) numa casa, especificamente, em uma sala (onde). Os olhares, o comportamento e as ações delas, em alguns momentos da cena, demonstraram para os outros jogadores da plateia que elas não eram inimigas, mas que algo acontecera a ponto de demonstrarem mágoas e ressentimentos, principalmente, na interpretação da estudante-atriz Gabrielle (atriz mais alta).

A escolha da palavra “surpresa” ao final da atividade ratificou também se tratar de uma comemoração de aniversário ou uma festa de surpresa. Interessante notar que os jogadores da plateia, a partir de um trabalho cênico objetivo das intérpretes, indicaram, com bastante clareza, os três pontos relevantes a serem demonstrado pelos estudantes-atores: personagem, ação e espaço, cumprindo, assim, com eficiência os objetivos do trabalho solicitado.

A tensão dessa cena ficou a cargo da espera do suposto amigo que chegaria ao local sem que soubesse da surpresa, mobilizando as intérpretes a deixarem de lado suas mágoas e realizarem a festa para ele.



Imagem 53: QR Code para a tensão silenciosa: Lucas e Gabriel (“Não!!!”)

A tensão na cena acima está relacionada a uma invasão de um suposto ladrão a uma casa. Na improvisação, esse acontecimento é vivenciado por um casal de namorados, cuja relação ficou clara para os jogadores da plateia nos seguintes momentos: nas trocas de olhares no momento do jantar e nas cabeças próximas embaixo da mesa.

A plateia indicou, após a realização da atividade, um acontecimento interessante que, de fato, caminhava com a ideia proposta anteriormente pelos dois jogadores. Nesse caso, a falta de luz ocorrida na casa dos personagens poderia ter acontecido por dois motivos: seja pela ação do bandido que tenha desligado a energia da casa, seja pelo uso da lanterna do celular por um dos jogadores.

Outra questão interessante apontada pela plateia foi os jogadores deixarem, durante algum tempo, a tensão concentrada cenicamente em um só espaço da cena: embaixo da mesa. Para muitos, essa ideia dos intérpretes revelou para quem estava assistindo à improvisação a dramática situação vivenciada por eles, potencializada com o desfecho trágico do tiro.



Imagem 54: QR Code para a tensão silenciosa: Júlia e José Renato (“Acabou!!”)

A separação e o fim do amor numa relação foram as principais marcas demonstradas pelos intérpretes na cena acima. De modo direto e objetivo, a dupla, segundo a plateia de jogadores, imprimiu, em pouco mais de dois minutos, uma verdade cênica a partir dos olhares travados entre eles e, principalmente, pelo silêncio dramático que construíram durante a improvisação.

Um dos comentários mais interessantes foi de uma das jogadoras da plateia. Para ela, a palavra escolhida (“Acabou”), para ser dita somente ao fim da avaliação, sintetizou o entendimento da própria cena criada, não só pelo próprio significado da palavra, mas também pela verdade que a atriz trazia ao proferir tal expressão.

Outro comentário bastante pertinente vindo de um dos jogadores da plateia é que, a partir do processo de fisicalização, a intérprete bebe água em um suposto copo e, logo depois, continua, felizmente, a segurá-lo no decorrer da improvisação. O ato de segurar esse objeto cênico imaginário permanece até que ela, em um momento de explosão dramática, advinda da briga do casal, joga-o no chão. Assim, para todos que assistiram, essas ações físicas demonstraram a consciência cênica da estudante-atriz de não apenas abandonar o copo, mas também de utilizá-lo de forma inteligente a favor da tensão dramática proposta pelo exercício teatral.

O quarto episódio versa sobre uma atividade cênica em que duplas, trios ou quartetos deveriam ouvir uma música instrumental⁴⁹ e, a partir dessa audição, criar uma cena com começo, meio e fim influenciados por tal obra. Tendo por volta de quatro minutos de duração, a composição musical foi ouvida uma primeira vez com os estudantes-atores de olhos fechados e em silêncio para que o foco fosse unicamente a música tocada.

Logo após, conversamos sobre que sensações, sentimentos e imagens tal composição revelavam para eles, e, para minha surpresa, muitas foram as respostas: “medo”, “luta”, “guerra”, “fim do mundo”, “monstros” entre outros. A partir desse apanhado de respostas trazidas na discussão, separamo-nos em grupos e ouvimos, mais uma vez, a música com o fito de construirmos narrativas cênicas que poderiam ser contadas no palco a partir do entendimento mais atento e crítico sobre tal sonoridade.

Solicitei que não houvesse falas nas improvisações que seriam apresentadas, uma vez que era necessário, nesse momento, que somente o corpo se expressasse sem o apoio da palavra falada a qual, muitas vezes, mais serve de “muleta” para uma verborragia esvaziada do que para uma real expressividade cênica.

Para essa atividade, foram necessários dois encontros com todos construindo sua visão sobre o que podia fazer com seu corpo para expressar os sentimentos e sensações que outrora foram revelados. Muitos foram os trabalhos apresentados, escolhi dois desses pela criatividade na elaboração das histórias criadas.

O primeiro versa sobre um duelo entre cavaleiros medievais, com cavalos, armaduras e espadas e, claro, a ambiência do universo dessa época. O segundo revela, a partir de um enredo fantasmagórico, uma narrativa bastante interessante com personagens retirados, a meu ver, do universo infantojuvenil. Bruxa e monstros são revelados nas maquiagens trabalhadas pelos próprios estudantes-atores e em seus corpos expressivos, em uma luta desigual com um mero ser humano.

⁴⁹ Tal obra musical encontra-se no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=jkWEUhNveWY>



Imagem 55: QR Code para a cena 1, com dupla de estudantes-atores em uma batalha de cavaleiros

A dupla Gabrielle e Arthur, ambos da terceira série do ensino médio, perceberam, ao ouvir a música, que poderiam retratar de forma performática o universo de duelo da idade média. A ideia de ambos era trazer para a cena uma batalha entre dois cavaleiros de “reinos inimigos”. Toda a coreografia cênica foi proposta pela própria dupla que imaginaram, em um primeiro momento, trazer ao palco a preparação dos dois homens em suas respectivas moradias se preparando para o violento enfrentamento corporal, com risco de perderem suas próprias vidas.

Dessa forma, no primeiro momento da cena, os estudantes-atores imaginaram, em uma atitude solene, como quem vai à batalha, vestir-se, ritualisticamente, com armaduras, capacetes, espadas e botas para que a plateia pudesse identificar, de imediato, o tempo no qual se passava a narrativa proposta. Soma-se a isso a concepção proposta por eles de cavalgar para ratificar, ainda mais, tratar-se de um universo bastante conhecido de filmes e obras literárias cuja temática recai na ambiência medieval. A luta e, por consequência, a morte de um dos combatentes ao final da atividade, por sua vez, consagra, a meu ver, o clímax proposto pelos alunos que souberam dividir a cena de forma coerente sem que com isso tivessem que usar palavras ou serem didático.



Imagem 56: QR Code para a cena 2, com estudantes-atores numa narrativa cênica fantasmagórica

O quinteto de estudantes-atores, em conversa comigo, revelou, com muito entusiasmo, a concepção de levar ao palco o universo de bruxas e de monstros muito recorrente no imaginário infantojuvenil. Segundo eles, a ideia advinda da música ouvida era performar uma cena em que uma bruxa presa há muito tempo fosse liberta por um homem despropositadamente e, a partir disso, travasse com ele uma luta performática na qual os “raios” emanados por ela atacassem, violentamente, tal personagem. Segue ainda por parte dos estudantes, o conceito cênico da libertação dos filhos dessa tal bruxa, os quais após serem libertados por ela, iriam, com sua mãe, assolar toda a humanidade.

Usando o corpo de forma inteligente e criativa, o grupo revelou uma capacidade performática muito interessante, tendo em vista que, sem o uso da palavra, a qual poderia deixar a cena didática e enfadonha, deveria mobilizar a memória de suas infâncias para resgatar o fantástico universo de narrativas que tematizam o sobrenatural como elemento central de seus enredos. Para destacar ainda mais esse universo fictício, eles propuseram uma maquiagem soturna que pudesse dialogar com o ambiente aterrorizante e também uma iluminação que denotasse uma atmosfera fantasmagórica de tensão, de aventura e de terror.

O quinto e último episódio a ser relatado corresponde a uma atividade com a presença de texto escrito, especificamente, de um poema de autoria de Manuel Bandeira, intitulado “Poética”. Essa obra literária foi escolhida, porque já traçava um diálogo com a peça *Brejo Brasil* que iríamos ensaiar nas semanas seguintes e que versava acerca do universo da Primeira

Geração Modernista e da Semana de Arte Moderna de 22. Eis o poema na íntegra:

Poética⁵⁰

Estou farto do lirismo comedido

Do lirismo bem comportado

Do lirismo funcionário público com livro de ponto expediente protocolo e manifestações de apreço ao Sr. diretor

Estou farto do lirismo que para e vai averiguar no dicionário o cunho vernáculo de um vocábulo

Abaixo os puristas

Todas as palavras sobretudo os barbarismos universais

Todas as construções sobretudo as sintaxes de exceção

Todos os ritmos sobretudo os inumeráveis

Estou farto do lirismo namorador

Político

Raquítico

Sifilítico

De todo lirismo que capitula ao que quer que seja fora de si mesmo

De resto não é lirismo

Será contabilidade tabela de co-senos secretário do amante exemplar com cem modelos de cartas e as diferentes maneiras de agradar às mulheres, etc

Quero antes o lirismo dos loucos

O lirismo dos bêbedos

O lirismo difícil e pungente dos bêbedos

O lirismo dos clowns de Shakespeare

— Não quero mais saber do lirismo que não é libertação.

Manuel Bandeira

Com ares de manifesto, o poema de Manuel Bandeira realiza, na forma e no conteúdo, uma ruptura com os padrões literários até então vigentes. No plano da estrutura, a obra apresenta versos livres, isto é, sem metrificação regular e também versos brancos, ou seja, sem rimas entre os versos. O poeta inaugura, de certa forma, um discurso poético que critica o modo de versejar, por exemplo, de parnasianos e românticos. Em seu discurso lírico, observa-se também uma postura fortemente combativa aos preceitos oitocentista, seja em

⁵⁰ GARBUGLIO, José Carlos. **Roteiro de leituras**: poesia de Manuel Bandeira, São Paulo: editora Ática, 1998, p. 55.

seu vocabulário, seja na presença de termos até então considerados não poéticos.

Em uma roda formada no palco, fizemos a leitura dessa obra lírica mais de uma vez e, durante quase uma hora de estudo, esmiuçamos o significado de certas palavras como “lirismo”, “raquítico” “sifilítico” “vernáculo”, “puristas”, “barbarismos” e interpretamos cada verso para que os estudantes-atores tivessem a compreensão global do poema, sua intenção discursiva, sua musicalidade moderna e sua estrutura formal. Ao longo desse encontro, eles iam sendo esclarecidos sobre a vida e a obra do poeta Manuel Bandeira, sobre sua importância no cenário literário brasileiro, assim como a escola modernista da qual ele fazia parte.

Conversamos sobre como tal poema poderia ser levado à cena teatral de forma criativa. Muitas foram as sugestões dadas, mas era quase unânime que essa obra de Bandeira representava um grito de liberdade e uma forma de explosão performática tal era a ideia que as diversas leituras suscitavam entre os alunos e as alunas que se propuseram a ler tal texto lírico.



Imagem 57: QR Code para a Cena 1, com a estudante-atriz Júlia Santos e sua proposta cênica em relação ao poema “Poética”

O corpo preso e a voz silenciada foram os dois conceitos trazidos à cena pela estudante-atriz Júlia da Silva. Em conversas anteriores à elaboração da atividade, ela dissera que sua intenção era performar uma revolta que passasse pelo seu corpo antes de começar a proferir o poema de Bandeira. Essa angústia de se sentir presa e tolida pelos preceitos do passado era para ela uma motivação interna para dizer o longo poema.

No dizer da aluna: “Parece que ele está vomitando essas palavras esses versos, que está angustiado”. Em seu entendimento a palavra de ordem era “rebelião” tanto na sonoridade advinda de suas cordas vocais quanto no seu corpo atado a regras e a padrões de conduta para a arte e para a vida. Era necessário, então, se rebelar quanto a isso performaticamente. O resultado cênico encontrado por ela foi se prender a uma cadeira e, numa ação física de soltar das amarras impostas pela arte oitocentista, expressar cenicamente a poesia “Poética”.



Imagem 58: QR Code para a cena 2, com quarteto de estudantes-atores e sua visão cênica sobre o poema “Poética”

Para o quarteto, era relevante ressaltar cenicamente certo antagonismo presente no discurso de Bandeira e na postura passadista de movimentos artísticos do final do século XIX. Assim, para os estudantes, a escolha cênica era mostrar de um lado o ideário passadista na imagem da bailarina vestida de branco; branco este que para eles representavam a “pureza” e o “bom gosto” da arte clássica, muito apreciada e divulgada pela sociedade antes da Semana de Arte Moderna de 22.

