

mas sempre coexistiram. O educador esteve sempre atento, lançando um olhar sensível e zeloso para a pessoa e exigindo ao máximo do jovem artista, revelando-o. Neste sentido Jean-Jacques Roubine identifica no papel do diretor o componente pedagógico inerente a esta função:

[...] De Stanislavski a Pitoëff, de Lee Strasber a Peter Brook, desenvolveu-se e perpetuou-se esta teoria: o diretor deve agir como um revelador do ator, ele o impede de se fechar na comodidade do estereótipo interpretativo. (ROUBINE, 2002, p.89)

3.1 O Grupo e os quatro pilares básicos da educação.

Ao se debruçarem sobre as propostas que refletissem uma educação para o século XXI, pensadores e educadores dos cinco continentes, sob liderança de Jacques Delors, chegaram a conclusões que apontam caminhos de conexões entre educação e desenvolvimento humano. Uma destas propostas reside na defesa dos quatro pilares básicos do aprendizado: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver, possibilitando a reunião de funções cognitivas, produtivas, comportamentais e relacionais, como acentua Delors:

Ao conceder a mesma atenção a cada um desses pilares, acabamos enriquecendo todos os aspectos da educação, inclusive do ponto de vista profissional. Portanto, como indica nosso relatório, a educação é uma utopia necessária: ela deve de fato aspirar à utopia para levar a bom termo suas tarefas mais prosaicas. (DELORS, 2005, p.8)

O encenador-educador também revelou-se ao adotar os quatro pilares básicos da educação. Este pilares apresentaram-se transversalmente ao longo dos ensaios, sendo assimilados em meio às etapas próprias do fazer teatral, transformando-se, segundo o ponto de vista cênico, em Aprender a Ser- um ator/ um personagem, Aprender a Conviver- com um elenco/com seu personagem, Aprender a Conhecer – o teatro/seu personagem e Aprender a Fazer – a cena/ seu personagem. Estas relações - dos quatro pilares com o teatro – podem ser identificadas nessas conexões, mas também se estenderam a outras, tais como: Aprender a Conhecer – seu corpo, sua voz, Aprender a Fazer – um aquecimento, uma improvisação, etc.

Na peça *Cuida Bem de Mim*, Rita, Sinval, Mirinha e seus colegas atravessam um processo de aprendizado em diferentes níveis: aprendem a respeitar as diferenças entre si, encontram na afetividade um caminho para o enfrentamento das dificuldades e reconhecem o professor como alguém importante e necessário em sua formação; enfim, um conjunto de novas percepções que transforma a visão que os alunos da história têm de si, do outro, da escola e do mundo.

Enquanto seus personagens adquirem este amálgama de novos saberes, os jovens Jane Santos, Fernando Santana, Renata Cazumbá e seus demais parceiros também se colocaram em pleno processo de descoberta, iniciando-se no ofício do teatro. Eles estiveram envolvidos de maneira intensa em um aprendizado feito de muitas etapas e de *pilares* importantes, que ampliaram o conhecimento sobre si mesmos, sobre o outro, sobre novos assuntos, fazendo teatro em uma trajetória responsável por formá-los pelo caminho da arte em uma peça onde a tônica é a emoção, surgida dentro do cenário das ruínas de uma escola pública. Os adolescentes viveram a experiência paradoxal de construção, como pessoas e artistas, em uma encenação que expunha a trajetória de personagens em meio a uma destruição crescente.

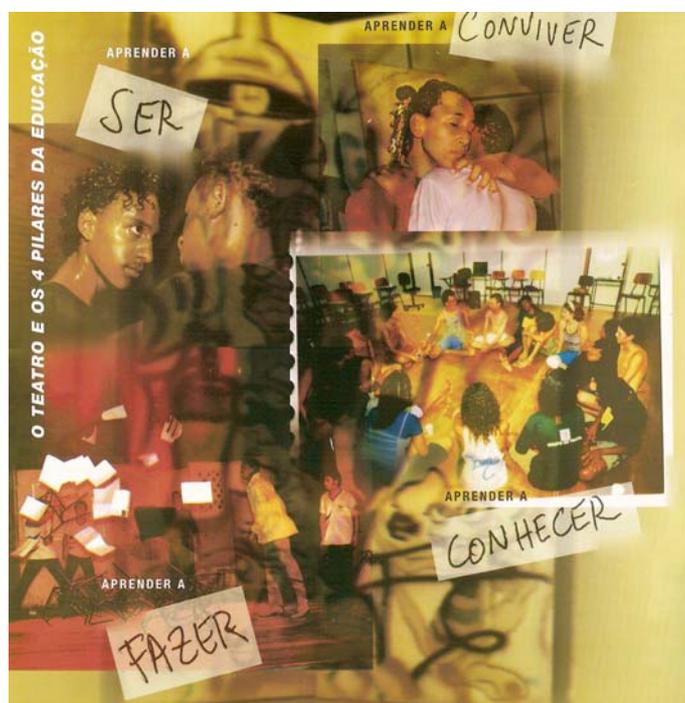


Figura 13 – O Teatro e os quatro pilares da Educação

O **aprender a ser** numa experiência artística como o *Cuida Bem de Mim* está atrelado ao aprendizado como ator na descoberta destes personagens e do seu agir em

um determinado contexto dramaturgico. O personagem confronta o adolescente consigo mesmo, levando-o a externar emoções e conflitos, fazendo-o mostrar-se e, neste mostrar-se, reconhecer-se. Sobre isto reflete Augusto Boal:

Esta é a essência do teatro: o ser humano que se auto-observa. O teatro é uma atividade que nada tem a ver com edifícios e outras parafernalias. Teatro – ou teatralidade – é aquela capacidade ou propriedade humana que permite que o sujeito se observe a si mesmo, em ação, em atividade. O autoconhecimento, assim adquirido, permiti-lhe ser *sujeito* (aquele que observa) de um *outro sujeito* (aquele que age). (BOAL, 1996, p.27, grifo do autor.)

O aprender a ser, enquanto um dos quatro pilares básicos da educação envolta por um processo artístico, acontece em meio a instâncias de autoconhecimento, quando o adolescente precisa fazer brotar dentro de si, em alguns exemplos de atuação, uma personalidade antagônica e que, a princípio, lhe parece inacessível e intangível como criação artística.

Enquanto pesquisa seu papel, o adolescente se descobre, mas esta descoberta só se complementa no **Aprender a Conviver**. O teatro conduz o adolescente a trabalhar, obrigatoriamente, em grupo, com o outro, numa convivência que passa pela contracenação, onde o foco e a atenção com ao personagem do colega de cena são imprescindíveis. É o próprio Marfuz quem explica como o **aprender a conviver** do adolescente no teatro passa pelo aprender a conviver com o personagem e a colocá-lo em contato com outros.

Teatro é personagem, personagem e relação entre sujeitos, relações inter-subjetivas. Quando você começa a dissecar, analisar, a decompor um personagem, as relações dele com o outro, com o ambiente, isso dá um instrumental de conhecimento do ser humano e do conhecimento das relações entre os seres humanos. Nesse plano do conhecimento das relações, o teatro é fundamental porque ele revela e instrumentaliza. Já está no embrião do trabalho teatral, não tem como escapar do confronto, do conflito. A natureza humana é dissecada no palco pelos textos, pelas montagens e você é convidado e, em alguns casos, é obrigado a dialogar com isso, a entender isso. (MARFUZ, 2005)

O **Aprender a Conviver** no teatro também foi reconhecido pelos componentes do grupo, como atesta este depoimento formulado em um artigo escrito conjuntamente

por dois deles, Jéferson Albuquerque e Bira Azevedo, como um aprendizado que acontece também na relação com o diretor, a quem denominam diretor-educador.

Neste processo está incluso o aprendizado com o diretor-educador. Receber indicações e transformá-las em ação, seguir marcações, entonações de voz, ritmos e expressões, exercita a escuta e atenção em relação ao outro. (ALBUQUERQUE; AZEVEDO, 2006, p. 52)

Estar em contato com um grupo de teatro, com um elenco, representa o aprendizado permanente do desafio que é aprender a conviver. No entender de Fayga Ostrower, ao refletir sobre criatividade e processos de criação o ser e o conviver no processo artístico coadunam-se:

Os processos criativos são processos construtivos globais. Envolvem a personalidade toda, o modo de a pessoa diferenciar-se dentro de si, de ordenar e relacionar-se em si e de relacionar-se com os outros. Criar é tanto estruturar quanto comunicar-se, é integrar significados e é transmiti-los. Ao criar, procuramos atingir uma realidade mais profunda do conhecimento das coisas. Ganhamos concomitantemente um sentimento de estruturação interior maior; sentimos que nos estamos desenvolvendo em algo de essencial para o nosso ser. (OSTROWER, 1989, p.142-143)

O **Aprender a Conhecer**, por sua vez, está ligado ao despertar da curiosidade intelectual, ao estímulo do senso crítico, à capacidade de discernir. **Aprender a conhecer** supõe aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento. Além disso, pressupõe que o processo de conhecimento nunca está acabado, e pode enriquecer-se com qualquer experiência. Neste sentido, o **aprender a conhecer** também passou pelo estímulo constante de Marfuz, que valorizou, em meio à prática, a busca dos adolescentes pelo conhecimento a partir de uma constante reflexão sobre o ato criador e o produto desta criação, trazendo constantes referências que pudessem nortear o aprendizado.

O paradigma para a formação de educadores, hegemonicamente aceito na contemporaneidade, gravita em torno da noção de *profissional prático-reflexivo*, ou seja, daquele (a) educador (a) comprometido(a) com o desenvolvimento de sua *práxis* pedagógica baseada em reflexão *na* ação educativa; reflexão *sobre* a ação educativa e reflexão sobre as duas reflexões anteriores. (SCHON, 2000 *apud* JAPIASSU, 2007, p.145, grifos do autor).

Ao longo de 18 meses de preparação, Marfuz contribuiu para que os adolescentes do grupo de teatro ampliassem sua bagagem de conhecimentos e adquirissem, ao seguirem uma rota trilhada pelo caminho do teatro, competências cognitivas que se estenderam da sala de ensaio para a sala de aula e, por fim, para a vida. O estudo da dramaturgia da peça, por exemplo, aumentou o conhecimento da língua portuguesa, enquanto a prática da mímica corporal dramática ampliou o entendimento do próprio corpo, somando-se a outros aprendizados numa espiral ascendente de saberes adquiridos a partir da opção feita pela arte, pelo teatro, como base do processo de formação dos adolescentes do Grupo. Este foi o entendimento de Luiz Marfuz, cuja crença é corroborada por Fayga Ostrower ao relacionar arte e conhecimento:

A arte educa num sentido muito mais profundo, num sentido de você poder relacionar melhor, discriminar melhor, você realmente se tornar diferenciado dentro de você mesmo. E quanto mais você se diferencia, mais você é você, a sua individualidade.⁵³ (OSTROWER, 2001)

Segundo o relatório Jacques Delors (2005, p.13.), o **aprender a fazer**, diz respeito não apenas a uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, a “competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe.” O **aprender a fazer** no Grupo de Teatro do Liceu esteve ligado ao domínio de técnicas teatrais, à apreciação estética, a lidar com emergentes, a expor-se diante do público. O **aprender a fazer** somou-se aos outros pilares básicos da educação e juntos auxiliaram Marfuz a instrumentalizar os 15 jovens nas competências pessoais, sociais, cognitivas e produtivas.

Durante a formação do Grupo de Teatro do Liceu, a síntese da educação em quatro pilares básicos fundiu-se com o insondável da arte, com aquilo que não pode ser sintetizado, pois diz respeito à complexidade incalculável do fazer artístico, conforme Marfuz investiga:

Como trazer a complexidade do mundo da arte para um trabalho com jovens que não têm o conhecimento e experiência? Exceto a experiência que eles trazem da vida deles, claro. Como trazer esse mundo e tirar o máximo desses jovens sem banalizar, sem fazer com

⁵³ Depoimento de Fayga Ostrower, no vídeo *Criar na vida e na arte*, do Instituto Ayrton Senna através do Programa Educação pela arte com imagens da palestra proferida pela artista no Instituto Ayrton Senna em São Paulo no ano de 2001.

que eles fiquem num campo de superficialidade em relação à arte? Como pegar um grupo com 15 adolescentes que não tinham experiência com teatro e trabalhar a emoção, trabalhar personagem, ator, história do teatro e chegar a um resultado artístico que seja fruto desse processo que foi perseguido? Esse universo complexo, para ser assimilado pelo jovem, é preciso tempo, é preciso um investimento de qualidade, qualidade de formação no campo do corpo, voz, da interpretação. Cruzar isso tudo com o momento de transição da adolescência é realmente um desafio. (MARFUZ, 2005)

Se em 1996 o elenco profissional só precisou de 45 dias de ensaio, em 2002 os adolescentes iniciaram uma preparação de 18 meses⁵⁴ de atividades, completando uma carga horária que ultrapassou 1700 horas. Até chegar ao palco, foram capacitados para integrar um processo artístico e educacional onde precisaram ser, ao mesmo tempo, atores em formação e educandos em experiências feitas de muitas descobertas.

Os personagens dos alunos, antes interpretados por Ana Paula Bouzas e Clarissa Torres (Rita), Widoto Áquila e Lázaro Ramos (Bactéria), Lucci Ferreira e Wagner Moura (Sinval), entre outros, tinham agora a idade e a justa medida de seus novos intérpretes, tão adolescentes quanto os adolescentes Rita e Sinval e negros em sua maioria, como o são os alunos das escolas públicas de Salvador. Eles estrearam no recém criado grupo com um espetáculo profissional, cuja trajetória já era reconhecida, tendo cumprido uma carreira de seis anos, conquistado prêmios⁵⁵ e viajado para diversas cidades, da Bahia e de fora do Estado, tornando-se referência na área de arte-educação.

Cabia ao novíssimo elenco dar prosseguimento a esta história e para tanto seus integrantes fizeram parte de um processo de intensa formação artístico-pedagógica. A arte, pela via do teatro, foi a condutora deste percurso e a escolha do encenador recaiu sobre uma peça complexa, cuja nova encenação pretendia obter o mesmo nível de qualidade técnica e artística, incluindo nesta pretensão, sobretudo, o alto nível de interpretação também do elenco adolescente.

⁵⁴ Durante este tempo o grupo contou com um suporte técnico-financeiro que o atendeu com bolsa-auxílio, transporte, alimentação e materiais didáticos. Some-se a isto o acompanhamento de 15 famílias e mais de 8 escolas onde os jovens estudavam.

⁵⁵ Prêmio Eco como principal experimento educacional do país em 1997 e Troféu Bahia Aplauda de teatro na categoria Destaque, também em 1997.

Encarei-os como jovens que fazem do desafio uma forma de vida. No mundo da arte, não dá para ficar elogiando tudo o que se faz. A experiência artística é algo complexo que não pode ser encoberto pelo véu da complacência. Quando isto acontece, o jovem logo percebe que foi enganado e se frustra. Por isso essa ‘pedagogia da boa vontade’ não vinga muito na arte; fica-se na superfície e não se tira do jovem ator a essência. E o que mais ele quer é ultrapassar seus limites. (MARFUZ, 2006, p.8)

3.2 O Dia do Silêncio

No seu primeiro dia com o grupo, em 18 de março de 2002, no Salão de Azulejos do Liceu, Marfuz estava a postos às 8: 20 da manhã diante de 15 adolescentes ávidos para dar início a suas atividades de teatro. Neste primeiro encontro, entretanto, ele portou-se de maneira inusitada, adotando o silêncio como sua primeira estratégia de abordagem. Surpreendendo o grupo em relação a qualquer expectativa de começo de trabalhos, Marfuz calou-se e iniciou seu contato com o grupo optando por uma postura anti-convencional.

Ao longo daquela manhã, ele não pronunciou uma única palavra, nem sequer um bom-dia. Intrigados, por vezes inquietos, os adolescentes foram alvo da observação atenta de seu educador, que, impassível, apenas limitou-se a observá-los. Estes, atravessaram esta primeira manhã agindo à revelia de qualquer orientação, pois nada lhes era pedido, nada lhes era recomendado. Marfuz apenas olhava e anotava tudo aquilo que o grupo fazia ou dizia.

Seu caderno pessoal de capa azul, em cujas folhas escreveu, foi a única testemunha dos movimentos e tentativas dos adolescentes para preencher as horas, que lhes pareciam incertas, com iniciativas de conversas, jogos, brincadeiras, cantorias. Um dos adolescentes, Bira Azevedo, por exemplo, colocou-se diante do restante dos colegas, que, sentados, formavam uma platéia para ouvi-lo contar uma piada longuíssima. Atento a tudo, Marfuz registrou: “Estou diante do grupo num ângulo de visão privilegiado, como se eu estivesse no palco, atrás de Bira. A piada é longa, o grupo fica impaciente e exige o final.” (MARFUZ, 2002)

Com olhares interrogativos, em meio a uma atmosfera de estranheza, alguns se mostravam desconcertados, enquanto outros deixavam de lado a espontaneidade tentando corresponder ao que supunham ser a expectativa de Marfuz, sentado diante deles sem esboçar nenhuma reação que denunciasse incentivo ou descontentamento com as ações do grupo. Enquanto observava, Marfuz desenhava a formação do grupo pelo espaço da sala e levantava questões em seu caderno: “O que é ser ignorado? O que é autonomia? O que se faz para preencher o tempo na vida e no palco?” (MARFUZ, 2002)

Inicialmente sentados em círculo, alguns adolescentes já demonstravam os vínculos estabelecidos e optavam por dizer o que esperavam do grupo. Uma certa tensão com o silêncio de Marfuz é quebrada quando os adolescentes optam por realizar jogos que os deixam alegres e mais relaxados. Em outro momento, o grupo se dispersava, alguns integrantes mostravam-se isolados. Alguns conversavam tentando entender o que estava acontecendo. Houve quem cogitasse a possibilidade de estarem participando de mais uma etapa de seleção para entrada no grupo. Marfuz, provocativamente, chegou, por alguns instantes, a ler um jornal.

No meio da manhã, o grupo já não estava mais unido. As tentativas de alguns para mobilizar os colegas por meio do canto, da realização de coreografias não avançavam. Nenhuma atividade os ligava mais e a inquietação foi aumentando, a ponto de alguns saírem da sala. Intrigados, houve quem se colocasse diante de Marfuz e o encarasse, à espera de uma fala, um posicionamento. Continuaram a obter dele apenas o silêncio. Giciane Patrícia e outros colegas questionaram:

Giciane: Seu Marfuz, o senhor está com a gente? Por que nós estamos na sala e o senhor não fala com a gente? Não vai falar com a gente mesmo?

Bira: E ele nem olha pra gente. O que é que a gente fez? Você não deu nem bom dia. (MARFUZ, 2002)

As perguntas eram em vão, pois Marfuz mantinha sua estratégia, enquanto via o grupo cada vez mais disperso e dividido. Uma parte investia em infrutíferas tentativas de jogos e brincadeiras, enquanto outra resgatava os monólogos apresentados

anteriormente durante a seleção. O tempo passava e Marfuz mantinha-se fiel a suas anotações, inaugurando um procedimento que faria parte da rotina do grupo nos próximos meses: os registros diários das aulas e dos ensaios em cadernos denominados de protocolos.

Marfuz encerra a atividade às 11:29 e pela primeira vez naquela manhã seu silêncio é quebrado ao dirigir-se à turma com um bom dia, seguido de um pedido para que o grupo fizesse um relato pessoal da experiência. O objetivo de Marfuz ao “iniciar o primeiro contato com o grupo de uma forma que o surpreendesse, evitando o óbvio e fazendo uma opção que nem eu mesmo tinha consciência de onde ia dar” (MARFUZ, 2007) foi acertada quando pretendeu ser inusitada, assim como são inusitados muitos caminhos artísticos.

Coerente com o que ele mesmo propôs na sua carta aberta aos educadores do Programa *Arte, Talento e Cidadania*, Marfuz optou “por uma pedagogia da transgressão, o paradoxo de ser pedagógico e o de não-ser pedagógico ao mesmo tempo.” (MARFUZ, 2002). No dia seguinte, a avaliação da atividade resultou em depoimentos dos adolescentes expressando, de forma mais dominante, medo, culpa, sentimento de traição, dúvidas. As falas do dia da avaliação foram registrados por Marfuz em seu arquivo pessoal, onde ele as distribuiu em 11 categorias: Autonomia do grupo, sentimento de inquietação, sentimento de ser observado-avaliado, sentimento de traição, sentimento de culpa, sentimento de auto-confiança, multiplicidade sensorial, consciência do método, descobertas e aprendizados, capacidade de enfrentar situações novas e alertas.