Nesse sentido, se de um lado, a bailarina representaria a pintura acadêmica e a poesia parnasiana, por exemplo, paradigmas de uma arte culta e elitizada, com seus gestos suaves e com sua face harmônica e equilibrada; por outro lado, os três atores vestidos de preto simbolizaria a ruptura ao modismo figurativo das artes plásticas, o grito abafado das minorias e a “rebelião” de outrora. O embate entre esses dois olhares sobre a arte (e porque

não sobre a vida) era, assim, o principal conceito que os quatro alunos queriam promover cenicamente.



Imagem 59: QR Code para a cena 3, com o popular e o erudito na visão cênica de estudantes-atores sobre o poema “Poética”

Juntar o erudito e o popular era o objetivo principal do trio de estudantes-atores que propuseram traçar um diálogo entre o passado e o novo a partir de culturas bem distintas. A ideia surge a partir da leitura prévia que os alunos fizeram da peça *Brejo Brasil* ainda em casa na qual a música de Jorge Aragão era citada ao fim desse texto teatral.

Com uma curiosidade manifesta, o trio de jovens estudantes resolveu buscar, em pesquisa pelo *Youtube*, tal música e sugeriram trazer à cena um confronto de estilos musicais e, mais do que isso, de culturas. Dessa forma, surgem, no palco, o gingado e a alegria do samba nos pés e no corpo da estudante Gabrielle e o balé com sua suavidade e seu controle técnico por meio do belo desempenho da aluna Mariana.

Faltava ainda o poema adentrar a cena, o que ficou resolvido com a fala do discente Wendhel que, numa atitude de questionamento, de ironia e, por vezes, de deboche (bem ao gosto do modernista Oswald de Andrade), ora reivindicava sua voz e sua vez à bailarina como sendo o símbolo metafórico de um passado artístico elitista; ora vibrava e dialogava cenicamente com a morena faceira de gingado e de brasilidade bastante notórios, alegoria de um Brasil, muitas vezes, escamoteado pela elite cultural brasileira.

Assim, a cena parece desconstruir o ideal vigente do academicismo a partir do embate com a dança clássica, ao mesmo tempo em que destaca e

reafirma o samba como símbolo de resistência de um povo e de uma cultura tal qual quiseram muitos daqueles artistas que participaram da Semana de Arte Moderna de 22.

A montagem de uma peça teatral e as diversas trilhas de descobertas e de aprendizados

Ensaiai é experimentar, tentar, procurar diversas formas de fazer. A preparação técnica tem o objetivo de disponibilizar o ator para a criação. E o criador necessita tempo de imaginação, improvisação e convivência com os parceiros.

Mirna Spritzer (2012: 27)

Inicia-se, a partir desta página, a última “parada” de uma travessia de encontros e de descobertas. Nela continuo a realizar um relato acerca dos meses em companhia de estudantes que, como eu, constantemente se empenharam em desenvolver um projeto teatral sobre a Semana de Arte Moderna de 22. A partir das tramas e dos personagens da peça *Brejo Brasil*, resgatamos e homenageamos o universo de contestação entre o novo e o antigo, entre o ontem e o hoje, seja no campo da arte e da cultura, seja no campo do comportamento humano.

Após as várias conquistas advindas dos jogos teatrais e das improvisações cênicas, cumpre relatar, a partir de agora, o período de ensaio que durou do início de junho a meados de dezembro de 2022 e teve como objetivo o levantamento do texto teatral acima citado. Era importante, nesse momento, agregar com os discentes os ensinamentos e as descobertas apreendidos na primeira fase (abril e maio), para que, no cotidiano dos ensaios, pudéssemos trazer o frescor e a autenticidade da interpretação proporcionada pelo jogo. Nas palavras de Viola Spolin, “às vezes, os atores pararam de “jogar” e a espontaneidade e a criatividade foram substituídos pela rotina e pela repetição” (2013: 95-96).

Assim, todo o aprendizado absorvido nos oito primeiros encontros era direcionado ao levantamento de uma peça teatral. Cumprimos, a partir de um cronograma, que ora se apresentava flexível, ora mais rígido, as tarefas

necessárias que iam desde a **leitura do texto dramático** aos **vários ensaios** realizados por nós com o objetivo de apresentar o espetáculo que ocorreria no fim do ano.

Na última semana de maio, foi disponibilizada e entregue aos estudantes da oficina a peça teatral impressa. A ideia era que cada um fizesse a cuidadosa leitura em casa, durante o fim de semana, sem que eu ou qualquer outro aluno da oficina déssemos quaisquer informações acerca da obra dramática a ser lida e estudada.

Portanto, era um encontro íntimo e solitário de cada estudante-ator com o enredo escrito, ainda que nos encontros seguintes eles trouxessem - em conformidade com o que eu esperava - indagações, críticas e opiniões acerca do texto lido. Deste modo, pretendia suscitar a mobilização por meio da dúvida ou mesmo pelo desconhecimento em alguns trechos da peça. Fazê-los desejosos do saber! Solicitei, assim, que cada um anotasse suas dúvidas ou elaborasse perguntas sobre o texto teatral para serem feitas no primeiro encontro⁵¹.

No início de junho, primeiramente nos concentramos cuidadosamente na leitura do texto dramático, a fim de esclarecer questionamentos dos estudantes em relação ao enredo e aos personagens, bem como acerca de algumas citações textuais e musicais que apareciam na peça para dialogar com o texto. Era o momento, enfim, de destrinchar e aprofundar os aspectos discursivos, textuais e interpretativos que envolvem a leitura de uma dramaturgia a ser encenada.

Frases como “O que a personagem transmite com determinada frase?”, “Como a frase deve ser dita, tendo em vista a intenção da personagem na cena?”, “Que nuances ela deve apresentar?” eram frequentemente proferidas por mim e pelos alunos mutuamente no intuito de nos levar a entender os conflitos da trama e as relações estabelecidas entre os personagens no universo do texto teatral e de sua futura montagem.

O desconhecimento da dramaturgia e de sua estrutura por grande parte dos estudantes-atores trouxe à tona o triste distanciamento entre os alunos e a

⁵¹ O primeiro encontro deu-se no dia 3 de junho, e o segundo encontro, no dia 10 de junho.

literatura dramática, conforme já comentado e analisado em seções anteriores neste trabalho acadêmico. Descobertas bastante importantes, no entanto, foram realizadas entre os discentes. São elas:

- ✓ a rubrica e sua função em um texto dramático;
- ✓ a ausência de marcas do narrador em um texto dramaturgico;
- ✓ a relevância do fazer (ação física) em detrimento do narrar (nesse momento, foi discutido o sentido dos termos *drama* e *dramaturgia*);
- ✓ a importância da voz e do corpo e das várias possibilidades expressivas que eles podem revelar quando acionados em cena;
- ✓ o protagonismo do personagem em detrimento da figura do narrador.



Imagem 60: Momentos de reflexão e de trocas de saberes sobre a peça e a dramaturgia

Assim, apesar de o texto teatral encontrar, por exemplo, pontos de diálogo com o gênero narrativo, sinalizei também junto aos estudantes-atores certas peculiaridades do gênero dramático alinhado que estava ao pensamento de Celso Sisto em seu artigo “O gênero dramático e suas particularidades” (2015). São elas:

- Narra uma história;
- Transforma o que seria narrativo em diálogo;
- Elimina, assim, muitas vezes, o narrador e as descrições, muito utilizadas no romance, no conto, na novela, etc.
- Apresenta, em geral, um número reduzido de personagens e lugares;
- O foco reside na movimentação cênica;
- O texto transposto para a cena é o discurso dos personagens (diálogo, monólogo, aparte, comentário, etc.);
- O que estaria no plano da reflexão e da memória também é transformado em ação executada pelos personagens;
- Apoia-se, comumente, no uso de determinados artifícios: mudanças de cenário, jogo de iluminação, projeções, efeitos sonoros, objetos cênicos, maquiagem, adereços, etc, ou seja, tudo que pode ajudar a construir a cena. (2015: 44)

Ainda sobre o universo da dramaturgia, ressalto as trocas de conhecimento que tive com os estudantes acerca de um elemento essencial desse gênero literário: os diálogos. Sobre eles, assinalei e exemplifiquei suas diferentes funções exercidas no contexto dramático, a partir do pensamento de Marta Morais da Costa em seu artigo “Coordenadas para a leitura de textos dramáticos” (2015). São elas:

- Identifica o personagem;
- Expressa ideias, sentimentos, recordações, desejos e temores;
- Anuncia comportamentos futuros;
- Caracteriza o tipo de relação que o personagem mantém com os demais (cooperação, subordinação, afeto, relações de classe, ideologia);
- Marca o ritmo da conversa, alongando o tempo em falas extensas, apressando-o em frases curtas;
- Ajuda a marcar o estilo do texto, seja cômico, fantástico, realista, absurdo, musical, poético;
- Caracteriza os demais personagens e apresenta qualidades e defeitos deles;
- É uma ação performática por si mesma: por exemplo, um narrador somente fala, sua única ação é narrar, ou seja, usar a palavra para contar;
- Cria situações exclusivamente teatrais, como um monólogo (peça de um único personagem), um solilóquio (o personagem sozinho em

cena expressa seus pensamentos mais íntimos), um aparte (o personagem na presença de outros se dirige ao público como se não fosse ouvido pelos demais personagens que estão próximos).
(2015: 78)

Claro está que toda a vivência com os estudantes-atores durante o período dos jogos teatrais foi relevante para que eu descobrisse as principais características e potencialidades de cada intérprete da oficina teatral. Entretanto, no que concerne ao processo de divisão de personagens, algumas vezes eu não estava totalmente convicto da escolha feita. Realizamos, assim, dois encontros semanais de três horas cada para que eu também pudesse refletir e decidir, de fato, quem iria fazer tal personagem a partir da leitura dramatizada e das improvisações realizadas.

Longe de criar uma atmosfera de competição e de desavença entre os educandos, buscamos, ao contrário, construir uma ambiência de ajuda mútua, de respeito e de solidariedade no grupo, com o fito de entendermos que cada personagem se revelaria importante no que tange ao enredo a ser encenado e que a peça a ser montada deveria estar acima de desejos puramente individuais. Dessa maneira, alinho-me às palavras de Viola Spolin quando ela nos diz que

um relacionamento de grupo saudável exige o número de indivíduos trabalhando interdependentemente para completar um projeto, com total participação individual e contribuição pessoal. Se uma pessoa domina, os outros membros têm pouco crescimento ou prazer na atividade, não existe um verdadeiro relacionamento de grupo (2015: 8).

Realizamos a leitura da peça duas vezes. Na primeira, foi realizada uma leitura sem a interferência de ninguém; era solicitada somente a manutenção do ritmo entre as falas dos personagens e entre essas e as rubricas, com o intento de observarmos o andamento da própria trama e do foco daquilo que estava sendo lido. Fizemos um intervalo, após o fim da **primeira leitura** e, durante, mais ou menos, meia hora conversamos e refletimos acerca do entendimento dos conflitos existentes na peça, das relações travadas entre os personagens e de certos deslizes e buracos que foram aparecendo entre as falas de certos personagens.

Nesse primeiro encontro, reservamos 1 hora para improvisarmos a cena 1 e, logo após, refletirmos sobre essa atividade. O objetivo era entendermos a essência dessa cena, seu principal conflito, as principais características e objetivos de cada personagem para, mediante essas importantes informações, jogarmos com o outro no palco durante as marcações que viriam.

Infelizmente, o resultado da primeira improvisação não resultou em um trabalho satisfatório, uma vez que muitos dos estudantes-atores, ainda presos ao texto escrito e tentando, visivelmente, recuperá-los em cena, não possibilitaram que o jogo se fizesse presente de forma orgânica e plena. Nas palavras de Viola Spolin (2013), “segurar o texto com as duas mãos é agarrar-se a uma tábua de salvação e reflete o antigo medo infantil” (2013: 48).



Imagem 61: Conjunto de cenas de descobertas sobre o universo dramático e experimentações cênicas a partir do texto *Brejo Brasil*

Nos minutos finais dessa aula, conversei com os alunos e as alunas sobre a necessidade de entendermos e de resgatarmos o que havia sido aprendido durante os oito encontros de jogos e de improvisações. Nesse momento, o importante não era decorar falas (isso nem foi solicitado por mim); era, sim, relevante o entendimento do “quem”, do “o que” e do “onde”, além, é claro, do conflito que se estabelecia na cena a ser improvisada.

Passada uma semana e afinados com os comentários e as reflexões dos minutos finais da aula anterior, realizamos a **segunda leitura** da peça. Antes de começar, pontuei enfaticamente os seguintes aspectos a serem aplicados: a relevância do ritmo da leitura; da correta projeção da voz, da articulação das palavras e, ainda, a busca pela intenção verdadeira nas falas de cada personagem.

Acrescentei ainda a necessidade de entendermos a pausa e o silêncio em momentos específicos da peça como forma de potencializar a verdade da cena e os conflitos que a rodeavam. No dizer de Viola Spolin, “mantenha o silêncio entre vocês dois! mantenha o silêncio à sua volta! dentro de você! acima de você! mantenha o espaço entre vocês silencioso!” (2013: 92).

A segunda leitura mostrou-se muito mais envolvente e bem mais empreendida, sendo poucos os momentos em que se percebiam “buracos” entre as falas, deslizos na articulação das palavras e na intenção dos personagens. Após essa leitura, era a hora de jogarmos novamente em relação à cena 1. Sem a preocupação de ter que decorar falas, mas entendendo as três perguntas estabelecidas no jogo teatral por Viola Spolin, a maioria dos estudantes-atores revelaram uma capacidade muito mais presente de escuta e de resoluções dos conflitos os quais eram postos na improvisação.

Mais do que criar uma cena improvisada pautada em uma verborragia desnecessária e enfadonha, eles se mostraram atentos ao essencial, ou seja, ao ouvir o outro e ao silêncio como forma dramática e expressiva. No palco, o comportamento de cada estudante-ator e o jeito de ser e de agir deles eram muito mais claros e autênticos nessa segunda improvisação e estavam, a meu ver, muito mais a serviço da cena e não de um individualismo egoico de um ou outro aluno.

Seguindo a linha de pensamento de Viola Spolin (2013), destaco a seguir uma passagem de sua obra que muito me influenciou quando assumi o papel de orientador desse processo teatral.

Na qualidade de diretor, a sua concentração está no texto e naquilo que deve usar para dar a vida a ele. A vida da peça irá emergir do próprio jogo. Trabalhar dessa maneira promove o acordo de grupo, a descoberta de soluções para problemas de palco através do jogo coletivo. (2013: 21)

Dessa maneira estabeleci, desde o início do processo de ensaio, a necessidade de diálogo do texto com o jogo, buscando extrair deste possibilidades variadas, criativas e autênticas de encenação da dramaturgia. O intuito era mobilizar os estudantes-atores a se lançarem no palco não apenas sob a perspectiva das palavras do texto teatral, mas também com a liberdade expressiva de criar cenicamente a partir do ato de jogar.

Vale dizer que as várias indagações sobre o universo dramaturgico e os diferentes esclarecimentos realizados nesses dois primeiros encontros do período de ensaio foram sendo redescobertos, reavaliados ou redefinidos, algumas vezes, ao longo do processo de mais de seis meses. Porém, foram nessas primeiras leituras feitas do texto teatral que surgiram esses diversos questionamentos e elucidações entre os estudantes-atores.

Os próprios ensaios da peça nos trouxeram novas perspectivas em relação ao entendimento da leitura do texto dramático que estávamos levantando. Mesmo as marcações de algumas cenas e a interpretação de certos intérpretes sofreram modificações a partir dos vários ensaios que realizamos, provando que nossa atitude em relação ao processo teatral não poderia ser, de modo algum, fechado e rígido.

Os estudantes-atores Júlia Silva e José Renato que interpretavam, respectivamente, Pagu e Mário são exemplos notórios de mudança no que diz respeito à interpretação. Ambos vislumbravam seus personagens de determinada forma no período do trabalho de mesa e mesmo nos primeiros encontros e, ao ingressarem mais intensamente no cotidiano dos ensaios e após diversas conversas travadas comigo e com o grupo da oficina, deram novos rumos às suas atuações no palco. Deveríamos, assim, estar sempre

abertos ao inesperado quando jogamos e trocamos com o(s) parceiro(s) de cena e descobrimos novos encaminhamentos na própria peça. Nas belas palavras de Viola Spolin (2013),

Todos os jogadores que estão no mesmo espaço de jogo devem estar “à espera” enquanto a peça se desdobra. Não esperar por, mas está à espera. Esperar por é passado/futuro. Está à espera é permitir que o desconhecido - o novo, ou inesperado, talvez o momento de arte (vida) se aproxime. (2013:18)



Imagem 62: Conjunto de momentos de trocas durante o processo da leitura do texto teatral *Brejo Brasil*

Ler, nos dias atuais, revela-se quase um ato de rebeldia em uma sociedade fortemente imagética. Quando, então, o que se lê é dramaturgia, torna-se uma ação heroica num contexto em que as escolas proporcionam, muito raramente, ao educando exemplares de textos teatrais em suas bibliotecas e/ou atividades escolares com esse gênero textual. Realizar, assim, essas duas primeiras leituras junto aos estudantes-atores trouxe para mim, não só a importância da leitura em si, mas também os vários ganhos que essa empreitada, quando bem realizada, pode trazer junto aos discentes pouco afeitos ao universo literário da dramaturgia e à ida ao teatro.

Em certo momento, Celso Sisto no artigo já mencionado anteriormente nos diz que “a leitura e o convívio sistemático com o texto teatral oferecem às crianças e aos jovens a possibilidade de lidar com o impulso criativo que move o fazer, o pensar, o dizer, o sentir, o debater” (2015: 55). Foi essa potência criativa que quis aflorar ou potencializar nos vinte alunos e alunas que frequentaram a oficina teatral, com todos esses verbos acima sendo explorados neles com o intento de desenvolver arte.

Desse “fazer” recorro o desejo dos estudantes-atores em realizar, muitas vezes, com senso estético, as cenas, as improvisações e os jogos teatrais, usando o corpo como ferramenta primordial de qualquer intérprete.

Do “pensar”, a lembrança recai nas várias reflexões feitas por eles acerca da Semana de Arte Moderna de 22 e de sua importância para a cultura, para a história e, claro, para a montagem que estávamos elaborando.

Do “dizer”, vem à mente a voz. A voz emitida com projeção e verdade; com sentimento e imagem. A voz como presença cênica.

Do “sentir”, revela-se a mim nosso mais íntimo, nossa capacidade de irmos ao mais profundo da arte, ou seja, de tocarmos nossa humanidade.

Do “debater”, recupero a ideia de grupo, de escuta e do entendimento do posicionamento diferente para a caminhada saudável nessa jornada de descobertas e aprendizagens.

Após os dois encontros debruçados sobre o entendimento global da peça, era o momento de elaborarmos **as marcações das 12 cenas** que compõem o texto *Brejo Brasil*, sem perder, logicamente, o que fora apreendido

pelos estudantes-atores no trabalho de mesa, a saber: o entendimento dos personagens, as intenções dos personagens em cada cena e o tema principal da peça.

Elaborei um cronograma de seis meses para que pudéssemos nos organizar no levantamento de todas as cenas, deixando, pelo menos, dois encontros⁵² para corrigirmos determinadas marcações de entrada e de saída de personagem; afinarmos as intenções de falas específicas, trabalharmos ritmos de alguns diálogos e solucionarmos a correta execução de ações físicas e de movimentações pontuais em certos momentos da peça.

Abaixo, divido em três etapas o cronograma com o fito de esmiuçar as atividades executadas de cada etapa.

Dia/Mês	Cena(s)	Observações
17 de junho	1	Levantamento e marcação da cena 1.
24 de junho	2	Levantamento e marcação da cena 2 e passado da cena 1 e 2.
1 de julho	3	Levantamento e marcação da cena 3 e passado da cena 1, 2 e 3.
8 de julho	4	Levantamento e marcação da cena 4 e passado da cena 1, 2, 3 e 4.
15 de julho	5	Levantamento e marcação da cena 5 e passado da cena 1, 2, 3, 4 e 5.
05 de agosto	1, 2, 3, 4 e 5	Conversas sobre personagens e o texto <i>Brejo Brasil</i> e passado de todas as cenas do ato 1.
12 de agosto	1, 2, 3, 4 e 5	Conversas sobre personagens e o texto <i>Brejo Brasil</i> e passado de todas as cenas do ato 1.

Todos os sete primeiros encontros apontados acima estão ligados ao ato 1. Nosso trabalho, primeiramente, era levantar e marcar as cinco cenas iniciais do espetáculo sempre a partir de um processo de improvisação e de jogos teatrais, trazendo a espontaneidade dessas atividades para o universo da cena a ser trabalhada.

⁵² Esses encontros seriam realizados na primeira semana de dezembro.

Nas palavras de Viola Spolin (2013), “a marcação deve facilitar a atividade, enfatizar e intensificar a preocupação e a ação, fortalecer os relacionamentos e sublinhar os conflitos. Marcação é a integração do quadro de cena, uma composição em movimento” (2013: 57). Dessa maneira, o trabalho de levantamento de cenas e do próprio espetáculo passa, a meu ver, muito mais por uma perspectiva dinâmica, espontânea e criativa do jogo, ou melhor, dos atores-jogadores em cena do que propriamente de uma atitude objetiva, distante e meramente burocrática do diretor.

Nesse primeiro momento de marcações, dividíamos sempre o tempo do nosso encontro semanal em dois momentos. No primeiro momento, que durava cerca de trinta minutos, fazíamos exercício de relaxamento e, logo depois, improvisávamos a cena. Nas palavras de Viola Spolin (2013),

Aquecimentos regulares são sempre recomendados antes do ensaio. Os aquecimentos removem quaisquer distrações exteriores que os jogadores possam trazer consigo. Os aquecimentos aquecem! Eles fazem o sangue circular. Os aquecimentos no final de um ensaio como pouca energia, por outro lado, levantam o espírito; eles ajudam a amadurecer a peça e os atores. Os aquecimentos tornam tudo presente para todos. Eles ajudam a superar as diferenças pessoais. (2013: 46)

Assim, a ideia de relaxar era buscarmos o foco no trabalho cênico que aconteceria, mobilizando o corpo, a voz e a mente dos estudantes-atores para o trabalho de concentração, de presença e de entrega.

Muitos alunos vinham afiados com seu texto prontamente decorado, porém, para improvisar, eu solicitava a desconexão do texto e sugeria somente seu entendimento, ou seja, era de suma importância que o jogador soubesse entender estas perguntas: quem sou eu na cena? o que realizo nela? onde se passa tal situação dramática? qual relação estabeleço com o outro ou com os outros em cena? Dessa forma, observava que era o momento para as descobertas de intenções dos personagens e de suas relações com os outros personagens.

Após o exercício de improviso, discutíamos frequentemente sobre tudo o que ocorrera, tanto os pontos positivos como os negativos. Essa conversa era muito relevante, pois evidenciava aos estudantes-atores e a mim mesmo não

só conquistas e revelações significativas a serem transpostas para a cena a ser marcada, como também indicava, muitas vezes, o caminho interpretativo de cada um e a relação estabelecida com o(s) outro(s) parceiro(s) em cena.

No segundo momento, transportávamos todas as descobertas advindas das improvisações ou dos jogos para a marcação propriamente dita. O olhar surgido entre os personagens, a fala dita de forma espontânea, a movimentação orgânica dos personagens, o tempo da comédia ou o tempo do drama em determinado momento do enredo, tudo era apontado por mim e pela plateia de jogadores com o objetivo de indicar o melhor caminho a ser percorrido no trabalho de confecção da cena.

Vale dizer que o grande mérito de estruturarmos, cenicamente, cinco cenas em pouquíssimo tempo pode ser atribuído, a meu ver, à entrega dos estudantes-atores durante os ensaios e à disponibilidade de cada um para escutar e para trocar com o(s) parceiro(s). Muitas vezes, um ou outro estudante, antes mesmo de iniciar a marcação, promoviam ideias, sugestões e, mesmo, soluções para o encaminhamento da cena, o que, frequentemente era ouvido, refletido e testado. Quando o resultado era satisfatório, a cena recebia também a assinatura de outros integrantes da oficina teatral.

Até mesmo a plateia exercia, algumas vezes, o papel de orientar, de sugerir e de apontar soluções para as entradas e as saídas de personagens e para uma melhor movimentação deles no desenrolar dos acontecimentos dramáticos. Essas atitudes proativas do grupo ajudaram muito no encaminhamento de nosso trabalho cênico, possibilitando, dessa forma, a otimização do curto tempo que tínhamos para as marcações de cada cena do ato 1.

A partir do levantamento da segunda cena, era inevitável que disponibilizássemos tempo no final de cada encontro para o passadão das cenas já marcadas, possibilitando, assim, que o ritmo e as ligações entre elas acontecessem de forma plena e fluida. Além disso, percebia que, ao fazer o passadão toda semana, inculcia, de forma prática, nos estudantes-atores, cada vez mais, o entendimento do próprio enredo da peça e das relações estabelecidas entre seus personagens. Sobre isso, Viola Spolin (2013) nos diz

que “os ensaios corridos sem paradas fortalecem toda a estrutura básica da produção, pois o fluxo e a continuidade que geram dá aos atores o sentido de movimento e ritmo da peça e ajuda dos detalhes das cenas” (2013: 72).



Imagem 63: Conjunto de cenas dos primeiros momentos do ensaio da peça *Brejo Brasil*

Todo ato 1 apresentou cerca de 38 minutos de duração, fazendo com que, inevitavelmente, passássemos, algumas vezes, das três horas de ensaio semanalmente e ficássemos mais uns vinte a trinta minutos no teatro. Felizmente, esse fato foi aceito por toda a equipe da oficina teatral a qual

entendeu que não podíamos interromper o processo, visto que poderíamos inviabilizar o aprendizado, as descobertas e o encaminhamento da peça.