O ineditismo deste começo foi percebido pelo adolescente Gil Santos: “Já fiz muitos exercícios no teatro, mas nunca tinha passado por algo parecido”. (MARFUZ, arquivo pessoal). Outros relatos apresentados variavam entre colocações sinceras que expressavam o incômodo com a situação e depoimentos que não traduziam o que aconteceu, numa aparente tentativa de tentar camuflar alguns momentos. Enquanto alguns assumiram o que sentiram em falas francas, tais como “Me senti traída com a decisão do Sr. Marfuz”; “Não senti o mesmo carisma que Marfuz passou para mim no processo de seleção”; “É muito ruim a sensação de não ter atenção”, “Eu estava apavorado, porém tentava disfarçar”, “O que eu senti foi liberdade no início e depois

passou a ser medo” (MARFUZ, 2002, arquivo pessoal), outros depoimentos negaram o que se mostrou evidente naquela manhã, ao expressarem: “Somos pessoas de atitude, o grupo hoje se mostrou criativo e superprodutivo” (MARFUZ, 2002, arquivo pessoal).

Outros depoimentos revelaram-se vagos, tais como “A cada momento, a cada gesto, uma aprendizagem nova. Isto tudo me fez evoluir interiormente e exteriormente” (MARFUZ, 2002, anotações informais), enquanto outros se revelaram precipitados: “Pude confirmar que o grupo estava bem formado, com pessoas que têm fibra” e “a partir dessa atividade passei a enxergar o grupo de teatro” (MARFUZ, 2002, arquivo pessoal). Por outro lado, uma fala refletiu os momentos em que o grupo não conseguiu permanecer coeso e soou como um alerta para o grupo e para seu educador: “Em alguns momentos senti que, se não tivermos cuidado, o grupo poderá se dividir” (MARFUZ, 2002, arquivo pessoal).

Entre o dia do silêncio e o anúncio de que comporiam o elenco da nova versão do *Cuida Bem de Mim*, o que só aconteceu quatro meses depois, o grupo seguiu uma rotina de aulas de corpo, voz, história do teatro, análise do texto, interpretação, além de participar de todas as atividades da instituição em conjunto com os demais educandos. Quando o Grupo de Teatro do Liceu foi constituído, Luiz Marfuz não tinha em mente *Cuida Bem de Mim* como sua montagem inaugural. Ao fazer esta opção, o diretor colocou-se diante de um desafio ainda maior. Tratava-se não apenas de formar um grupo de teatro com adolescentes, mas de lançá-lo com um espetáculo já reconhecido pela sua dimensão artística e educacional.

3.3 O ritual como método

No dia 19 de julho de 2002, uma sexta-feira, os 15 integrantes do Grupo receberam, entre surpresos e comovidos, a notícia de que fariam parte do novo elenco da peça *Cuida Bem de Mim*. Este anúncio foi concebido como um ritual, em meio ao qual a revelação da peça foi antecedida e cercada de uma atmosfera de suspense. O grupo, informado de que assistiria a um anúncio importante, foi conduzido a uma sala do Liceu, conhecida como Salão de Azulejos. Neste dia, todos os educadores, educandos e demais funcionários da instituição foram convidados para presenciar a convocação feita através de um texto escrito e lido por Marfuz. Sentado diante de uma carteira, ele leu o texto em que anunciava *Cuida Bem de Mim* como a peça escolhida para estreiar o Grupo de Teatro do Liceu.

Nesse pouco tempo de convivência, muita coisa estamos aprendendo: conviver com as diferenças, as nossas hesitações, a nossa coragem, os nossos medos. Aprender com o medo e com a coragem. Dizem os sábios que para onde o nosso medo aponta é pra lá que devemos ir. Pois o medo é muitas vezes inseparável de nossos desejos. Ele ajuda a enfrentar desafios. Nesse pouco tempo, pude também ver e sentir em vocês inúmeros sentimentos e ações. Pude ver em vocês talento, sensibilidade, o errar e a vontade de acertar, a ousadia mas também a humildade, mas acima de tudo a imensa capacidade de enfrentar a mais difícil de todas as artes: VIVER. Sei que a vida não é fácil para vocês e quanto cada um tem de arrancar de dentro de si e de fora de si o máximo, às vezes até para viver o mínimo. E sei também que vocês estão se preparando para transformar este mínimo em máximo. Querendo superar tudo. Sou o testemunho de muitas coisas que existem em vocês e que precisam ser lapidadas, melhoradas, transformadas, mas também sou o testemunho de suas inúmeras qualidades. Mais ainda: do enorme potencial que está se revelando em vocês como pessoa, artista e cidadão. Por tudo isso, pelo medo e pela coragem, pelo talento e pela arte, pela capacidade de entrega de todos vocês, é que, em nome do Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, convido o Grupo de Teatro a se preparar para enfrentar o desafio de formar o novo elenco da peça *Cuida bem de mim*. E para estar junto com vocês nesta difícil, mas fascinante caminhada, eu, Luiz Marfuz, estou aqui. (MARFUZ, 2002, arquivo pessoal)

Na reação que se seguiu a este anúncio apareceram saltos, gritos e muito barulho. Os jovens externaram toda a sua euforia ao saberem qual tinha sido a opção feita por Marfuz. Eles não escondiam seu desejo de que a obra escolhida para a estréia

do grupo fosse *Cuida Bem de Mim* e já haviam cogitado entre si sobre esta possibilidade. Após o anúncio, cada integrante do Grupo teve o seu nome dito por Marfuz, tal qual costuma fazer o professor no momento da chamada que antecede a aula. Marfuz havia recomendado ao grupo que, ao ouvir o seu nome, cada um levantasse e afirmasse EU ESTOU AQUI. Esta frase, mais do que dita, foi gritada e tornou-se um lema do Grupo. A partir deste dia, ela foi freqüentemente repetida após o aquecimento feito antes do elenco entrar em cena e ao final do espetáculo. “Eu estou aqui é também o grito dos estudantes que dizem: olhem para mim, me dêem uma oportunidade, não esqueçam de que eu existo.” (MARFUZ, 2002, *apud* Programa..., 2002)

Envolver momentos importantes do Grupo de Teatro do Liceu, como o anúncio da revelação da peça escolhida e o anúncio dos personagens a serem interpretados, foi uma opção de Marfuz em adotar o ritual como um método recorrente nas experiências do Grupo. Na linguagem coloquial, a palavra “ritual” expressa os mais diversos atos coletivos de celebração, como cerimônias e festas. Desta forma, podem ser entendidos como um ritual tanto um desfile militar como uma festa de quinze anos. A história do teatro ocidental registra o surgimento desta arte por meio dos rituais de celebração ao Deus Dioniso. Em Artaud encontramos uma defesa do sentido sagrado do ritual. Ele mencionou varias vezes a necessidade de reaproximar o teatro e os rituais primitivos, chamando atenção para o aspecto religioso e mágico das artes cênicas:

O teatro é, antes de tudo, ritual e mágico, isto é, ligado a forças, baseado em uma religião, crenças efetivas, e cuja eficácia, que se traduz em gestos, está ligada diretamente aos ritos do teatro que são o próprio exercício e a expressão de uma necessidade mágica e espiritual. [...] Concebo o teatro como uma operação ou uma cerimônia mágica, e concentrei todos os meus esforços para lhe devolver, por meios atuais e modernos, e também compreensíveis a todos, seu caráter de ritual primitivo. (ARTAUD, 1932 *apud* QUILICI, 2004, p. 35-37)

Assim, o ritual da revelação da peça contou com uma platéia que presenciou o momento “mágico” em que o educador informou ao Grupo qual a missão que os esperava, conferiu importância ao que estava sendo anunciado e revestiu com uma aura envolvente aquele dia 19 de julho de 2002. Desta forma, o que poderia ser uma simples comunicação dita somente para o grupo, uma vez envolta no ritual, revestiu-se de

importância e contribuiu para comprometer o jovem nesta tarefa, pois ele sentia que a missão para a qual estava sendo designado era importante, tanto que foi testemunhada por toda a instituição.

Mais do que anunciar, o ritual da revelação da peça teve um caráter de convocação, de chamado. Além disso, os rituais têm a função de estimular o sentido de grupo e de pertencimento e, naquele momento, os adolescentes se sentiriam integrados a um grupo, a uma comunidade. Renata Cazumbá relembra este dia : “Eu fiquei surpresa no momento em que eu soube que iria fazer o *Cuida Bem de Mim*. Estávamos com vários educadores. Na hora foi mágico, embora eu não soubesse a profundidade do que seria.” (CAZUMBÁ *et. Al.*, 2003)

Outro integrante do Grupo, Duda Silva, também deu seu depoimento sobre o dia em que Marfuz revelou a peça escolhida e com esta escolha reviu sua decisão de só retomar o *Cuida Bem de Mim* com um elenco profissional:

Marfuz falava que o *Cuida Bem de Mim* iria voltar e a gente ficava com a esperança de estar no elenco, mas Marfuz falava: ‘Eu sou maluco de colocar vocês no elenco, eu vou contratar atores profissionais, que já têm compreensão da peça, vai ser muito mais rápido pra trabalhar.’ E assim a gente foi conquistando o nosso espaço, mostrando o que a gente era, tinha garra, tinha capacidade de conseguir apresentar o *Cuida Bem de Mim*. (CAZUMBÁ *et. Al.*, 2003)

Choro e gritos eufóricos confundiram-se num turbilhão de emoções, dando oficialmente a largada para a grande empreitada que seria criar uma nova versão de *Cuida Bem de Mim*, a primeira encenação importante da qual estes 15 jovens participariam. No mesmo Salão de Azulejos, que no dia 18 de março de 2002 acolheu o silêncio inesperado de Marfuz, foram ouvidos os gritos felizes dos adolescentes prestes a fazer parte de um novo *Cuida Bem de Mim*. Estava dada a largada para a longa jornada de 18 meses que os levaria até o palco do Teatro ACBEU, em Salvador, na estréia oficial do grupo, em agosto de 2003.

Já tendo visto a montagem em sua versão anterior, os adolescentes vibravam pois, entre outros motivos, identificavam-se com o espetáculo, o qual refletia uma realidade tão familiar a eles, alunos de escola pública. O relatório do Projeto *Cuida Bem*

de Mim apontou um dos motivos de escolha da peça *Cuida Bem de Mim* para ser encenada pelo Grupo de Teatro:

a possibilidade de reconstruir a obra a partir da experiência singular com o elenco do Grupo de Teatro e a proposta de transformar cada etapa do processo de recriação e produção, numa experiência estética que redunde em conhecimento, contando-se assim com oportunidades criativas-educativas⁵⁶ ricas em complexidade e profundidade. (RELATÓRIO..., 2003, p.7)

Na segunda-feira, dia 22 de julho de 2002, os adolescentes já estavam a postos na sala de ensaio para começar os trabalhos. Seus sentimentos estavam à flor da pele, tal a excitação experimentada diante do anúncio. “A turma neste dia, em geral, mostrou-se muito disciplinada, por vezes um pouco tensa e apreensiva, mas a ansiedade e a curiosidade em relação ao inesperado se mantiveram, aliados ao orgulho e a alegria.” (PROTOCOLO..., 2002, v. 1, p. 8)

Nos depoimentos dados a Marfuz, eles demonstravam estar motivados e eufóricos, mas também cientes da responsabilidade posta em suas mãos:

Estou muito inspirado.
Poucas vezes na minha vida eu me senti tão feliz.
Tá um turbilhão de várias coisas.
Passei o final de semana todo em casa, mas estava aqui o tempo todo.
Eu tô muito feliz, é uma responsabilidade muito grande.
Eu tô muito feliz. Eu liguei para uns amigos meus e falei da responsabilidade. (PROTOCOLO..., 2002, v.1, p. 6)

Além do entusiasmo em integrar o Grupo de Teatro do Liceu, os jovens exultavam por estreá-lo com *Cuida Bem de Mim*, cujo histórico trazia um legado de muita emoção, credibilidade e o nome de atores profissionais admirados por eles, como Lázaro Ramos e Wagner Moura, que interpretaram, respectivamente, Bactéria e Sinval. Jane Santos, intérprete da personagem Rita, foi pela primeira vez ao teatro para assistir a *Cuida Bem de Mim* e vibrava ao saber que, desta peça, também sairia o primeiro personagem importante da sua carreira então iniciante.

⁵⁶ “A expressão Oportunidade Educativa foi utilizada a partir de referências pedagógicas de Celso Vasconcelos (1994). Para ele esta expressão significa uma atividade que dá ao educando uma oportunidade, ou seja, uma abertura para o seu potencial se manifestar e com isso ele desenvolva suas competências e faça suas escolhas produtivas na vida.” (WENDELL, 2008, p.23)

Jeferson Albuquerque, também foi ao teatro pela primeira vez para conferir *Cuida Bem de Mim*. Antes, ele viu a versão do espetáculo em vídeo feita com o mesmo elenco da primeira versão. Este vídeo, produzido pelo Liceu, levou para a linguagem do áudio visual uma adaptação da montagem. A professora de educação artística de Jeferson havia trabalhado este material em sala de aula, fruto de um espetáculo já consolidado há sete anos, amplamente respeitado pelos professores da rede estadual de ensino, que viam na qualidade de interpretação do primeiro elenco um dos fatores importantes para o êxito do projeto.

O depoimento de Jeferson e a reação da sua educadora, revelando por um lado surpresa e por outro incredulidade, dão bem a dimensão do que para ambos significava *Cuida Bem de Mim*, agora interpretada por adolescentes, alunos de escola pública, recém saídos, em sua maioria, de oficinas de iniciação ao teatro:

Tem hora que eu acredito, tem hora que eu não acredito. A professora de educação artística passou este vídeo na escola. Aí eu cheguei pra ela e disse que ia fazer parte da peça e ela me disse que, além de gaiato, eu era mentiroso. (PROTOCOLO..., 2002, v. 1, p. 6)

3.3.1 Ao encontro do personagem: o ritual da revelação.

O grupo foi informado que *Cuida Bem de Mim* seria sua primeira incursão cênica, mas o diretor ainda não sabia quais personagens os integrantes interpretariam. A escolha dos componentes do Grupo de Teatro do Liceu foi anterior à definição de uma nova versão do *Cuida Bem de Mim* como primeiro espetáculo a ser apresentado. O diretor, portanto, havia escolhido o elenco, depois a peça, mas os intérpretes ainda estavam à espera de seus novos papéis. Marfuz, então, optou, inicialmente, pelo caminho da improvisação livre, antes da definição dos papéis.

Os procedimentos de trabalho nesse caminho ocorriam da seguinte forma: o elenco recebia uma preparação específica ligada a alguma técnica, que variava entre a mímica corporal dramática, *clown*, *contact improvisation* e voz. Nos dias em que uma

destas técnicas não estava prevista na agenda de ensaios, os próprios jovens elegiam um dos colegas para ser o condutor do aquecimento.



Figura 14 – Grupo de Teatro no aquecimento

Em seguida, Marfuz assumia a turma e a dividia em subgrupos e estes, mediante sorteio, deveriam improvisar com os personagens e com situações da peça uma cena curta. Após a apresentação e sempre mediante sorteio, novos grupos se formavam e, de posse de personagens diferentes, a improvisação continuava.

Um dos componentes, Duda Silva, mostrava lembrar-se de toda a peça em seus mínimos detalhes. Algumas situações aproximavam-se do universo dramático escrito por Marfuz e Filinto Coelho, enquanto outros encaminhamentos diferentes do texto original surgiam, tais como uma cena em que o personagem Bactéria assedia a personagem Mirinha e outra em que Mirinha revela a Sinval estar esperando um filho dele. As improvisações, de maneira geral, mostravam tensão dramática

Estas improvisações eram acompanhadas pelos educadores do grupo, profissionais com formação em teatro, cujas opiniões eram constantemente ouvidas por Luiz Marfuz. Entre eles estava Adelice Souza. Ela registrou em suas anotações do ensaio presenciado no dia 25 de julho de 2002 um aspecto na atuação do adolescente

Duda Silva: a voz, que, segundo ela, não tinha força, e isto, na sua opinião, afastava-o da possibilidade de interpretar o papel de um professor, personagem cuja voz mostra-se um elemento importante e definidor. Estas outras observações contribuíram para ajudar Marfuz a fazer suas escolhas.

Após a etapa de improvisações livres e em grupos, o diretor distribuiu monólogos extraídos da peça, os quais eles estudariam e apresentariam. Os registros dos dias 30 e 31 de julho de 2002 indicam como foi o desempenho do elenco rumo a definição de a quais dos novíssimos intérpretes seriam destinados as novas caras dos personagens do *Cuida Bem de Mim*.

Jéferson- Progresso nas intenções e no toque. Está se permitindo um pouco mais ter acesso às suas emoções.

Fabrício- Ainda mecânico, passando para a representação forçada, transição fraca, mantém intensidade no toque.

Gil- Boa concentração, captando bem emoções e intenções, mesmo o corpo não respondendo por inteiro. (PROTOCOLO..., 2002, v. 1, p. 16)

Os adolescentes, por sua vez, também tiveram a oportunidade de manifestar suas sensações em relação à etapa dos monólogos. Algumas falas expressam a existência de medo antes da apresentação para o diretor.

Renata- Estou com medo de ir lá na frente. Quando eu vou memorizar o texto eu boto muitas intenções e eu tenho medo.

Lion- Todas as vezes que eu chego lá na frente eu fico tremendo.

(PROTOCOLO..., 2002, v.1, p. 17)

Se os atores desconheciam seus papéis, um aspecto era claro: o texto da peça estava situado em meio ao ambiente de uma escola pública carente em vários aspectos. O diretor, então, incumbiu o elenco da sua primeira tarefa rumo a um melhor entendimento do que seria criar um personagem: escolher alguém da sua escola e observá-lo durante uma semana, atentando para os mínimos detalhes e relatando, em seguida, o perfil da pessoa escolhida.

Como parte ainda deste processo de escolha, as improvisações continuavam tendo como tema a escola, mas o encaminhamento era modificado. Por exemplo, não mais eram solicitados nas atuações personagens da peça *Cuida Bem de Mim*, mas figuras inspiradas no universo da escola pública. Dividido em subgrupos, o elenco improvisava, cabendo a cada grupo um tema específico (violência, arte, racismo, política) para nortear a cena. No dia 8 de agosto de 2002, Marfuz estava pronto para anunciar ao elenco quais os personagens iriam interpretar. E mais uma vez um ritual foi mais uma vez adotado para esta revelação

Enquanto no ritual da revelação da peça, Marfuz assumiu a postura de professor, sentando-se em uma carteira e realizando uma chamada, numa alusão a uma cena de *Cuida Bem de Mim*, no ritual da revelação dos personagens ele representou o próprio Dioniso em meio a uma encenação revestida com figurino, luz, trilha sonora e texto para que os personagens fossem apresentados aos seus intérpretes. Vestindo uma túnica e usando uma máscara do Deus do teatro, Marfuz leu o seguinte texto escrito por ele:

É o ator quem escolhe a personagem ou a personagem quem escolhe o ator? As respostas se perdem nos vinhedos das terras de Dioniso. Por isto, convido agora vocês a receberem os personagens com todas as suas virtudes e defeitos. Peço-lhes: não as julgues pelo seu nome, palavras e atos. Nem pela cor, credo, aparência ou tamanho. Pois não há personagens pequenas, médias ou grandes. A personagem se torna grandiosa quanto maior é a grandeza do ator. Dêem-lhe um corpo, uma voz, uma emoção. Façam do verbo a carne e do silêncio um som. Cuidem bem do personagem que, a partir de hoje, soprará no seu espírito. (MARFUZ, 2002, arquivo pessoal)

Este dia contou com a presença da atriz Clarissa Torres, representando os demais atores profissionais que haviam interpretado a peça. Como parte deste ritual de passagem, Dioniso entregava a sua máscara para Clarissa que, após colocá-la, a cedia aos adolescentes chamados. Cada um deles punha a máscara e, em seguida, recebia um envelope contendo uma mensagem de seu personagem. O fragmento abaixo ilustra a dramaturgia criada para esta cerimônia:

MARFUZ: (Após despir-se da máscara de Dioniso, dirige-se a Clarissa) Representando todos os 36 atores que, ao longo de 5 anos, representaram esta difícil missão, lhe passo a máscara de Dioniso. (Clarissa assume a máscara de Dioniso).

CLARISSA (Retirando a máscara): E agora repasso essa missão de dar vida em cena a um dos próximos personagens do espetáculo *Cuida Bem de Mim* a cada um de vocês.