Com o advento da interrupção dos ensaios na segunda quinzena de julho, devido ao recesso no meio do ano, decidimos retomar, nas primeiras semanas de agosto, todo o ato 1. A ideia era reavaliarmos todo nosso trabalho até então construído, uma vez que um período de quinze dias sem ensaios criava uma considerável lacuna em nosso processo investigativo e também uma falta de ritmo entre os jogadores-atores.

Os dois primeiros encontros de agosto serviram, dessa forma, para retornarmos as conversas sobre os personagens e o texto teatral e, claro, para reavaliarmos acerca das marcações das cinco primeiras cenas do espetáculo. Realizamos ainda os exercícios de relaxamento junto ao grupo e praticamos também os jogos teatrais para que os estudantes-atores se reconectassem ao universo da imaginação e do improviso. Além disso, reservamos quase duas horas de nosso ensaio para realizarmos dois “passadões” tanto no dia 05, quanto no dia 12 de agosto. O objetivo era reavivar e sedimentar todas as nossas conquistas cênicas, energizando nosso grupo teatral para o segundo e último ato da peça.

Mês	Cena	Observações
19 de agosto	6	Audição para o ingresso de três novos estudantes, improvisação da cena 6 e começo da marcação da cena 6.
26 de agosto	6	Continuação da marcação da cena 6. Passadão da cena 1, 2, 3, 4, 5 e 6.
02 de setembro	7	Improvisação da cena 7 e começo da marcação da cena 7. Passadão da cena 1, 2, 3, 4, 5 e 6.
09 de setembro	7	Continuação da marcação da cena 7 e passadão da cena 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7.
16 de setembro	8	Improvisação da cena 8 e começo da marcação da cena 8. Passadão da cena 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7.
23 de setembro	8	Continuação da marcação da cena 8 e passadão da cena 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8.
30 de setembro	9	Improvisação da cena 9 e começo da marcação da cena 9. Passadão da cena 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 9.
07 de outubro	9	Continuação da marcação da cena 9 e passadão da cena 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9.

14 de outubro	10	improvisação da cena 10 e começo da marcação da cena 10. Passadão da cena 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9.
21 de outubro	10	Continuação da marcação da cena 10 e passadão da cena 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10.
28 de outubro	11	improvisação da cena 11 ⁵³ e marcação total da cena 11. Passadão da cena 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11.

Fazer teatro requer disponibilidade, respeito, entrega e tempo. Quatro palavras essenciais para adentrarmos no universo dos palcos. Muitas vezes, para o estudante do Colégio Pedro II, realizar todas as atividades escolares (testes, trabalhos e provas) e, ao mesmo tempo, conciliar, com afinco, o teatro com textos a decorar e ensaios a cumprir torna-se uma missão difícil, principalmente para aqueles que adentraram nessa instituição de ensino nestes dois últimos anos de pandemia e ainda não se habituaram às várias demandas escolares a serem cumpridas.

Com 11 disciplinas em média para cumprir e uma exigência enorme da escola ao longo do ano letivo – além de toda a complexidade de seus contextos familiares – nosso estudante-ator enfrenta muitos obstáculos para organizar o tempo exigido pelo cumprimento das variadas atividades escolares. Infelizmente, muitos deles sucumbem a essas dificuldades, implicando sua desistência da oficina teatral.

A saída de três alunos da oficina teatral fez com que eu me reinventasse no papel de diretor e planejasse uma nova diretriz que desse conta de solucionar esses impasses. Em uma reunião com o grupo, decidimos fazer uma nova audição para o preenchimento dessas três novas vagas. Dessa forma, realizamos, no dia 19 de agosto, no início do encontro semanal, o teste que contava com seis inscritos. Desses, logicamente, aprovamos três para ingressarem o quanto antes na equipe teatral.

A audição foi composta de três atividades: um relaxamento, uma improvisação em dupla e um jogo teatral. A primeira atividade durou cerca de

⁵³ Essa cena foi totalmente marcada em um único encontro, uma vez que nela se encontravam apenas três personagens em cena. Sobre essa cena, refletirei mais atentamente neste trabalho.

20 minutos e tinha como objetivo “aquecer” o corpo e aparelho vocal dos candidatos junto com os demais estudantes-atores da oficina; queria, nesse primeiro momento, agregar todos e não deixar os candidatos à vaga tímidos e acanhados. Já explorada pelos próprios veteranos da oficina, a segunda atividade versava sobre o uso criativo e diferente dos cubos de madeira, a partir de uma cena improvisada contendo os três apontamentos básicos para o jogo: “quem”, “o que” e “onde”. A terceira atividade, por sua vez, denominava “Controle remoto” e foi retirado do material didático “Jogos teatrais: 100 exercícios com dinâmicas para estimular criatividade e interação”, de autoria de Nado Grimberg (2019). Era um exercício

para três pessoas no mínimo: uma usa o controle remoto e duas fazem parte da TV, se imaginam dentro dela como se fossem personagens de algum programa ou novela. Podem ser usados vários comandos, como *mute*, *slow motion*, aumenta e abaixa volume, *pause*, rebobinar, acelerar, pular cena, idioma e mudar canal. O número de atores que estarão na TV pode variar de acordo com o professor. (2019: s/p)

Decidimos que não só eu, mas todos os estudantes-atores que estavam desempenhando, nesse momento, o papel de “plateia” também pudesse revelar sua opinião sobre as atividades dos seis alunos inscritos para o teste e, mais do que isso, que também eles tivessem vez e voz em opinar sobre os melhores desempenhos, observando, logicamente, a **criatividade**, a **sensibilidade**, a **escuta** e a **entrega** de cada um dos candidatos.

Nesse dia, os três aprovados na audição já assistiram e também participaram do processo de ensaio, podendo absorver, de certa forma, o cotidiano teatral. Realizamos nosso relaxamento como de costume, preparando o corpo e a voz para o exercício de nos lançarmos no palco e trabalhamos improvisação com os estudantes-atores que interpretavam os personagens da cena 6.

Na etapa da marcação dessa cena, solicitei que eles ficassem na plateia para assistir e observar atentamente a esse processo de levantamento da cena. Após o ensaio, entreguei as cópias impressas da peça para cada um, orientando-os acerca dos personagens, das relações com outros personagens e um pouco sobre o que foi a Semana de Arte Moderna de 22.

Para uma melhor absorção desses novos integrantes no universo de ensaios e de marcações, decidimos, em conjunto, que, a cada duas semanas, iríamos ficar concentrados em apenas uma cena. Nosso objetivo era fazer com que esses novos estudantes-atores pudessem acompanhar melhor todo o processo de forma mais cuidadosa e acentuada, fazendo com que sua inserção no universo teatral fosse a mais orgânica e prazerosa possível. Além disso, fazia-se relevante também o acolhimento do grupo em relação aos novos membros para que esses se sentissem parte relevante da oficina teatral.



Imagem 64: Conjunto de flagrantes dos ensaios da peça *Brejo Brasil*

Outro caso importante a ser apontado que gerou diversos momentos de inquietação era a frequente ausência de uma aluna nos ensaios devido à

proibição de sua mãe evangélica, que, muitas vezes, impedia a filha de participar dos ensaios, ou quando permitia, a discente devia sair mais cedo. Essa situação acontecia, lamentavelmente, com frequência e inviabilizava o processo das marcações das cenas e o próprio processo de levantamento da peça.

A solução encontrada foi colocar uma aluna da equipe de produção para viabilizar as marcações de cena e o andamento da montagem da peça. Felizmente, essa estudante, por estar constantemente nos ensaios e por ser desenvolta e atenta ao que acontecia durante todo o processo, demonstrou ser uma grata surpresa em momentos de angústia e de crise, dando a todos do grupo a alegria de podermos encaminhar e desenvolver o projeto teatral.

Um dos maiores desafios encontrados por mim (e mesmo pelos alunos e pelas alunas) era marcar e ensaiar certas cenas com alto número de personagens no palco. Cenas essas que além de apresentar esse elevado quantitativo de pessoas, muitas vezes, incluía, em seu enredo, discussões e brigas. Realizei com o grupo da oficina improvisações em duas cenas dessa natureza com o intuito de sempre buscar para elas a clareza dos gestos e da voz, a espontaneidade na interpretação e a presença antitética do silêncio e do grito como forma de materializar a tensão que a cena exigia.

Era importante refletir junto aos estudantes-atores que, nessas propostas cênicas de briga e de discussões, paradoxalmente, o intérprete deveria internamente estar equilibrado e pensar a cena da forma mais racional possível. Caso contrário, o que veríamos no palco não seria uma cena dessa natureza, mas uma confusão generalizada em que atores e atrizes não se entendem e, por sua vez, não revelam e não entregam para a plateia a proposta cênica desejada.

Assim, quanto mais a cena exigia um alto nível de alvoroço e desavenças, mais os atores deveriam se mostrar, internamente, tranquilos com o intento de lidar, da melhor maneira possível, com a gritaria geradora de tensão após um confronto, com as movimentações ríspidas entre personagens e com as ações e os gestos agressivos com o companheiro de cena. Essas atitudes davam aos intérpretes a competência de se lançar na cena não de

forma precipitada e tempestiva, mas de maneira atenta, observadora, crítica e objetiva.



Imagem 65: Conjunto de cenas de reuniões e conversas com os alunos para discutir e planejar os novos encaminhamentos para o espetáculo

Em cenas de embate entre os personagens de Guilherme, de Tarsi, de Oswaldinho e de Pagu, por exemplo, solicitávamos, sempre que possível, a presença do silêncio momentâneo ou de uma pausa mais acentuada como forma de se opor a um momento de muito escarcéu. O olhar do personagem Oswaldinho defendendo seu ponto de vista como encenador e exigindo de certos atores da companhia respeito perante sua visão artística sobre a Semana de Arte Moderna de 22, muitas vezes, era auxiliado por uma pausa

bem-marcada, após um momento de forte agitação cênica. Em, pelo menos, três momentos na montagem, esse silêncio potencializava uma forte atmosfera de tensão entre os personagens.



Imagem 66: Conjunto de cenas de momentos da peça em que brigas, confusões e muitos atritos aconteciam

O cuidado com a espacialização desse tipo de cena também se fazia relevante para que não tivéssemos um aglomerado de atores e atrizes no palco. Era relevante entendermos o encaminhamento discursivo, interpretativo e cênico dos atores e das atrizes no espaço cênico. Assim, ainda que se tratasse de uma confusão generalizada cenicamente, até ela deveria ser inteligível para a plateia.

Mesmo uma briga teatral deveria ser muito bem planejada com seus intérpretes organizados e ajustados cenicamente, pois, é bom lembrar, discutindo e hostilizando estão os personagens da peça, mas não os seus intérpretes que devem se mostrar ajustadamente. Preparados e ensaiados, esses estudantes-atores deveriam revelar ao público uma coreografia cênico-espacial de ações, de movimentos e de gestos muito bem planejada e efetuada, embora essa coreografia quisesse transmitir ao público tumulto, raiva e desordem.

Na contramão de cenas relatadas acima, a cena 11 se configurou como um exercício cênico bastante importante e, ao mesmo tempo, diferente. Enquanto outras cenas eram recheadas de teor interpretativo, ora de disputa, ora de embate e acabava por constituir um tom dramático mais vigoroso e expansivo e um desenho de marcação mais ágil e enérgico, a cena 11 caminhava por uma marcação cênica mais intimista e terna.

Em termos práticos, a cena 11 foi estruturada cenicamente a partir de sua leitura, repetida incansavelmente quatro vezes, mediante um trabalho cuidadoso de mesa. Contando somente comigo e com os integrantes da cena, essa leitura, com duração de quase uma hora, propunha uma investigação vocal para as falas dos personagens, buscando entender cada uma delas, suas possíveis intenções, o momento de maior projeção da voz e de maior contenção, a imagem de cada frase e palavra, a respiração, a pausa, o silêncio e a escuta.



Imagem 67: Conjunto de momentos de marcação e de reflexão sobre a cena 11

Pontuei que não existia uma única e cristalizada maneira de se colocar perante o texto lido, era necessário, sim, aventurar-se, nesse primeiro momento, na busca da verdade; verdade de cada intérprete dentro de um processo ao mesmo tempo coletivo, no entender do jogo cênico, e individual, na procura de sua intimidade com os diálogos proferidos. Ao realizar a tarefa de ler junto aos estudantes-atores a cena 11, quis orientá-los a encontrar a arte de sentir a sua verdade a partir das falas de seus personagens. Nas palavras de Lílian Fleury Dória (2012), o orientador de um processo de criação artística,

trabalha com camadas de sensibilidade dos alunos que se mostram pouco a pouco. Os alunos precisam, antes de tudo, sentir que esse orientador é seu cúmplice de criação, que todas as ideias são preciosas e podem se transformar através da criação artística. O orientador trabalha com os “tesouros” dos alunos, seus sentimentos, sua imaginação, seus sonhos. Delicadeza e sensibilidade são as palavras que devem nortear a postura desse profissional que deve olhar, sentir, perceber cada aluno dentro das suas possibilidades e estimular cada um deles a participar deste momento especial o momento da criação artística (2012: 167).

A cena 11 revelava-se para nós quatro como uma proposta cujo tom era mais íntimo, flertando com o confessional. A própria marcação dos atores não apresentava, nesse momento da peça, um exercício de ações físicas e de caminhadas céleres ou vertiginosas. Era antes uma atuação cênica pautada na escuta afetiva e efetiva de um parceiro com o outro, na troca de olhares e de gestos diminutos. Todos eles baseados no comedimento de uma interpretação que não deveria cair no simples exercício melodramático, ou seja, no sentimentalismo frouxo e raso dos estudantes-atores.

Durante todo o processo de levantamento e de estudo da cena 11, comentei com eles que, embora a projeção e a articulação da voz se fizessem essenciais, ainda mais em se tratando de um espaço teatral amplo e futuramente lotado, esse momento da peça encaminhava-nos para um desempenho artístico delicado quando o que está em jogo em cena é o pedido do perdão de um personagem e, ao mesmo tempo, o enfrentamento do medo por talvez não ser perdoado. O que estava em jogo era uma cena recheada de pausas, de silêncios e de falas entrecortados, de movimentos e de gestos alimentados pela sensibilidade artística de cada um dos intérpretes.

Em seu livro “Improvisação para o teatro”, Viola Spolin (2015) aponta a relação que deveria ser estabelecida entre o intérprete da cena e suas emoções:

O aluno-ator não deve fugir para o seu universo subjetivo e “emocionar-se”, nem deve intelectualizar sobre o “sentimento”, o que apenas limita a expressão do mesmo. A plateia não deve interessar-se pelo sofrimento, alegria ou frustração pessoal do ator que está interpretando. É a habilidade do ator para interpretar o sofrimento, alegria e frustração do personagem o que nos mantém cativos (2015: 216).



Imagem 68: Conjunto de momentos que deflagram o estudo e a marcação da cena 11

Novembro ficou reservado para o levantamento da última cena do espetáculo e para os ajustes finais de outras cenas e de suas ligações. Nesse mês, consoante comentário anterior, tínhamos conversado e acertado com o grupo a necessidade de duplicarmos os encontros semanais com a intenção de afinarmos os jogos de cenas do espetáculo e também de produzirmos a peça. Observemos o cronograma:

03 de novembro	Ensaio extra	Reunião sobre as ações a serem tomadas em relação à produção do espetáculo. Passadão.
04 de novembro	12	Improvisação da cena 12 e começo da marcação da cena 12. Passadão da cena 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 9, 10 e 11.
10 de novembro	Ensaio extra	Reunião sobre as ações a serem tomadas em relação à produção do espetáculo. Passadão.
11 de novembro	12	Continuação da marcação da cena 12 e passadão da cena 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12. Passadão até a cena 12.
17 de novembro	Ensaio extra	Reunião sobre as ações a serem tomadas em relação à produção do espetáculo. Passadão.
18 de novembro	Todas	Ensaio corrido, comentários das anotações após o passadão. Reuniões sobre produção do espetáculo. Passadão.
24 de novembro	Ensaio extra	Reunião sobre as ações a serem tomadas em relação à produção do espetáculo. Passadão.
25 de novembro	Todas	Ensaio corrido, comentários das anotações após o passadão. Reuniões sobre produção do espetáculo. Passadão.

As estudantes Carina Lima e Giovanna Santos, ambas da terceira série do ensino médio, ficaram responsáveis em organizar as demandas advindas da produção. Questões relacionadas aos acessórios, aos figurinos, à maquiagem, à sonoplastia e à iluminação, ainda que pontuadas e comentadas, muitas vezes, em ensaios anteriores, entraram em pauta nessas reuniões⁵⁴, marcadas sempre às quintas-feiras, à tarde, com todos os estudantes-atores da oficina teatral.

No **primeiro encontro**, as duas alunas listaram, a partir de uma leitura minuciosa da peça realizada em casa, as principais necessidades que precisaríamos obter para a realização de algumas cenas. Leque para Tarsi, chapéu para Guilherme, echarpe para Guiomar, boina para Salgado, papel 40 kg para Brecheret e prancheta para Mário foram alguns acessórios e objetos de cenas fundamentais para o andamento de algumas cenas. Nesse encontro, também foram tiradas as medidas de alguns alunos e alunas para a confecção das malhas dos personagens dos sapos descritas na peça.

Sobre o **segundo encontro** de produção, vale dizer que a estudante Gabrielle Souza, que também interpretou a personagem Tarsi e realizou cursos

⁵⁴ Quatro encontros foram realizados no mês de novembro.

de maquiagem, se prontificou a realizar um *workshop* com os estudantes-atores, transmitindo os principais conhecimentos e informações sobre o universo de caracterização. Esse tutorial a ser oferecido por ela no fim do mês de novembro, contava, obrigatoriamente, com os participantes da oficina teatral que interpretavam os personagens dos sapos.

Os figurinos dos personagens dos sapos foram entregues no segundo encontro, o que foi maravilhoso, tendo em vista que poderíamos realizar mais ensaios com a malha criada. Ainda sobre esse segundo encontro, conseguimos decidir, junto aos estudantes-atores, alguns figurinos e acessórios de personagens da trama, assim como verificar e apontar certos objetos de cena importantes para a composição de cenários.



Imagem 69: Conjunto de cenas que mostram as malhas que serviriam como figurinos dos sapos

No **terceiro encontro**, nossa meta era verificar quem poderia comandar a operação de luz e de som do espetáculo. No fim de outubro, foram convidados os estudantes Diogo Semblano e Davi Lanes, alunos da terceira série, que já acompanhavam, há um bom tempo, alguns ensaios da peça. No fim desse encontro, foram entregues a cada um deles uma cópia impressa do texto teatral. A ideia era que eles lessem, em suas casas, a peça na íntegra e, no quarto encontro, pontuássemos com os dois os momentos específicos em que seria necessária a inserção de música (Diogo) e/ou de luz (Davi) no espetáculo.

Seriam realizados, pelos menos, três passadões com esses alunos com o intuito de familiarizá-los, cada vez mais, com essas funções técnicas. A confecção da trilha sonora do espetáculo foi feita por mim durante todo o processo de ensaios, reunindo desde canções de Chico Buarque (“Beatriz”, “A moça do sonho”, “Último blues”) passando pelo chorinho e pelo samba, até a inserção de música clássica e de certas sonoplastias. Vale dizer que a miscelânea musical construída para a trilha sonora relacionava com o próprio tema da peça e se mostrava coerente e dialógica com a montagem cênica que queríamos.

Em termos de iluminação, ainda que contássemos com poucos recursos dessa natureza, usamos nossa criatividade e decidimos que iríamos pontuar, a partir dos recursos que tínhamos em termos de luz, três espaços cênicos da peça: o escritório do personagem de Prado Neto, o palco dos atores e das atrizes da companhia de Oswaldinho e a mesa de trabalho da equipe técnica do espetáculo “Os sapos”. Delimitamos, no palco, os espaços cênicos acima e conseguimos, com a iluminação, com os objetos de cena e com algumas peças de cenários, obter um “desenho” teatral satisfatório.

No **quarto encontro**, foi realizado o *workshop* de maquiagem com a aluna Gabrielle Souza que durou duas horas. A estudante-atriz fez, inicialmente, desenhos de rostos de alunos os quais usou de base para elaborar a maquiagem que deveria ser usada no dia da apresentação. Esse desenho serviria de referência aos outros estudantes-atores para que pudessem, com ajuda de um espelho, reproduzi-los em seus rostos. Vale dizer

que, por não terem experiência em maquiagem, esses arcaouços seriam simples para que os alunos e as alunas da oficina teatral pudessem concebê-los sozinhos e com tempo hábil nos dias das apresentações.



Imagem 70: Conjunto de momentos da oficina de maquiagem ministrada pela aluna Gabrielle Sousa

Com o desenho em mãos, a aluna Gabrielle Souza ensinou a eles o processo de transferir a ideia do papel para o rosto, respeitando a simetria facial de cada um. Orientou quais cores deveriam ser usadas e quais técnicas os estudantes-atores deveriam aplicar. Além disso, apontou os cuidados necessários nesse processo, enquanto aplicava a maquiagem no rosto de um aluno que servia de modelo. Essa ação foi realizada com um espelho na frente

de tal estudante para que ele pudesse aprender (e apreender) os procedimentos e para ver a elaboração da maquiagem aplicada.



Imagem 71: Cenas de estudantes-atores testando sua criatividade a partir dos desenhos propostos pela aluna Gabrielle Sousa

Ao fim desse encontro sobre maquiagem, foram ainda mencionados e listados junto à equipe da oficina teatral os últimos objetos de cena, peças de figurinos e acessórios de personagens que deveriam ser obtidos para os últimos ensaios que iriam acontecer na primeira semana de dezembro. Ainda sobre esse mês, foram dedicados dois encontros realizados na primeira semana com o intuito de afinarmos quaisquer questões de entradas e saídas de personagens no espetáculo e para buscarmos ritmo entre as doze cenas que compõem a peça. Nesses ensaios, trilha sonora, iluminação, figurinos e acessórios de cena já estavam inseridos no universo da peça *Brejo Brasil*. A

segunda semana do mês de dezembro ficou reservada às apresentações tão esperadas por alunos e alunas da oficina e, claro, por mim também.

Do dia 1 de abril a 15 de dezembro de 2022, descobertas e aprendizagens em relação ao teatro, à Semana de Arte Moderna de 22 e a nós mesmos nos fizeram mobilizar e nos incentivar para contarmos, cenicamente, histórias. Nesses nove meses, nem tudo foram flores; ao contrário, alguns espinhos se apresentaram nas travessias percorridas por mim e pelos vinte alunos da oficina teatral. Porém, o desejo de criar, de fazer teatro e de homenagear a história da Semana que ficou para História foi maior e, felizmente, impulsionou-nos sempre a olharmos para frente tal qual o legado daqueles que fizeram a Semana.

Em nove meses, o tempo se encarregou de nos aproximar e de nos conectar uns com o(s) outro(s), possibilitando uma maior interação e intimidade realmente importantíssimas para um grupo de estudantes-atores desejosos de montar um espetáculo. O tempo foi, assim, um grande mestre nessa etapa de jogos, de ensaios e de apresentações, porquanto nos orientou a termos paciência e empatia, quando pontuais momentos de crise adentravam e se mostravam presentes.



Imagem 72: QR Code para variadas cenas do espetáculo em momentos de ensaio



Imagem 73: estudantes-atores interpretando os personagens-sapos



Imagem 74: cenas da saparia atuando (sapos Boi, Malhado, Pipa, Água)

COLÉGIO PEDRO II
CAMPUS DUQUE DE CAXIAS
APRESENTA O ESPETÁCULO TEATRAL:



DIAS 14 E 15 DE DEZEMBRO
NO AUDITÓRIO DO CAMPUS

ELENCO:

Artur Ribeiro • Carina Lima • Davi Lanes •
Diogo Semblano • Gabriel Lima • Gabrielle
Souza • Giovanna Nascimento • Isabelle
Moreira • Júlia Ernesto • Júlia Menezes •
Laura Lanziero • Lorrane Mendonça • Lucas
Santos • Mariana Andrade • Matheus
Coimbra • Rafaela Oliveira • Renato Marinho
• Sora • Victor Louro

DIREÇÃO E TEXTO: RAIFF MAGNO
PRODUÇÃO: CARINA LIMA E
GIOVANNA NASCIMENTO

Imagem 75: cartaz para apresentação da peça na comunidade escolar

EPÍLOGO OU “O SHOW TEM QUE CONTINUAR”⁵⁵

Mas iremos achar o tom / Um acorde com um lindo som /
E fazer com que fique bom / Outra vez, o nosso cantar

Arlindo Cruz

A última cena nunca é, de fato, a derradeira quando o que se apresentou tinha como propósito deixar, como um convite, ideias a serem revisitadas e reformuladas depois de fechadas as cortinas. Assim, neste trabalho acadêmico, cuja organização estrutural buscou o diálogo com a linguagem dramática, não se pretende que os capítulos-cenas dos três “atos” propostos se encerrem aqui.

Ao contrário, o relato das ideias concebidas e postas em prática busca ser fonte de reflexão e, quem sabe, de inspiração, para outros educadores e outras educadoras que vejam na evidente carência de espaço para a arte dramática nas escolas brasileiras não uma circunstância fadada ao olhar pessimista, mas um desafio a se colocar em prática tanto a busca pelo respaldo teórico e crítico para propostas inovadoras quanto a força da realização em si, que pede passos maiores.

Quando o teatro está, ele próprio, no centro do palco das reflexões sobre o ensino de literatura, temos nele um auto-personagem, um “eu dramático” que fala não só de suas necessidades de atenção como também do papel protagonista que, muitas vezes, poderia ter nos espaços educacionais. Por essa razão, adotar a linguagem dramática para organizar este trabalho acadêmico foi também um caminho para dar ao teatro o protagonismo que a sociedade brasileira lhe está devendo.