MARFUZ: Convoco agora para receber o seu personagem e ler a sua mensagem, Fernando Moreira de Almeida!
(Fernando abre um envelope e lê.)

FERNANDO (Lendo): Eu sou um negro gato de arrepiar, cuidado comigo, “minha pedra”, vamos “sartar fora”. Assinado Bactéria.
(RELATÓRIO..., 2003, p. 44)

Cada personagem “dirigia-se” ao seu intérprete, numa alusão a passagens do texto que o identificavam, como nestas outras mensagens de Sinval e Raimundo, que foram destinados, cada um, a dois adolescentes: Fernando Santana e Jéferson Albuquerque (Sinval) e Bira Azevedo e Duda Silva (Raimundo).

FERNANDO (lendo): Vamos ganhar Rita e transformar a escola do *Cuida Bem de Mim*. Assinado Sinval.

BIRA (lendo): Vamos botar a maior pilha pra este grêmio acontecer e para esta peça dar certo. Assinado Raimundo. (RELATÓRIO..., 2003, p. 45)

Ao revestir a entrega dos personagens de uma festa dionisíaca (ao final, os presentes serviram-se de suco de uvas e uvas), Marfuz cercou este momento de uma atmosfera mítica, resgatando para os adolescentes a força ancestral do teatro, mostrando-lhes que ele remonta a cerimônias envoltas em êxtase, festa e comunhão. Além de transformar este dia tão ansiado em uma aula viva de História, na qual o próprio educador encarnou Dioniso, o ritual teve uma outra razão para ser adotado por Marfuz, como ele mesmo explica:

Os rituais se perderam na adolescência. Este grupo não viveu seus rituais. Eu venho de uma formação em que eles eram muito presentes. Na minha adolescência estes rituais de passagens eram muito presentes, como as festas de quinze anos, a dança com a primeira namorada. Eu participei de todos estes rituais. Seja por uma condição social, econômica, estes rituais se perderam. A televisão, a internet, a globalização, fizeram com que isto se perdesse. Estes rituais têm a função de retomar estes laços perdidos, esta dimensão esquecida na infância e na adolescência, fortalecer os vínculos entre aquele grupo e, de certa forma, recuperar algumas dessas cerimônias que foram perdidas. (MARFUZ, 2006)⁵⁷

⁵⁷ Depoimento dado ao jornalista Marcos Uzel para o livro “Cuida Bem de Mim – o teatro da reconstrução”

3.4 Primeiros passos da nova encenação.

Os jovens estavam imersos com Marfuz, em pleno processo de criação, quando, no dia 13 de novembro de 2002, o dramaturgo e diretor Abdias do Nascimento⁵⁸ visitou o Liceu e, nesta ocasião, teve a oportunidade de assistir a um ensaio de *Cuida Bem de Mim*. O que Abdias presenciou foram as primeiras cenas concebidas para uma nova versão do espetáculo, que, desde a sua estréia, em 1996, foi apresentado com um elenco profissional e, em 2002, recebia outro tratamento cênico, com jovens aprendizes da arte de interpretar experimentando o desafio de viver personagens lançados em uma dramaturgia que expunha a rotina massacrante de um ensino público asfixiado por inúmeros problemas. Entre eles, um agravava-se em 2002: a violência.

Após assistir ao ensaio Abdias do Nascimento pediu a palavra e foi atentamente ouvido por Marfuz e seus novíssimos atores, a quem Abdias dirigiu-se com o seguinte depoimento:

Degradação de pais e filhos, professores e alunos. Essa peça vai além de uma simples representação de Marfuz. Eu acompanho a trajetória do meu filho na escola e vejo esta dificuldade de um bom ensino, porque são tantos os desvios para as drogas e a violência. Vocês é que têm a grande responsabilidade de mudar isso. A vanguarda é que abre caminho, é também quem mais sofre e ela são os jovens, são vocês. Eu já estou no ocaso, vocês vão dar um outro passo. Espero fazer parte deste teatro. (PROTOCOLO..., 2002, v. 1, p.92)

Esta fala de Abdias contém a percepção de alguns indicadores importantes para o entendimento da pesquisa desenvolvida e dissertada neste trabalho. Palavras como escola, violência, vanguarda, jovens encerram uma rede de significados contida no *Cuida Bem de Mim*, que recebeu uma nova encenação de Marfuz com um grupo de adolescentes recém-chegados ao teatro. Do alto da sua experiência e sensibilidade, Abdias do Nascimento logo notou que estava diante de um processo de criação que apontava para “além de uma simples representação de Marfuz”.

⁵⁸Abdias do Nascimento é dramaturgo, diretor, ator e criador do Teatro Experimental do Negro, uma companhia de teatro que tinha como objetivo a formação de um repertório de peças que incluísse uma dramaturgia própria, onde os negros fossem protagonistas de suas próprias histórias.

Abdias sentiu de perto as implicações de uma peça cujo contexto é uma escola minada pelo clima da frustração, encenada com jovens aprendizes da arte de interpretar que transitavam entre duas salas: a sala de ensaio do Liceu e a sala de aula da escola pública onde estudavam. Estas salas, ao mesmo tempo, convergiam e se diferenciavam. Durante o turno matutino eles ensaiavam um espetáculo que tinha como cenário a sala de aula de uma escola depredada e, à tarde, eram alunos desta mesma escola pública. Presenciavam de perto a violência no turno vespertino e a encenavam no turno matutino.

Cuida Bem de Mim é o retrato de uma escola pública esfacelada. Nela, a destruição concorre para a falta de um ambiente acolhedor, harmonioso, onde a aprendizagem possa ser realizada com segurança e bem-estar. A cadeira deixa de ser suporte do aprendizado para tornar-se instrumento de agressão entre os alunos e a escola, antes lugar de acolhimento, transforma-se em ambiente hostil, sob a tensão constante de atos de vandalismo. Em 2002, *Cuida Bem de Mim* manteve sua essência e, ao mesmo tempo, adquiriu novos contornos, uma vez que a escola pública mudou, tornou-se mais violenta. Na derradeira cena de *Cuida Bem de Mim*, as cadeiras lançadas contra as paredes da sala de aula e também arremessadas em direção ao outro já não bastavam para compor a imagem da violência que tomou conta do ambiente escolar. O caos só se completa com o desmoronamento das paredes da sala de aula.

Refletindo o recrudescimento do estado de abandono e desesperança do ensino público, Luiz Marfuz, durante os ensaios no Teatro Nelson Rodrigues, no Rio de Janeiro, para a temporada carioca da peça, em novembro de 2005, três anos após a estréia da nova versão, pôs abaixo o cenário, na cena final, numa metáfora do quanto a escola foi perdendo suas bases de sustentação enquanto espaço onde o aluno pode obter com segurança e acolhimento sua formação educacional. Assim também acredita Miriam Abramovay ao pintar com tintas fortes a sua visão do “cenário” da escola atual. O relato abaixo data de 2003, ano em que a nova versão do *Cuida Bem de Mim* chegou aos palcos:

Os grandes discursos sobre princípios e valores da educação já não encontram ressonância na sociedade. A escola não prepara mais para o mercado de trabalho, nem é mais única ou principal fonte de transmissão de conhecimentos sobre o acervo cultural da

humanidade. Além disso, a escola não corresponde à expectativa de abrir possibilidades para um futuro para jovens. Finalmente, a escola deixou de ser um lugar seguro de integração social, de socialização, um espaço de resguardo; ao contrário, tornou-se cenário de ocorrências violentas. (ABRAMOVAY, 2003, p.94, grifo nosso)

O Projeto *Quem Ama Preserva*, capitaneado pela peça, sempre teve como causa a defesa de um ensino público de qualidade, no qual o aluno pudesse ingressar, permanecer, fortalecer seus vínculos e nele obter sucesso em um ambiente construtivo, onde o patrimônio fosse preservado. Para tanto era preciso sensibilizar e envolver diretamente os agentes ligados à comunidade escolar. Originalmente, em torno do espetáculo, um conjunto de ações artísticas e pedagógicas (entrevistas, seminários de planejamento com professores e coordenadores, oficinas, debates) envolviam alunos, líderes estudantis e educadores numa rede de procedimentos realizados tanto antes como após as apresentações.

O projeto sempre defendeu o ensino público, mas em sua nova versão seus objetivos estiveram mais voltados para a redução da violência e o fortalecimento dos vínculos sócio-afetivos com a escola, como bem observa Adriana Amorim, coordenadora pedagógica do Projeto entre 2005 e 2006.

É justamente neste ponto que entra o teatro. Na possibilidade de devolver à escola seu valor, que parece ter sido esquecido. A prática teatral parece possibilitar a reconstrução de uma série de relações de afeto que a escola vem perdendo. Representando, jogando, criando, apreciando, os estudantes vão descobrindo peculiaridades de suas próprias vivências e novas possibilidades de relacionamentos dentro dessa escola. (AMORIM, 2006, p.28)

Estes novos vínculos com a escola por meio da experiência teatral, abordados por Amorim, sempre foram buscados pelo projeto *Cuida Bem de Mim* desde o início, mas com sua nova versão eles estiveram mais acentuados, pois, além de interpretar, o elenco comparecia à escola para convidá-la para o espetáculo e, após a apresentação, a platéia de alunos e professores refletia com o elenco sobre o que viram, estendendo o contato do debate para novos encontros nas escolas, onde o elenco retornava para conduzir oficinas de teatro voltadas aos alunos que conferiram a peça.

O projeto estruturava-se na relação entre criação artística e ação educativa, uma vez que a análise de *Cuida Bem de Mim* como obra de arte não está dissociada do cunho pedagógico desta mesma obra, cujo conteúdo precisava ecoar para platéias formadas por estudantes e professores. Estes, ao final das apresentações da nova versão, a partir de 2003, participavam de um debate diferenciado conduzido por jovens atores, também alunos de escolas públicas.

Uma vez que o Projeto *Cuida Bem de Mim* contemplava um conjunto de ações educativas nas escolas convidadas para assistir à peça, a preparação do grupo também esteve voltada para uma atuação mobilizadora com arte. Este foi um dos vetores com que Marfuz conduziu seu trabalho através de um processo de formação voltado também para o desenvolvimento da autonomia, do senso crítico, da capacidade de análise, reflexão, da curiosidade intelectual, da construção de um projeto de vida e também da busca pelo bom rendimento escolar.

Neste aspecto, o diretor deixou claro para o novo elenco a sua preocupação enquanto educador envolvido em um projeto voltado para a escola, que é, a um só tempo, o seu público alvo e a razão de ser de uma peça educativa que defendia o valor do ensino, a importância do aprendizado. Devido a isso, ficou estabelecida uma regra: o integrante do grupo que não fosse aprovado na escola não poderia continuar no Liceu. Os canais de escuta e avaliação promovidos pelos educadores do projeto colhiam depoimentos como o transcrito abaixo, do jovem Duda Silva, que atestava a preocupação em não descuidar do estudo.

Desde o início do ano que só fiz trabalho de Matemática e Física. Não aprendi nada. Esse ano foi um ano de turbulência. Sempre fui um dos melhores alunos da sala, até competia. Esse ano meu rendimento caiu e fui me acomodando. Na escola, todos os professores entraram nessa de trabalho. Vou estudar, sempre fui um líder. Resolvi que não vou mais me conformar. Vou reagir. 65% dos alunos de lá abandonam a escola depois das férias. Eu era o próximo a largar. Agora já comecei a correr atrás.” (PROTOCOLO, 2002, v. 1, p. 60)⁵⁹

O incentivo ao estudo já estava contido na dramaturgia. A peça estimulava o aprendizado como caminho para o êxito tanto no rendimento escolar como na vida

⁵⁹ Depoimento dado pelo educando do Grupo de Teatro do Liceu, Duda Silva, em novembro de 2002, quando tinha 17 anos. Este depoimento foi registrado em questionário aplicado pela equipe pedagógica.

profissional. Na cena 5, onde acontece a aula de matemática, conduzida pelo professor Carlos⁶⁰ há a entrega dos resultados da prova feita pelos alunos. Ao receber a sua avaliação, a aluna Rita, que almeja cursar medicina e especializar-se em pediatria, vibra com a sua nota 7,0 e admite sua dificuldade com a matemática: “Tirei sete! Também me acabei de estudar. Matemática não é o meu forte, Carlos. (*Para Das Dores*) Valeu a revisão que você fez comigo, amiga.” (COELHO;MARFUZ, 1996, p.15)

Esta fala atesta o cuidado pedagógico do texto e do projeto ao defender, diante da platéia, o estudo como caminho para um bom resultado, o qual também pode ser obtido em parceria, quando o aluno alia-se a um colega que domina melhor o assunto. Assim fez Rita, estudou muito e ainda recorreu a sua colega de sala Das Dores, a “amiga” a quem ela se refere na fala acima e com quem fez uma revisão para a prova. Além do empenho no estudo para obter uma boa nota, o texto acentua outro aspecto pedagógico ao defender o valor da amizade no enfrentamento dos “problemas”, sejam eles da matemática ou outros.

Em meio a uma dramaturgia e uma encenação que explicitaram no palco este ambiente escolar tão fragilizado, os adolescentes do Grupo de Teatro do Liceu foram incentivados a fortalecer sua busca de conhecimento nesta escola pública. Lutar para ser aprovado, mesmo em condições adversas, seria um sinal de coerência do projeto que acreditava na melhoria deste ensino público. Entre o estudo do livro didático e o estudo da peça e de seus personagens, os adolescentes viveram emoções intensas, ultrapassaram seus limites, venceram medos, inclusive de perder o ano, sempre guiados pela crença de seu educador e diretor de que o fascínio e os desafios da experiência artística educam ao apontar para o novo de várias formas, conforme explica Marfuz:

A arte leva à ressignificação do mundo, é capaz de mudar o olhar: ter um novo olhar e operar sobre o mundo: desenvolve a capacidade de ver numa pedra algo novo, por exemplo, de modo a despertar a imaginação, a fantasia e estimular o meu interesse e abertura para aquilo que está por vir (o vir a ser). Artaud fala de um sentido de vida renovada pelo teatro que pode ser aplicado a esse pressuposto, onde o homem se torna senhor daquilo que ainda não existe, senhor daquilo que vai nascer (aponta para o novo, a criação). O novo faz com que a

⁶⁰ O professor Carlos surge em substituição, na nova versão do texto, à professora Luíza. Também nesta nova versão a professora Célia, de português, é substituída pelo Professor Alcides. A partir de 2004, o Professor Alcides alterna-se na cena com a volta da Professora Célia.

gente tenha um olhar diferente em relação ao mundo e às possibilidades que são ofertadas diante do mundo. Esse é o campo do desconhecido, que podemos apontar para o transcendente. Esse princípio estaria nesse trajeto: da imaginação, da fantasia, do desconhecido. Reconhecer essa dimensão mítica e não mística dentro da experiência artística. Contempla o novo olhar e a abertura para o desconhecido, o mistério. (RELATÓRIO, 2003, p. 69).

Marfuz acreditava que os novos integrantes do *Cuida Bem de Mim*, apesar da pouca idade e da inexperiência, deveriam mergulhar em uma experiência do fazer teatral em toda sua completude e rigor, apostando na arte do ator, conforme explica Jean-Jacques Roubinne, como uma:

[...] interação permanente entre o jogo das motivações, a análise do papel e a composição formal que confere aos personagens os menores detalhes do seu físico (corpo, andar, rosto, etc.). O que quer dizer que o trabalho preparatório engloba ao mesmo tempo uma pesquisa sobre as características formais do personagem e uma atividade da imaginação com tudo o que possa alimentá-lo – observações, cultura, lembranças pessoais, pequenos fatos cotidianos, etc. (ROUBINE, 2002, p. 76)

Marfuz, compartilhando desta mesma visão do trabalho do ator como uma criação em vários níveis, deu início ao seu processo de encenação incluindo o aprendizado dos jovens por meio de duas técnicas: a mímica corporal dramática e a técnica de *clown* para a cena.

3.4.1 A mímica corporal dramática e a técnica de *clown* para a cena.

O grupo contou, ao longo dos ensaios, com o suporte de duas técnicas teatrais, a mímica corporal dramática e a técnica de *clown* para a cena. Estas modalidades foram ensinadas aos jovens, respectivamente, por George Mascarenhas⁶¹ e Rafael Moraes⁶², especialistas contratados para transmitir esta técnica ao elenco semanalmente. Marfuz já havia adotado a mímica corporal dramática, técnica criada pelo francês Etienne

⁶¹ Ator e professor de teatro. Ministra aulas de mímica corporal dramática.

⁶² Ator e professor de teatro. Ministra aulas de clown.

Decroux, ⁶³ para o treinamento do elenco profissional, tendo Nadja Turenko⁶⁴ como condutora.



Figura 15 – Nadja Turenko conduz mímica para elenco profissional

Os princípios da mímica corporal dramática estiveram muito presentes na primeira montagem, tanto na preparação dos atores, deixando-os mais tonificados e melhor condicionados fisicamente, como na construção das personagens e na execução de algumas cenas, como por exemplo, na cena da luta final entre Sinval e Bactéria com as cadeiras. George Mascarenhas havia assistido ao espetáculo na sua versão anterior com o elenco profissional e coube a ele transmitir a técnica ao elenco adolescente.⁶⁵ É ele quem traduz o significado da mímica para o trabalho do ator:

⁶³ “Em diversas ocasiões, Etienne Decroux referiu-se à mímica corporal dramática como uma arte prometeica, atribuindo-lhe o caráter de uma liberdade transgressora, capaz de desafiar a norma e levar o artista a “ficar de pé” diante de um mundo que está “sentado”, a gerar pensamentos independentes e autônomos e ser capaz de transformar a realidade ao seu redor. No mito, Prometeu é aquele que, mesmo depois de punido e liberto, continua realizando ações de enfrentamento da ira dos deuses, gerando importantes mudanças através disso.” (MASCARENHAS, 2007)

⁶⁴ Atriz e diretora teatral. Ministra aulas de clown. Integrou também o elenco de *Cuida Bem de Mim*, na primeira versão, quando interpretou as personagens Rita e Mirinha. Ao lado de George Mascarenhas, foi dirigida por Marfuz em 1987 no espetáculo *Sim, o universo de Arrabal*.

⁶⁵ “Tinha assistido, alguns anos antes, com muita emoção, a uma representação do espetáculo, com um elenco formado por atores profissionais. Parecera-me, então, que a repercussão deste acontecimento teatral ia além das questões específicas da manutenção do mobiliário, propósito original do projeto, e se traduzia em uma mudança das relações entre estudantes e professores, trazendo à baila questões de cidadania e identidade, tanto como elementos da trama, quanto nos debates que se seguiam à representação. Tive, naquele momento, uma espécie de relance do que se chama costumeiramente de “função social” do teatro.” (MASCARENHAS, 2007)

O que faz a diferença da mímica para outras formas de “treinamento” para atores é o fato de que Decroux trabalhou diretamente com os princípios da linguagem teatral em um período histórico no qual os limites entre as linguagens artísticas eram bem claros (diferentemente da arte contemporânea). Assim, a “ponte” entre o “treinamento” e a cena teatral é muito claramente definida na mímica decrouxiana. A mímica trabalha o conceito de prontidão no próprio estado da cena, do lugar do ator, da construção da atitude do intérprete em cena, no princípio da “presença” ou do que Barba chama de “corpo dilatado”, na coluna vertebral e na composição da personagem, em níveis graduados de dilatação (ou seja, desde a impressão de um “relaxamento total” até a “dilatação máxima” nos limites daquele corpo e de acordo com determinados princípios). Acho que uma das grandes virtudes da mímica corporal dramática reside aí: o ator se desenvolve em sua arte, ao praticá-la, como um pianista se desenvolve diretamente com as mãos no teclado. (MASCARENHAS, 2007)

A mímica corporal dramática possibilita aos atores o desenvolvimento de uma expressão global através do corpo e uma vez incluída na preparação do Grupo tinha por objetivo criar as condições corporais expressivas necessárias à realização da peça, que exigia dos adolescentes um esforço físico de grandes proporções. As aulas de mímica corporal dramática tendem a solicitar dos participantes um grande nível de concentração e disponibilidade corporal, desde as primeiras atividades de aquecimento até os momentos de estudo técnico e a finalização com exercícios de improvisação.