O exercício de “dramatizar” esse trabalho acadêmico não terá, certamente, sido perfeito, porque também as imperfeições constroem a pluralidade de sentidos de um texto, instigando quem o lê a preencher lacunas e a retextualizar o que foi dito. No entanto, essa dramatização é reveladora de um engajamento consistente e plenamente afinado com os objetivos

⁵⁵ Verso da canção “O show tem que continuar”, de Arlindo Cruz.

apresentados e que aqui recupero, ora citando, ora sintetizando com outras palavras: “provocar movimentos de fissura com o atual cenário educacional, muitas vezes, frio, distante, alienado da vida do educando”; “capacitar, com maior afinco, o intérprete do palco”; “estimular, sensibilizar e provocar os/as estudantes a partir do contato com a linguagem teatral”; “oferecer aos/às estudantes a oportunidade de serem portadores de histórias, de conflitos e de sentimentos”; “mobilizar um estudo acerca do corpo e da voz desse estudante-ator, proporcionando algumas atividades que dessem conta de introduzi-lo na arte da interpretação, ou melhor, no jogo cênico”; “aprofundar o nível de fruição na leitura de textos dramáticos”; “recuperar, criativamente, o contexto da Semana de Arte Moderna, com especial foco em sua produção literária”; além, claro, de “romper com a forma de avaliação arcaica, quase oitocentista, de transmissão de conteúdo”; “transgredir normas e regras que aprisionam corpos criativos e discursos afetivos e engenhosos de alunos e de alunas”, “criticar como ato de presença, como manifestação inteligente de se estar sempre atuante na e para a sociedade em que se vive”; abrir, enfim, perspectivas novas para se encarar uma realidade social local eivada de problemas sérios que não deveriam ser determinantes no sentido de fixar correntemente como violenta uma comunidade capaz de superar esse contexto fazendo uso de criatividade e de ousadia.

O teatro na escola é uma ousadia. Principalmente quando falamos de uma escola da periferia, uma escola da Baixada Fluminense. Mas, cabe lembrar, uma escola que se insere com grande representatividade na história da educação do país e que não pode, por isso mesmo, deixar de assumir, tal como o teatro personificado acima referenciado, o protagonismo na educação em Duque de Caxias e em seu entorno.

Antes da “encenação” propriamente dita foi necessário contextualizar a realidade carente dos jovens estudantes do colégio Pedro II da Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro e esclarecer ou detalhar a visão da arte como um caminho sólido para investir nas “ferramentas físicas e emotivas” e na “inteligência psicocorporal” desses estudantes, de modo a criar uma

situação simultaneamente educativa e artística que investisse na emoção, na estética e no afeto.

Por essa razão, em **“Prólogo ou No princípio era a iconoclastia”**, foram apresentadas reflexões introdutórias que sedimentaram o chão das coisas, ou apresentaram os referenciais conceituais e literários de um evento cultural e movimento artístico específico, a Semana de Arte Moderna de 22. Essa foi a base para a vivência do teatro como canal para explorar a ampla possibilidade de reflexões sobre as relações entre a vida e a arte trazidas pela primeira geração do Modernismo brasileiro.

Foi necessário, ainda nesse prólogo, dimensionar uma visão própria acerca do “ensinar”, do “aprender” e do “fazer artístico”, como recurso para modular os passos que seriam seguidos durante um ano de trabalho com estudantes de Ensino Médio. E, tal como pede uma introdução, o prólogo também revelou o conteúdo dos atos e das cenas que se seguiriam, definindo um roteiro de leitura e, por que não, uma sinopse do projeto a ser realizado.

O percurso do “texto em drama” que caracteriza este trabalho acadêmico teve início, de fato, com as três cenas do **“Primeiro ato”**, cuja descrição – “o problema, o dilema, o impasse” – revela a necessidade de se situar o contexto educacional, filosófico e social no qual o projeto a ser desenvolvido se daria. A “Cena 1” desse ato, intitulada “Cena 1 ou Das opressões que nos afligem!” trouxe dados mais que reais sobre o espaço educacional em foco, apresentando os porquês de a Baixada Fluminense estar no imaginário local, estadual e mesmo nacional como um berço de violência e de desigualdade.

A recuperação de ocorrências trágicas e traumáticas que incidem na visão de mundo dos alunos com os quais o trabalho foi desenvolvido verificou-se necessária para sublinhar com mais contundência a natureza transformadora presente na concepção do projeto, sem fazer dela uma utopia que serve de consolo, mas um compromisso real com as necessárias transformações no ensino, principalmente quando a comunidade atendida tem carências sérias a serem resolvidas.

O conteúdo dessa primeira cena realçou a luta como único caminho possível para combater o silenciamento e o imobilismo que impedem as transformações necessárias e, dentro desse campo semântico, estão as alusões ao Teatro do Oprimido; a nomes como Gonçalves Dias e Guimarães Rosa e ao pensamento de Paulo Freire.

Já em “Cena 2 ou Nem tudo são flores no reino das aulas de literatura”, o enfoque se tornou mais específico, afinal, o palco em questão era o do ensino de literatura, para o qual a Semana de Arte Moderna foi eleita como tema a ser problematizado dentro de um contexto didático marcado por tradições arcaicas que, em lugar de aproximar, afastam jovens estudantes do ensino médio do encontro prazeroso com a literatura.

Entre os diversos aspectos apontados e dimensionados, esteve o próprio vínculo docente com essa ineficaz tradição, em que a função humanizadora da educação é esquecida. O registro da permanência de práticas ou de rotinas que não valorizam o potencial transformador da literatura teve sustentação no pensamento de Todorov e de Candido, entre outros, e considerou, inclusive, a perspectiva nacional brasileira, demonstrando que o acesso aos “Brisis poéticos” só pode acontecer quando o “poético” está, de fato, no centro das atenções do ensino de literatura.

Ainda na segunda cena foi preciso demonstrar que nem mesmo as inovações trazidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais foram capazes de provocar reais mudanças no passadismo que ainda caracteriza o ensino de literatura no país. Sem muito espaço para elementos lúdicos e afetivos, esse ensino se perde de seu próprio objeto e chega a configurar, à luz de Celso Ferrarezi Jr., conforme seu viu, uma “pedagogia do silenciamento”, que impede que a vivência da literatura se faça um canal de sensibilização, de autonomia e de reflexão.

Nesse sentido, por meio da análise de livros didáticos, buscou-se exemplificar esse engessamento da abordagem à literatura provocado por práticas limitadoras do potencial transformador dos textos literários. Exercícios de “fixação” de conteúdo vinculados ao ensino de Gramática e questões de interpretação sem profundidade ou conexão com o potencial plurissignificativo

da literatura são, ainda, presença majoritária nas obras didáticas, ainda que se possa reconhecer a existência de tentativas de alterar esse panorama.

Outro aspecto fundamental reside na democratização dos recursos tecnológicos e no acesso a vivências culturais contemporâneas, que, por isso, envolvam estudantes brasileiros; realidade que, infelizmente, ainda está muito restrita a elites econômicas. O relato de experiência – com contos e crônicas machadianos – realizado com estudantes do Ensino Médio do Colégio Pedro II da Baixada Fluminense buscou oferecer um entre múltiplos exemplos de investimentos possíveis em práticas mais afinadas com a natureza da literatura bem como fornecer uma mostra do potencial das artes cênicas quando inseridas no ensino.

Na “Cena 3 ou Ô abra alas que a literatura dramática quer passar”, se buscou desenhar, com detalhes, o grande problema que se encontra quando a investigação se centra na presença da arte dramática nas escolas e também nas universidades que, teoricamente, deveriam capacitar docentes para levar o texto dramático para essas escolas. O retrato deprimente da situação não pode prescindir de evidenciar diversas carências e também algumas posturas que não condizem com o espírito da Educação.

Foi necessário um tom incisivo no sentido de apontar quão opressoras são as posturas que, em nome da manutenção da já descrita “tradição” e do foco em conceitos, teorias e histórias que tiram o protagonismo da literatura, afastam os estudantes do encontro profundo com a literatura em geral e, muito mais significativamente, com o gênero dramático e com a vivência do teatro vivo, visto que esse tipo de produção pouquíssimas vezes aparece nos currículos e nas práticas de ensino em todos os níveis educacionais. E, para isso, também concorrem fatores como a estrutura das salas de aula, que reproduzem o que Freire chamou de “educação bancária”.

Nessa Cena 3, também foram descritas práticas realizadas com meus estudantes com o objetivo de abrir espaço para o teatro, com seus jogos cênicos. A ideia de que “a literatura dramática quer passar” contém evidente defesa de argumento que não pode – e aqui na conclusão é preciso dizer –

deixar de sublinhar que a realidade docente em grande parte das vezes é fator que contribui para que essa situação de silenciamento e de opressão aconteça.

Cargas horárias desumanas, acesso limitado a recursos exigidos para exercícios cênicos, falta de uma formação consistente no âmbito do conhecimento sobre o teatro, sua história no Brasil e no mundo e de obras fundamentais da dramaturgia nacional e universal são fatores que devem ser seriamente considerados caso se deseje, de fato, modificar essa realidade.

Com o apoio de pensamentos como os de Magaldi, Baty e Moisés, foi possível colocar em cena questões fundamentais que surgem quando se quer pensar sobre a presença do teatro na escola. Além disso, a análise de livros didáticos – dezoito, no total – demonstrou como é exígua ou praticamente inexistente a presença de textos dramáticos nessas obras. Por meio de quadros e levantamentos estatísticos, pode-se provar, portanto, que é urgente priorizar uma nova relação da escola com a literatura dramática, que envolva não só leituras e interpretações aprofundadas e sensíveis de textos dramáticos como também o trabalho com a expressão vocal e corporal dos estudantes.

O primeiro ato foi ilustrado com diversas imagens, coletadas durante a vivência dos projetos realizados e descritos. Essa presença imagética buscou conferir à “encenação da dissertação” um caráter também performativo, visto que cada imagem apresentada tornava ainda mais viva a realidade sobre a qual se falava, fazendo, portanto, com que o problema, o dilema e o impasse se materializassem diante dos olhos do leitor, instigando a cumplicidade com o espírito de transformação que se defendia.

O **segundo ato**, aos quais foram relacionados os termos “fissura”, “ponte” e “entre”, configurou-se como um novo passo no tratamento ao tema: a saída da teoria e da crítica rumo ao pragmatismo próprio de quem se envolve com a educação. Discriminadas as circunstâncias sociais e educacionais que incidem para o apagamento do gênero dramático na escola e para o decorrente silenciamento de vozes possíveis, visto que a ausência do texto dramático anula a possibilidade de estudantes interagirem com as questões que esse tipo de arte traz, o trabalho passou a discorrer sobre as rotas de enfrentamento da

situação com vistas a alcançar os objetivos propostos e descritos na parte anterior.

Assim, na cena intitulada “Cena 4 ou Respeitável público, com vocês, a literatura”, foram fundamentados os porquês da decisão de incorporar ao próprio trabalho um texto criado para levar para a linguagem da dramaturgia não só as informações sobre a Semana de Arte Moderna, que marcou a geração de 22 da literatura brasileira, mas também uma oportunidade de se realizar uma reflexão, de natureza metalinguística, sobre os meandros envolvidos no processo de se montar uma peça teatral.

Considerando que o texto dramático deseja público – essa é, afinal, sua natureza – e que minha própria formação anterior me deixava à vontade para ousar inserir uma criação dentro do projeto de ensino, decidi fundir três objetivos em um só: levar os conteúdos da Semana de Arte Moderna para a escola de forma criativa; propor uma reflexão sobre o gênero dramático e criar uma experiência cênica que desse aos estudantes envolvidos – e a montagem da peça envolveu 20 alunos, após um processo de seleção – a oportunidade de se colocarem também como agentes da realização que se propunha.

O “dramaturgo iniciante”, papel que assumi nessa tarefa, dialogaria com seu “grupo teatral” e, como resultado, seria encenada a peça *Brejo Brasil*, dentro da qual outra habita, *Sapo Cururu*, aspecto que, na cena adiante, seria detalhado. Nessa cena, portanto, o protagonismo foi dado a *Brejo Brasil*, peça em dois atos, na qual interagem 14 atores/atrizes, e cujo tema, centrado na suposta comemoração – em forma de peça teatral – dos “Cem Anos da Semana de Arte Moderna”, se revelaria, no decorrer da leitura do texto, também uma oportunidade de reflexão sobre os caminhos que dão vida tridimensional ao texto dramático no momento em que, no palco, se integram a obra literária, sua encenação e o próprio ensino de literatura e cultura.

Brejo Brasil se fez, assim, uma ponte entre a dura realidade descrita no “primeiro ato” deste trabalho acadêmico e o desejo de futuro, um futuro no qual o teatro, a literatura e a memória se entrelaçam dentro do espaço escolar abrindo caminhos para a expressão vocal, corporal, afetiva e intelectual de

estudantes cuja realidade não pode mais prescindir de ações efetivas para uma transformação positiva.