O trabalho corporal foi marcado inicialmente pela luta entre disponibilidade e rejeição, até que os jovens começassem a apresentar alguma diferença motivadora – em termos de presença cênica e tonicidade – o que foi notado ao longo das aulas. O resultado deste processo foi uma transformação gradativa não apenas dos corpos, mas uma aceitação de si, melhorando a auto-imagem por meio de uma mudança de postura, influenciando na construção artística individual e coletiva a serviço do espetáculo. George Mascarenhas explica:

O trabalho corporal foi muito duro no início, até que os corpos começassem a apresentar alguma diferença – em termos de presença e tonicidade – o que foi notado já em alguns alunos em cerca de três semanas de trabalho. Depois de um mês comecei a receber as notícias deles próprios, de que se sentiam diferentes com seus corpos, sentiam-se mais fortes, ou que tinham “crescido”. Outro desafio foi o de trabalhar o corpo em prol da expressividade cênica de um dos alunos que tinha sido submetido a um trabalho pesado na infância.

Havia questões posturais, atrofia muscular nos membros. Qualquer personagem que fizesse naquele momento teria aquela atitude corporal. Esse exemplo determinou uma atitude mais direta de minha parte com relação aos alunos, no que se refere a temas da própria vida e do trabalho artístico. O resultado foi uma transformação gradativa dos corpos, uma aceitação de si, uma mudança de postura e, claro, a possibilidade de uma construção artística individual e coletiva muito rica e precisa, a serviço do espetáculo. (MASCARENHAS, 2007)

Relatos desses resultados aparecem de modo claro nos questionários de auto-avaliação respondidos pelos jovens, especialmente com relação à questão “Quais foram as aprendizagens e benefícios da mímica corporal dramática para você?” (PROTOCOLO..., 2003, v.2, p.99) Algumas das respostas revelavam diretamente o impacto do trabalho sobre o corpo ou sobre a atitude cênica:

Aprendi a lidar melhor com meu corpo e me alimentar melhor em casa.

Me ajudou a vencer barreiras e resistências do meu corpo.

Quando comecei a fazer mímica, meu corpo era muito, mas muito mole mesmo, daí com as aulas e com a ajuda (do professor) meu corpo foi ganhando forma. (PROTOCOLO..., 2003, v.2, p.100)

Com a mímica muitos trabalhos foram feitos para a descoberta da postura da personagem: o peito projetado de Sinval, a exploração do peso do corpo (nitidamente em Bactéria ou como contraponto para Das Dores), ou o trabalho rítmico em Rita. A mímica também contribuiu na interpretação das personagens adultas feitas pelos adolescentes, sobretudo na tentativa de obter qualidade de movimento e posturas que pudessem convencer o público, também adolescente, de que se tratavam de personagens de outra faixa etária.

O resultado disso foi visível, por exemplo, na Diretora (Giciane), com uma postura enrijecida, grande enraizamento no chão e movimentação precisa a tal ponto que o público era surpreendido quando ela dizia, durante os debates pós-peça, que tinha apenas dezesseis anos. Era uma construção contrastante com os personagens adolescentes do espetáculo. George Mascarenhas também chama a atenção para o impacto da técnica na construção das cenas:

Acho importante ressaltar o efeito conseguido na cena do Hino Nacional, com a simultaneidade pela variação de ritmo entre o grupo

e Sinval. O mesmo tipo de lógica aparece na cena da festa, com a construção não apenas de uma diversidade no ritmo para clarear o foco da cena, mas também a construção das imobilidades marcadas para cada núcleo. A cena da ameaça de Bactéria contra Rita, das Dores e Raimundo logo no início da peça também é emblemática dos princípios da mímica, com a expressividade das personagens concentrada no modo em que a coluna vertebral é utilizada. (MASCARENHAS, 2007)

Em muitos outros momentos os princípios da mímica foram aplicados para “limpar a cena”⁶⁶, para clarear as ações ou gestos marcados por Marfuz. Com o decorrer dos ensaios, os adolescentes começaram, eles mesmos, a aplicar os princípios da mímica, conduzindo os aquecimentos antes dos ensaios e antes do espetáculo.



Figura 16 – Jovens fazem aula de mímica

Ao lado da mímica corporal dramática, as aulas de técnica de *clown*⁶⁷ para a cena fizeram parte da rotina do Grupo, por meio de encontros semanais com o instrutor

⁶⁶ Termo usado na linguagem teatral para indicar o momento do ensaio em que o diretor extingue da cena tudo aquilo que parece excessivo ou desnecessário, procurando depurar os elementos cênicos, entre eles a movimentação do elenco no palco.

⁶⁷ A palavra *clown* vem de *clod*, que se liga, etimologicamente, ao termo inglês “camponês”. Por outro lado, palhaço vem do italiano *paglia* (palha), material usado no revestimento dos colchões, porque a primitiva roupa desse cômico era feita do mesmo pano dos colchões. O dicionário de teatro de Luís Paulo Vasconcelos refere-se ao clown como “personagem encontrado em algumas dramaturgias, especialmente no teatro elisabetano. Embora ignorante, o clown tem humor, simplicidade e sabedoria popular, com o que alimenta a situação cômica.” (VASCONCELLOS, 1987, p. 45)

Rafael Moraes. Esta técnica revela diversas possibilidades para a preparação de personagens, com rigor e apuro técnico, mas sem perder de vista a espontaneidade, o prazer e o jogo, indispensáveis no trabalho do palhaço. Rafael Moraes explica como o trabalho do *clown* ajuda o ator:

Permite a ele lidar com os limites do ridículo, do grotesco, do encantamento, do sublime. Burila as relações com o público e os parceiros de cena, de maneira direta, lúdica, mágica, subversiva. Trabalha o corpo do ator, através da dilatação da presença física, da pré-expressividade, das relações de foco e utilização da máscara do palhaço (o nariz vermelho). As relações com o corpo, os objetos de cena, o espaço físico do palco e da platéia, o figurino, a luz, a música. A mobilidade e imobilidade. A hierarquia da relação tradicional entre o clown branco e o clown augusto, ajudam a compreender as funções dos personagens complementando-se para a criação de uma unidade cênica e o fluxo da ação. A descoberta da repetição cada vez mais viva, sem cair na desmotivação e no mecanicismo. O próprio palhaço passa a funcionar como um parceiro do ator, um companheiro para momentos difíceis, ajuda o ator a lidar com os problemas, as dificuldades da criação teatral. (MORAES, 2007)

O trabalho com a técnica de *clown* para a cena ultrapassa a não realização de uma cena especificamente clownesca. Aplicada durante os ensaios favorece a compreensão e aplicação de princípios da cena, do dramaturgo, do encenador, sem necessariamente ser um espetáculo com estética *clown*.⁶⁸

O *clown* também contribui para o fortalecimento do grupo e a criação de vínculos afetivos entre o elenco. Pode ajudar no ritmo, na pulsação da cena, no enfrentamento e domínio da platéia, na quebra de resistência e tensão dos atores, possibilitando deixá-los em estado de prontidão e entregues ao trabalho, abertos a novas descobertas. Além disso, o trabalho de criação de um *clown* “é extremamente doloroso, pois confronta o artista consigo mesmo, colocando à mostra os recantos escondidos de sua pessoa; vem daí seu caráter profundamente humano.” (BURNIER, 2001, p. 71)

Rafael Moraes trabalha com o palhaço do circo, o palhaço da rua, o palhaço do teatro, o bufão e o contador de histórias. Com o Grupo do Liceu lidou com o palhaço do

⁶⁸ Rafael Moraes já aplicou os princípios e recursos da técnica de clown para a preparação cênica de outros espetáculos dirigidos por Marfuz, além do *Cuida Bem de Mim: Só, Comédia do Fim e Policarpo Quaresma*.

teatro (o *clown*). Tendo contado com Rafael Moraes como colaborador em outros espetáculos seus, Marfuz sabia o quanto o *clown* seria importante no processo com os jovens pois sua “combinação do cômico e do trágico acentua a percepção de emoções contrapostas” (BURNIER,p. 77) e ajuda fazendo com que o ator “não interprete convencionalmente uma personagem, mas busque vivê-la, dilatando as suas qualidades pessoais e emprestando-as à cena, num estado genuíno, de sinceridade e entrega.” (MORAES, 2007)

Desenvolvida com um grupo de adolescentes, a técnica de *clown* traz contribuições específicas ao ser adotada junto a eles, como explica Moraes:

Normalmente os adolescentes caminham mais para a irreverência, através do trabalho com a técnica de clown. Eles tem a chance de subverter a ordem estabelecida, sem se machucar com isso, são livres dentro das regras do jogo. O trabalho com a técnica de clown para a cena promove neles o auto-conhecimento e a convivência com as diferenças, a compreensão e aceitação de si próprio e do outro. Lida muito também com a auto-estima dos adolescentes, na sua relação com o ridículo e a expressão dos seus sentimentos, que muitas vezes é complicado nessa fase da vida. O clown lida com esses assuntos complexos com leveza, alegria e simplicidade. (MORAES, 2007)

Além de ajudar no desenho de personagens acentuadamente cômicos e periféricos na trama, como Creuza, Anacleto (vistos na foto seguinte) e Cido, o *clown* contribuiu em outras cenas como a cena em que Mirinha ensina Rita a conquistar um homem; a cena do banheiro (em que o ridículo, o grotesco e o encantamento do namoro estão lado a lado em um cenário inusitado); a cena do telefonema na sala dos professores; nas cenas de quebra da quarta parede, em que os personagens conversam diretamente com o público e no tom visceral da cena da destruição. Aos poucos os jovens iam assimilando a técnica a cada ensaio e transpondo para suas atuações.



Figura 17 – Técnica de clown no ensaio da cena de Creuza



Figura 18 – Cena de Creuza no espetáculo

3.4.2 Entre as análises iniciais do texto e a improvisação: a dramaturgia é recriada.

O grupo, ainda inexperiente, foi desafiado a atuar em um espetáculo que exigia tempo e maturação. Ao longo dos quatro meses de leitura de mesa e dos outros períodos de preparação, ficou claro para os jovens que eles seriam exigidos em vários níveis, indo ao palco (o que só ocorreu em 7 de agosto de 2003) apenas quando o diretor os considerasse em condições plenas de atuação. Marfuz admite sua exigência:

Na experiência com o grupo de teatro do Liceu, a divisão entre educador e diretor era grande, mas uma coisa eu não perdi: a exigência. Não diria que a figura do educador foi proeminente porque, como diretor, eu fui muito exigente com esse elenco. (MARFUZ, 2003, p.2)

Este elenco foi dirigido sob o olhar atento e zeloso de um encenador que aposta na arte como linguagem intrinsecamente potente no processo educativo. Este processo, segundo acredita Marfuz, precisa gerar um resultado estético de qualidade. Sua crença diverge da posição expressa por Duarte Jr (1994, p.73), segundo o qual “na arte-educação, o que importa não é o produto final obtido; não é a produção de boas obras de arte. Antes, a atenção deve recair sobre o processo de criação.”

Os ensaios da peça tiveram início em torno de duas ações: as leituras do texto (momento do diretor estabelecer uma aproximação cognitiva entre o elenco e a peça) e a realização das improvisações livres a partir de situações da dramaturgia. Após a distribuição dos personagens para os seus respectivos intérpretes, o diretor propôs leituras, antes de conduzir os ensaios a partir de improvisações em torno de situações da peça. Assim como fez Marfuz no início dos ensaios, o diretor Flávio Rangel⁶⁹ também adotava, como método inicial de abordagem da peça, a sua leitura:

⁶⁹ O diretor de teatro Flávio Rangel, morto em 1988, notabilizou-se como um dos principais e mais profícuos encenadores brasileiros. Entre as décadas de 60 e 80, assinou 47 montagens, algumas para o lendário TBC - Teatro Brasileiro de Comédia. Realizou trabalhos antológicos, como *Liberdade*, *Liberdade*, em 1964. Foi sua a direção da primeira montagem de *O Pagador de Promessas*, de Dias Gomes, autor de quem também dirigiu *O Santo Inquérito*. Em seu vasto currículo constam tanto encenações de dramaturgos brasileiros, como Gianfrancesco Guarnieri, Jorge Andrade, como de clássicos da dramaturgia universal, como *Édipo Rei*, de Sófocles, protagonizada por Paulo Autran e *Esperando Godot*, de Samuel Beckett, quando dirigiu Cacilda Becker em seu último trabalho.

Dependendo da peça, se ela é mais difícil de você atingir a verdade psicológica de cada personagem, eu faço duas semanas ou três, de leitura. Às vezes, mais rapidamente, em uma semana só. Mas sempre uma leitura básica, para as pessoas saberem do que se trata. Essa leitura é interrompida com análises, conversas, ilustrações. Depois que os atores, então, se enfonham bem naquilo que estão fazendo, que eles têm, vamos dizer, uma aquisição, um domínio intelectual do seu trabalho, aí eu passo para o que a gente chama de marcação. (RANGEL *apud* SIQUEIRA, 2001, p. 247)

Neste primeiro contato com a dramaturgia, os adolescentes assumiram a condição de herdeiros do *Cuida Bem de Mim*, tal o entusiasmo demonstrado em reações que foram do riso às lágrimas, denotando uma identificação toda particular com o universo retratado, fazendo-os lembrar de pessoas reconhecidas no seu dia a dia de estudantes de escola pública. O diretor orientou o trabalho e recomendou atenção, sem a preocupação com a interpretação das falas. Tratava-se de um primeiro conhecimento do texto e das suas situações. Para estas primeiras leituras Stanislávski costumava dar uma recomendação aos seus atores:

Sejam quais forem as variações e alterações que o ator possa fazer à medida que avança em seu trabalho, ele muitas vezes é tão atraído pelo profundo efeito de suas impressões, que quer se apegar a seu papel, como este se desenvolve. É tanta a força, a profundidade e o poder de permanência dessas impressões, que o ator deve ter especial cuidado ao travar conhecimento pela primeira vez com a peça. Para registrar essas primeiras impressões, é preciso que os atores estejam com uma disposição de espírito receptiva, com um estado interior adequado. Precisam ter a concentração emocional sem a qual nenhum processo criador é possível. O ator deve saber como preparar uma disposição de espírito que estimule seus sentimentos artísticos e abra sua alma. (STANISLAVSKI, 1999, p. 21-22)

Inicialmente, o texto foi lido em sua versão original, dando início ao processo de adaptação que seria feito, ao longo dos ensaios, por Marfuz, com as contribuições do elenco e a consultoria dramaturgic de Adelice Souza e Paulo Henrique Alcântara. Os adolescentes já sentiam que a peça poderia ser diferente da primeira montagem. “É bom que o texto tenha a cara da gente” (PROTOCOLO..., 2002, v. 1, p. 53) comentou um dos integrantes, João Fabrício. O diretor concordou, pedindo para eles registrarem suas idéias e também as novas gírias a serem incorporadas, a exemplo de “foi o ouro”, encontrada na versão anterior, substituída, por sugestão do grupo, por “foi decente”.

Um outro exemplo pode ser encontrado na cena 8, em meio a troca de agressões e acusações entre os alunos. A expressão “pega a BR” - denotando o desejo de alguém ver-se livre de outro, repelindo-o, excluindo-o, equivalente a “se manda” ou “sai fora” - foi sugerida pelo elenco e adotada pelo personagem Sinval, trazendo para a linguagem do texto outros contornos, com tintas mais atualizadas.

Sinval: (cínico) A culpa é dos vagabundos que invadem a escola. Aqui ninguém faz nada de errado.

Rita: Eu não tenho tanta certeza, Sinval. Já tem uma semana que a maioria dos atos de vandalismo é direcionada pra mim.

Sinval: É a melhorzinha. Pega a BR, pigmeu! (COELHO; MARFUZ, 1996, p. 25)

Além da troca de gírias defasadas por outras mais atuais, os jovens propuseram a inclusão de novas frases nas pichações das paredes da sala de aula que serve de cenário da montagem. Marfuz acatava sugestões e promovia uma aproximação maior entre os jovens e o *Cuida Bem de Mim*, tornando-os mais responsáveis pelo novo desenho da peça, cujos traçados começavam a ser esboçados também por eles, que contribuía com dados da sua realidade para esta recriação feita com base em um diálogo permanente entre Marfuz e os educandos.

Marfuz conduziu os jovens em uma perspectiva construtivista, valorizando o conhecimento que traziam em suas vivências anteriores ao Liceu, na família, na escola, na comunidade, na vida, enfim. O encenador não encarava seu elenco adolescente como

um mero produto do ambiente nem um simples resultado de suas disposições internas, mas, sim, uma construção própria que vai se produzindo, dia a dia, como resultado da interação entre esses dois fatores. Em consequência, segundo a posição construtivista, o conhecimento não é uma cópia da realidade, mas, sim, uma construção do ser humano. Com que instrumentos a pessoa realiza tal construção? Fundamentalmente com os esquemas que já possui, isto é, com o que já construiu em sua relação com o meio que a rodeia. (CARRETERO, 1997, p. 10)

Paulo Freire identificava que o elemento estruturante da prática educativa é a liberdade, praticada em um processo no qual os indivíduos tomam consciência de si como sujeitos ativos nos processos de construção histórica. Essa conscientização só é

possível mediante a prática do diálogo, praticado como construção do conhecimento a dois, no qual os conhecimentos do educador e dos educandos são reconhecidos e valorizados, sem a supremacia do poder de um sobre o outro. Segundo a crença de Freire, “ninguém liberta ninguém; ninguém se liberta sozinho. Os homens se libertam em comunhão.” (FREIRE P., 1987, p. 52)

Fernando Filho, outro integrante do grupo admitiu: “Pra gente que é jovem, uma peça desta serve pra se avaliar. Na nossa realidade é fácil ver as coisas das personagens.” (PROTOCOLO..., 2002, v. 1, p. 56) Estes são colocados em uma situação de enfrentamento de violências (física e relacional),

[...] mostrando um desenrolar de fatos ligados a uma turma com personagens típicos de uma realidade de ensino público socialmente caótica. A violência é tratada de forma ampla, abordando aspectos relacionais, estruturais e pessoais na via simbólica e concreta das atitudes violentas. (RELATÓRIO..., 2003, p.22)

Marfuz mantinha seus métodos de condução pautados pelo diálogo e pedia aos jovens para fazerem associações entre o que é comentado na obra e as histórias reais de suas convivências, objetivando colher sugestões para possíveis mudanças em relações aos temas da peça e outras alterações, já que entre os jovens, e sobretudo entre os jovens estudantes no ambiente escolar, não só as gírias, mas também os ídolos, as músicas preferidas, o visual, entre outros aspectos sociais, comportamentais e culturais, mudam rapidamente. Era importante que os novos elementos inseridos no texto fossem reconhecidos pelo público

Esta etapa do processo de Marfuz com o grupo, na qual a partir da peça *Cuida Bem de Mim* discutem-se questões de interesse dos jovens, gerando, inclusive, mudanças no texto, pode ser comparada com a maneira pela qual as peças didáticas⁷⁰ de Brecht são utilizadas no contexto educacional. No ano de 1972, um estudo da teoria da peça didática feito por Reiner Steinger resultou em uma proposição de que as peças didáticas do autor alemão conduzem a um modelo de ensino-aprendizagem. O valor da pesquisa de Steinger para o teatro na educação reside no fato de que as peças didáticas

⁷⁰ A peça didática foi apresentada na página 20 da Introdução.

brechtianas passam a ser adotadas como fundamento de uma prática pedagógica e teatral.

Ingrid Koudela⁷¹ desenvolveu no Brasil uma prática educacional por meio da qual foi possível cruzar o jogo teatral com o modelo de ação brechtiano, como ela mesmo explica:

Brecht propõe dois instrumentos didáticos para o trabalho com a peça didática: o modelo de ação e o estranhamento. A peça didática não é uma cópia da realidade, mas sim uma metáfora. O caráter estético do experimento com a peça didática é um pressuposto para os objetivos de aprendizagem.[...] No jogo com a peça didática, é possível tomar como ponto de partida pequenas unidades dos textos de Brecht que servem como modelo de ação brechtiano e analisar sua contribuição pedagógica. (KOUDELA, 1999, p.17-19)

Da mesma maneira como Koudela fez, outras práticas de teatro utilizaram as peças didáticas como método de aprendizado. Em seu artigo *O Teatro de Brecht: prazer e transformação social* Leticia Braga Santoro reflete sobre a eficácia da adoção das peças didáticas de Brecht no trabalho realizado com os seus alunos a partir da peça *A exceção e a regra*.

A peça mostra as contradições da sociedade com seus determinantes de classe, os valores éticos e sociais, as condições de vida e de trabalho de classes oprimidas. O ato de ensinar e aprender é exercitado pelos alunos por meio da imitação e crítica dos personagens da peça didática. Os personagens foram criados com este objetivo. A peça didática incita o aluno à crítica, ao mesmo tempo que gera uma atitude política. Esta aprendizagem prática através do jogo teatral torna-se uma via de conhecimento. A relação dialética é exercitada através dos jogos que os alunos realizam com os personagens da peça didática na qual as características das classes sociais são bem determinadas. Dessa forma, a dimensão didática em Brecht visa não só a instaurar no espectador/aluno o caráter crítico, mas, também, uma atitude política. (SANTORO, 2006, p.61-62)

⁷¹ Em seu livro *Texto e Jogo* Koudela assim define o seu trabalho: “A metodologia do jogo teatral é por mim fundamentada a partir da perspectiva interacionista, sendo que no quinto capítulo me fundamento no modelo epistemológico de Jean Piaget para conceituar a categoria estética do jogo teatral com o modelo de ação brechtiano e analisar sua contribuição pedagógica.” (KOUDELA, 1999, p.19)

Assim, a peça didática brechtiana torna-se um instrumento pedagógico⁷², já que exercita no aluno uma consciência crítica. Através da peça didática o aluno coloca em ação essa consciência, momento em que não somente avalia a si próprio, mas também o mundo a sua volta, questionando-o e, de acordo com Brecht, “estranhando-o”. Para ele “estranhar um acontecimento ou um caráter significa, preliminarmente, retirar do acontecimento ou do caráter aquilo que parece óbvio, o conhecido, o natural e lançar sobre ele o espanto e a curiosidade.” (BRECHT *apud* ARAÚJO, 2006, p.4)

A peça *Cuida Bem de Mim* apresenta em sua dramaturgia uma série de conteúdos que a aproximam do conceito de uma peça didática, criada com esta finalidade de atingir a comunidade escolar, apresentando assuntos de seu interesse, com vistas a buscar uma reflexão sobre a sua situação. O estudo do texto também trouxe à tona discussões provocadas pelo diretor sobre vários temas surgidos na peça, que vão além daqueles que só dizem respeito à escola pública, tais como racismo, violência, desemprego, masturbação, abuso sexual, drogas, religião, namoro, solidão, família, poder. Segundo Letícia Santoro, o trabalho desenvolvido com adolescentes a partir de uma peça didática está baseado no impacto que o teatro possa ter socialmente, como ela mesma explica:

O processo pelo qual o aluno vai vivenciar poderá ter um efeito modificador diante das relações sociais. Nessa prática, a teoria crítica tem um papel fundamental que vem ao encontro das teorias de Brecht. Nas peças didáticas, os alunos são atores e espectadores ao mesmo tempo. [...] O essencial, por meio do jogo teatral, é que os alunos possam vivenciar, comentar, trocar idéias para construir a crítica. E é por isso que esse trabalho torna-se relevante para adolescentes em sala de aula. (SANTORO, 2006, p. 61)

No momento em que estudava a peça com os adolescentes, refletindo junto com eles sobre seus vários temas, Marfuz também acolheu as contribuições trazidas por esses jovens, para uma nova versão da obra. Ao adotar este procedimento, Marfuz realiza a mesma prática que costuma ser feita com a peça didática no âmbito educacional, como explica Koudela: “A revisão do texto é parte integrante das peças didáticas, sendo prevista pelo autor a alteração do texto dramático pelos jogadores.”

⁷² “O próprio Brecht considerava essas peças ‘exercícios’ e ‘instrumentos de ensino’, num sentido muito particular, expresso num dos seus inúmeros textos teóricos em que afirma o seguinte: ‘a peça didática não tem valor pedagógico para quem assiste, mas somente para quem recita’. Ou ainda: a peça didática ‘só tem valor para trabalhos instrutivos nas confrontações dos atores. Não precisam, portanto, de público algum.’ (FARIA, 1998, p.218)

(KOUDELA, 1999, p.15) Entendida como uma peça didática, *Cuida Bem de Mim* presta-se a uma reflexão do que é mostrado, ecoando na realidade do jovem elenco, fazendo-o pensar sobre o seu convívio na escola. Ainda segundo Koudela, “as peças didáticas geram método, enquanto modelos de ação para a investigação das relações dos homens entre os homens.”(KOUDELA, 1999, p.15)

A obra *Cuida Bem de Mim*, relida pelo seu criador, Luiz Marfuz, foi modificada em seu texto original devido, em boa parte, às contribuições dos jovens. Esta mudança do texto seguiu, basicamente, a transferência do foco na depredação física da escola para a depredação das relações sócio-afetivas dos membros da comunidade escolar, com a ampliação de conflitos e a violência, que é mostrada de maneira mais acentuada. Esta e outras modificações apareceram em decorrência da forma de participação dos educandos no processo de adaptação do texto, ao qual eram incorporadas suas sugestões e opiniões. Ao franquear o novo *Cuida Bem de Mim* como obra aberta à contribuição do seu jovem elenco, Marfuz revela uma consonância com a maneira como Flávio Desgranges encara a linguagem teatral em meio a um projeto educacional:

A linguagem teatral não é apresentada pelo coordenador como algo pronto, acabado, algo que o professor, que sabe, vai transmitir para os alunos, que não sabem. Ao contrário disso, é apresentada uma linguagem em construção permanente, sempre apta a ser inventada e reinventada. Com isso, busca-se manter o diálogo permanente entre teatro e mundo lá fora, tendo em vista que a linguagem teatral pode e precisa ser constantemente revista. (DESGRANGES, 2006, p.117)

Esta obra ancora-se, portanto, em uma dramaturgia de base realista, criada para que a comunidade escolar possa se ver retratada. Para tanto, apresenta uma linguagem coloquial, impregnada de expressões típicas do vocabulário juvenil, que se manifestam na fala da aluna dedicada e interessada (Rita), do aluno rebelde, inconstante e sedutor (Sinval) e do aluno lúcido e politizado (Raimundo), personagens delineados de uma forma tal que possam ser identificados por alunos e professores, público alvo do trabalho.

Houve também espaço para indagações feitas pelos jovens, como, por exemplo, em relação ao significado de expressões como lânguida, atônita, pífia, enternecer e herege, dentre outros. Marfuz, adotou, então, uma prática pedagógica, inspirada no

modelo construtivista: ele não elucidava o significado das palavras, mas incentivava os adolescentes a descobri-los, relacionando a compreensão da expressão desconhecida aos diálogos e ao *com-texto* da peça. A leitura só era retomada quando cada termo fosse entendido. Deste estudo do texto, faziam parte análises e provocações constantes do diretor acerca do significado de um personagem, de uma cena, de uma fala, como esta do personagem Sinval: “Epa, eu não sou estudante, eu sou artista.” (COELHO; MARFUZ, 1996, p.7) Esta réplica contém elementos importantes para o entendimento do personagem e do contexto educacional do *Cuida Bem de Mim*, como pode ser constatado nesta explicação de Marfuz:

Sinval tem a pose de galã na escola e ser artista tem um certo status. Pra ele quem é o melhor é o artista. Isso entra na desvalorização do ensino, que não é uma consciência política dessa personagem, mas ele se acha num outro patamar em relação aos outros, se coloca como melhor. (PROTOCOLO..., 2002, v.2, p. 46)

Assim como esta, outras falas eram discutidas e Marfuz sempre assumia a função de provocador: Não raro, quando o diretor considerava um dado do texto importante para o seu entendimento, ele destinava o tempo que fosse preciso para investigá-lo. Ele se dispunha, freqüentemente, a estimular a busca dos jovens: “Se inquietem mais com as suas personagens” (PROTOCOLO..., 2002, v.2, p. 61) Eles davam sua posição e também, ao final, ouviam a análise de Marfuz. Esta postura do diretor como uma figura instigadora em meio a um processo de criação é ressaltada por Brecht, para quem, o diretor

[...] deve contribuir com perguntas, dúvidas, multiplicidade de pontos de vista, comparações, lembranças, experiências. [...] Ele deve organizar a atitude de espanto [...] Deve fazer com que perguntem: porque (sic) digo isso? E porque (sic) ele disse aquilo? (BRECHT *apud* KOUDELA, 1990, p.32)

Marfuz procurava co-responsabilizar o elenco pela criação da obra e este processo passava pela adaptação, feita pelo diretor em consonância com os jovens, tentando aproximar deles a dramaturgia e a realidade deles. Isto explica, juntamente com a preocupação do diretor em discutir os temas de natureza educativa da peça, a opção por seguir um caminho que começa pela abordagem do texto. Por outro lado,

outros diretores deixam de lado o “trabalho de mesa” e adotam o que Jean-Pierre Ryngaert situa como concepção moderna dos ensaios, no qual:

[...] o texto não é minimizado nem rejeitado, mas é imediatamente ligado ao trabalho do ator, sem que haja algo prévio a esses múltiplos ensaios. [...] Claro que esses diretores leram os textos antes dos ensaios e os conhecem perfeitamente! O que eles propõem no tablado é uma espécie de outro modo de leitura, sessões de estudo e decifração, tentativas e experimentações. Essas práticas modificaram a idéia que se fazia da ordem imutável da abordagem do texto e sublinharam que existia uma relação direta entre o texto e o palco, pelo menos que nem sempre o palco vinha depois do texto, como ilustração ou prolongamento, mas que as tentativas de sua apreensão podiam ser feitas num mesmo movimento. (RYNGAERT, 1996, p. 21)

A opção de Marfuz por uma “leitura de mesa” não implicou, contudo, numa supervalorização do texto que também não foi nem “*minimizado nem rejeitado*”, conforme Jean-Pierre Ryngaert abordou. As discussões iniciais com a peça e depois as retomadas destas discussões mediante a divisão de unidades, segundo o método de Stanislávski, pareceu ser o caminho mais indicado em um processo formativo com adolescentes imbuídos da missão de atuar em um espetáculo. Muitos diálogos precisavam ser analisados, pois continham uma mensagem clara, de alcance educacional e cujo alvo certo eram os estudantes da platéia. O elenco precisava apropriar-se destes conteúdos e reconhecê-los com propriedade quando eles apareciam nos diálogos e ao longo da trajetória percorrida por seus personagens.

Além disso, estar durante tanto tempo em contato com o texto, examinando-o com vagar e minúcia, pareceu ao diretor uma boa oportunidade educativa para os adolescentes que ainda não tinham tido essa experiência. Ainda assim, o seu estudo, por mais demorado e detalhado que fosse, esteve sempre em concomitância com as aulas de mímica corporal dramática, *clown*, *contact improvisacion*, voz, que ajudavam a preparar o corpo do ator e de seu personagem, além da improvisação. Esta, realizada em paralelo ao estudo do texto, lançava luz sobre a dramaturgia e antecipava possibilidades de resoluções cênicas futuras.

O ato criador do grupo de teatro, portanto, nunca se deu em etapas rígidas, mas realizou-se dentro de uma dinâmica dialética, como por exemplo entre análise do texto e

improvisação/marcação. Esta dinâmica é própria da natureza artística, como definiu Fayga Ostrower:

O processo de criar incorpora um princípio dialético. É um processo contínuo que se regenera por si mesmo e onde o ampliar e o delimitar representam aspectos concomitantes, aspectos que se encontram em oposição e tensa unificação. A cada etapa, o delimitar participa do ampliar. Há um fechamento, uma absorção de circunstâncias anteriores, e, a partir do que anteriormente fora definido e delimitado, se dá uma nova abertura. Da definição que ocorreu, nascem as possibilidades de diversificação. Cada decisão que se toma representa assim um ponto de partida, num processo de transformação que está sempre recriando o impulso que o criou. (OSTROWER, 1989, p.26-27)

Durante o estudo do texto, uma das cenas mereceu especial atenção. Nela, uma das primeiras da peça, uma briga eclode e o personagem Bactéria prende em um golpe o personagem Raimundo.



Figura 19 – Ensaio da agressão de Bactéria

Rita: Sinval, mande Bactéria largar Raimundo.
Sinval: Você é minha mãe, é? Eu não sabia.
Raimundo (ainda apertado na gravata): Me largue, Bactéria.
Bactéria (com maldade): Só se você me der seu Salvador card, porque o transporte tá caro pra caralho.
Raimundo: Sai dessa, meu. Pirou?
Mirinha: Larga o cara, Bactéria.
(Bactéria solta Raimundo com força)
Bactéria: Só porque Mirinha pediu, viu?(COELHO; MARFUZ, 2003, p. 7)

A cena apresenta uma postura do personagem Bactéria que Marfuz considerou importante de ser analisada e ele questionou o elenco: “Por que Bactéria atende o pedido de Mirinha pra soltar Raimundo?”, Os adolescentes chegam a uma conclusão: “Bactéria gosta de Mirinha.” (PROTOCOLO..., 2002, v.1, p. 55). O diretor, então, pede que se voltem para as outras cenas onde Mirinha e Bactéria estão presentes e busquem indícios deste sentimento. Eles revêem sua posição e Marfuz pontua:

Mirinha é a líder verbal de um Grupo. Ele a respeita por ser namorada de Sinval. Bactéria acaba projetando a figura da mãe em Mirinha. E isso também é indicado em outros trechos do texto, essa relação maternal mais do que sexual. Ela é a única mulher do grupo e é uma figura familiar para Bactéria. (PROTOCOLO..., 2002, v.1, p.55)

Ao procurar estimular a troca de idéias com os jovens, o objetivo do diretor era fazer com que eles se apoderassem do texto, descortinando seus significados, percebendo-os nas entrelinhas, desvelando sentidos ocultos da peça, em cujos personagens operam-se mudanças de visão de mundo, revisão de valores. Mirinha por exemplo, de início, ignora a professora Célia e, ao longo da peça, percorre uma curva dramática que a leva a pedir a Célia para não deixar a escola, reconhecendo a figura da experiente mestra. Tais transições exigiram de seus intérpretes uma percepção cuidadosa das motivações e impulsos causadores das ações em cena. Neste sentido, Marfuz recomendava: “Fiquem atentos ao movimento das personagens”, “prestem atenção no que está por trás das falas, que traz movimentos à cena”, (PROTOCOLO..., 2002, v.2, p. 56).

Quando Paulo Freire (2004, p. 40) defende que "ensinar não é transferir conhecimento", ele expõe a necessidade dos educadores ampliarem as possibilidades

para a produção ou construção do conhecimento pelos educandos, num processo em que tanto o professor como o aluno não se restringem a condição de objeto um do outro. Para Freire “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE P., 2004, p. 47), e o conhecimento precisa ser vivido e acompanhado de perto pelo agente pedagógico.

Gil Santos partiu em busca de pistas para entender seu personagem, o professor Alcides, a versão masculina da professora Célia da primeira versão. Ele é apresentado vivendo em conflito com seus alunos e, além de ser rabugento, também quer saber notícias sobre a vida particular destes. Ele tem carinho pela escola, mas adota uma metodologia de ensino defasada. Ao falar de Alcides, Marfuz deu suas impressões a Gil Santos: “Alcides fiscaliza a vida dos alunos. Isso se deve ao fato da vida de Alcides ser muito solitária. Os alunos sabem disso, sabem aproveitar esse ponto fraco”. (PROTOCOLO..., 2002, v.1, p. 44).



Figura 20 – Ensaio da cena do professor Alcides

Gil Santos contribui, então, com um dado até então não contemplado pelo diretor/autor, dado este que justifica a ira do personagem em relação à diretora, a quem cobra constantemente, chegando a responsabilizá-la pelo campo de guerra em que se

transformou a escola: “A culpa é sua! Você não consegue cuidar dos seus próprios filhos, como pode cuidar da nossa escola? Incompetente!”. (COELHO;MARFUZ, 1996, p. 59) Segundo Gil, Alcides apresenta “certa ambição, a vontade de querer ser diretor, de crescer.” (PROTOCOLO..., 2002, v.1, p. 44) Marfuz elogiou essa possibilidade porque criava uma motivação interna, oculta, boa para o ator. “Isso não precisa ser explícito, mas ajuda a criar um caminho que não seja abstrato para a personagem” (PROTOCOLO..., 2002, v.1, p. 44), explicou o diretor.

Estabeleceu-se, neste momento do ensaio, uma maior proximidade de Gil Santos em relação a Alcides, ao se tocar em uma faceta até então insuspeita para o próprio Marfuz. Com isso aumentava o sentimento de pertencimento do adolescente em relação ao seu papel, pois ele percebeu que uma chave de entendimento importante para sua atuação foi encontrada por ele. Ao abrir-se para novas leituras da peça e dialogar com os adolescentes sobre novas possibilidades de interpretação, Marfuz adotava uma postura fundamentada em orientações de encenadores como Brecht e Peter Brook, quando defendem que o encenador não deve conduzir seus ensaios preso ao que já foi estabelecido, mas como uma oportunidade de experimentação de outras maneiras de compor as cenas.

O elenco conhecia bem e de perto o mesmo universo da peça e aprendeu sobre os mecanismos de uma montagem em seus diversos meandros. Se por um lado o Grupo de Teatro do Liceu trabalhou com a proximidade de referências, por outro viveu o desafio do novo em vários momentos. O diretor Luiz Marfuz compreendeu estes adolescentes como atores em formação, para os quais deveriam ser transmitidos ensinamentos com rigor e atenção constantes. No caso da encenação de *Cuida Bem de Mim*, baseada em um texto realista, residia em Stanislávski umas das referências importantes, no que concerne - entre outros dos tantos aspectos do seu método - na busca de uma verdade cênica para afastar as atuações de uma mera tipificação, perigosa quando se trata da opção dramática de abordar o ensino público, e os seus envolvidos, em aspectos complexos.

Na escola encontram-se alunos e professores que, enquanto vivem os “papéis” de educador e educando, mostram-se em toda sua individualidade. Eles não se resumem apenas a ensinar e aprender. Eles ensinam, aprendem, mas também sofrem,

namoram, brigam, destroem e constroem. Numa concepção voltada para a humanização dos personagens, entendidos em sua ambivalência, Marfuz almejou, através da sinceridade das atuações do seu elenco, a identificação palco e platéia, pois era objetivo do trabalho que os alunos e os professores se envolvessem, se emocionassem e refletissem juntos.

O Grupo de Teatro do Liceu conheceu, com *Cuida Bem de Mim*, o ato cênico feito de estudo, de práticas e disciplina constantes. Deste mergulho profundo emergiram atuações ricas em toda sua humanidade. Neste sentido, Stanislávski advoga a representação como “um ato natural, que implica o indivíduo viver suas próprias experiências, utilizar seu próprio material humano na criação do papel, eliminando máscaras, trejeitos, clichês e estereótipos.” (STANISLÁVSKI *apud* JANUZELLI, 1986, p.10)

Esta é uma das principais chaves para o entendimento dos procedimentos adotados por Marfuz para a nova versão do *Cuida Bem de Mim*, cujos personagens adquiriram outros contornos, sem implicar em alteração do seu perfil básico. Esta nova versão resultou na somatória do texto original, acrescido das “*próprias experiências*”, das quais trata Stanislávski acima, de Jane Santos e Fernando Santana, intérpretes do casal de protagonistas Rita e Sinval. Na nova versão, Rita e Sinval estudam em uma escola mais violenta, tão violenta quanto a escola de Jane e Fernando e continuam a viver a plena ebulição dos hormônios juvenis à flor da pele. À flor da pele jovem e negra de Jane e Fernando.

Marfuz chamou a atenção do elenco para a responsabilidade que tinham na construção de seus personagens, os quais, de posse de novos intérpretes, adquiriam novos contornos, estando o diretor, também co-dramaturgo, aberto às sugestões que viessem a contribuir para tornar os alunos e professores da peça mais próximos da realidade da escola pública de Salvador naquele ano de 2002. O diretor explicou aos adolescentes:

A leitura das cenas serve para estabelecer relações e registros dos papéis, vendo as mudanças, decisões, impressões que podem enriquecer o trabalho de construção. Nesses momentos também podemos fazer as alterações no texto mais corretas em relação ao que

vem vindo, ao que é importante em cada cena e ao que já apareceu em outras leituras, podemos, principalmente, localizar mais as personagens diante de cada situação. (PROTOCOLO..., 2002, v. 1, p. 130)

Entre as alterações surgidas o elenco propôs instalar uma contradição nas cenas em que aparece o professor de português, Alcides. Em contraposição ou em negação à presença de Alcides os alunos, provocativamente, usariam termos em inglês. Este dado foi incorporado ao texto. Ao ser chamado pelo mestre, Sinval responde: “Yes, Sir”. Em outro momento da cena, Sinval sugere: “E se a gente cantasse um *Happy Birthday*, para Mirinha? (COELHO; MARFUZ, 2002, p. 8)

Este elenco de adolescentes estava imerso em uma criação artística a partir de uma pesquisa da qual era, a um só tempo, sujeito e objeto, enriquecendo de experiência viva a composição de seus papéis: alunos e professores divididos entre o conformismo e o desejo de mudança. Eles transpuseram para a cena um universo no qual transitavam, testemunhas de suas dores e dificuldades. Em 1996, o elenco da primeira versão esteve presente a uma das oficinas da destruição, realizada no Colégio Odorico Tavares e passou uma manhã em contato com um grupo formado por 40 líderes de salas de aula. Neste dia, a reportagem do jornal *Correio da Bahia* entrevistou um dos atores, Lucci Ferreira, que interpretou o personagem Sinval, e o indagou sobre o motivo da presença do elenco na escola. Lucci respondeu: “Nós participamos para entrar no clima do projeto, senti-lo a partir das nossas observações e, também, entender este universo do aluno de escola pública.” (FERREIRA, Lucci *apud* UZEL, 1996, p.8).

O entendimento que o ator Lucci Ferreira precisava ter já estava arraigado nos adolescentes do Grupo, que conheciam bem e de perto as agruras de uma escola com “cadeiras quebradas, vidros partidos, paredes pichadas, bebedouros destruídos, pias arrancadas.” (COELHO; MARFUZ, 1996, p. 16) Assim retratado no texto é o cenário onde se passa a ação de *Cuida Bem de Mim*, um cenário depredado, baseado em um espaço no qual o elenco de adolescentes vivia, no seu dia a dia de estudantes, as cenas reais de um ensino público descuidado.

Personagens e intérpretes provinham de bairros populares, distantes do centro histórico de Salvador, onde fica o Liceu. Raimundo, defendido inicialmente por Duda

Silva e Bira Azevedo, chega a relatar a sua via-crucis diária: “Eu pego dois ônibus para chegar até aqui, enfrento engarrafamento, caio em buraco” (COELHO; MARFUZ, 1996, p. 29) Estes percalços também estavam no caminho dos jovens do Grupo, todos eles de baixa renda e alunos da rede pública, que extraíram desta vivência o substrato para seus papéis, encontrando, pelo caminho da identificação, suporte para suas performances, como atesta Fernando Santana: “Fica muito melhor quando a gente já viveu aquilo e está fazendo agora. Fica muito mais verdadeiro quando a gente já sabe, já sentiu.” (RELATÓRIO, 2003, p. 24)

Fernando Santana deu o testemunho de que a sua história de vida se parecia com a história de vida de Sinval, permitindo interpretá-lo com emoções sinceras, como defendia Stanislávski. O que não implicou que Fernando não estivesse consciente, todo o tempo, da *dualidade do ator*, termo aplicado pelo mesmo Stanislavski para expressar a necessidade do artista em comunicar as emoções sinceras do seu papel, sem, contudo, deixar de perceber-se enquanto atua, sempre atento à “coexistência do ator e personagem” (KUSNET, 1985, p. 52).

Demonstrando a compreensão da dualidade do ator em cena, sabendo delimitar a fronteira entre pessoa e personagem, é significativo o depoimento de Fernando Filho, intérprete de Bactéria:

No palco a gente tenta passar uma verdade que não é verdadeira. Eu passo algumas coisas minhas para o personagem, mas passo com medo. Eu boto as rédeas. Solto a alma, mas seguro o físico. Sai a alma e eu seguro o corpo. A alma não machuca, mas o corpo sim. (FILHO, 2003 *apud* MARFUZ, 2006, p.8)

O grupo foi orientado quanto a importância desta *dualidade*, percebendo-a na cena e fora dela também, uma vez que, ao final de cada apresentação, reunia-se com a platéia e promoviam um debate, refletindo criticamente sobre suas personagens e suas posturas, evitando-se, assim, a completa identificação com o papel e assegurando a leitura crítica dos personagens e situações.

Durante as leituras, os adolescentes se identificaram com alguns personagens, chegando a se surpreender com a descoberta de que pareciam ter saído diretamente das suas salas de aula. Muitas questões eram reconhecidas e os jovens demonstravam

entusiasmo por poderem levar ao palco aquilo que os afligia no seu dia a dia como estudantes. Um exemplo disso é a luta de Raimundo em formar o grêmio. Na maioria das escolas dos componentes do grupo também não havia grêmio e nem mobilização para constituí-lo. Gil Santos foi um dos integrantes a chamar a atenção para uma semelhança entre os acontecimentos na sua escola e as cenas da peça, mais especificamente a cena 10, na qual os alunos são vistos arrumando a bagunça da sala de aula e se mostram revoltados com a ausência de funcionários e da professora de química, tão revoltados quanto Gil, indignado pelas constantes faltas da professora desta mesma matéria em sua escola. Os protestos de Gil Santos somaram-se aos protestos de Rita, Raimundo e Mirinha.

Rita: Eu acho que ela não vem.

Raimundo: Isso é um absurdo. Eu pego dois ônibus pra chegar aqui, enfrento engarrafamento, caio em buraco, faço de tudo para chegar no horário e cadê a professora? Eu quero aula.

Mirinha: É a sexta vez que química falta nesse mês. (COELHO; MARFUZ, 1996, p. 29)

Por outro lado, um personagem da versão original, de 1996, chamou a atenção do elenco por ser destoante da escola pública de 2002. A merendeira, personagem interpretada pelas atrizes profissionais Tereza Araújo e sua substituta Najla Andrade, já não era mais encontrada nas escolas. No lugar do mingau, servido com esmero e carinho pela merendeira Matilde, os personagens da nova versão do *Cuida Bem de Mim* passariam a consumir, no intervalo das aulas, o acarajé, servido com o mesmo esmero e carinho pela baiana de acarajé Creuza, vivida por Zenny Luz.

No quesito afetuosidade Matilde e Creuza continuaram parecidas, assim como foi preservada a função das personagens na carpintaria dramática. Ambas representam a figura adulta respeitada e admirada pelos alunos, a única que não é desafiada e nem questionada por eles. Tanto Matilde como Creuza são mostradas como figuras maternais, capazes de demonstrar afeto e também impor limites, manifestando sua preocupação com os alunos, colocando-se diante deles com um jeito ao mesmo tempo simples e sábio. Elas aproveitam a hora do lanche para educar e relaxar os alunos com um comportamento alegre e descontraído. Matilde e Creuza assemelham-se com uma tia querida da família ou com uma doce vizinha dos tempos da infância.

Com o surgimento de Creuza, a nova versão do *Cuida Bem de Mim* ganhou um novo personagem, pois a baiana de acarajé surge em cena com seu filho Anacleto, a quem coube a missão de ajudar a mãe e de contribuir com seu humor para a cena continuar a desempenhar uma de suas principais funções no contexto dramático, ou seja, promover uma pausa na seqüência de tensões da peça, surgidas desde o início da ação.

Cada momento de Marfuz com o grupo servia para novos debates, do quais emergiam mais conhecimentos. O encenador assumia a sua postura de educador chamando a atenção, por exemplo, para a construção das personagens no texto e a sua classificação. Assim, os jovens aprenderam a identificar através de Anacleto, o filho de Creuza, um personagem-tipo, enquanto os alunos e professores foram identificados como aqueles que possuem profundidades psicológicas.

O encenador-educador Luiz Marfuz fez uma opção por trilhar o caminho de uma nova encenação do *Cuida Bem de Mim* tendo ao seu lado os adolescentes como co-autores deste projeto em seu novo formato. Assim, o encenador recompunha a obra, ao tempo em que o educador incentivava seu elenco a se apropriar dela, estimulando constantemente sua participação, decifrando seus conteúdos, percebendo seus significados, encontrando de maneira autônoma leituras próprias da peça. Esta postura de Marfuz levava o adolescente a exercitar a sua “autonomia em cena” e afina-se com a visão de Paulo Freire (1996, p. 22), segundo a qual “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.”

Esta fase inicial de leituras, que durou um mês, foi seguida de mais um mês de improvisações e depois a análise do texto foi retomada durante um período mais extenso, três meses, quando a peça foi dividida em unidades.

3.4.3 Investindo em mais improvisações: a trincheira e as lágrimas.

A improvisação no processo de recriação do *Cuida Bem de Mim* foi utilizada de maneiras distintas e com finalidades diversas, de acordo com estágios diferentes do processo. Inicialmente, quando pensava em retomar *Cuida Bem de Mim* com o grupo, Marfuz, sem o elenco saber que ele cogitava esta possibilidade, propôs aos jovens improvisações livres de cenas e personagens que se assemelhavam ao universo da peça, seus temas, conflitos, atmosfera. Em outro momento, após terem feito as primeiras leituras do texto, as improvisações foram usadas para o diretor definir os personagens que cada adolescente representaria. A improvisação nesta etapa tinha a finalidade de permitir ao elenco mostrar-se, para além da leitura de falas, agindo no espaço, desenrolando sua criatividade na cena improvisada.

Por último, a improvisação foi utilizada durante a fase de divisão do texto em unidades, para que o diretor pudesse avaliar a assimilação dos aspectos levantados na análise da dramaturgia. Neste momento, a improvisação era dirigida e deveria conter, após uma leitura profunda do texto, a seqüência de ações das páginas lidas. Desta forma o diretor poderia aferir o grau de apreensão dos atores acerca dos objetivos da cena e de seus personagens. Sandra Chacra também chama a atenção para o entendimento da improvisação em sentido mais amplo:

A tendência corrente tem sido a de definir a improvisação como “uma representação sem preparo prévio”, o que, para nós, é uma colocação redutora, pois, neste caso, ela se limitará apenas àquelas formas teatrais que se baseiam no princípio da não-preparação. [...] Entre uma representação ensaiada e formalizada e, outra, não-preparada, existem relações “graduais” que vão do mínimo ao máximo, não cabendo, portanto, falar-se em improvisação ou formalização em termos absolutos. (CHACRA, 2005, p. 110-111)

A opção inicial adotada por Marfuz, no início do processo de re-construção do espetáculo *Cuida Bem de Mim*, foi a de oferecer condições ao elenco de imergir no universo da peça, percebendo sua estrutura e seus significados por meio de leituras, análises e também de cenas improvisadas. Através delas os adolescentes poderiam descobrir-se melhor como intérpretes ao tempo em que estariam, pelo caminho da improvisação, fornecendo novas possibilidades para o texto, que estava sendo revisto

para incluir, também, as contribuições do elenco, que dariam novos contornos ao trabalho. Esta simbiose entre artistas e a criação foi objeto de reflexão de Richard Shusterman. Ele acreditava que “repensar a arte como experiência, ao invés de pensá-la como produção externa, induz à lembrança de que a criação artística é em si uma experiência intensa, que forma tanto o artista como a obra.” (SHUSTERMAN, 1998, p.47)

Depois de algumas leituras, foram realizadas improvisações dirigidas, tendo como base situações do texto. Tratou-se de uma escolha da direção no sentido de, inicialmente, oportunizar aos adolescentes um outro conhecimento do *Cuida Bem de Mim*, experimentando-o diretamente no calor de suas cenas. Ao mesmo tempo, a direção tinha a oportunidade de, conhecendo melhor o perfil de seu elenco, sentir qual a contribuição que já trazia para seus personagens:

A improvisação atinge o educando de três modos: no seu desenvolvimento pessoal, grupal e artístico. Estes três aspectos interagem durante a ação dramática improvisada. Mas, dependendo de como é abordada, haverá ênfase maior em cada um desses elementos. Assim, a improvisação é desencadeadora de processos psicológicos, sociológicos e artísticos, operacionalizando seus objetivos de acordo com o procedimento metodológico. (CHACRA, 2005, p.107)

Esta finalidade tripartite da improvisação para fins educativos, conforme sinalizou Sandra Chacra, esteve direcionada para desencadear, de maneira mais acentuada, um processo artístico do grupo de teatro. Falas surgidas durante estas improvisações chegaram a ser levadas ao espetáculo, a exemplo do personagem Sinval referindo-se ao personagem Raimundo como pertencente ao PPS – Partido do Parmalat Socialista, numa alusão ao engajamento político de Raimundo. No trânsito entre as situações básicas da peça como ponto de partida e o surgimento das falas e atitudes improvisadas, o elenco percebia a dinâmica do espetáculo de maneira orgânica, sentindo a personagem espontaneamente, a partir dos impulsos improvisacionais. Para alguns dos jovens este processo mostrava-se particularmente desafiador. Eles sentiam a dificuldade de referenciar no texto os sentidos emergentes da improvisação.

Marfuz sinalizava que “o importante nas improvisações é ter vida” (PROTOCOLO..., 2002, v.2, p. 70), mas algumas atuações resultavam exageradas,

como a de Gil Santos. Neste momento, o diretor intervinha, dando sentido a sua função no momento de conduzir o adolescente rumo a um desempenho mais adequado. No caso da atuação de Gil, intérprete do professor de português Alcides, Marfuz iniciou a sua fala dizendo ser o exagero “algo normal no início do processo de criação” (PROTOCOLO..., 2002, v.2, p. 72) mas pede a Gil para “explorar mais as fraquezas de Célio, atentando para não deixar de trabalhar na personagem a qualidade de conceder algumas coisas.” (PROTOCOLO..., 2002, v.2, p. 73)

O diretor permanecia atento ao material produzido nas improvisações, intervindo sempre que julgasse necessário, como no caso de duas cenas: a cena 18, conhecida como cena da festa, e a cena 6, conhecida como cena de Creuza, a baiana de acarajé responsável pelos quitutes vendidos como lanche na hora do intervalo. Na cena 18, todos os alunos da sala estão presentes, descontraídos. O ambiente é animado por vários estilos musicais, do axé ao pop, e a turma brinca, paquera, embalada por muita dança e bebida, num clima relaxado de “sábado à noite”. Ao final da festa as tensões explodem com a chegada do mais novo casal da escola, Rita e Sinval, atraindo o ciúme e a ira de Mirinha e Bactéria, revoltados com a escolha do amigo Sinval.

Durante as improvisações um personagem novo aparece, Cido, o noivo de Das Dores. Na versão anterior ele era apenas mencionado, mas, na nova versão, Cido ganha corpo e voz e surge acompanhado de Das Dores. Cido acaba por provocar muitos risos, pois sua presença como evangélico convicto, avesso à bebida e à agitação, é provocada pelos colegas de Das Dores, Mirinha e Bactéria, que oferecem uma bebida para Cido conhecida como “capeta”.

Enquanto embriagam Cido, Mirinha e Bactéria tentam convencê-lo de que Raimundo e Das Dores estão interessados um no outro. Cido fica fora de si e tem uma reação contrária ao ciúme: ele extravasa toda a sua euforia contida, chegando a fazer um *strip-tease*. Enquanto a improvisação oferecia estes rumos para o desenrolar da cena, o diretor interveio e chamou a atenção para o clima mais animado e leve da festa, o qual ainda não havia sido instalado. Luiz Marfuz solicitou ainda que Maicon Alison, intérprete de Cido, reagisse mais, explorando o personagem bêbado. O diretor acreditava que Maicon poderia tirar mais proveito desta situação.

Marfuz continuou a intervir, neste dia, durante a improvisação da cena da festa, à medida que esta ia sendo trabalhada. Presentes também estão os personagens Rita e Raimundo. Colegas de sala, ambos estudiosos e com um olhar mais maduro para a vida, eles não se furtam a enfrentar as dificuldades e se identificam no desejo por uma escola melhor. Nesta fase dos ensaios, Duda Silva estava inteiramente às voltas com seu personagem, pesquisando-o e descobrindo como pulsava o seu Raimundo. Um depoimento dele colhido nesta fase, traduz como estavam as descobertas de Duda:

Não quero fazer uma cópia do outro Raimundo da primeira versão, quero que a personagem se aproxime do jeito dele. Antes não tinha nada e hoje já tenho a raiva mortal em relação a Bactéria. Me sinto com a perna bamba em relação a Rita, minha alegria na frente de Carlos e inveja do Sinval. (PROTOCOLO..., 2002, v. 2, p. 80)

Rita incentiva Raimundo a formar o grêmio, mas não retribui ao anseio dele de tornar-se seu namorado, apesar das afinidades entre os dois. Ao longo da peça, Raimundo explicita seu carinho por Rita em falas como: “Se todos fossem iguais a você, o mundo seria bem diferente” e “Eu gosto de você, Rita, seria tão legal se a gente ficasse juntos.” (COELHO; MARFUZ, 1996, p. 41) Durante a improvisação, Jane Santos, no papel de Rita, convida Raimundo para dançar, mas Duda Silva, apostando no temperamento mais retraído e sério do “político” Raimundo, conduz seu personagem de maneira a fazê-lo recusar o convite da sua amada Rita.

Do seu papel de observador, Marfuz pediu uma pausa e questionou o encaminhamento dado por Duda, que insistia em fazer Raimundo rejeitar o convite da garota. Indagado por Marfuz sobre o porquê de adotar esta postura, Duda argumentou: “Raimundo não é tão babaca a ponto de fazer tudo o que Rita quer”. (PROTOCOLO, 2002, v.2, p. 81) Marfuz, então, retrucou e perguntou se ele já se apaixonou. Ao ouvir do jovem uma resposta afirmativa, Marfuz pediu para ele se lembrar de como se comporta uma pessoa apaixonada. Após refletir sobre a provocação do diretor sobre as memórias da sua paixão, Duda retomou a improvisação atento às varias facetas que um personagem pode ter, no caso Raimundo, político, mas também apaixonado. Ao ajudar Duda a ponderar sobre a importância de seu personagem não recusar esta dança, Marfuz parece ter ouvido Peter Brook soprar em seu ouvido:

O diretor deve estar atento ao momento em que o ator se embaralha em suas próprias intenções, mesmo se elas são corretas, ao momento em que ele deve ajudar o ator a reconhecer e superar seus próprios obstáculos. Tudo isso surge do diálogo e de uma espécie de dança entre o diretor e o ator.” (BROOK *apud* ROUBINE, 2002, p.89)

Graças a esta “espécie de dança”, da qual trata Peter Brook, Raimundo não mais resistiu a Rita, fazendo da sua dança um momento para ficar mais perto do alvo de seu desejo adolescente. O diretor aprovou, sorriu satisfeito e a improvisação seguiu seu curso.

Outras indicações dadas, a partir das improvisações, buscavam ajudar o adolescente a encontrar o tom de sua personagem. Na cena 6 a baiana de acarajé Creuza encontra-se na porta da escola com seu tabuleiro, acompanhada de seu filho ajudante, Anacleto. As improvisações iam dando o tom de Creuza, permitindo a Zenny Luz aproximar-se desta baiana de acarajé, filha de Ogum, expansiva e farta em gestos e na demonstração de seus sentimentos, que vão da ira pela diretora, contrária a sua presença na frente da escola, ao carinho explícito pelos alunos. Nesta fase Zenny Luz compartilhou com o diretor e os colegas que precisava “achar uma maneira de falar alto, rápido e sem gritar. Esse personagem é como um ouro porque eu nunca fiz nada assim. Vai ser bom para eu me liberar.” (PROTOCOLO..., 2002, v.2, p. 90)

Zenny Luz interpretava Creuza de maneira bem agitada, já o intérprete de Anacleto, João Fabrício, em contraponto, deveria evidenciar o jeito lerdo do personagem. Ao mexer o tacho de acarajé, João Fabrício o fez de maneira bem lenta. A partir deste dado trazido por ele, Marfuz pediu para que todos os seus movimentos seguissem este mesmo ritmo, ou seja, acentuadamente lento, incluindo o momento em que Anacleto exhibe, a pedido da mãe, um movimento aprendido nas suas incursões pela capoeira. O diretor solicitou para a voz seguir este mesmo andamento do corpo, num tom arrastado. A improvisação ganhou em comicidade quando Anacleto deixou de lado o seu jeito manso e preguiçoso somente quando Mirinha lhe deu um beijo. Neste momento, o vagaroso Anacleto deu lugar a um Anacleto ágil, remexendo o taxo de acarajé com mais velocidade.

O diretor sabia o quanto as improvisações contribuiriam para ampliar determinados aspectos, explorar situações, permitindo colher da criatividade dos

adolescentes elementos para enriquecer as suas criações. Jéferson Albuquerque e Bira Azevedo, ambos intérpretes de Raimundo, formularam juntos o significado da improvisação para eles:

Aliado ao processo de concretização da personagem, existe o jogo da improvisação, que é lidar com emergentes, com aquilo que é proposto pelo outro na cena, envolvendo-se em conflitos e depois encontrando soluções e saídas. Um ensaio para a vida. Um exemplo deste ensaio pode estar na construção do personagem Raimundo – personagem do *Cuida Bem de Mim* que se preocupa com o social, pela causa estudantil e que passa por dificuldades financeiras. O jovem ator ensaia no palco a autonomia da personagem e depois a transpõe para a vida. (ALBUQUERQUE; AZEVEDO, 2006, p.52)

Marfuz tinha uma preocupação constante: evitar atuações caricatas. Por isso convidava o elenco a pensar nos detalhes, enriquecendo as cenas improvisadas e livrando as atuações de clichês. As improvisações funcionavam também para o diretor dar retorno em relação a questões técnicas, ensinando-os a respeito de foco, contracenação, ritmo. O diretor quis que o elenco sentisse seus personagens na cena, onde pulsam movidos por suas intenções, seus desejos. Experimentando no corpo, na voz, nas emoções, com a liberdade de criar proporcionada pela improvisação, os adolescentes já teriam uma percepção prévia de como atuar no *Cuida Bem de Mim*, sentindo diretamente na cena seus desafios, suas dificuldades e os limites a serem transpostos.

Nesta fase, uma improvisação importante foi desenvolvida no dia 11 de novembro de 2002, emocionando a todos e acenando para uma resolução cênica que acabou sendo incorporada ao espetáculo e servindo de referência conceitual para a nova versão do *Cuida Bem de Mim*. A cena improvisada foi a 4, que mostra o momento em que, após a saída do professor Alcides enfurecido com o tumulto causado pelos alunos bagunceiros (Sinval, Bactéria e Mirinha) e ameaçando retornar com uma prova surpresa, Rita expõe sua indignação com a postura dos colegas: “Tão vendo a bagunça que vocês fizeram? Agora ele vai aplicar uma prova surpresa e todo mundo aqui vai se dar mal”. (COELHO; MARFUZ, 1996, p. 10) O protesto de Rita enfurece Bactéria e ele investe contra ela. Paira na cena uma ameaça de violência física. Os dois grupos

antagônicos tomam partido. É uma cena forte, na qual os personagens são confrontados na disputa pela liderança da sala e, claramente, mostram-se em lados opostos.

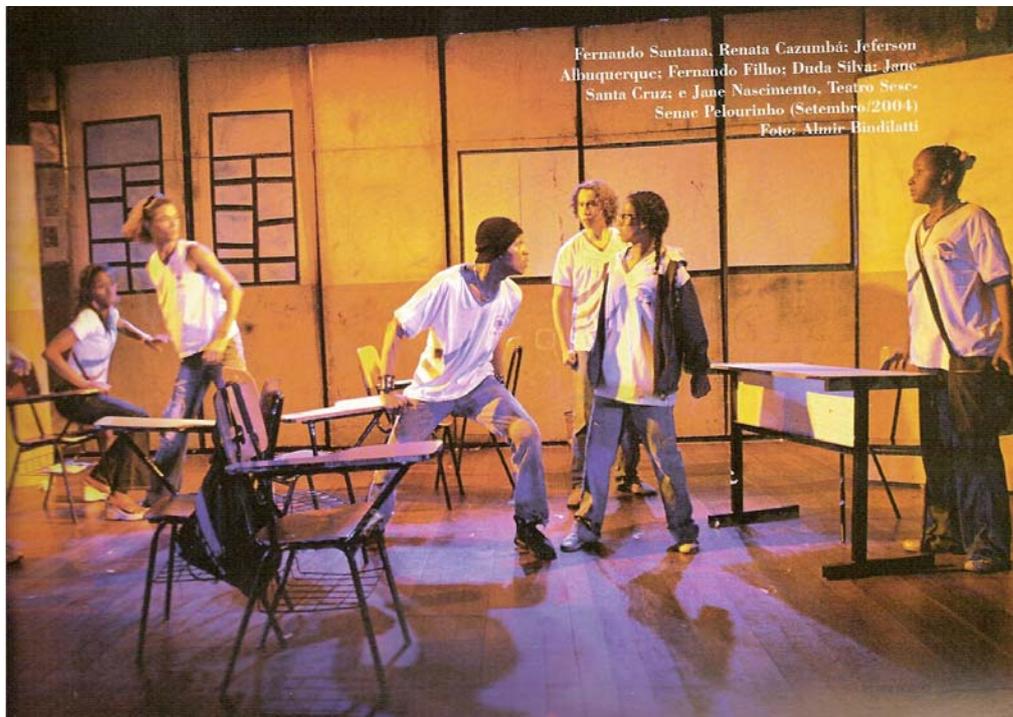


Figura 21 – Resultado cênico da improvisação da trincheira

Antes da improvisação começar, Marfuz dividiu a sala com uma fileira de cadeiras, mostrando a sala partida ao meio. Em *Cuida Bem de Mim*, a cadeira possui uma multiplicidade de funções. Ela tanto serve como parte do mobiliário escolar, como assume outros significados: palco onde Rita sobe e realiza um número musical; armadilha para que a mesma Rita caia dela; tribuna de protesto para Raimundo reclamar contra a falta de aula; arma para o confronto entre alunos; barreira para impedir o acesso da professora à sala de aula; suporte para acolher a aluna Das Dores, assustada após ter sofrido um assalto, e para amparar o aluno Bactéria após a sua crise no final da peça.

Já para a improvisação da cena 4, descrita abaixo, as cadeiras enfileiradas ajudaram a demarcar dois territórios inimigos, onde os grupos rivais da sala posicionaram-se.

Os personagens colocam-se em lados opostos. Inicia a improvisação. Marfuz pede ação sem palavras e manda Bactéria invadir o território de Rita. Raimundo, Das Dores e Rita formam um bloco enquanto Bactéria passeia pelo território deles. Marfuz pede ao grupo dos comportados para expressarem o que estão sentindo durante esta invasão. Eles ainda não demonstram. Marfuz provoca mais e pede que imaginem um leão saindo do território. Eles se abraçam emocionados. Jane chora, respira, ganha força e vai visitar o território inimigo. Marfuz indica que a invasão de Rita é diferente da de Bactéria, que ela deve usar outra estratégia. Ela fica no meio dos três e analisa, tenta um aperto de mão com Mirinha, um toque com Sinval. A estratégia não fica clara. Marfuz diz a Jane que Rita não tem discurso de mãe, não é vítima, mas sim a condutora da ação. Ela retorna ao seu território ao comando de Marfuz. Ela provoca Sinval, mas agora do seu território. O conflito continua e o volume das vozes diminui. Eles se aproximam respeitando o território e, ao comando de Marfuz, Jane vem para o centro-baixo. Ela parece estar maior. Sinval a chama de “vadia” e ela reage quase batendo nele. Bactéria reafirma que o território é só deles. Marfuz indica a Jéferson que ele deve apelar para o lado mais sexual, mas Jéferson não vai logo de cara. Alcides entra e vê a sala dividida por uma trincheira de cadeiras. A cena ganha uma atmosfera diferente, um clima pesado domina a ação. Jane soluça baixinho. Todos ficam compenetrados. Sinval, Bactéria e Mirinha saem. Alcides observa a sala. Alcides vai sair, mas acaba voltando e consolando Rita. Os três se unem e consolam Rita num abraço. Marfuz pede para eles expressarem seus sentimentos em cena. Raimundo leva Rita para tomar água, Das Dores os acompanha, mas antes diz a Alcides: “Fique com Deus, Professor.” Alcides pega seus pertences, olha a sala derrotado e sai. Fim da improvisação.” (PROTOCOLO..., 2002, v.2, *passim*)

Para Marfuz o “território foi a chave para iluminar tudo. Os dois grupos (bagunceiros e comportados) separados por simples cadeiras absolutamente transponíveis; sitiados numa mesma sala, tensão insuportável, silêncio e medo.”⁷³ Para Foucault, “território é, sem dúvida, uma noção geográfica, mas é, antes de tudo, uma noção jurídico-política: aquilo que é controlado por um certo tipo de poder.” (FOUCAULT, 2000, p.157). Marfuz percebeu nesta cena improvisada a partir de uma trincheira de cadeiras, uma das chaves para o entendimento da nova encenação: “A idéia de território pode realmente iluminar as zonas mais sombrias da peça, acentuando-as também. Penso que a Cena 4 pode se decidir pela idéia do território. As cadeiras demarcando o terreno lado a lado.”⁷⁴

⁷³ Relato de Luiz Marfuz sobre o ensaio do dia 11 de novembro de 2002. Integra o arquivo pessoal do diretor, disponibilizado para esta pesquisa.

⁷⁴ Idem

O elenco e Marfuz terminaram esta improvisação sob o impacto de muita emoção. Marfuz, ainda sensibilizado, provocou nos adolescentes uma avaliação. Esta refletiu uma série de percepções, acenando para uma experiência artística com muitas implicações onde a emoção deu a tônica.

Os intérpretes, sempre sob o comando e a atenção constantes do diretor, experimentaram, no contato com seus personagens, uma relação diferente com eles. Renata inquietou-se: “Será que Mirinha agiu da forma certa? Eu fiquei com muito medo de perder meu personagem na hora. Foi terrível.” (PROTOCOLO..., 2002, v.2, p. 101) Jéferson deixou-se abraçar: “O personagem me tomou. Eu senti que ele me abraçou na hora. Parece que eu ainda estou pensando como ele agora. Eu estava bombardeado.” (PROTOCOLO..., 2002, v.2, p. 102) A emoção os uniu e foi assumida por todos, ainda que as palavras faltassem para traduzir o que sentiram com a improvisação da cena. Foi o que sinalizou Gil Santos: “A gente não arquiteta nada, é levado pela emoção. A gente fica sem palavras quando isso acontece.” (PROTOCOLO..., 2002, v.2, p. 104) Segundo Duarte Jr, esta é a primeira função pedagógica da arte:

Apresentar-nos eventos pertinentes à esfera dos sentimentos, que não são acessíveis ao pensamento discursivo. Através da arte somos levados a conhecer nossas experiências vividas, que escapam à linearidade da linguagem. Quando, na experiência estética, meus sentimentos entram em consonância (ou são despertados) por aqueles concretizados na obra, minha atenção se focaliza naquilo que sinto. A lógica da linguagem é suspensa e eu vivo meus sentimentos, sem tentar “traduzi-los” em palavras. (DUARTE JR, 2005, p. 103)

Estes sentimentos inefáveis dos quais trata Duarte Jr emergiram dentro de “uma cena muito forte, muito verdadeira” (PROTOCOLO..., 2002, v.2, p. 106), conforme observou Bira Azevedo, e que dava, pela primeira vez, o tom do que seria esta nova versão da peça, bem próxima do que aqueles jovens viviam em seu dia a dia, como expressou Gil Santos: “Eu me deparei com uma situação maior do que uma peça somente. É a nossa situação. Muitas vezes a gente foge e volta para essa realidade.” (PROTOCOLO..., 2002, v.2, p. 106) Assim como Gil, seu colega de grupo, Fernando Filho, também experimentou a emoção vinda da lembrança com a sua realidade: “Faltou coragem para presenciar coisas da nossa vida. Para revivenciar esse clima, mas quando a gente joga na arte isso fica mais bonito, é forte. Eu não sei como explicar. Enquanto eu estiver aqui vou levar até o fim.” (PROTOCOLO..., 2002, v.2, p. 107)

Esta última fala de Fernando - “Enquanto eu estiver aqui vou levar até o fim”- mostra quanto experiências viscerais, surgidas do processo de ensaio, em que o ator vivencia intensamente uma cena, deixando-se tocar pelo que é proposto e contribuindo com a sua emoção, ajuda a envolvê-lo ainda mais com o processo criativo. Ao se deixar ser levado, doando seu corpo, sua energia, entrando em contato com sua emoção e percebendo que a autenticidade de suas lágrimas contribuíram para a plenitude de um momento na sala de ensaio, o ator reforça seus laços com o produto artístico que está sendo concebido e reafirma seu comprometimento com a construção da obra “até o fim”. A reafirmação de vínculos com o produto artístico, em virtude da emoção experimentada no ensaio, também aconteceu com o diretor Luiz Marfuz, conforme ele mesmo assumiu em seus diários de montagem: “Quando vejo os meninos em cena, e simultaneamente as suas próprias vidas, a vontade é de agarrar aquele pedaço de sonho ali no palco e não deixar nunca mais.” (MARFUZ, 2002, arquivo pessoal)

Se a emoção de Fernando Filho e de seus colegas o motivaram ainda mais a atuar naquele processo de criação, sua inexperiência não o permitiu, como ele mesmo assumiu, explicar o que viveu na improvisação, mas o seu diretor Luiz Marfuz, visivelmente emocionado, buscou, do alto da sua experiência, traduzir o que sentiu e presenciou para o elenco, transmitindo a sua visão da experiência teatral vivenciada naquele dia 11 de novembro de 2002.

Esse momento ficou muito marcado em nossa história. Estamos mexendo com regiões muito profundas de nossa alma. Têm momentos luminosos que essa dimensão entre a vida e arte fica em suspenso. Acho muito raro isso, esse momento de suspensão. Você não consegue definir onde é que está um e onde é que está o outro. Vocês tiveram um momento de glória hoje (chora, extremamente emocionado). Obrigado por vocês terem proporcionado isso pra gente. A gente não tem como escapar dessas zonas profundas. Se a gente consegue fazer essa passagem para a cena vai ser muito bom. Pra vocês verem o que é a força de uma imagem para a arte. É importante vocês construírem essa imagem e darem forma a isso. (PROTOCOLO..., 2002, v.2, p. 109)

A cena da trincheira pode ser vista como a imagem visual que melhor sintetiza este novo *Cuida Bem de Mim*, dispondo em campos opostos dois grupos antagônicos, vistos em posturas de agressividade e medo. No lugar de barricadas, carteiras escolares

os separam e os protegem uns dos outros, colocando-os como rivais, como inimigos. A cena resultou em uma marcação que traduz o que era esta nova versão. Comentando sobre o trabalho de Brecht e a importância que ele dava à marcação, reconhecendo o quanto esta pode conter em si a idéia de todo um espetáculo, Carl Weber (1989), antigo assistente do encenador alemão, comenta:

Para Brecht, a marcação era a espinha dorsal da produção. Numa situação ideal, em sua opinião, a marcação deveria ser capaz de contar a história principal da peça, bem como suas contradições, por si só, de modo que uma pessoa que assistisse a peça através de uma parede de vidro, mesmo não podendo escutar as falas dos atores, seria capaz de compreender os principais elementos e conflitos da história. (CADERNOS..., 1989, p. 3)

Assim é que a cena da trincheira, vista sem texto, contém enunciados em seu desenho cênico que elucidam *per si* o que trata a peça em seu conjunto.

Após este dia de ensaio, Marfuz levantou reflexões sobre a improvisação que acabara de presenciar. Em seus diários de montagem, o diretor reafirmou a sua emoção, também traduzida em lágrimas diante dos adolescentes, assumiu seu medo e também reafirmou sua ligação profunda com o elenco, sobretudo ao vê-los encenando a si mesmos, tal a proximidade entre suas vidas e a obra:

Não sei até quando vou agüentar tantas emoções. Pensei: o que faz com que os jovens estejam tão pertos e tão separados? Por que a violência de um contra outro? Qual a raiz do ódio? No instante em que Bactéria avançava sobre o território de Rita, era impressionante a força com que Fernando Filho se apoderava e o temor igualmente potente que imobilizava Rita e seu grupo; eles sentiram realmente medo. Um medo ancestral. Indescritível. Ao final, diziam isso, trêmulos ainda. E estamos apenas no começo de tudo. Tenho medo de mim. (MARFUZ, arquivo pessoal)

A “cena da trincheira” tornou-se uma cena-chave para o entendimento da nova concepção da peça, mais voltada para o acirramento da violência. Esta cena trouxe lágrimas ao ensaio. É Marfuz quem explica o lugar da emoção na sua práxis de diretor:

Primeiro é preciso que eu sinta essa emoção. Quando uma imagem me emociona, corro atrás dela como diretor para torná-la carne no corpo do ator. Esse é um caminho. O outro é mais fenomenológico: deixo em aberto a possibilidade de uma emoção não prevista aparecer e revelar algo no meu processo. (MARFUZ, 2003)

A emoção desta cena, particularmente, ofereceu a Marfuz a certeza do diferencial deste processo de recriação do *Cuida Bem de Mim*, com jovens pobres, negros, moradores de bairros violentos e alunos de escola pública. Aos olhos do diretor, esta nova configuração no perfil do elenco contribuía para ressignificar a peça: “As emoções chegaram forte nos ensaios. Com a entrada deste grupo de adolescentes, a peça tornou-se real e mágica ao mesmo tempo.” (MARFUZ, 2002, arquivo pessoal). Esta relação tão próxima entre intérpretes e personagens foi percebida e avaliada por Fernando Filho, um ano depois, ao responder a uma pergunta feita durante debate realizado no Colégio Estadual Teixeira de Freitas:

É de extrema importância que eu, estudante de escola pública, represente Bactéria. É duro, é muito duro você representar uma realidade que é sua, que machuca muito, e você representar isso é passar para outras pessoas. Incomoda, incomoda muito, mas é isso que a gente quer, quer incomodar pra mudar, porque a gente não pode ficar aqui parado, só criticando e não fazendo nada. Nós estamos aqui fazendo. (RELATÓRIO..., 2004, p. 33)



Figura 22 – Grupo de Teatro do Liceu

O texto adaptado e outras marcas da nova encenação.

4 O texto adaptado e outras marcas da nova encenação.

Fortunato, a resiliência

O mar chora tanto
Em dias quantos
Que o pranto teu
(Pequena gota)
Não é nada.

Então, por que chorar,
Fortunato
Faz o que eu (teu criador)
mando?
Foge!
Foge do mar que é lágrima.
(João Fabrício)

O dia 28 de outubro de 2002, segunda feira, marcou o início de uma etapa importante para os trabalhos do grupo. Nesta data, após as eleições que confirmaram Luís Inácio Lula da Silva como o novo presidente do país, Marfuz entregou a nova versão do *Cuida Bem de Mim*, agora revista e atualizada, contando com algumas mudanças nos diálogos, muitas delas propostas pelos jovens, e a inclusão de novos personagens: Creuza, seu filho Anacleto e Cido, noivo de Das Dores.

Ao som da música *Mote do Navio*, Marfuz conduziu mais um ritual, desta vez o da entrega do texto, pontuado de canto, dança e muita euforia por parte do elenco, que recebia, neste dia, a partitura segundo a qual seriam regidos pelo diretor. *Mote do Navio* tornaria-se, deste dia em diante, a música tema do Grupo, uma composição de Pedro Osmar, gravada pelo cantor Lenine, cuja letra diz:

Lá vem a barca
Trazendo o povo
Pra liberdade
Que se conquista
Venceu dragão do mar
Lá vem a barca
Venceu a tempestade
Lá vem a barca
Trouxe pra nossa casa
A força da mocidade
Lá vem a barca...
Pode chover balaço
Lá vem a barca
A noite amanhecer
Lá vem a barca
Marujo não descansa
Enquanto o povo perder [...]

Plantar felicidade
Lá vem a barca
Na vida da nação [...]
É coisa de poeta
Navegar na contra-mão
Lá vem a barca
O mar não tá pra peixe
Lá vem a barca
Que some no vazio [...]
O mundo canta comigo
No mote do navio (OSMAR, 2008)⁷⁵

Marfuz leu o primeiro discurso de Lula depois de eleito e, aproveitando o ensejo, transformou a eleição do novo presidente em uma oportunidade educativa ao falar da sua trajetória de vida como um exemplo de resiliência. Este termo pode ser definido como a capacidade do indivíduo em contornar situações difíceis, minimizando e driblando seus efeitos danosos. Através de estudos verificou-se que há um conjunto de atributos que fazem a pessoa ser resiliente: sociabilidade, criatividade no enfrentamento de problemas, capacidade de fazer em tempo curto a emersão entre o impasse e a resolução e condição de propor alternativas novas. Ao longo dos ensaios o termo resiliente foi usado por Marfuz e pelos jovens, que passaram a incorporá-lo ao seu vocabulário⁷⁶.

Este dia da entrega da nova versão do texto também tornou-se inesquecível para Marfuz devido a um relato que o comoveu e entrou para a galeria de momentos marcantes na memória do Grupo. Ele ouviu de um de seus educandos, Fernando Santana, a notícia de que havia sido vítima, no dia anterior, de um assalto. Fernando foi abordado por um assaltante nas proximidades de sua casa, no bairro do Nordeste de Amaralina, um das regiões mais violentas de Salvador. Sob a mira de uma arma, ele respondeu a uma pergunta do assaltante, interessado em saber o que ele fazia. Fernando disse que era estudante e fazia teatro. Marfuz relembra este episódio: “Foi muito simbólico o dia em que entreguei o texto, foi o dia do relato do assalto de Fernando, em que alguém colocou uma arma na sua cabeça e eu coloquei uma outra: o texto.” (MARFUZ, 2007)

⁷⁵Disponível em: <http://vagalume.uol.com.br/lenine/mote-do-navio.html>. Acesso em: 04 jul. 2008.

⁷⁶ Um exemplo de resiliência é encontrado na personagem Rita. Depois de chegar na sala e encontrar as paredes pichadas com ofensas a ela, Rita não se deixa abalar por muito tempo: tira da mochila um espelho e mira-se. Ao contemplar sua imagem, reafirma sua auto-estima e supera a rejeição do outro em um encontro consigo própria. O espelho logo adquire em suas mãos o *status* de microfone e ela se deixa levar por um devaneio, subindo na cadeira e cantando.

A experiência traumática de ter um revólver apontado em sua direção e ainda escapar de ter sido alvo de um tiro foi compartilhada pelo educando a seu educador. Este relato confirmava mais uma vez o quanto aqueles jovens estavam mais vulneráveis a um contato próximo e quase cotidiano com manifestações violentas. O anúncio desta experiência vivida por Fernando no mesmo dia em que o encenador entregou o texto ao elenco confirmou a estratégia do encenador-educador: “Exigir deles o máximo, nas frestas que cintilam entre a carência e a plenitude. A meta: desenroscar-se da dor de existir e atingir o prazer de se reconhecerem como pessoa, artista e cidadão.” (MARFUZ, 2006, p. 8) No encontro seguinte à entrega do texto, Marfuz trouxe um pensamento de Machado de Assis para Fernando Santana: “Quem escapa a uma dificuldade, ama a vida com mais intensidade.” (PROTOCOLO..., 2002, v.2, p. 55)

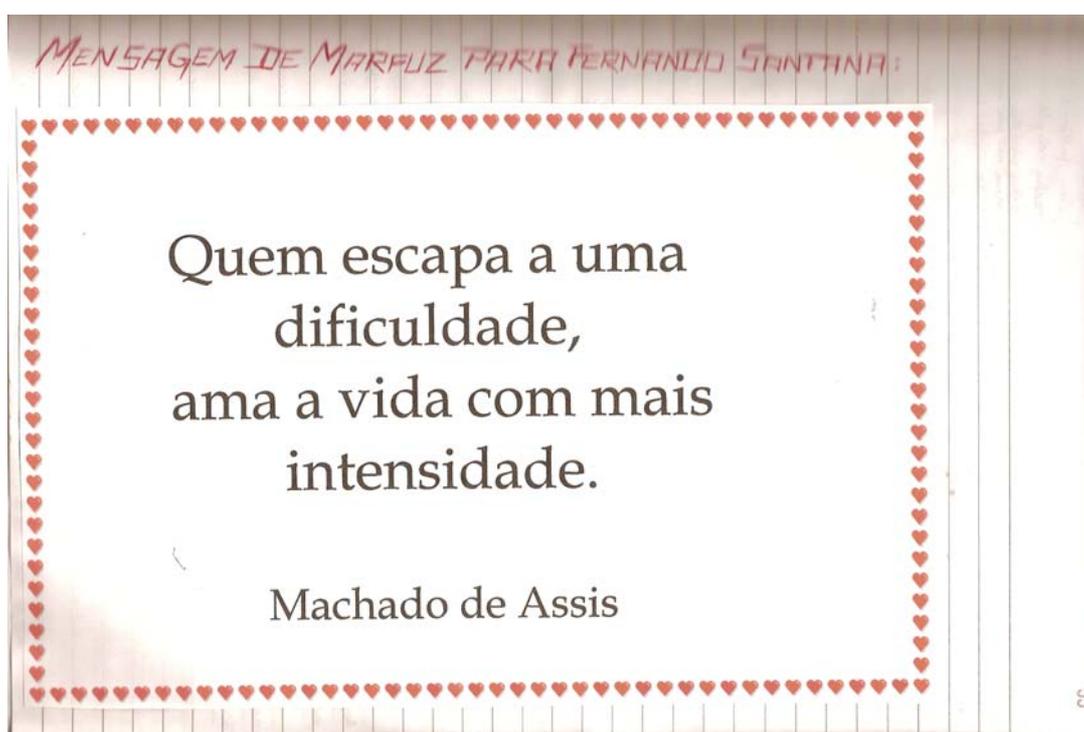


Figura 23 – Mensagem de Machado de Assis colada ao Protocolo

De posse da nova versão do texto, iniciou-se um período, que se estendeu do dia 28 de outubro de 2002 a 30 de janeiro de 2003, de retomada da análise da dramaturgia e dos diversos significados contidos na obra, agora sob outra perspectiva. Após leituras do texto e discussão sobre seus temas, motivações das personagens e improvisações a partir de situações da peça, o grupo enfrentou uma nova etapa de trabalho com a

dramaturgia, já atualizada. Durante três meses, período no qual levanta-se, em média, todo um espetáculo, diretor e elenco estiveram imersos nos meandros da história que envolvia amores e diversos conflitos dentro de uma sala de aula em ebulição juvenil.

A dramaturgia ao ser levada à cena encontra no ator e diretor russo Konstantin Stanislávski importante e valiosa referência, o que levou Marfuz a apresentá-lo ao elenco. A “visita do velho senhor”⁷⁷ Stanislávski aos novos atores deu-se logo na fase inicial dos ensaios, quando foram feitas, ao longo de quatro meses, “leituras de mesa”⁷⁸, num trabalho de *escavação* do texto em toda a sua gama de significados e minúcias, resultando na sua divisão em cento e quarenta e duas unidades dramáticas, a partir das aulas expositivas e dialogadas sobre o método stanislavskiano.

O termo *escavação* foi adotado por Viola Spolin como pertencente a uma fase dos ensaios que, segundo o seu cronograma geral, pode ser dividido em três períodos, a saber:

O primeiro período é para aquecimento do diretor e dos atores, para colocação dos fundamentos das relações e atitudes em relação à peça e de um para o outro. O segundo período é o espontâneo e criativo, são as sessões de **escavação**, em que todas as energias são canalizadas para o potencial artístico total em perceber o texto. O terceiro período é para polimento e integração de todos os aspectos da produção em uma unidade. (SPOLIN, 2001, p. 28, grifos nossos)

Este termo também é aqui empregado para dar conta da opção feita pela verticalização das atuações, com os intérpretes sendo solicitados a um aprofundamento em seus desempenhos e a requintes de detalhe em suas atuações, conduzidas pelo princípio da ação cênica como um movimento da alma para o corpo, do centro para a periferia, do interno para o externo. No entendimento de Stanislávski, a ação exterior quando “não é inspirada, justificada, convocada pela atividade interior, só poderá entreter os olhos e os ouvidos. Não penetrará o coração, não terá importância para a vida de um espírito humano em um papel.” (STANISLÁVSKI, 1999, p. 70)

⁷⁷ Permiti-me, aqui, esta licença poética para contrapor o lendário mestre russo com a juventude do grupo, fazendo um trocadilho com o título da peça *A Visita da Velha Senhora*, do dramaturgo suíço Friedrich Dürrenmatt.

⁷⁸ Na linguagem teatral a expressão “leitura de mesa” indica o momento do ensaio em que direção e elenco debruçam-se sobre o texto da peça, investigando-o em todos os seus significados, dividindo-o em unidades, subunidades, nomeando-as e estabelecendo os objetivos de cenas e de falas da peça .

Os quatro meses de “leitura de mesa” foram importantes para os jovens poderem lançar-se ao encontro do teatro, “extraíndo de dentro de si e fora de si”⁷⁹, conforme palavras de Marfuz, as nuances e idiosincrasias de personagens multifacetados, revelados em contornos tão diferentes como animosidade e fragilidade, presentes em *Bactéria*, ou repulsa e desejo, como no caso do trânsito de sentimentos de Rita em relação a Sinval, que, de um de seus algozes na sala de aula, torna-se o primeiro amor da adolescente.

Enquanto os personagens atravessavam, na peça, uma fase de mudanças e de muitos aprendizados em sua vivência escolar e pessoal, lutando, por vezes, literalmente, pelo direito de ter aula, os seus intérpretes também passaram por descobertas, enfrentando, pela primeira vez, um processo tão minucioso de investigação dos meandros e das estruturas que compuseram esta carpintaria teatral.

4.1 O estudo profundo da nova dramaturgia: a pedagogia do encenador-educador.

Marfuz deixou claro para o grupo quais os objetivos desta fase do ensaio: “Nossas metas agora são as descobertas das ações do texto, fortalecer a ação, a organicidade.” (PROTOCOLO..., 2002, v.3, p.63) O diretor optou, inicialmente, por aproximar o elenco da dramaturgia que compunha *Cuida Bem de Mim*, tornando-o intimamente envolvido com o manancial de significados nela contidos, extraíndo elementos que dessem suportes concretos para o ator na cena, indicando a ele, pelo estudo do texto, a ação que o nortearia no palco.

Marfuz partiu de alguns pressupostos para eleger a escolha desta metodologia de ensaio. Este caminho iria oportunizar, pela via do exame minucioso do texto, um momento de aprendizado do fazer teatral. O diretor poderia ter optado por outro caminho ou poderia deter-se na peça apenas o tempo suficiente para que o elenco percebesse os seus aspectos mais importantes, como aconteceu anteriormente durante o

⁷⁹ Esta fala faz parte do texto escrito e lido por Luiz Marfuz para anunciar ao Grupo de Teatro do Liceu a nova montagem de *Cuida Bem de Mim*. A leitura deste texto está registrada no vídeo-documentário das atividades do Grupo.

período de um mês de leitura e análise. Mas ele escolheu fixar-se mais tempo com os jovens na investigação das falas, das rubricas⁸⁰ e ensiná-los a como perceber os meandros de uma dramaturgia, treinando-os para a cena.

O encenador optou por deter-se mais no estudo do texto, pois precisava avaliar, a partir das percepções do grupo sobre o que estava posto na peça, por quais caminhos cênicos seria direcionada a sua condução. O diretor queria que este novo elenco se apoderasse dos seus personagens, tornando-se detentores de seus vários significados, extraindo das cenas suas intenções, procurando perceber, através de um exercício diário de leitura e análise, os conteúdos ali expressos.

Assim como procedeu nas primeiras discussões do texto, na fase em que este estava sendo revisto, Marfuz continuou, agora diante da obra atualizada, a incitar, fomentar e mediar novas descobertas, assumindo mais uma vez a postura de instigador permanente deste processo, acreditando, pedagogicamente, que o adolescente do grupo, em seu processo formativo precisava “ler a peça e descobrir o que o dramaturgo quer dizer ao mundo. O ator deve descobrir as idéias importantes que o autor revela através de seus personagens.” (ADLER, 2002, p.105)

O diretor tinha optado por uma encenação, cujo caráter educativo já estava na essência do próprio texto na qual esta se baseava, todo ele permeado de situações e idéias desenvolvidas para alcançar um alvo certo: a comunidade escolar. Marfuz, então, preocupou-se em deter-se no exame do texto em seus diversos aspectos, sobretudo os educativos. Os jovens do elenco precisavam identificar os temas de cunho educativo expresso nas cenas e refletir sobre eles.

O encenador percebeu no método de abordagem proposto por Stanislávski um sistema de compreensão da obra por uma via que se prestava bem a uma proposta de caráter didático, servindo para elucidar o texto em sua teia de significados, intenções, objetivos, os quais não seriam determinados por Marfuz, mas percebidos numa reflexão conjunta com os jovens. Marfuz apostava neste princípio que também norteava

⁸⁰ Também conhecida por didascálias, definida por Patrice Pavis como as “instruções dadas pelo autor a seus atores (teatro grego, por exemplo), para interpretar o texto dramático. Por extensão, no emprego moderno: instruções cênicas ou rubricas.” (PAVIS, 2007, p. 96)

Stanislávski. Na relação com seus discípulos e atores o encenador russo não abandonava “a perspectiva do ensino-aprendizagem, criando em torno de si uma comunidade voltada para o treinamento e aperfeiçoamento do trabalho do ator sem se deixar levar por métodos despóticos.” (LEÃO, 2006, p. 41)

Marfuz entendeu que o elenco precisava ser introduzido na técnica de estudo do texto proposta por Stanislávski, uma vez que, além de desconhecer este método, os jovens passariam pelo estudo da literatura dramática, cobrindo uma lacuna existente pela deficiência de ensino da escola pública, local de origem do elenco. O diretor chegou a dizer aos jovens o quanto este processo seria útil para seu aprendizado.

No início do processo, optou-se pelo levantamento e estudo de unidades e objetivos de cada cena, e, em seguida, o elenco partia para improvisá-la. Após o exame detalhado da cena, quando esta recebia um nome, tinha seu objetivo identificado e era subdividida em unidades, o elenco a improvisava. Em seguida, o diretor comentava a improvisação com cada um dos atores sobre a improvisação. O diretor pedia ao elenco para não memorizar o texto.

Após a fase anterior de análise da peça o elenco também improvisara, imbuído de informações sobre o texto, mas sem este ter passado ainda pelo método de divisão em unidades. Para introduzir este tema, Marfuz faz uma consulta ao grupo e pede a comparação entre a improvisação, com e sem unidades. Todos concordam que é melhor com as divisões. O diretor então prosseguiu em sua estratégia de divisão da peça apoiando-se em Stanislávski, sem deixar de lado as improvisações, feitas imediatamente após a divisão das cenas. Depois de um certo tempo, Marfuz optou, como veremos adiante, por se concentrar neste levantamento de unidades até o final do texto, deixando de lado as improvisações.

Marfuz pedia, após a leitura de cada cena, que o elenco descobrisse um nome para esta, que era, em seguida, fracionada em unidades, percebidas de acordo com uma ação que continha um sentido, específico ou diferenciado em seu contexto. Assim, são identificados núcleos na cena, feito recortes, denominados de unidades, que servem para mapear, no conjunto da peça, um determinado trecho do diálogo no qual algo acontece, e onde é possível identificar o que Stanislávski chamou de objetivo criador:

A divisão de uma peça em unidades, para estudar sua estrutura, tem um propósito. No cerne de cada unidade há um objetivo criador. Cada objetivo é parte orgânica da unidade ou, em outros termos, ele cria a unidade que o rodeia. É tão impossível injetar numa peça objetivos estranhos como lhe pôr *unidades* que não tenham relação com ela, porque os objetivos devem formar uma cadeia lógica e coerente. Dado este elo direto, orgânico, tudo o que se disse acerca das unidades também se aplica aos *objetivos*. (STANISLÁVSKI, 2006, p. 154, grifos do autor)

O trabalho de análise do texto seguia um passo a passo com os seguintes procedimentos relativos à cena examinada: leitura viva da cena, descrição da seqüência de ações, identificação dos verbos presentes, delimitação das unidades presentes, denominação de cada unidade, identificação do objetivo da cena, denominação da cena. A identificação de verbos e objetivos ensinava os adolescentes a assimilarem as diversas implicações contidas naquele texto, entendido por Stanislávski como uma partitura que precisava ser examinada em função das vontades, dos desejos da personagem. Odete Aslan, ao falar de verbos e objetivos, sintetiza o que de mais importante, segundo o encenador russo, um ator deveria aprender para melhor compor seu papel:

Falar é para Stanislávski uma ação verbal; há outras ações no interior de uma cena. Essas pequenas ações múltiplas se integram na ‘linha contínua das ações’ da personagem. Para conceber seu papel, o ator usa verbos. Age sobre, age contra, dirige-se a. É convencendo o parceiro que convence o público. Quanto mais obstáculos encontra, mais seu jogo reforça e se torna probante. Seu itinerário no papel é uma seqüência de conflitos a resolver, de obstáculos a transpor. Nada é fácil em cena, nada é gratuito. Tudo deve ter um objetivo, ser justificado. (ASLAN, 2005, p.76)

A definição sobre o objetivo da cena, o seu nome e os nomes das suas unidades só acontecia após uma “chuva de idéias”, momento em que o diretor estimulava o elenco a externar suas sugestões, dando vazão a suas impressões sobre o nome mais adequado. Estas sugestões eram estimuladas mesmo que estas parecessem ou soassem, num primeiro momento, inapropriadas. Sob uma saraivada de idéias, ainda que, a princípio, soassem pouco ou nada certas, surgia o nome mais acertado. Com isso, exercitava-se uma “didática não depositária”, no sentido dado por Paulo Freire: respeitar o universo temático e a linguagem do grupo, incentivando novas abordagens e práticas.

“É através do diálogo, da troca, e não da assimilação passiva de informações que o educando constrói o conhecimento e avalia os resultados de sua investigação.” (FREIRE P., 2000, p.35)

No dia 4 de novembro de 2002, Marfuz presenciou um aquecimento conduzido coletivamente por três integrantes do elenco. O encenador preocupa-se, antes de iniciar mais um dia de mergulho no texto, em dar um retorno sobre a condução deste aquecimento e a maneira como os demais integrantes do grupo responderam à condução dos três colegas. Neste mesmo dia, ao discutirem a unidade 2 da cena 10, Marfuz explicou que o personagem Raimundo toma uma atitude assertiva. Essa palavra nova aos ouvidos do elenco tem o seu significado discutido com o grupo e sintetizado pelo diretor, que, com um *flip chart* à mão, enumerava os sinônimos do adjetivo que acabara de dar ao personagem: certa, correta, positiva.

Marfuz prosseguiu de maneira “assertiva”, instigando seu elenco para que procurasse identificar a ação provocada pelo personagem Raimundo na cena 10. O diretor provocava: “Raimundo está fazendo o quê ?, Sua ação é de quê?” (PROTOCOLO..., 2003, v.3, p. 55.) .O elenco tentava responder, demorava-se pensando, hesitava, muitos entreolham-se intrigados, mas o diretor persistia em sua estratégia de primeiro aguardar que a resposta viesse do seu elenco. Marfuz só respondia à pergunta que ele mesmo fizera caso o elenco não respondesse a contento, quando acabava ouvindo a opinião do diretor, que, a esta pergunta específica, defendeu: “Ele está propondo alternativas. Tem uma ação de reivindicação. Ele está convocando.” (PROTOCOLO..., 2002, v.3, p. 56) Através do caminho de análise do texto, as chaves de entendimento dos personagens acabavam sendo apresentadas ao elenco.

A divisão de unidades feita com o texto da peça *Cuida Bem de Mim* voltava-se a estabelecer unidades maiores, envolvendo uma ação clara e marcante. “O importante na divisão de unidades é pensar na ação” (PROTOCOLO..., 2002, v.3, p.57). Marfuz sempre reiterava estes e outros procedimentos ao grupo, para os quais pedia que permanecessem atentos: os objetivos devem arrastar a ação, os verbos que indicam a ação são verbos concretos e, antes de dar nome a unidade, busca-se achar qual a ação da unidade.

Este trabalho resultava em muitos debates, pois o elenco se manifestava percebendo um detalhe que julgava importante, considerando-o impulsionador para o desenvolvimento da peça e merecendo por isso ser indicador de uma unidade. Ao diretor, e também ele um dos autores do texto, interessava que o elenco percebesse o conjunto da cena, fazendo associações entre todos os itens investigados (nome da cena, objetivo da cena, unidades da cena).

O elenco já estabelecia uma relação dinâmica com o texto, percebendo que ao analisar as suas ações, estas, uma vez assimiladas, seriam norteadoras da presença do ator em cena, funcionando como elemento estruturante no momento de colocar a cena em movimento. Como recurso didático, procurando deixar claro para o elenco a funcionalidade desta técnica, antes de cada cena ser ensaiada no espaço, com a movimentação exigida, um assistente de direção, inicialmente, lia em voz alta o nome da cena, seu objetivo e, à medida que esta ia sendo interpretada, os nomes das unidades também eram lidos. Se, por exemplo, uma cena tinha cinco unidades, o elenco ficava imóvel no momento em que o assistente lia o nome de cada uma das cinco unidades.

Estes procedimentos de análise do texto já não envolviam apenas a investigação sobre a cena e a peça em seus significados e mensagens, já não se procedia mais a um debate da peça e dos seus personagens, o que se via era a adoção de uma metodologia seguida passo a passo. Esta metodologia não pode ser encarada como mera fase preparatória antes da peça ser levada para o espaço, com as movimentações, mas ela já se constitui, ainda que em seu arcabouço geral, na cena mesma, uma vez que os aspectos levantados, mais do que nortear os atores, fornece-lhes basicamente o que a cena precisa necessariamente conter e revelar. Não é apenas levantar os significados da peça, mas apontar o que os atores precisam mostrar.

Esta metodologia propõe um caminho concreto de abordagem, um caminho didático com finalidades práticas, não apenas um conhecimento global da peça e dos personagens, adquirido durante o que os franceses denominam de *répétition à l'italienne*, quando o ator e o diretor examinam o texto e discutem sobre ele durante um período, que normalmente estende-se por um mês. A etapa proposta nesta metodologia é um passo à frente desta etapa revelada pela atriz Irene Ravache.