Em “Cena 5 ou Abrindo as cortinas para as mudanças”, são reunidas as devidas explicações sobre o modo como *Brejo Brasil* foi concebido. Inicialmente, foi necessário discorrer sobre o “espírito” da Semana de Arte Moderna, caracterizando sua natureza criativa e transgressora dentro de um contexto histórico que, tal como 2022 celebra os cem anos da SAM, tinha em 1922 um referente significativo: os cem anos da independência do Brasil.

Ficou claro que a veia humorística da SAM teria papel importante em *Brejo Brasil*, assim como o intuito de atualizar os próprios referentes da SAM por meio de releituras de grandes nomes da Semana transpostos para os dias de hoje e mesclados a novos referentes, numa prática condizente com o próprio modo de ser das personalidades literárias e artísticas de 1922.

Na cena 5, foram inseridos QR-codes e imagens, com vistas a ampliar a dimensão do relato, possibilitando, de um lado, a visualização de manifestações da SAM, como a conferência de Menotti del Picchia e críticas jornalísticas da época; e, de outro, o acesso aos ensaios realizado com o grupo de estudantes, o que incluiu criações artísticas surpreendentes, como a ilustração do poema “Os sapos”, de Manuel Bandeira, feita pela aluna Ellen Dias, ou o desenho de Gabrielle Souza.

Ainda no âmbito dos necessários esclarecimentos, destaquei a iniciativa de realizar um curso na CAL, e, a partir dele, enriquecer minha bagagem e fortalecer as bases para a proposta de criação do texto. Também foram apresentados/as, um/a a um/a as/as personagens de *Brejo Brasil*, de modo a evidenciar o que os pares Oswaldinho/Oswald de Andrade; Mário/Mário de Andrade; Guilherme/ Guilherme de Almeida; Salgado/Plínio Salgado; Tarsi/Tarsila do Amaral; Guiomar/Guiomar Novaes; Heitor/Heitor Villa-Lobos; Pagu/Patrícia Galvão (Pagu); Di/Di Cavalcanti; Brecheret/Victor Brecheret; Aranha/Graça Aranha; e Prado Neto/Paulo Prado; Anita/Anita Malfatti; e Manuba/Manuel Bandeira traziam em termos de memória da SAM de 1922 e o que buscavam significar em termos de reflexão sobre a SAM revisitada em 2022 dentro de um espaço metalinguístico em que o próprio gênero dramático

se tornou protagonista, visto que o enredo de *Brejo Brasil* gira em torno de uma peça, *Sapo Cururu*, concebida como um obra comemorativa dos cem anos da SAM.

Competição acirrada, egocentrismo, certa deslealdade, comicidade, entre outros, foram ingredientes por meio dos quais *Brejo Brasil* também colocaria em cenas dicotomias que cercam o mundo do teatro. Desse modo, não só a SAM pode ser tema de debates com o grupo de estudantes, como a própria realidade desse mundo no qual eles e elas estavam em pleno processo de ingressar. “Entre” um tema e outros, a vivência se fez “ponte” para tentar consolidar a consciência da “fissura” que cria a oportunidade de se reverem e de se reinventarem o cenário educacional, a recepção crítica e a sensibilidade criativa. E, no caso de *Brejo Brasil*, bastou o envolvimento e o empenho de cada um, como o próximo ato deste trabalho demonstrou.

O campo temático do **terceiro ato** girou todo o tempo em torno do par teatro-educação. Desde os primeiros passos para colocar em prática a vivência de *Brejo Brasil* e, igualmente, de *Sapo Cururu*, não houve, por assim dizer, uma predominância marcante de um ou de outro sentido. Tal como o capítulo descreve-se, viveu-se, a partir da implantação de uma vivência concreta do teatro, uma troca constante de saberes, emoções e criatividade, que resultou na certeza de que uma “mudança”, de fato, estava ocorrendo. A literatura e a cultura eram, simultaneamente, pretexto, texto, contexto e recepção.

Viver essa experiência teve um necessário ponto de partida, descrito em “Cena 6 ou Em busca de um(a) jogador(a) sensível”: provocar o interesse de estudantes pela ação-curso “Literatura em cena: diálogo entre duas artes”. Nessa passagem, foi possível desenhar – por meio de palavras acompanhadas de fotos – o quadro de uma realidade complexa, marcada pelo retorno às aulas presenciais, após doloroso período de isolamento causado pela pandemia da COVID-19 e pelo desafio de buscar estudantes que pudessem compor o grupo teatral que encenaria *Brejo Brasil*.

Tal como foi dito, houve um investimento na descoberta da voz e do corpo como caminhos para uma vivência rica do teatro, que não pode, ainda, prescindir da “inteligência sensível”. Essa descoberta, no caso da experiência

realizada, envolveu uma atividade de sensibilização, na qual também deveria caber a capacidade de lidar com o inesperado, categoria que caminha lado a lado com a prática teatral.

Imagens de momentos vividos com o grupo revelam momentos de entrega a esse exercício de sensibilização constante, organizado por atividades de estímulo ao entendimento e ao engajamento dos estudantes com a linguagem dramática, sempre considerando o contexto da SAM como mola-mestra para tudo o que estava acontecendo e iria acontecer na oficina.

“Jogadores sensíveis”, vinte no total, mergulharam na experiência do texto e do palco, e, com isso, alcançaram a compreensão do caráter coletivo do gênero dramático quando posto em cena. E a cena seguinte viria reforçar esse aspecto e outros, relacionados à encenação do conjunto da obra.

A “Cena 7 ou ‘O real não está no início nem no fim, ele se dispõe pra gente é no meio da travessia’” pode ser sintetizada como um longo retrato do “entre”, que, atando as pontas dos “jogos” e dos “ensaios”, releva o “como” aconteceu o encontro decisivo entre o teatro e o ensino, encontro mediado, coletivamente, por um dramaturgo-diretor-aprendiz e seus estudantes-atores.

As conquistas enumeradas – corporais, vocais, afetivas, cognoscentes e humanas –, tal como a cena 7 afirma, não nasceram do nada, mas de uma “entrega” aos jogos teatrais, aos improvisos e aos ensaios, sempre permeados por descobertas, diálogos, reinvenções e espírito de trabalho em grupo, que não pode faltar no contexto de um trabalho com dramaturgia e ensino.

O encontro que se deu ultrapassou a compreensão da linguagem teatral e do jogo cênico, e igualmente foi além do contexto da Semana de Arte que moldava o texto a ser encenado. Viveu-se, à luz de Viola Spolin, o passo a passo rumo à vivência plena do “foco”, da “instrução”, da “avaliação” e da “plateia”, essências dos jogos teatrais que incidem para o amadurecimento e a frutificação das expressões artísticas que, integradas, formam o conjunto de uma obra teatral vivida no palco.

Esse “entre”, que se despedirá de si mesmo no momento em que as cortinas se abrirem, foi a concretização da hipótese de que, por meio das artes cênicas seria possível promover uma experiência única com referentes

literários, humanos, culturais e afetivos. E o relato que caracteriza essa cena deixa bem evidentes os processos de evolução, de transformação e de amadurecimento pelos quais, juntos, passamos no decorrer dos meses.

Os cinco “episódios” que compuseram o repertório criativo do grupo, no âmbito dos jogos teatrais e do improviso – também compartilhados a quem lê a cena 7 em *QR-codes* – foram fundamentais como etapas de fortalecimento do envolvimento de todos com as ramificações da linguagem teatral e também do espírito de coletividade e de trocas.

Na fase da montagem da peça em si, materializou-se, definitivamente, o objetivo de “fazer com que esses novos estudantes-atores pudessem acompanhar melhor todo o processo de forma mais cuidadosa e acentuada, fazendo com que sua inserção no universo teatral fosse a mais orgânica e prazerosa possível”. Essa etapa, que partiu do encontro individual de cada membro do grupo com *Brejo Brasil*, aprofundou a competência leitora e a capacidade de interagir tanto com o texto dramático em si quanto com os referentes ou com o contexto da SAM ali presentes.

A rubrica, as marcações de cena, a compreensão do “ser” de cada personagem, a colocação de voz, o trabalho com o corpo no palco, a experiência de ser plateia, o debate sobre o sentido do texto, tudo foi fundamental para que chegássemos à definição do papel a ser interpretado por cada um. Por tudo isso, pode-se afirmar que vivenciamos, com plenitude, a associação que Celso Sisto fez entre o impulso criativo e “o fazer, o pensar, o dizer, o sentir, o debater” (já citados).

As marcações de 12 cenas, organizadas em cronograma, possibilitaram um arranjo harmônico que levasse os encontros a terem um sentido próprio, capaz de dar aos estudantes uma segurança acerca do processo que estavam vivendo. Em meio a essas atividades, o diálogo constante selou outro objetivo: o de, seguindo a pedagogia da autonomia, fazer com que todos participassem de um movimento sensível em direção à aprendizagem e à troca de saberes em torno da literatura e das artes cênicas.

A descrição de cada cena vivida demonstrou que a solução para os problemas práticos que, inevitavelmente surgem, não pode prescindir desse

diálogo, dessa troca. Assim, também é importante ressaltar que viver e enfrentar problemas e desafios – como o enfrentamento de uma das estudantes-atrizes limitada por questões religiosas e familiares – são componentes fundamentais para o amadurecimento constante envolvido na experiência mágica do teatro.

Os quatro encontros finais – que envolveram as providências e os ajustes técnicos que sustentam uma encenação teatral – simbolizaram a consciência de todo o grupo de que estávamos prestes a considerar finalizada a etapa de preparação para o que se converteria na materialização de um sonho que passou a ser de todos: ver *Brejo Brasil* ganhar vida a partir da fusão de vozes, corpos, mentes, afetos.

O que se pode, sinteticamente, concluir de tudo isso é que, por meio da experiência vivida, que, como este trabalho acadêmico demonstra, envolveu etapas que percorreram da teoria à prática um caminho permeado de saberes e de trocas, alcançamos dizer não à “invisibilidade do texto dramático” por meio da valorização da “presença do teatro” na escola. O “depois” que se seguirá ao “entre” terá seu próprio registro na história do colégio Pedro II de Duque de Caxias e na memória de cada um/a de nós.



Imagem 76: Os estudantes-atores da oficina teatral de 2022

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAMBERT, Francisco. **A Semana de 22: a aventura modernista no Brasil**. São Paulo: editora Scipione, 2004.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia 1930 - 1962: de “Alguma poesia” a “Lições de coisas”**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

ANDRADE, Mário de. **Poesias completas**. 6ª edição. Belo Horizonte: Itatiaia, 1980.

BARCELOS, Helena. Desenvolvimento da linguagem teatral da criança. **Revista de Teatro da SBAT**. Seminário de Teatro Infantil, Serviço Nacional de Teatro – MEC, 1975.

BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1990.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Editora 34, 2019.

_____. **Técnicas latino-americanas de teatro popular**. São Paulo: Hucitec, 1979.

BRECHT, Bertold. **Poemas**. Tradução Antonio Saraiva. Lisboa, Editorial Presença, 1973.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

COSTA, Marta Morais da. Coordenadas para a leitura de textos dramáticos. In: GRAZIOLLI, Fabiano Tadeu. **Teatro infantil: história, leitura e propostas**. Curitiba: Positivo, 2015.

DIAS, Gonçalves. **Poesia lírica e indianista**. São Paulo: editora Ática, 2003.

DÓRIA, Lílian Fleury. **Linguagem do teatro**. Coleção Metodologias do ensino de artes. São Paulo: editora intersaberes, 2012.

FERRAREZI JÚNIOR, Celso. **Pedagogia do silenciamento**. São Paulo: Parábola editorial, 2014.

FERREIRA, Taís e OLIVEIRA, Mariana. **Artes cênicas: teoria e prática no Ensino fundamental e médio**. Porto Alegre: editora Mediação, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: editora Paz e Terra, 2019.

GALLETI, Roseli, NICOLETE, Adélia e ROCCO, Antonio. **3 peças curtas: teatro na escola**. São Paulo: DeLeitura, 1999.

GARBUGLIO, José Carlos. **Roteiro de leitura: poesia de Manuel Bandeira**. São Paulo, editora Ática, 1998.

GONÇALVES, Marcos Augusto. **1922: a Semana que não terminou**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

GONZAGA, Sergius. **Curso de literatura brasileira**. Porto Alegre: Leitura XXI, 2004.

GRIMBERG, Nado. **Jogos teatrais: 100 exercícios com dinâmicas para estimular criatividade e interação**. São Paulo: editora Matrix, 2019.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino de teatro**. São Paulo, editora Papyrus, 2005.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: editora Ática, 2006.

LAPENDA, Carla Diniz. Teatro: recurso lúdico e pedagógico. In: CHIAPINI, Lígia (coord. geral); CITELLI, Adilson (coord.). **Aprender e ensinar com textos não escolares**. São Paulo: Cortez, 1997.

LAROSSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

LOBATO, Monteiro. **Monteiro Lobato**. 2 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

_____. **A Barca de Gleyre**. Tomo II. São Paulo: Brasiliense, 1964.

MACIEL, Diógenes André Vieira. Uma maneira de ler o teatro oitocentista: pequena reflexão para professores e alunos. In: GOMES, André Luís. **Ensino teatro: dramaturgia, leitura e inovação (org.)**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

- MAGALDI, Sábato. **Iniciação ao teatro**. São Paulo: editora Ática, 1986.
- MENDA, Mari Elizabeth, SANTOS, Vanessa Costa. **80 anos da Semana de Arte Moderna de 1922**. Volume 1 e 2. São Paulo: Lemos editorial, 2002.
- MOISÉS. Massaud. **Guia prático de análise literária**. São Paulo: Cultrix, 2007.
- NICOLA, José e NICOLA, Lucas. **Semana de 22: antes do começo, depois do fim**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.
- PROENÇA FILHO, Domício. **Estilo de época na literatura**. São Paulo: editora Ática, 2002.
- REVERBEL, Olga. **Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressão**. São Paulo, editora Scipione, 2007.
- REIS, Carlos. **O conhecimento da literatura**. Porto Alegre: Edipucrs, 2003.
- REZENDE. Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia, REZENDE, Neide Luzia de e JOVER-FALEIROS, Rita. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.
- ROSA, Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986.
- SANTOS, Lúcia Bertoni dos, SPRITZER, Mirna (organizadoras). **Teatro com jovens e adultos: princípios e práticas**. Porto Alegre, Mediação, 2012.
- SISTO, Celso. O gênero dramático e suas particularidades. In: GRAZIOLLI, Fabiano Tadeu. **Teatro infantil: história, leitura e propostas**. Curitiba: Positivo, 2015.
- SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: editora Perspectiva, 2015.
- _____. **O jogo teatral no livro do diretor**. São Paulo: editora Perspectiva, 2013.
- _____. **Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor**. São Paulo, editora Perspectiva. 2012.

SPRITZER, Mirna. **A formação do ator**: um diálogo de ações. Porto Alegre: editora Mediação, 2010.

STANISLAVSKI, Constantin. **Ética e disciplina**. Método de acciones físicas. México: Gaceta, 1994.

TELES, Gilberto Mendonça. **Vanguarda europeia e modernismo brasileiro**: apresentação dos principais poemas, manifestos, prefácios e conferências vanguardistas, de 1857 a 1972. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

TODOROV, Tzvetan. **Literatura em perigo**. 3ª edição. Rio de Janeiro: editora Difel, 2009.

TUFANO, Douglas. **A Semana de Arte Moderna**: São Paulo, 1922. São Paulo: editora Moderna, 2021.

WISNIK, José Miguel. **O coro dos contrários**: a música em torno da Semana de 22. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1977.

Livros didáticos consultados:

ABAUURRE, Luísa M; PONTARA, Marcela. **Literatura**: tempos, leitores e leituras (Caderno do estudante). São Paulo: editora Moderna, 2010.

ABAUURRE, Maria Luiza; ABAUURRE, Maria Bernadete; PONTARA, Marcela. **Português**: contexto, interlocução e sentido. São Paulo: editora Moderna, 2016.

AMARAL, Emília. et al. **Novas palavras**. Volume 2. São Paulo: editora FTD, 2016.

AMARAL, Emília. et al. **Novas palavras**. Volume 3. São Paulo: editora FTD, 2016.

BARROS, Fernanda Pinheiro. **Estações língua portuguesa**: rotas de atuação social. São Paulo: editora Ática, 2020.

CAMPOS, Maria Tereza Arruda; ODA, Lucas Sanches. **Língua portuguesa**. Coleção Multiversos. São Paulo: editora FTD, 2020.

CAMPOS, Maria Tereza Arruda; ODA, Lucas Sanches. **Vozes do mundo**: literatura. São Paulo: editora Saraiva, 2015.

CAMPEDELLI, Samira Yousseff; SOUZA, Jésus Barbosa. **Literaturas brasileira e portuguesa**: teoria e texto. São Paulo: editora Saraiva, 2003.

CEREJA, Willian; COCHAR, Thereza. **Literatura Brasileira**. São Paulo: editora Saraiva, 2013.

CHINAGLIA, Juliana Vegas. **Linguagens em interação**: língua portuguesa. São Paulo: editora IBEP, 2020.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Matos de; JUNIOR, José Hamilton Maruxo. **Práticas de língua portuguesa**. São Paulo: editora Saraiva, 2020.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Matos de. **Linguagem e interação**. São Paulo: editora Ática, 2017.

INFANTE, Ulysses. **Textos**: leituras e escritas. São Paulo: editora Scipione, 2000.

MORENA, Amanda. et al. **Ser protagonista**: a voz das juventudes. São Paulo: editora SM, 2020.

NICOLA, José de. **Português**. Volume 2. São Paulo: editora Scipione, 2008.

OLIVEIRA, Clenir Bellezi de. **Arte literária**: Portugal - Brasil. São Paulo: editora Moderna 1999.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga nas linguagens**. São Paulo: editora Moderna, 2020.

ORMUNDO, Wilton; SCORSAFAVA, Mara. **Conexões em língua portuguesa**: literatura. São Paulo: editora Moderna, 2013.

SETTE, Graça. et al. **Português**: trilhas e tramas. São Paulo: editora Leya, 2016.

TUFANO, Douglas. **Literatura brasileira e portuguesa**. São Paulo: editora Moderna, 2012.

Sites visitados:

<https://pnld.moderna.com.br/ensino-medio/obras-didaticas/area-de-conhecimento/linguagens/se-liga-nas-linguagens>

<https://www.edocente.com.br/pnld/2021-objeto-2/obra/praticas-de-lingua-portuguesa-20212/>

<https://www.historiaparadormir.com.br/festa-no-ceu/>

<https://www.youtube.com/watch?v=jkWEUhNveWY>

APÊNDICE

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS (UNIRIO) / AUTORIA: RAIFF MAGNO

66 respostas

[Publicar análise](#)

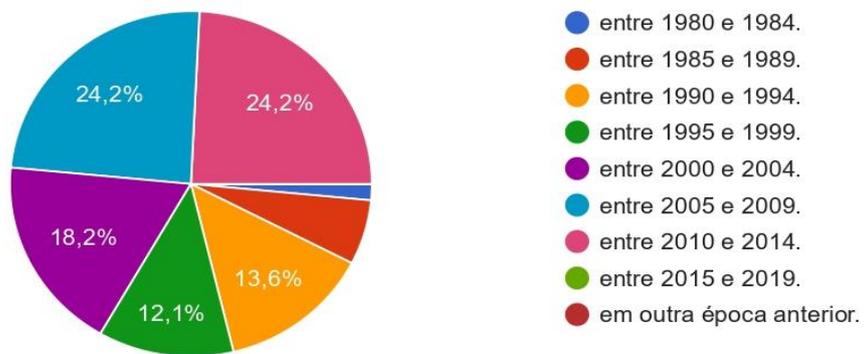
0 resposta

Ainda não há respostas para esta pergunta.

1) Você se formou no curso de Letras

[Copiar](#)

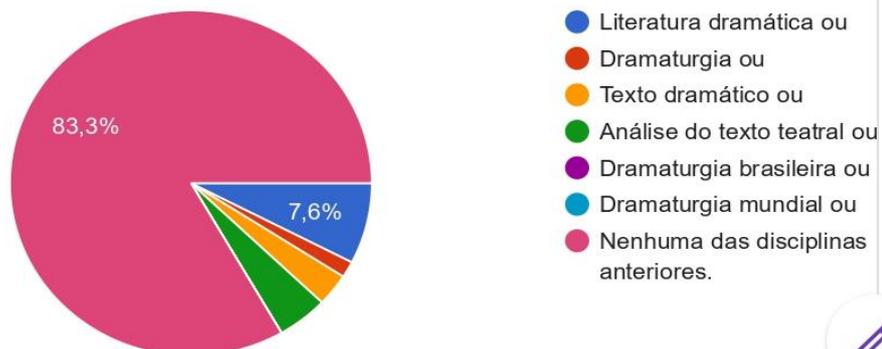
66 respostas



2) A faculdade de Letras cursada por você oferecia alguma das disciplinas abaixo:

[Copiar](#)

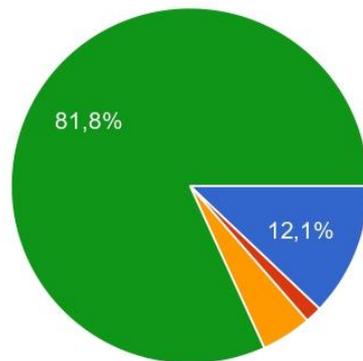
66 respostas



3) As disciplinas da questão anterior

 Copiar

66 respostas

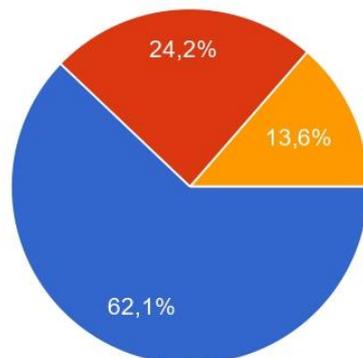


- eram oferecidas no currículo obrigatório.
- eram oferecidas como disciplinas eletivas.
- eram oferecidas como disciplinas optativas.
- não era oferecida nenhuma alternativa acima.

4) Você estudou, ao longo de sua graduação em Letras, algum texto dramático estrangeiro?

 Copiar

66 respostas

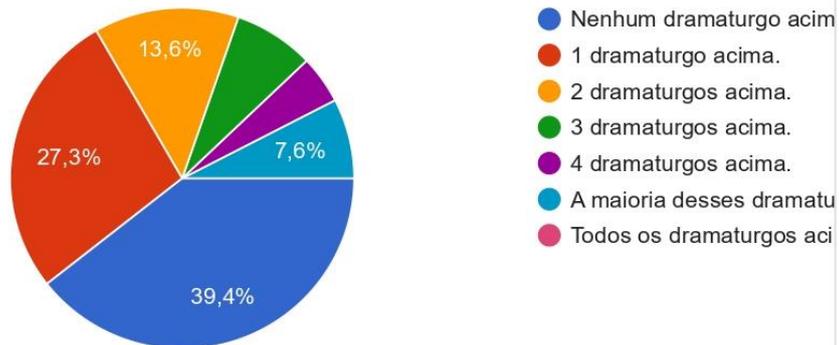


- Sim, estudei.
- Não estudei.
- Sim, mas superficialmente.

5) Durante a faculdade de Letras, a pedido do docente, você foi apresentado, leu, discutiu e/ou estudou obras destes dramaturgos: Martins Pena, Arthur Azevedo, França Júnior, Nelson Rodrigues, Gianfrancesco Guarnieri, Jorge Andrade, Plínio Marcos, Dias Gomes, Oduvaldo Vianna Filho, Leilah Assumpção, Maria Adelaide Amaral, Mário Prata, Antônio Bivar, Ariano Suassuna, Jô Bilac?

 Copiar

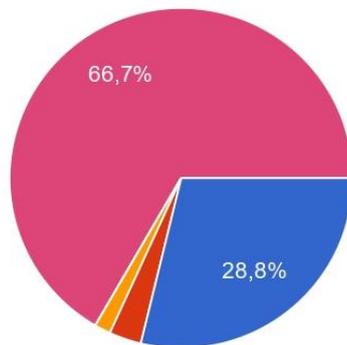
66 respostas



6) Durante a faculdade de Letras, a pedido do docente, você foi apresentado, leu, discutiu e/ou estudou as seguintes obras: "Estudos sobre o teatro", de Bertold Brecht; "Apresentação do teatro brasileiro moderno", de Décio de Almeida Prado; "Teatro de Anchieta a Alencar", de Anatol Rosenfeld; "O texto no teatro", de Sábato Magaldi, "Introdução à análise do teatro", de Jean Pierre Ryngaert; "Introdução à dramaturgia", de Renata Pallottini; "Para trás e para frente", de David Ball; "Reflexões sobre o teatro brasileiro no século XX", de Yan Michalski; "Uma anatomia do drama", de Martin Esslin; "Teoria do drama moderno", de Peter Szordi?



66 respostas

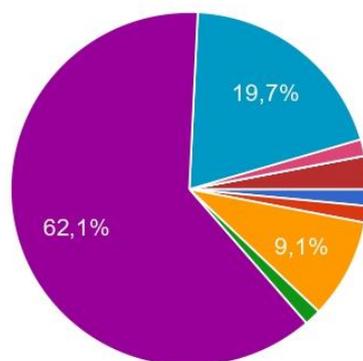


- Li 1 obra citada acima
- Li 2 obras citadas acima.
- Li 3 obras citadas acima.
- Li metade das obras citadas acima.
- Li a maioria das obras citadas acima
- Li todas as obras citadas acima
- Não li nenhuma obra citada acima.

7) Qual das opções abaixo melhor representaria a relação percentual entre o estudos de obras de prosadores e/ou poeta e o estudo de obras de dramaturgos durante o período da sua formação acadêmica em Letras?



66 respostas



- 25 % para poetas e prosa e 75% para dramaturgos.
- 50 % para poetas e prosa
- 75 % para poetas e prosa
- 15 % para poetas e prosa
- 85 % para poetas e prosa
- 100 % para poetas e prosa
- 0 % para poetas e prosa
- 40 % para poetas e prosa
- 60 % para poetas e prosa

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários