

É encantador construir uma personagem, pegar um texto e se indagar: o que sei desta pessoa? O que o autor está querendo dizer? Que dados ele me dá? Então, por exemplo, você descobre que ela é medrosa, que em determinado momento da vida tomou uma atitude e se tornou um pouquinho mais corajosa. Sabe também coisas de ordem prática: o sonho dela era aprender violino, mas ela nunca pôde estudar música, sua família é grande, ela gosta de chocolate e mora no subúrbio. São informações que vêm de fora para dentro. (RAVACHE, 2004, p. 69)

Esta metodologia é desenvolvida, efetivamente, rumo à construção da cena no espaço e ela se torna visível, palpável, aos olhos dos atores, enquanto ainda estão lendo, fornecendo pistas claras para o intérprete. Exemplo disso é o nome dado às unidades. Quando estes nomes conseguem traduzir uma imagem forte do que a cena é, evidenciando o que ela precisa comunicar, este nome já funciona como uma indicação de como o ator deve agir. Exemplo disso pode ser encontrado na unidade 3 (cena 2 da peça *Cuida Bem de Mim*), que foi intitulada pelo jovem Jeferson Albuquerque, no ensaio do dia 6 de novembro de 2002, “o bote”.

Nesta unidade o personagem Bactéria avança sobre o personagem Raimundo, atacando-o pelas costas. Bactéria subjuga Raimundo, humilhando-o na frente dos colegas, em plena sala de aula, com um golpe conhecido como “gravata”, quando o agressor envolve o seu oponente por trás, apertando com o braço o pescoço da vítima. Luiz Marfuz considerou o nome “O bote” um bom nome “porque implica numa imagem, um que ataca outro que é vítima. O nome da cena tem que trazer uma imagem poderosa para todos os envolvidos.” (PROTOCOLO..., 2002, v.1, p. 71.)

O nome da unidade, “O bote”, mostra de maneira clara o quanto este procedimento instrumentaliza de forma prática a condução do diretor, regendo seu ator em cena com o auxílio de uma imagem, adotada primeiro como entendimento da cena, no trabalho de mesa, e depois como expressão desta mesma cena ao ganhar vida no palco. O registro encontrado no protocolo comprova esta dinâmica entre texto e encenação ao tempo em que capta o diretor no corpo a corpo com o elenco, quando, após ter se debruçado sobre a peça, interage com a improvisação das cenas que foram destrinchadas anteriormente na primeira etapa do ensaio, logo após o aquecimento:

Marfuz hoje já está arrumando mais a cena, indicando opções mesmo, indo lá mostrar. As coisas começam a se definir mais. Eles

têm facilidade de pegar o que é passado, quando não rola a proposta, Marfuz volta até acertar. Marfuz orienta diagonais pra Jéferson (Raimundo), fala do comportamento da cobra que ilustra coisas para os movimentos de Bactéria. Cobra a participação mais ativa do grupo dos certinhos. Fala alto, energicamente, quando não seguem o que foi indicado, para registrarem as marcas. (PROTOCOLO..., 2003, v.3, p.72)

O protocolo do dia 6 de novembro de 2002 contém um comentário de Luiz Marfuz sobre o trabalho de análise do texto. Nele, o diretor expressa como os jovens do elenco estão respondendo a esta proposta. O comentário é aqui transcrito na íntegra, pois revela uma visão crítica do encenador em relação ao elenco e também uma visão sobre o crescimento e a postura do grupo, revelando uma visão atenta e humana do educador.

Estão todos animados com a atividade de divisão do texto em unidades e objetivos. É algo raro de se ver nas atividades de ensaio no próprio meio profissional. No geral o ator resiste ao “trabalho de mesa”, principalmente ao minucioso trabalho de divisão. Mas o grupo está disposto e pede pra continuar. Proponho ensaiarmos no espaço e eles sugerem passar para a cena seguinte (III) e dar seguimento à atividade. Os nomes dados às cenas e unidades são criativos, provocadores, estimulam imagem e ação. É bonito vê-los tão envolvidos numa atividade tão minuciosa e difícil. [...] São encontros cheios de vida, de pulsar, como é possível tirar uma qualidade de energia nas ações mais simples, mais técnicas? O grupo vai me provando que é possível. Lembro Peter Brook: “Vamos ao teatro para um encontro com a vida, mas se não houver diferença entre a vida lá fora e a vida em cena, o teatro não tem sentido.” É este sentido que estamos procurando e sei que vamos em algum momento descobrir isso juntos. (PROTOCOLO..., 2003, v. 3, p 88)

## **4.2 Impasses e tensões na construção das personagens: o encenador-educador “cuida bem” de Giciane e Bira.**

Ao final de cada ensaio, Marfuz reunia os adolescentes, avaliava os resultados e lançava novos desafios, convocando-os a refletir sobre as cenas, indicando os procedimentos aos quais deveriam estar atentos. Antes, o diretor os escutava e muitas vezes as falas refletiam dúvidas e ansiedades. A exigência esteve sempre acompanhada de suporte educativo, suporte este necessário em momentos de fragilidade e insegurança dos jovens, que contavam sempre com a escuta de Marfuz, com quem eles partilhavam suas dúvidas e inquietações. O encenador inglês Peter Brook relata em suas memórias que aprendeu a incentivar seu elenco a dividir com ele suas dúvidas durante o processo de criação:

Os ensaios começaram a ensinar-me que há um modo de pensar em voz alta com os outros que vai muito além do pensamento isolado. Eu já estava descobrindo no meu trabalho com atores o quão importante é estimulá-los a dividir as suas incertezas e convidá-los a tomar parte no processo das infindáveis mudanças da mente. (BROOK, 2000, p. 131)

Uma destas incertezas também atingiu Giciane Patrícia, que se revelou confusa e admitiu: “Senti na pele a pressão” (PROTOCOLO..., 2003, v.3, p.63). Sobre ela recaiu um dos maiores desafios: a diretora da escola onde se passa a história. Vivida na primeira versão por atrizes experientes como Joana Schnitman e Márcia Andrade, artistas de larga atuação no teatro, a diretora, que possui quarenta anos aproximadamente, cabia agora a uma adolescente com então dezesseis anos e que, pouco antes de entrar para o teatro, era uma das aprendizes da Oficina de Móveis e Madeiras do antigo programa educacional do Liceu. Giciane mostrava-se inquieta e indagava ao diretor: “queria saber o que ela queria.” (PROTOCOLO..., 2003, v.3, p.63) Marfuz, então, pediu para a adolescente não encarar sua personagem só pela razão, mas também buscando outras formas de composição.



Figura 24 - Cena da diretora nas duas versões

A diretora é por vezes autoritária, sufocada com a administração de uma escola caótica, mas chega, ao final, a acolher em seus braços Bactéria, o aluno mais problemático da turma, após este ter contribuído para destruir, literalmente, a sala de aula. Cabia a Giciane não contentar-se com a composição externa do papel, mas buscar capturar o seu lado humano, tocando o coração desta mulher, conforme assinala Guinsburg, referindo-se a uma recomendação de Stanislávski: “Todos os sentidos, o pensamento, a vontade, o sentimento, a memória e a imaginação, além do corpo, devem estar dirigidos para um único fim, o de criar o que está ocorrendo no coração da personagem.” (GUINSBURG, 2001, p.312)

Tendo como um dos suportes o método stanislavskiano, o Grupo de Teatro do Liceu partiu em busca de suas criações, estimulado todo o tempo para que estas surgissem em toda sua carga de humanidade, trabalhadas com o máximo de sinceridade, sem a qual não poderia haver a empatia necessária entre a ribalta e a platéia de estudantes e professores. A diretora da peça administra uma escola da rede pública imersa em problemas de várias ordens, é cobrada por todos os lados e não tem tempo para cuidar da família. Era importante que os professores pudessem se identificar e se reconhecerem, sentindo-se parte daquele universo escolar retratado. A atuação de Giciane deveria fugir, portanto, do recurso fácil da caricatura, eliminando as “máscaras e trejeitos” abolidos por Stanislávski e tão freqüentes quando adolescentes interpretam adultos.

Após recomendar a Giciane para utilizar, em suas improvisações, mais palavras imperativas, próprias à autoridade esperada de uma diretora de escola, às voltas com

comportamentos indisciplinados, o diretor disse a ela que era importante também pensar a personagem pela falta: “O que falta na personagem que a leva a usar determinado discurso?” (PROTOCOLO..., 2003, v.3, p.116). A partir deste questionamento Marfuz estimulou Giciane a refletir sobre seu papel, sem receios de percebê-la a partir de uma visão dicotômica.

**Marfuz:** O que a diretora quer? Ela é contraditória?

**Giciane:** Ela é perdida, tem vontades, mas não consegue concretizá-las. A personagem pode ser inexperiente, assumiu o cargo sem ter o perfil e sempre culpa alguém pelas coisas não se realizarem. A diretora sente inveja de Creuza, que é uma liderança aceita por todos, mesmo sem um cargo específico.”

**Marfuz:** Atenção para o personagem não ser estigmatizado. Não vamos colocá-la como uma vilã. (PROTOCOLO..., 2003, v.3, p.116)

Marfuz incentivava a busca e a inquietação da adolescente por querer saber mais de seu personagem, conhecer melhor seus sentimentos. A partir do que Giciane expôs, Marfuz aproveitou para trazer mais reflexões à jovem atriz em formação:

O teatro trata de relações intersubjetivas, as falas sempre têm uma intenção e é importante que se estude o texto para poder entendê-las. O que é que move, o que é que motiva a existência da personagem na peça? Qual é a história da personagem que não está diretamente na peça? Responder essas perguntas significa enriquecer a própria personagem e, conseqüentemente, a interpretação que fazemos sobre ela. É importante ir para o coração da personagem, saber do seu sentimento. Isso gera a motivação necessária que explica as ações dela, que aponta sua causa pessoal. Não julguem muito e não busquem só um motivo bonzinho. A observação externa também é elemento de construção. É importante ter aspectos que concretizem o trabalho. (PROTOCOLO..., 2003, v.3, p.116)

Por um lado, Marfuz abriu um espaço para tratar das inquietações e dificuldades de Giciane com a sua personagem, sugerindo, entre outras coisas, que ela procurasse abordá-la pela falta. Por outro lado, no dia 24 de novembro de 2002, um domingo, aconteceu um ensaio particularmente importante para Bira Azevedo. Neste dia, Marfuz também abriu um espaço para Bira, cujas aflições não diziam respeito ao seu personagem, mas a sua pessoa, que também trazia consigo uma falta.

Muito abalado com o assassinato recente do padre da paróquia de Cajazeiras, bairro onde residia, o adolescente mostrava-se desanimado durante as atividades, deixando transparecer, nitidamente, com a sua desmotivação, o abalo sofrido com o crime que vitimou o religioso, a quem Bira era muito ligado e com quem mantinha um vínculo como amigo e discípulo.

Vindo da Itália, o Padre Luís tinha uma atuação comunitária muito destacada, sendo por isso querido e respeitado, sobretudo entre os jovens da paróquia, como Bira, que freqüentavam a igreja e colaboravam em ações sociais na comunidade. Em contato com o Padre Luís, Bira aprendeu a falar italiano fluentemente e percebeu a importância de contribuir com melhorias para sua comunidade.

Marfuz já havia percebido que a tristeza de Bira vinha acompanhada de um sentimento de perda que estava imobilizando o adolescente, impedindo-o de se envolver nos ensaios com a alegria e a garra que sempre o caracterizaram. Neste dia 24 de novembro, Bira admitiu para o Grupo: “Não sou mais o mesmo. Está sendo muito difícil retomar minha energia boa para fazer as coisas, ter disposição e voltar a ser alegre como era antes do assassinato do meu amigo, o Padre Luís.” (PROTOCOLO..., 2003, v.3, p. 128).

O desabafo de Bira rebateu em seu educador como um pedido de ajuda e Marfuz evitou palavras de consolo, adotando um tom mais contundente: “O seu amigo não está aqui. Quem está aqui é você. Você não pode depender mais dele, a não ser de suas idéias. Ele não vai voltar. Ele foi embora e você pode mostrar que cumprirá uma nova missão com a semente que ele plantou dentro de você.” (PROTOCOLO..., 2003, v.3, p.128).

Marfuz sentiu que o peso deste luto estava sobrecarregando o adolescente, bloqueando sua criatividade e a expressão plena da sua presença, antes tão efusiva, nos ensaios. Marfuz relembra a sua preocupação com Bira:

Aquilo estava prejudicando ele, ele estava paralisado e se sentindo culpado e isso se refletia na estagnação do seu processo de composição de personagem. Eu senti que ele estava querendo desistir

do grupo. Era preciso lidar, especificamente, com aquela questão da pessoa.<sup>81</sup> (MARFUZ, 2007)

Além de tentar fortalecer Bira com suas palavras de educador, Marfuz percebeu a necessidade de agir. Neste momento, ele recorreu a Bioenergética, prática na qual teve uma formação, e da qual acionou um dos procedimentos, que busca, por meio da tentativa de remoção de bloqueios corporais, a expressão livre das emoções e sentimentos. Com o objetivo de fazer Bira sentir o quanto o peso do seu luto o impedia de caminhar no Grupo de Teatro e na vida Marfuz o colocou em meio a seguinte situação, roteirizada com base na descrição contida no protocolo:

(Bira dirige-se ao centro da roda e se deita. Os demais adolescentes se aproximam e se deitam.

por cima dele.)

**Marfuz:** (Para Bira) Você quer continuar aí?

**Bira:** Não, está muito pesado.

**Marfuz:** Tente se libertar com todas as suas forças e sons.

(Tempo. Bira permanece imóvel sob o peso dos colegas e pede que o deixem sair dali.)

**Marfuz:** (Gritando) Não peça, aja. Vai rapaz!

(Bira faz um grande esforço, tentando se desvencilhar dos corpos que o sobrecarregam)

**Marfuz:** Abre os olhos, Bira.

(Tempo. Bira, depois de uma sucessão de impulsos, desprende-se da corrente humana que o

esmagava. Bira está no centro, cercado por todo o grupo. Tempo)

**Marfuz:** O que você sentiu, Bira?

**Bira:** Minhas costas estavam sufocadas.

**Marfuz:** E o que você vai fazer de sua vida, hoje?

**Bira:** (Pausa) Tá pesando muito.

**Marfuz:** Você quer continuar assim?

**Bira:** Não, não quero esse peso.

**Marfuz:** E o que você precisa fazer para tirá-lo?

**Bira:** Aceitar que ele morreu e que tenho que continuar sem ele.

(Bira olha para o grupo. Está com uma expressão muito forte)

**Marfuz:** Tire o peso do corpo morto do Padre Luís que está em suas costas.

(Pausa)

**Marfuz:** Agora você vai informar a cada um de nós que o Padre Luís morreu.

(Tempo. Bira dirige-se a cada um de seus colegas e repete)

**Bira:** Padre Luís morreu.

**Marfuz:** Agora você vai dizer: Eu estou aqui.

**Bira:** Eu estou aqui!

**Marfuz:** Mais forte!

**Bira:** Eu estou aqui!!

**Marfuz:** Mais forte!!

**Bira:** Eu estou aqui!!!

---

<sup>81</sup> Depoimento dado por Luiz Marfuz durante entrevista realizada pelo autor da dissertação.

**Marfuz:** (Grita) Isso Bira!  
(Todos dos grupo repetem: “Isso Bira!”)  
**Marfuz:** Bira, Padre Luís Morreu.  
**Bira:** (Com muita força) Mas EU ESTOU AQUI!!!  
(Todos do grupo o abraçam gritando “Nós estamos aqui!!!”. Tempo)  
**Marfuz:** Como você está, Bira?  
**Bira:** Estou feliz, obrigado. (PROTOCOLO..., 2003, v.3, p.129)

Nesta prática podem ser encontradas aproximações com o método da via negativa de Grotowski, que implica na remoção dos bloqueios corporais do ator, liberando-o dos obstáculos que o impedem de criar seu personagem, como explica Odete Aslam:

Grotowski quer que o corpo do ator volte a ser o lugar de todas as possibilidades. Ele luta contra as atrofias e os bloqueios provenientes de séculos de divórcio entre o físico e o mental, e os exercícios criados à medida das dificuldades encontradas pelos alunos destinam-se a eliminar tais bloqueios. Eles constituem a via-negativa, a partir da qual a criação do ator pode começar a elaborar-se. (ASLAN, 2005, p. 285)

Aproveitando o emergente da fala de Bira, expressando sua angústia, o diretor adiou o início do trabalho com as cenas daquele dia e abriu um espaço para o educador intervir e aliviar o seu educando. O que estava em foco era a pessoa, não o intérprete e, mais especificamente, a pessoa de um adolescente em crise e que a tinha compartilhando em meio aos seus colegas e ao seu educador. Marfuz deixa claro esta diferença:

Eu não faço isso com um elenco profissional. É diferente. Se eu estou fazendo um trabalho profissional onde acontece uma determinada descarga emocional, isso é fruto de um componente da cena, do personagem. No caso de Bira, eu estava lidando especificamente com uma questão dele, pessoal. Não tinha relação com o personagem que ele interpretava, mas com uma dor que o imobilizava.<sup>82</sup> (MARFUZ, 2007)

Marfuz estava atento aos adolescentes do grupo e mostrou-se receptivo à inquietação artística de Giciane e sensível ao perceber o bloqueio que afligia a pessoa de Bira. Seguro de conhecimentos adquiridos em práticas da bioenergética, Marfuz agiu,

---

<sup>82</sup> Depoimento dado por Luiz Marfuz durante entrevista realizada pelo autor da dissertação.



especificamente, em uma questão da individualidade do adolescente, para resgatá-lo de um luto e reacender a sua chama vital, sem a qual o ato criador torna-se impossível.

Em seu livro *Pedagogia da Presença*, Antonio Carlos Gomes da Costa reflete sobre a importância do educador estar atento e disponível para perceber, como fez Marfuz, o momento crítico em que o jovem necessita da sua presença. Para Costa:

Relacionar-se de maneira significativa com adolescentes em dificuldade é alguma coisa que, a partir de uma consistente disposição interior, pode ser aprendida. Esse aprendizado nasce do entendimento e do treino. [...] O educador que atua junto a jovens em dificuldade situa-se no fim de uma corrente de omissões e transgressões. Sobre seu trabalho recaem as falhas da família, da sociedade e do Estado. Sua atuação, frequentemente, é a última linha de defesa pessoal e social do seu educando. [...] A ele cabe, por imposição de sua consciência ética e política, o dever de perseguir a eficácia na ação, não se deixando reter nos momentos do testemunho e da denúncia. [...] Fazer-se presente na vida do educando é o dado fundamental da ação educativa dirigida ao adolescente em situação de dificuldade pessoal e social. A presença é o conceito central, o instrumento-chave e o objetivo maior desta pedagogia. (COSTA, 2001, p.17-23)

Para estar presente é preciso que o educador abra um espaço de escuta para os educandos e só assim é possível que se estabeleça um diálogo entre os dois, conforme acredita Paulo Freire: “[...] é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta pacientemente e criticamente o outro, fala com ele.”(FREIRE, 1998, p.127). Enquanto Marfuz com a sua presença escutou Giciane e a ajudou a tocar o coração da sua personagem, ele tocou o coração de Bira, ajudando-o a libertar-se de um desalento que o fragilizava como pessoa e o impedia como artista de deixar vir à tona a força e a garra que o seu personagem, Raimundo, um lutador nato, precisava para estar em cena. Coerente com o que ele mesmo propôs, ao defender, em sua proposta poética aos educadores, já mostrada no Capítulo I, - “um perfil de educador entusiasmado que saiba entusiasmar o jovem e que possa atizar seus desejos, mas, sobretudo, saiba ler as suas faltas” (MARFUZ, 2002) , Marfuz ajudou Bira a sair daquele domingo do Liceu sentindo-se mais fortalecido e pronto a resgatar sua energia criadora em mais uma semana de atividades com Giciane e seus outros colegas.

### 4.3 Autonomia em cena: marcas da nova encenação.

Percebendo o quanto era demorado o contato com o texto da peça, sobretudo em virtude do trabalho tão pormenorizado feito sobre ele, Marfuz optou, em janeiro de 2003, por finalizar esta etapa sem a presença das improvisações. Esta opção foi devida à preocupação com o tempo, pois a previsão de estréia da peça era abril de 2003. Anteriormente, enquanto o texto era estudado, as cenas analisadas eram também improvisadas como um termômetro da apreensão dos seus elementos por parte do elenco, sem, contudo, haver uma preocupação em fixar marcas.

Durante os meses de fevereiro e abril de 2003 o grupo esteve voltado para a marcação<sup>83</sup> das cenas, depois de toda a peça ter sido analisada e subdividida. Neste período, Marfuz constatou dificuldades técnicas do elenco, como fixar marcas e articular e projetar a voz, o que contribuiu para a sua decisão de prorrogar os ensaios. A peça só estreou em agosto de 2003. O elenco precisou, segundo avaliação de Marfuz, de mais preparação, de mais tempo. Brecht também costumava dispor de tempo extenso para suas montagens, como informa seu antigo assistente de direção, Carl Weber:

Era necessário um período de tempo muito longo para que se desenvolvesse a marcação de forma tão clara. Brecht costumava experimentar todas as possibilidades imagináveis. [...] Uma atenção extremamente meticulosa era dada aos menores gestos. Por vezes chegava-se a levar uma hora para decidir se um ator deveria pegar uma ferramenta de um jeito ou de outro! Uma atenção especial era dedicada a todos os detalhes relacionados ao trabalho físico. (CADERNOS..., 1989, p.3)

Assim como no período de análise do texto, a identificação das unidades, seus nomes e objetivos contavam com a participação integral do elenco propondo, sugerindo, o período de marcação das cenas também seguia esta mesma metodologia. Marfuz,

---

<sup>83</sup> “Dentre os recursos da linguagem cênica, aquele que se refere aos deslocamentos do ator. A marcação engloba todos os movimentos executados pelo personagem, inclusive entradas e saídas de cena. Refere-se, também, à parte da linguagem gestual que não pertence à caracterização do personagem. [...] Através da marcação o diretor deve criar uma linguagem de gesto e movimento que seja expressão simbólica das relações afetivas e sociais dos personagens. Independente de estilo, a marcação resulta basicamente da vontade e das emoções dos personagens.” (VASCONCELLOS, 1987, p.122)

inicialmente, incentivava uma movimentação espontânea pelo espaço, seguida, num segundo momento, de suas intervenções, orientando marcas mais direcionadas a partir do que o elenco fornecia como opção. Nesta fase, alguns momentos não previstos pelo texto surgiram a partir de provocações de Marfuz, resultando em novas criações dentro da cena. Um exemplo é a cena oito, que contém uma unidade denominada “Intervenção na sala de aula” em que a diretora comunica aos alunos que as janelas passariam a ter grades, deixando-os revoltados.

Marfuz instigou o elenco a improvisar reações a esta postura da diretora. Mas, neste momento, instalou-se um impasse. O elenco não conseguia reagir, a cena não avançava, os personagens não saíam do discurso do inconformismo, enquanto o encenador pedia por ação, por atitude, lembrando-lhes que “o objetivo não é seguir o texto precisamente como está escrito, mas entender o sentido da cena e a lógica de ação de cada personagem” (PROTOCOLO..., 2003, v.4, p. 22), propondo alternativas de reação por parte dos alunos após a decisão arbitrária da diretora.

Marfuz também impulsionava os jovens a criarem, de forma autônoma, um caminho para a cena, propondo uma alternativa criativa que partisse deles. O encenador não sabia qual seria a reação dos personagens e por isso instigava os jovens a encontrá-la, mostrando-se um educador aberto para absorver suas contribuições, valorizando-os como atores criadores.

O educador incentivava o Grupo a exercitar a sua autonomia em cena, fazendo-a valer em pleno ensaio. Segundo Johnmarshall Reeve a autonomia “é a necessidade de experimentar uma escolha na iniciação e na regulação do comportamento, o que reflete o desejo de fazer suas próprias escolhas.” (REEVE, 2005, p.67) Ainda segundo Reeve, os ambientes que apóiam a autonomia incentivam as pessoas a “direcionarem seu próprio comportamento, a escolherem suas próprias maneiras de resolver os problemas e, basicamente, a irem ao encontro de seus próprios interesses e valores.” (REEVE, 2005, p. 68)

Em relação ao desafio de encontrar um encaminhamento autônomo para a cena, os adolescentes permaneciam como que imobilizados e Marfuz “chamou atenção para a mesma dificuldade que o grupo tem de sair do discurso para a ação.” (PROTOCOLO...,

2003, v.4, p. 23 ) Após esta avaliação do seu educador, o elenco reagiu, propondo, diante do olhar atento do seu diretor, uma atitude por parte dos personagens, que pegaram as cadeiras e criaram uma barreira na entrada da sala de aula, em sinal de protesto, impedindo o acesso dos professores, como vemos no fragmento abaixo, incorporado ao texto da peça depois desta criação do elenco:

**Diretora:** [...] Eu gostaria de saber quem foi o vândalo? (*Silêncio*) Ninguém? (*Silêncio*) Como não podemos identificar o culpado dentro da sala, vamos contê-lo. A partir de amanhã as janelas vão ter grades. (*Sai*).

**Raimundo:** Agora a escola é a cadeia.

**Rita:** Quer dizer que a gente vem pro colégio para estudar e querem colocar grades? (*Olha uma cadeira*) Mas isso não vai ficar assim, não. (*Coloca a cadeira na porta em sinal de protesto*) Vamos ver quem vai dar aula aqui hoje.

(*A sala toda acompanha. Sinval rapidamente arrasta a mesa do professor e a leva para o fundo da sala*)

**Raimundo:** E vamos gritar pro colégio inteiro ouvir: grades, não! Grades não!!! (COELHO; MARFUZ, 2002, p.24-25)

A fala de Raimundo - “Agora a escola é a cadeia” - foi incluída algumas poucas semanas depois, quando os alunos do Colégio Teixeira de Freitas reagiram com esta frase à decisão da diretora de impedir a saída dos alunos durante o intervalo das aulas. O panfleto dos estudantes foi colado ao protocolo do grupo, registrando a origem da fala indignada de Raimundo.

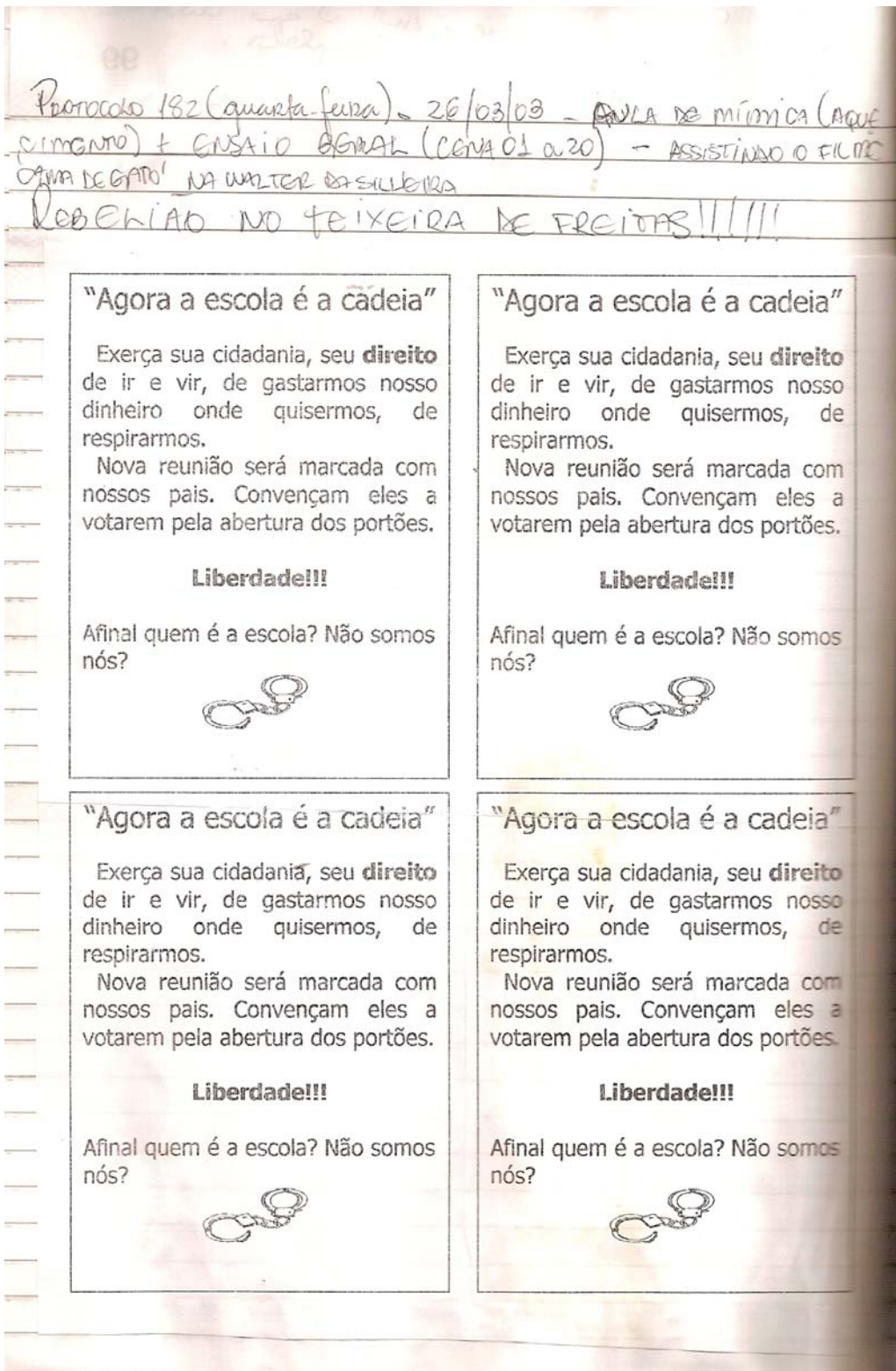


Figura 25 – Panfleto de protesto incorporado à peça

A cena ensinou, de uma forma prática, o que era uma ação mobilizadora, surgida em meio a um impasse no momento da criação. No final deste ensaio, Marfuz refletiu com o elenco sobre a angústia da criação - enfrentada em momentos de impasse, tão freqüentes no processo artístico -, dizendo-lhes: “importante é vocês compreenderem também o processo de construção das cenas. A dificuldade e o cuidado para não repetir as mesmas soluções. Para encontramos novos caminhos. Às vezes dá angústia, mas paciência.” (PROTOCOLO..., 2003, v.4, p.27)

Durante este período de marcação, Marfuz recorreu com freqüência aos “laboratórios”, termo que na linguagem teatral significa o conjunto das práticas que, estimulados pelo diretor, os atores acionam para “afinar e aprimorar o seu equipamento de trabalho – corpo, voz, emoção, concentração, imaginação, sensorialização, autopercepção, percepção do outro, interação, percepção espacial [...]” (JANUZELLI, 1986, p.51) e poder, desta forma, aprofundar-se no entendimento orgânico do seu personagem e da cena a ser ensaiada. Ainda segundo Januzelli (1986, p.50, grifo do autor) será no decorrer dos laboratórios e na reflexão sobre a performance realizada neles que o diretor, o ator e o grupo “observarão as falhas que necessitam ser supridas e que o serão, através da criação de um arsenal de atividades que ampliará infinitamente o instrumento expressivo do homem e a sua capacidade de refletir sobre *o estar em cena.*”<sup>84</sup>

Como recurso para que o elenco pudesse introjetar a atmosfera necessária a determinadas cenas, durante os laboratórios Marfuz adotou estratégias diferentes, como veremos agora por meio de dois exemplos, as cenas doze e treze.

A cena doze foi denominada “Sedução por um fio”. Nela Rita e Sinval travam uma conversa por telefone, iniciando os primeiros passos do namoro entre eles. Ele comunica-se com Rita pelo celular e ela o atende do telefone da sala dos professores, tendo como testemunha o professor Alcides que, enquanto corrige provas, mostra-se

---

<sup>84</sup> Januzelli (1986, p. 50-51) também fornece a sua visão bem particular, explicando porque a linguagem teatral apropriou-se do termo laboratório: “Porque lembra operação, corte, incisão, experimentação, curiosidade, exame, toque, transformação, mistura, absorção, separação, ruptura, junção; descoberta de mundos presentes, mas velados. Porque as coisas precisam ser vistas, observadas, tocadas, abertas, inquiridas, relacionadas, multiplicadas...É assim que vejo a vida, seja no teatro ou fora dele: um laboratório de movimento ininterrupto, tal qual a imagem de um corpo humano vivo.”

curioso em relação ao que é dito pela aluna. O objetivo de Marfuz era criar condições para que o elenco correspondesse ao que estava proposto no objetivo da cena: “atizar o desejo de Rita por Sinval”.



Figura 26 – Ensaio da cena do telefonema

Inicialmente Marfuz fez perguntas ao elenco: “Qual o clima da cena? Quente? Terno? Acelerado?” (PROTOCOLO..., 2003, v.4, p.66) A resposta, de acordo com o que o texto mostra, é acelerado, excitado e este clima deveria ser captado na cena pelos adolescentes, como queria Marfuz, pelo método das ações psicofísicas proposto por Stanislávski aos seus atores, segundo o qual uma ação física desencadeia:

[...] de dentro de nós, material humano vivo para nosso trabalho. Ajuda, quando estamos dando nossos primeiros passos em direção a uma nova peça, a apreender seu clima e estado de espírito geral. São todas estas as possibilidades novas e importantes do meu método. (STANISLÁVSKI, 1999, p. 292, grifo nosso)

O clima da cena deveria surgir no corpo, por uma determinada movimentação proposta por Marfuz para o deslocamento dos jovens no espaço. Em relação a Sinval, a quem cabia a condução da cena, Marfuz também perguntou: “O que Sinval quer?” (PROTOCOLO..., 2003, v.4, p.66) Respostas como “Eu quero que Rita saia comigo”

foram descartadas a favor de um objetivo do personagem que refletisse o objetivo da cena, que continha o verbo “atiçar”. Depois de insistentemente provocado por Marfuz, Fernando Santana encontrou o objetivo de Sinval: “Eu quero deixar Rita fissurada por mim.” (PROTOCOLO..., 2003, v.4, p.66) Marfuz buscou aqui fazer com que Fernando abordasse seu personagem na cena pelo “querer”, que, como explica Augusto Boal, é um dos elementos de uma interpretação dialética:

O conceito fundamental para o ator não é o “ser” da personagem mas o “querer”. Não se deve perguntar quem é, mas o que quer. A primeira pergunta pode conduzir à formação da lagoas de emoção, enquanto a segunda é essencialmente dinâmica, dialética, conflitual e portanto teatral. (BOAL, 1985, p.49)

Para que este querer ganhasse o corpo de Fernando e encontrasse a sua tradução na cena, Marfuz criou uma ação física para o casal. Jane Santos foi colocada dentro de um círculo, onde evoluía incessantemente com passos rápidos e crescentes, enquanto Fernando Santana se movimentava pisando em várias cadeiras. Cada fala dele correspondia a uma cadeira específica. À medida que Sinval avançava na tentativa de deixar Rita “fissurada”, ele passava para outra cadeira. Enquanto ele avançava, Rita reagia dentro do círculo com passos cada vez mais rápidos, num crescente de excitação, até que, ao final da cena, os dois se encontravam no círculo de Rita, invadido por Sinval. O objetivo de Marfuz era provocar nos jovens a fisicalização das ações, propondo, por meio de seus movimentos em formas geométricas (o círculo de Jane) e por meio de obstáculos (a seqüência de cadeiras para Fernando) o estímulo necessário para que suas intenções correspondessem de forma orgânica ao que era pedido na cena.

Espacialmente, Rita e Sinval estavam em lugares distantes, comunicando-se pelo telefone, mas estas ações físicas deram aos seus intérpretes a compreensão do que precisava ser mostrado na peça, conforme Marfuz explicou a eles, depois de constatar, na cena ensaiada, a eficácia do exercício:

Este exercício traz a sensação física da cena. Criamos novas possibilidades de ação e movimento que o texto pede, vocês se apropriam dele de forma mais natural, desenvolvendo sua própria lógica interna. É fundamental que o público sinta que aquilo está na carne de vocês, está no caminho sensorial. Tem muitas coisas no *Cuida Bem de Mim de mim* e uma deles é a energia juvenil. Vocês



têm isso muito mais que qualquer outro elenco. Alcançamos um grau de verdade importante para os personagens, agora a gente compra a energia deles em cena, os seus desejos. (PROTOCOLO..., 2003, v.4, p. 68)

Os laboratórios também podem ser compreendidos como fonte de inspiração para os atores, devendo o diretor, conforme defende Viola Spolin, possuir a habilidade para inspirar: “Qualquer ator sem energia não tem valor, não estabelece contato com a atividade que está desenrolando. O mesmo vale para o diretor, o qual não deve fazer da expressão ‘inspirar os atores’ uma simples frase.” (SPOLIN, 2001, p. 27)

Para a cena treze, Marfuz sentiu a necessidade de “inspirar” o elenco com dois tipos diversos de laboratório, atendendo às necessidades específicas de dois momentos diferentes dentro da mesma cena, denominada “Clube da Luluzinha”, cujo objetivo definido foi: “atiçar os desejos, vaidades e frustrações femininas.” Nesta cena, Rita recorre à ajuda das colegas Das Dores e Tereza para que elas a preparem para o seu primeiro encontro amoroso. Mas quem a ajuda é Mirinha, sua rival na sala de aula, dando-lhe dicas de sedução. A reunião das colegas termina por suscitar confissões, numa atmosfera de cumplicidade feminina. A atmosfera aqui surge como uma palavra que norteou os laboratórios propostos por Marfuz. No seu entendimento, este elemento precisava primeiramente ser captado pelo elenco, para que a cena pudesse ser bem construída.

Antes de realizar o laboratório da cena treze, Marfuz havia solicitado que apenas as garotas estivessem na sala de ensaio, inclusive as que não estavam na cena. Ele tinha receio que a presença masculina as inibisse. No dia anterior ele havia solicitado que cada uma trouxesse um objeto pessoal e da sua estima. Estes objetos foram trocados entre elas, enquanto conversavam, compartilhando histórias de suas vidas ligadas a eles. Uma boneca, por exemplo, suscitou lembranças da infância. Marfuz, única presença masculina neste “clube da Luluzinha” as observava, escutando atentamente as histórias de cada uma relacionadas aos objetos. Depois, ele se aproximou, fazendo perguntas, num clima de confiança:

**Marfuz:** Como foi compartilhar as histórias de vida por trás de cada objeto pessoal?

**Sheila:** Me senti cúmplice, trocando as coisas mesmo.

**Giciane:** Foi meio mágico, pegar minha boneca e me entregar a isso.  
[...]

**Marfuz:** Como foi entrar na adolescência?

**Zenny:** Na verdade acho que a minha começou quando entrei no Liceu.

**Sheila:** Acho que fiquei adolescente mais cedo.

[...]

**Marfuz:** Com quantos anos vocês começaram a namorar?  
(PROTOCOLO..., 2003, v.4, p. 70)

O diálogo prosseguiu até que Marfuz sentiu que elas poderiam partir para a cena, levando o clima instalado de confidências mútuas entre boas amigas. Em meio a esta cena, Mirinha faz um desabafo e confia para as colegas sua triste história de vida.

**Mirinha:** Meu pai se meteu numa onda errada. Eu era moleca. Apagaram ele. Minha mãe pirou. Pirou mesmo. Tá lá trancada. Ela grita muito. Aí tinha essa irmã minha, por parte de pai. Ela me pegou pra criar. Me dá uma força. O marido dela é um sacana, um miserável, mas eu deixo pra lá. Sou mais eu! Antes de levarem minha mãe, ela me pediu pra eu nunca parar de estudar. Por isso que eu tô aqui. (Mirinha fica no chão. As meninas correm para abraçá-la.)  
(COELHO; MARFUZ, 2003, p. 35)

Em ensaios posteriores, este momento foi trabalhado separadamente por Marfuz. Ele orientou Renata Cazumbá, dizendo que sua personagem precisava passar fragilidade, num tom diferente da Mirinha atrevida e despreocupada vista ao longo da peça. Enquanto a dirigia, Marfuz recorreu ao uso de um exercício da bioenergética, no qual a pessoa é colocada em equilíbrio precário. O protocolo deste dia de ensaio registrou o diretor conduzindo Renata:

Marfuz pede para Renata apoiar-se apenas com a perna esquerda no chão, mantendo a cabeça baixa e a mão direita erguida como quem faz um pedido. Depois de um tempo nesta posição, pede que ela diga o seu texto. Pede que se concentre na respiração para amenizar o desconforto enquanto diz suas falas. (PROTOCOLO..., 2003, v.4, p.74)

O efeito deste exercício mostrou-se eficaz, permitindo a Renata experimentar, de forma orgânica, a intenção esperada. A Mirinha ousada e voluntariosa terminava seu desabafo no chão, vulnerável diante das colegas que a acolhiam, cercando-a de atenção.

As marcações de cena e os laboratórios imprimiam aos ensaios um ritmo mais intenso, com a continuidade das aulas de mímica corporal dramática e a presença quase diária de Rafael Moraes, instrutor de *clown*, oferecendo suporte técnico também na parte corporal ao elenco durante os ensaios. Marfuz manifestou constante preocupação com as dificuldades do elenco, para quem sinalizava os aspectos que precisavam ser melhorados: memória do texto; fixação das marcas; desenvolvimento da noção espacial, colocando-se melhor dentro do conjunto da cena e, sobretudo, pedia atenção para o trabalho de voz de todo o grupo que, segundo ele, estava comprometido em articulação e projeção.

Os encontros com a educadora de voz, Elaine Lima, passaram a ser diários a partir de março de 2003, com a presença dela também assistindo aos ensaios, o que não havia acontecido desde o início do processo, em julho de 2002. Ao contrário das aulas de mímica corporal dramática e de *clown*, as aulas de voz aconteciam de maneira mais eventual.

A preocupação de Marfuz evidenciava que o grupo estava avançando, mas ainda não estava avançado, sobretudo na parte técnica. Para este quesito, além da presença dos profissionais especializados junto ao elenco, este, pela sua inexperiência, necessitava de tempo, de maturação durante os ensaios e posterior aperfeiçoamento com a presença no palco. Marfuz sabe o quanto a experiência artística é complexa e defende que esta não pode “ser encoberta 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.” (MARFUZ, 2006) Ele, então, adiou a estréia e justificou sua decisão para o grupo, pois não queria que eles ouvissem a:

[...] velha frase dita com relação aos trabalhos dos adolescentes: “pra adolescente, está ótimo!”. Há uma grande falta de técnica no trabalho do grupo e o tempo que dispomos ainda não é suficiente. Vocês tem que prestar atenção agora no salto qualitativo, integrando emoção e técnica. (PROTOCOLO..., 2003, v.4, p.91)

Com o ritmo intenso de ensaios relacionados a uma peça que trazia uma história de muitos conflitos, rivalidades, confrontos físicos, Marfuz aplicou algumas práticas voltadas para trabalhar a energia do grupo. Exercícios de respiração, meditação, relaxamento, aulas sobre os chacras<sup>85</sup> que compõem o corpo humano, foram passados por Marfuz para o grupo, a quem deu a seguinte explicação:

Estamos trabalhando pontos de energia. É importante porque estamos lidando com qualidades de energia muito fortes dentro da peça. É bom que vocês descubram mecanismos para lidar com isso. (PROTOCOLO, 2003, v.4, p. 110)

O grupo viria a precisar de toda sua energia e capacidade de entrega a novas experiências, pois Marfuz preparava para eles o mais desafiador e exigente laboratório desta fase de ensaios na qual este recurso cênico esteve tão presente.

#### **4.4 Oficina da Destruição: um laboratório para a cena final.**

Em uma quinta-feira, 27 de março de 2003, dia internacional do teatro, o grupo chega para mais um ensaio. Nenhum deles sabia que neste dia aconteceria a realização de uma oficina com duração de seis horas ininterruptas. A direção do espetáculo já tinha marcado as vinte e três cenas anteriores e estava chegando ao final da fase de marcação, faltando erguer a cena final e mais decisiva, denominada *O dia da fúria*. É o momento em que todas as personagens da peça, após viverem uma diversidade de crises, enfrentam-se em meio a uma explosão de sentimentos e de uma avalanche de

---

<sup>85</sup> “Chakra [do sânscrito roda; disco] – muito usada na literatura de tradição indiana para designar o ‘centro de força’ percebido nos corpos sutis de seres vivos.”. ERIK, Karl. Glossário do Healing. Disponível em: [http://www. Logoscentro.org/glossario3.htm](http://www.Logoscentro.org/glossario3.htm). Acesso em: 07 ago.2008.

destruição. É aí também que toda a temática da violência escolar, desenvolvida ao longo da peça, chega ao ponto culminante da destruição física da sala de aula por alunos e professores. É quando o caos da vida escolar assume maiores proporções.

Para enfrentar este momento, a direção do espetáculo decidiu realizar a Oficina da Destruição. Esta oficina faz parte da história do espetáculo *Cuida Bem de Mim*, pois, na sua montagem original, em 1996, como já foi visto na segunda seção, ela foi utilizada por líderes e professores de escola pública como subsídio para a criação da peça. Reformulada, a oficina da destruição “se propôs a colocar níveis de complexidade para os educandos, além de promover, de modo experiencial, a possibilidade de ressignificação dos conteúdos dramáticos em jogo.” (RELATÓRIO..., 2003, p, 32)

O grupo enfrentou a complexidade desta experiência após diversas etapas do processo, composto, como já foi visto, por longos encontros que resultaram nas análises do texto dramático, em improvisações, além de terem seus corpos diariamente treinados pela mímica corporal dramática, desenvolvido técnicas de *clown* e passado pela etapa de marcação de cenas. Restava o desafio maior de enfrentar uma atividade que, devido ao nível de entrega pedido, só poderia ser pensada para atores profissionais, dada as exigências físicas, emocionais e mentais que a experiência mobilizou.

Um dos objetivos da Oficina da Destruição é quebrar as barreiras que impedem a composição plena das personagens, permitindo uma troca entre vida e obra. Para realizar tarefa tão complexa, desenvolver exclusivamente as competências cognitivas e produtivas não seria suficiente; era necessário o mergulho nos mundos pessoal e relacional dos jovens atores, sem o qual a complexidade da cena não seria atingida. (RELATÓRIO..., 2003, p, 44)

No cerne da concepção da Oficina da Destruição estavam em curso alguns princípios norteadores das ações do Grupo de Teatro, também sustentados pelo Programa Educacional do Liceu: a arte como experiência total, os ritos propiciatórios como marcos simbólicos da passagem na adolescência, a eficácia dos saltos e rupturas no fazer artístico e a arte como condutora das ações educativas.

Do ponto de vista artístico, a experiência centrou-se em três eixos teóricos: as ações psicofísicas abordadas por Stanislávski no processo de preparação dos atores; a leitura dialética dos objetos cênicos contida no teatro épico de Bertolt Brecht e as

técnicas da *via negativa* desenvolvidas pelo teatro-laboratório de Grotowski, que ensinam o ator a vencer as resistências físicas e emocionais impostas pelo organismo. Para Grotowski “tudo se concentra em torno do domínio interior do ator, que se expressa através da tensão máxima: o desvendar-se totalmente, o por a nu a sua própria intimidade sem a menor parcela de egocentrismo e de auto-satisfação”. (GROTOWSKI, 1973, p131)

Para enfrentar esta atividade, os educadores do Grupo de Teatro realizaram entrevistas exploratórias e preparatórias com alguns educandos, considerados chave deste processo, seja pelas personagens que faziam na peça, seja pelas características de controle-descontrole-autocontrole que poderiam emergir da experiência. A oficina teve início com uma preparação prévia conduzida por Marfuz em uma das salas do Liceu. Marfuz reuniu os jovens do Grupo de Teatro e conduziu exercícios de relaxamento e energização. Em seguida, iniciou uma dinâmica de concentração, levando-os a investigar a memória emotiva da infância até a fase atual, resgatando sensações e imagens agradáveis e desagradáveis referentes à vida escolar. O corpo era provocado em seus cinco sentidos e a orientação era para fisicalizar as emoções. Lágrimas, tremores, suspiros profundos surgiram dos jovens.

Marfuz reúne-se com o grupo e pede a todos que formem um círculo. Pede para que respirem buscando o relaxamento. Em seguida, solicita que coloquem a mão no coração. Marfuz e sua assistente Tatiane Carcanholo acariciam com os polegares a fronte de todos eles. Enquanto isso, foi pedido para que imaginem uma luz azul bem claro no Chakra do coração. Uma das adolescentes, Giciane, se emociona. Marfuz aproxima-se dela, reforçando sua presença junto à jovem. Ele pede para que todos se deitem no chão ainda em círculo. Rafael Moraes coloca a música *Once Upon a Time in America*. Marfuz os orienta para que acessem a memória em busca das primeiras lembranças das suas existências, trazendo do passado a imagem da criança que já foram, deixando-se ser levados por suas recordações. Estas devem vir acompanhadas de imagens, de sons. Alguns manifestam sons desagradáveis e são orientados a espalhar por todo o corpo as sensações acionadas por estas lembranças. Marfuz os orienta a trazerem a lembrança de cheiros, de gostos, passeando pelo campo dos sentidos. Ao que parece, todos eles são tocados mais profundamente pela lembrança do que é desagradável. Marfuz pede que tragam à memória imagens da família, na infância ou adolescência. Marfuz pede para eles lembrarem do primeiro momento deles na escola. O cheiro, as cores, os sons da escola vão sendo trazidos à tona. Marfuz e seus assistentes vão massageando a turma. Em seguida, ao toque de Marfuz, cada adolescente senta-se sem perder a concentração. (PROTOCOLO..., 2003, v.4, p.120)

O diretor finalizou esta preparação com o grupo em um estado de relaxamento. Finda esta viagem de volta ao mundo das sensações particulares que marcaram a história de vida inicial de cada um, os jovens tiveram os olhos vendados. Esta preparação funcionou para colocar o educando envolvido e concentrado no trabalho que seria desenvolvido, retirando-o do cotidiano das ocupações diárias e transportando-o para um outro contexto.

A equipe de educadores<sup>86</sup> conduziu um por um os jovens para fora da sala, inspirando-lhes confiança, calma e colocando-os num carro. Neste momento, a tensão e a percepção de algo inesperado deixou-os inquietos, mas totalmente atentos ao que acontecia ao seu redor, enquanto deslocavam-se pelas ruas do Centro Histórico até o Colégio Central. Segundo Marfuz, a realização desta oficina numa escola pública, assentava-se na estratégia de

confrontar cena e realidade, cenário real e cenário simbólico. A oficina configurava-se dentro de uma escola pública em plena atividade, onde jovens alunos de escola pública, que ensaiavam uma peça sobre jovens que estudam em escola pública, realizaram uma experiência artística. (RELATÓRIO..., 2003, p. 56)

A caminho desta experiência, dentro do carro que os transportava, alguns choravam, outros ficavam em silêncio, cantavam ou conversavam. Ao chegar ao Colégio Central, a equipe conduzindo jovens com os olhos vendados transformou-se em um acontecimento, com alunos e professores saindo nas janelas das salas de aula para assistir. Os educadores levavam cada um para a sala da oficina.<sup>87</sup> Percebiam-se os corpos suados e cada vez mais tensos. Traziam na memória outras experiências provocativas que tiveram oportunidade de vivenciar antes e tentavam se confortar

---

<sup>86</sup> Como educador da equipe do Projeto *Cuida Bem de Mim*, fui convocado a participar desta oficina, podendo presenciar de perto tudo que envolveu este dia. Além dos relatos do Protocolo e do relatório sobre esta experiência, trago aqui meu testemunho de quem acompanhou tudo de perto.

<sup>87</sup> Coube a mim conduzir a educanda Giciane Patrícia, intérprete da diretora. Ao transpor o portão de entrada do Colégio Central, Giciane não podia conter sua ansiedade, segurando-me com força. Ao ouvir os sons da escola, temerosa indagou: “É um presídio?” Disse-lhe que não e transmiti a ela palavras de incentivo, estimulando-a a seguir em frente rumo a oficina.

tocando no outro. Tratava-se de uma experiência nova, que mexia diretamente na capacidade de confiar e de enfrentar o novo e o desconhecido.

Ao entrarem na sala, que já estava cenograficamente preparada com cadeiras quebradas, engradados, baldes, pedaços de madeira e papel destruídos, os adolescentes foram recebidos pelos educadores, que realizavam alguns movimentos de resistência física e descentramento, levando-os, ainda de olhos vendados, a enfrentar alguns obstáculos, como pisar descalços em areia e água. A ambientação se completava com uma iluminação teatral e uma música *heavy metal*, acrescida de uma sonoplastia que incluía barulho de tampas de panela, entre outros. As reações eram diversas:

[...]Bira fica desnortado. Gil se retrai, Leide ri nervosamente, Jéferson também. Sheila está encolhida na cadeira, reage a batida de duas tampas de panela. Gici fica amedrontada. Gil encosta a cabeça na mão e não reage aparentemente. Péricles se mexe na cadeira. (PROTOCOLO..., 2003, v.4, p.128)

Após os exercícios receptivos que os preparavam nos níveis de tensão e coragem para os posteriores desafios, os jovens foram conduzidos a sentarem-se um a um em cadeiras cenográficas, em meio a um ambiente do qual fazia parte ainda materiais orgânicos de texturas, cores e sons diferentes. Os corpos, mentes e emoções estavam entre excitados e temerosos para encarar os próximos “atos” desta oficina da destruição.

O elenco foi orientado por Marfuz a fazer contato com a cadeira, explorando diferentes formas de relação com este que é um objeto nuclear da peça, símbolo da encenação de *Cuida Bem de Mim*. As palavras do diretor eram direcionadas aos intérpretes, sobre quem estavam voltadas as orientações, e não aos atores em sua relação com os personagens, apesar de alguns esboçarem reações próprias de suas atuações. Marfuz solicitava: “Você não é seu personagem. Não pense nele agora. Doe-se.” (PROTOCOLO..., 2003, v.4, p.23) Contudo, alguns não conseguiam separar, neste instante, intérprete de personagem e outros não conseguiam transpor algumas barreiras que impediam esta doação. Marfuz intervinha, estimulava uma relação de intimidade com a cadeira, como registrou o protocolo.

Marfuz pede que entrem em contato com o objeto onde estão sentados e percebam sons, cheiros, texturas, formas, tamanhos, espessuras. “Mergulhem fundo neste objeto e experimentem as



diversas possibilidades de significado do objeto”. O grupo dá fisicamente vários significados a cadeira. Marfuz prossegue: “Você e o objeto são uma coisa só. E vivam a intensidade deste momento.” A seguir, Marfuz anuncia: “Agora, vocês vão se preparar para deixar esse objeto. Pensem num momento da adolescência de vocês: o que tem que deixar de fora?” O grupo se inquieta e expressa várias sensações: agressividade, choro, riso nervoso, carícia excessiva, abandono e proteção. (PROTOCOLO..., 2003, v.4, p.132)

Os jovens expressavam sentimentos intensos, por vezes extremos, sobretudo no momento de se separar do objeto, ao qual alguns se mantinham apegados. A possibilidade da perda é retardada por alguns, ainda ligados fisicamente ao objeto. O instrutor estimula os que ainda estão apegados, até que todos se desvincilhem da cadeira.

Este momento da oficina, no qual o jovem estabelece um contato com a cadeira e suas múltiplas possibilidades de significação, reflete uma aproximação com o teatro dialético de Bertolt Brecht, em que nos objetos com os quais os personagens se relacionam estão contidos vários objetos. Exemplo disso pode ser encontrado na sua peça didática *Os horácios e os curiácios*. Ela foi criada por Brecht para estudantes com o objetivo de tratar da dialética, levada ao público em 1958.<sup>88</sup> Em um dos fragmentos da peça, *A batalha dos espadachins*, um Horácio vai ao encontro do inimigo. Chegando a um determinado ponto, ele tem que subir os penhascos e usa como apoio uma lança. Durante a subida, o espadachim usa sua lança de sete formas distintas: como bastão, como um galho de árvore, como sonda, como vara para salto, como maromba, como escora e como lança.

Em suas oficinas de teatro Augusto Boal também se utilizou deste princípio dialético de Brecht para constituir umas das suas dinâmicas, que ele denominou “Há muitos objetos num só objeto”, por ele assim explicada:

---

<sup>88</sup>“A história é baseada em um fato bastante conhecido da história romana, ao qual o autor conferiu técnicas de encenação e representação do teatro chinês. Alguns estudiosos de Brecht consideram esta peça a mais compacta e a mais hábil do teatro didático brechtiano. O tema é a guerra entre os *horácios* e os *curiácios*. Esses últimos querem se apropriar do solo e subsolo dos primeiros. Os *horácios* lutam em defesa de suas riquezas, é preciso garantir que a produção das fábricas e dos campos sejam suas. Para que isso ocorra é travada uma guerra de guerrilhas. Apesar de os *curiácios* serem mais fortes, quem vence a luta são os *horácios*. Esta peça foi escrita “com o objetivo de explicar aos estudantes o que era uma guerra de guerrilhas, a possibilidade de vitória dos povos invadidos pelo imperialismo.” (FARIA, 1998, p.220)

Baseia-se na frase de Bertolt Brecht de que há muitos objetos num só objeto, se a meta final for a revolução; mas não haverá nenhum objeto se não for essa a meta final. Consiste em dar um objeto ao elenco para que cada ator descubra uma utilização possível do mesmo: um pau pode ser uma espingarda, um bastão, um travão, um cavalo, um guarda-chuva, uma muleta, um elevador [...], e muitas coisas mais, inclusive um pau. (BOAL, 1985, p. 89)

Após se relacionarem com a cadeira, percebendo-a de diferentes formas, Marfuz pediu que a lançassem no centro da sala, extravasando raiva e palavras de desprezo em relação ao objeto. As cadeiras terminaram por formar um amontoado de escombros. Seguiu-se, então, um momento de pausa, com todos em silêncio, em contato com suas emoções. Somente neste momento Marfuz autorizou a retirada das vendas dos olhos dos jovens. De olhos bem abertos teve início o momento do “não”, quando Marfuz pediu que cada um retirasse uma cadeira do centro e olhasse atentamente os escombros no chão.



Figura 27 – Oficina da destruição

Marfuz traduziu o significado daquela etapa da oficina: “Este é um momento importante na vida de cada um. Há coisas que impedem você de crescer. Identifiquem isso e joguem fora aquilo que atrapalha.” (PROTOCOLO..., 2003, v.4, p.139) Um a um

eles foram ao centro e externaram o que não queriam mais, arremessando com força a cadeira ao centro, enquanto declaravam em que residia o seu não.

Eu não quero a fome. Eu não quero o medo. Eu não quero a timidez. Eu não quero a raiva. Eu não quero a insegurança. Eu não quero ser agredida pelos meus pais. Eu não quero ser a vítima. Eu não quero ter dependência. Eu não quero passar necessidade. Eu não quero ser mais um neguinho. (PROTOCOLO...,2003, v.4, p.140)

Após serem arremessadas as cadeiras junto com os vários “nãos”, o grupo estava exausto, alguns mostravam alívio, outros mantinham no olhar uma ansiedade pelo que ainda poderia vir. Na sala de aula do Colégio Central ainda ecoava o barulho das cadeiras e a estridência das várias formas de negação. Esta etapa da oficina foi assim refletida pelos educadores envolvidos na experiência:

Esta é uma fase em que o grupo identifica os obstáculos ao seu crescimento pessoal e social, compartilhando os problemas comuns. O momento do “eu não quero” integra uma despedida, trabalhando o jovem nas dimensões do Ser. Quando eles dizem não quero mais isto ou aquilo, abrem caminho para o *Vir-a Ser*. Aqui se trabalha com a técnica de tirar o máximo do indivíduo, de testar seus limites, de prepará-los para enfrentar personagens complexos ao tempo em que mostra outros desafios de sua vida. (RELATÓRIO..., 2003, p.42)

A temperatura da sala e a temperatura do grupo estavam altas. A tensão era grande. Pelo princípio da exaustão<sup>89</sup>, defendido por Grotowski, o grupo ainda podia ir mais longe, avaliou Marfuz. Os jovens então foram orientados a se dividir em dois grupos, compondo dois subgrupos, separados pelas cadeiras reunidas no centro da sala. O diretor pediu que cada um observasse o que era comum em cada grupo e depois o que era diferente. Acionou-se a memória da convivência grupal, com seus valores, impressões, observações e foi proposto um estranhamento entre os grupos, delimitando-se o território<sup>90</sup> de ocupação, como nas distâncias críticas e proximais verificadas nos animais.

---

<sup>89</sup> “Não é que o virtuosismo ou a façanha esportiva sejam objetos dignos de interesse, por si sós, para o ator grotowskiano; mas o cansaço, o esgotamento psíquico e nervoso que, numa prática tradicional, são prejudiciais, permitem aqui, pelo contrário, a emergência de uma verdade refugiada, recalçada, que o autocontrole não pode mais mascarar nem deformar. Em suma, o esgotamento é o estado mais propício ao autodesenvolvimento.” (ROUBINE, 1982, p.168)

<sup>90</sup> Nesta fase da oficina são aplicados os conceitos de território e distâncias, desenvolvidos por Hall (1986, p. 236)

Os dois grupos se encararam, delimitando o espaço. Marfuz pediu que cada um trabalhasse no seu limite e na possibilidade de superá-lo. “Dois a dois, vindos de grupos diferentes, vocês vão se enfrentar, vão marcar seus pontos de vista, por meio da força física. Sintam a pulsação de seus pés e as batidas de seu coração.” (PROTOCOLO..., v.4, 2003, p.139) Formaram-se duas brigadas com cada um segurando uma cadeira. Cada dupla se enfrentou tendo as cadeiras como arma. A regra era objeto no objeto. E os dois subgrupos estimularam os seus membros e fustigaram o grupo rival. A seguir, o diretor disse que eles iriam se enfrentar fisicamente, utilizando-se das técnicas corporais já apreendidas.

Este momento da oficina foi trabalhado, de um lado, para preparar as defesas dos territórios pessoal e social, de outro, para vivenciar a violência gratuita contra o semelhante (tema desenvolvido no espetáculo) ao tempo em que se resgatavam determinados ritos simbólicos da adolescência (luta, desapego). As regiões da agressividade e da violência foram exploradas nesta fase. Os pares lutaram energicamente com mediação de Marfuz, agindo como uma espécie de juiz no campo de forças para evitar excessos e descontroles. Após muitos embates, Marfuz declarou finalizado o confronto. Os dois subgrupos permaneceram se olhando, sem nenhuma manifestação de força ou toques físicos diante do outro. Era o momento de lidar com a impossibilidade e de pensar em outras alternativas contrárias à violência.

Era preciso que o jovem fizesse a transição entre o não-querer já expresso antes, substituindo-o pelo querer ser, como já foi abordado por Sartre em sua obra *O ser e o nada*. Um trecho deste livro, no qual Sartre reflete sobre o “agir no mundo” e “o ser e o querer ser” foi discutido pro Marfuz e o grupo anteriormente. Era chegado o momento na oficina de realizar na prática esta emersão necessária, fazendo a transição entre aquilo que se mantém inalterado por um estado de aceitação passiva e imóvel comodidade para um impulso rumo ao que provoca mudança, quando, no lugar da condição de “nada”, de não, o “ser” emerge rumo a sua vontade de agir. Sobre isto Sartre comenta:

Agir é modificar a figura do mundo, é dispor dos meios com vistas a um fim, é produzir um complexo instrumental e organizado de tal ordem que, por uma série de encadeamentos e conexões, a modificação efetuada em um dos elos acarrete modificações em toda

a série e, para finalizar, produza um resultado positivo. [...] Uma ação é um princípio intencional. (SARTRE, 1998, p. 358)

E quando se refere a questão do ser e o querer-ser, o filósofo existencialista acrescenta:

[...] Pois é preciso inverter aqui a opinião geral e convir que não é a rigidez de uma situação ou os sofrimentos que ela impõe que constituem motivos para que se conceba um outro estado de coisas, no qual tudo sairá melhor para todos; pelo contrário, é a partir do dia em que se pode conceber outro estado de coisas que uma nova luz ilumina as nossas penúrias e sofrimentos e decidimos que eles são insuportáveis. (SARTRE, 1998, p. 358)

Era chegado na oficina o momento do laboratório rumo a esta ação, ação de mudança, quando o adolescente, que já havia manifestado o seu não querer, precisava agora expor o seu querer. Para agir é preciso ter consciência do que se quer e cada jovem, já sem a mediação da cadeira, foi incentivado a expressar o que queria naquele momento de suas vidas. As falas emergiam com força. “Eu quero passar no vestibular; passar de ano; ter uma casa; ter respeito; ter dinheiro no fim do mês; ser independente; eu quero um pai. Eu quero um personagem forte! Quero ser Creuza de verdade.” (PROTOCOLO..., 2003, v.4, p.146)

Este último depoimento de Zenny Luz, intérprete de Creuza, chama atenção por expressar um desejo em relação à personagem e não à pessoa de Zenny. A adolescente vinha manifestando dificuldade em soltar-se em cena para dar vida à opulência desta baiana de acarajé. Em Zenny, a proposta da oficina repercutiu para canalizar uma necessidade da intérprete, um anseio por reafirmar sua vontade em “querer ser” Creuza. Neste querer de Zenny, um dos vetores da oficina, o princípio dialético do teatro de Brecht, encontrou uma boa tradução, uma vez que, em meio à oficina da *destruição*, ela manifestou seu anseio por tomar para si, com mais decisão, a *construção* da sua personagem.

Segundo Grotowski, o ator é a sua própria matéria-prima para a elaboração de sentido das ações cênicas que ele realiza, um processo profundo de enfrentamento e autoconhecimento. Trabalhar sobre a vivência pessoal/corporal do ator para criação do personagem e da ação significa trabalhar sobre “si mesmo”, tanto para o ator quanto para o diretor: para o ator, deparar-se com sua própria vivência, assumir seus limites e bloqueios, tanto físicos quanto emocionais, bloqueios estes que, por exemplo, estavam

impedindo a passagem da adolescente Zenny ao encontro pleno da sua personagem. Para o diretor, na concepção de Grotowski, ao proporcionar esta experiência ao ator ele escapa dos lugares cômodos, abandona fórmulas e métodos convencionais, para se deparar com o novo, sabendo receber e manter vivo o diálogo com o seu ator.

A oficina também foi responsável por disparar uma outra questão envolvendo um conflito não resolvido entre dois integrantes, relacionado a um episódio acontecido anteriormente entre os dois. Uma das adolescentes confrontou um colega, questionando-o: “Por que você me agrediu?”. Neste momento a experiência trouxe à tona um emergente do grupo, voltado para relações pessoais não-resolvidas. O grupo viu-se diante de um confronto entre dois colegas, mas este não era um confronto simbólico, tratava-se de uma cobrança real, estimulada pelo clima que estava instalado na atividade.

O jovem cobrado pela agressão reagiu pedindo desculpas, mas estas foram ditas de forma teatral, como se estivesse na marcação de uma cena, com a voz empostada e o olhar de sua personagem na peça. Marfuz, então, interferiu, situando-o: “Olho no olho. Não estamos construindo uma cena. Não é o seu personagem e sim você quem se desloca no espaço.” (PROTOCOLO..., 2003, v.4, p.151) Por fim, ele se desculpou, despido da máscara de seu personagem: “Se eu te feri, me perdoe. Eu não sou assim. Eu te adoro, será que você não percebe?” (PROTOCOLO..., 2003, v.4, p.152). Abraçaram-se e choraram.

Em meio a este abraço coletivo, uma jovem trêmula, de voz baixa e emocionada diz baixinho: “Meu pai, eu te amo.” Marfuz a estimula a compartilhar este sentimento com o grupo e ela repete sua confissão para os colegas. A frase ecoou de maneira forte, funcionando como o disparador que o grupo precisava para se unir num mesmo chamado, assim entendido pela avaliação feita da oficina pelos educadores:

O chamado do pai, acolhido e compartilhado pelos demais jovens. Ele ultrapassa a mera interpretação simbólica da ausência da figura paterna na vida dos adolescentes. É o reflexo da própria realidade do grupo, que tem 40% de seus integrantes crescendo fora do convívio doméstico com o pai. Eles choravam muito, mas havia um alívio neste ato. (RELATÓRIO..., 2003, p.57)

Após seis horas ininterruptas de oficina, o grupo chamou os educadores e todos giraram em torno das cadeiras, ao som da música *Mote do Navio*, realizando uma dança catártica. A oficina da destruição chegava ao fim e três anos depois Marfuz elaborou uma síntese dela, refletindo sobre seu objetivo.

Fiz exercícios de preparação teatral com os jovens que nunca havia feito com outros atores. Um bom exemplo é a “oficina da destruição” em que todos vivenciam, durante seis horas consecutivas, um carrossel de experiências estéticas e sensoriais. O objetivo era testar os limites que integram as escolhas de cada um e ressignificar os conteúdos da experiência artística na região fronteiriça da arte. A base desta atividade está nas ações psicofísicas de Stanislávski, na via dialética de Brecht e no método da exaustão de Grotowski. (MARFUZ, 2006)

A oficina da destruição funcionou como um laboratório para a cena final, pois esta contém alguns dos estágios desta experiência, como a utilização da cadeira para externar sentimentos e a luta corporal, em meio a um clima de grande tensão emocional. Por se tratar de uma experiência educativa com arte, a oficina da destruição teve a sua metodologia trilhada em dois caminhos superpostos: um é o conhecido (o educando sabe em que momento da preparação da peça a oficina foi inserida); e o outro é o desconhecido (a complexidade da experiência que ele está vivenciando).

Estas duas dimensões estavam presentes nesta ação educativa, de cuja estratégia fazia parte aproximá-la mais de um fazer artístico em que o conhecimento prévio de todos os caminhos da ação perturbaria o seu pleno desenvolvimento. Ao final daquele dia, Marfuz manifestou suas percepções ao grupo, ressaltou aspectos e momentos da oficina, sua relação com a criação da cena final e voltou a reafirmar a sua crença na força da arte, capaz de lançar seus holofotes de luz sobre as zonas sombrias da existência, crença esta da qual compartilha Grotowski, como pode ser comprovado no cotejo destes depoimentos dos dois encenadores.

Às vezes vocês desconhecem a força que têm dentro de vocês. Vi muitos pedindo coragem, mas isto já está aí; só é preciso acionar. Vocês fazem a diferença na cena e na vida. Vocês lutam, se machucam, expressam seus medos, mas têm a capacidade de perdoar, de se abraçar, a capacidade infinita de amar. É preciso acreditar que sempre há beleza dentro do horror. Existe uma luz e vocês estão

dentro desta luz. Aqui surgiram muitos elementos para nossa cena final, iluminados por pedaços de suas vidas que agora serão emprestados aos personagens do palco. E não é à toa que esta oficina acontece no Dia Internacional do Teatro. (PROTOCOLO..., 2003, v.4, p. 160)

A arte é um amadurecimento, uma evolução, uma ascensão que nos torna capazes de emergir da escuridão para uma luz fantástica. Lutamos, então, para descobrir, experimentar a verdade sobre nós mesmos; rasgar as máscaras atrás das quais nos escondemos diariamente. Vemos o teatro – especialmente no seu aspecto palpável, carnal – como lugar de provocação, do ator e também, indiretamente de outras pessoas. (GROTOWSKI, 1987, p. 27)

No dia seguinte, de volta ao Liceu, antes do início do ensaio da cena final da peça, a última que ainda estava para ser marcada, Marfuz reuniu-se com os adolescentes e ouviu deles uma avaliação sobre a oficina da destruição. As falas dos jovens sinalizavam, entre outros aspectos, para a superação de obstáculos, a possibilidade de expressão de sentimentos e a crença no futuro a partir desta experiência que mexeu com o emocional, com os limites físicos e com a dualidade entre pessoa e personagem, como revela esta fala de Duda Silva:

Eu me sinto renovado. Tenho a impressão de que as coisas a partir de agora vão começar a dar certo. Quebrar uma cadeira não vai fazer com que meu pai arrume um emprego. Eu não sei o que aconteceu comigo. Até a hora da cadeira eu estava racional. Depois minhas pernas tremiam muito. Na hora do abraço eu falei muita coisa do personagem. (PROTOCOLO..., 2003, v.4, p.162)

A avaliação dos jovens também revelou que o grupo possuía suas instâncias de conflito interno, localizado na dificuldade de relacionamento entre alguns dos seus integrantes. A oficina da destruição aconteceu quando o grupo já completava um ano de convívio diário e ininterrupto. Neste tempo amizades foram feitas, namoros aconteceram, mas também houve atritos, como revela esta fala de Gil Nascimento, vinda à tona neste momento pós-oficina da destruição:

Eu estava com muita raiva. Eu guardo rancor em relação às atitudes das pessoas e estava enjoado do grupo. E pude expressar isso. A partir de hoje, a gente deveria parar para rever as relações dentro do grupo. O grupo estava precisando disso. (PROTOCOLO..., 2003, v.4, p.163)



De volta ao Liceu, no dia seguinte, os depoimentos prosseguiram, em meio a uma reflexão sobre o rebatimento da oficina da destruição sobre cada um e sobre o grupo como um todo. A oficina constituiu-se em um ato educativo e ao mesmo tempo funcionou como laboratório para a cena final, reunindo mais uma vez procedimentos que já haviam sido adotados, como o método de ações psicofísicas ; o caminho da via-negativa ; o resgate de imagens cênicas encontradas em improvisações (como a imagem da trincheira); a retomada da cadeira como objeto cênico brechtianamente multi-significante; além da exposição de inquietações artísticas - a exemplo de Zenny Luz (Eu quero fazer Creuza) - e pessoais dos jovens, a exemplo de Jeferson Albuquerque (Eu quero um pai).

#### **4.5 O desenho do caos: a criação da última cena**

A oficina da destruição teve um rebatimento direto na estruturação da última cena da peça, denominada “O Dia da Fúria”. Esta apresenta o personagem Bactéria percebendo-se isolado do convívio de seus antigos parceiros Sinval e Mirinha. Depois de uma tentativa frustrada de retomar a aliança com Sinval, Bactéria volta-se contra o antigo comparsa de pichações e badernas. Após uma troca de insultos, os dois partem para uma luta corporal, chegando a recorrer às cadeiras da sala como armas do duelo. Ao assistir a primeira versão, o jornalista Gilberto Dimenstein havia destacado este aspecto da montagem: “magistral como eles pegaram algo corriqueiro – a destruição das cadeiras – e transformaram em símbolo da destruição social e em instrumento de construção da cidadania.” (DIMENSTEIN, 1996, p.27)

Na nova versão, os demais colegas interferem no confronto de Sinval e Bactéria e terminam por envolver-se na briga, na qual todos os alunos da peça participam, recorrendo também à cadeira como arma e ao mesmo tempo como escudo de defesa. Os conflitos explodem, as tensões aumentam num momento de grande dramaticidade, no qual a violência chega ao paroxismo, arrastando todos, inclusive os professores.



Figura 28 – Cena da destruição no espetáculo

Os elementos contidos nesta cena - tensão crescente; exacerbação do uso da cadeira como instrumento de agressão; violência verbal; violência física; desequilíbrio na conjuntura de forças (Bactéria antes apoiado por Sinval e Mirinha, vê-se isolado) e explicitação de rivalidades encobertas (exemplo do professor Alcides que acusa e agride frontalmente a diretora) – apareceram antes em meio a oficina da destruição, permitindo o contato visceral do elenco com estes vetores dramáticos. Acionados no momento da marcação, eles se revelaram introjetados nos jovens, aquecidos pela imersão no laboratório recente.

Além disso, os movimentos dos adolescentes durante a oficina foram registrados por Marfuz que percebeu, no desenho dos corpos em conflito, imagens que potencialmente poderiam, e foram, transportadas para a cena, como revelam os desenhos abaixo do diretor e as fotos do espetáculo mostrando estes desenhos refletidos na marcação das cenas.

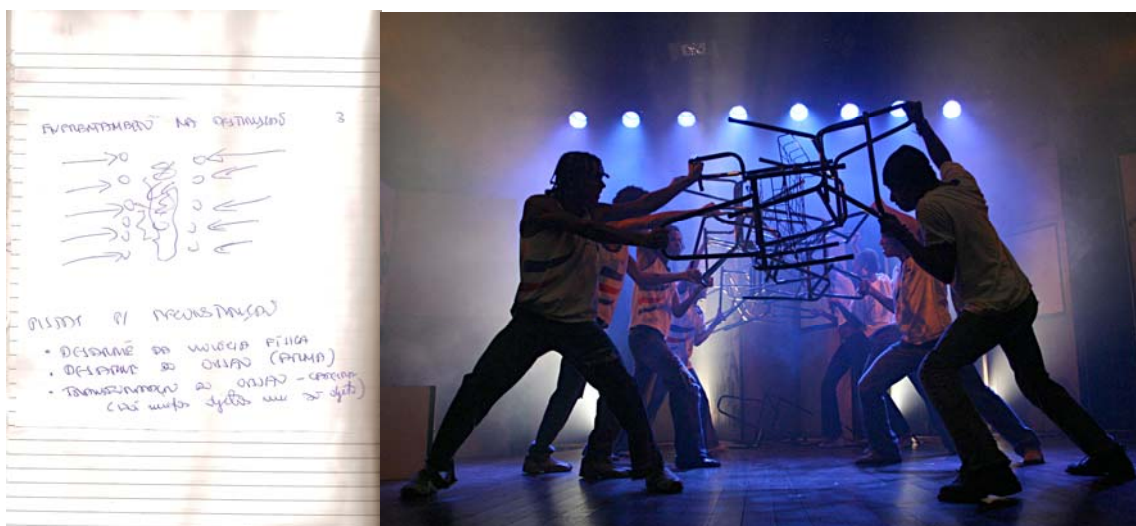


Figura 29 – Desenho do confronto e seu resultado cênico

Com base nas imagens caóticas daquele dia 27 de março de 2003, Marfuz desenhou momentos da oficina, contendo formas de confrontos que migraram para a marcação do espetáculo. José Roberto Galizia ao pesquisar os processos criativos de Bob Wilson verificou que, durante os ensaios do encenador inglês, o caos e a organização podem conviver. Galizia também encontrou desenhos contendo sínteses visuais dos ensaios de Wilson: “suas cenas começam como diagramas, anotações globais nas quais diversas linhas de ação estão potencialmente incluídas.” (GALIZIA, 1986, p.131)

Se na montagem anterior, a tensão da cena final concentrava-se em Sinval e Bactéria, nesta versão os demais alunos e também os professores envolvem-se neste grande embate final, no qual todos revelam sua parcela de envolvimento com a violência. Durante a oficina da destruição, o momento em que todos os jovens lutam uns contra os outros, tendo a cadeira como arma, serviu para Marfuz como forte visualização da necessidade de apontar a implicação de todos os personagens nesta cena, numa clara demonstração do quanto a violência tomou conta da escola, minando as relações e diminuindo as possibilidades do diálogo resolver questões.

Os ensaios finais exigiram particularmente de Fernando Filho, na pele de Bactéria, um grande esforço, uma vez que o personagem, em boa medida, concentra o foco de tensão, perfazendo um arco dramático que vai da provocação, do cinismo, passando pela revolta, e chegando, por último, a um estado de fragilidade. Depois de

atuar como disparador desta grande destruição final, ele sucumbe, desmoronando cansado e sofrido no chão da sala, sendo acolhido nos braços da diretora.



Figura 30 – Ensaio vivencial

Ao longo de quase duas semanas, o final foi marcado. Em seguida, o elenco participou do que Marfuz denominou de “ensaio vivencial”. No Colégio Estadual Severino Vieira, em um dia de sábado, toda a peça foi realizada na seqüência tendo como cenário esta escola pública, localizada no bairro de Nazaré, em Salvador, por onde os personagens deslocaram-se, desenrolando a história pelo espaço. Assim, as cenas na sala de aula, no pátio, no banheiro, na diretoria, na frente da escola, etc, foram desenvolvidas nestes ambientes, tendo os alunos do Severino Vieira como integrantes dos acontecimentos.

Em seguida, foi a vez dos ensaios abertos começarem. Com a etapa de marcação finalizada, era chegado o momento do desenho da encenação ganhar outros contornos: vestindo os personagens, colocando-os em um cenário, iluminando sua presença e trilhando com música suas tristezas e alegrias. Enquanto testava a funcionalidade de todos estes componentes cênicos e consolidava as atuações, ao tempo em que revia marcas e fazia ajustes técnicos, Marfuz realizou, em alguns teatros da cidade, ensaios abertos da peça para algumas escolas públicas. À medida em que estreitava os laços com a comunidade escolar, a quem a peça se destinava, o diretor proporcionava ao elenco mais intimidade com a cena, levando-os, enquanto a data de estréia se



aproximava, a se apropriarem mais de seus personagens e da sua presença em palco, agora cercada de uma moldura cênica.



Figura 31 – Marfuz no debate após ensaio aberto

No dia 7 de agosto de 2003, depois de dezoito meses de preparação, Marfuz e o Grupo de Teatro do Liceu estreavam *Cuida Bem de Mim*, no Teatro Acbeu, em Salvador. Apesar da recepção não ser o foco desta pesquisa, o comentário abaixo da jornalista Eduarda Uzêda, escrito logo após a estréia da peça, traz uma percepção com a qual entabulamos um breve diálogo, pois suscita questões decorrentes do processo de criação.

O diretor Luiz Marfuz acertou em cheio ao apostar na abordagem provocativa de jovem para jovem e no talento e garra de 15 adolescentes do Liceu de Artes e Ofícios para remontar o espetáculo *Cuida Bem de Mim*, que amplia a abordagem da deprecação do patrimônio escolar, ao focar a violência presente nas relações dentro e fora das instituições. [...] O resultado é uma peça que transmite muita emoção e sensibilidade. Há mais de um ano preparados para enfrentar o desafio de subir ao palco, os jovens atores do Liceu corresponderam, no palco, com paixão e entrega. (UZÊDA, 2003, p.10)

O termo “remontar” adotado por Uzêda não é apropriado para definir o resultado cênico, configurando-se sim como uma outra encenação a partir de um texto que já havia sido levado aos palcos em outras circunstâncias. Em 2002 este texto recebeu o acréscimo de cenas, diálogos, personagens, foi atualizado e teve a linguagem revista, bem como ganhou um novo final. Além disso, cenário, figurino, iluminação e trilha sonora foram criados para o desenho de uma nova concepção, que tinha, como maior elemento diferenciador em relação à primeira versão e motivo principal para configurar-se em uma nova encenação, um novo elenco, inteiramente composto por adolescentes.

Ao ser mais uma vez apresentada, em 2003, a peça manteve a sua finalidade educativa, sendo exibida em escolas estaduais, público alvo da sua proposta. Contudo, se com o elenco de profissionais *Cuida Bem de Mim* constituía-se em uma peça, sobretudo, para jovens, a partir de 2003, como afirma Uzêda, ela passou a ser uma peça de “jovem para jovem” (UZÊDA, 2003, p.10). Vale ressaltar que o diferencial não estava apenas no fato do elenco ser formado por adolescentes interpretando personagens que são alunos do ensino médio de escolas estaduais, mas no perfil completo deste elenco, composto por adolescentes, mas também alunos do ensino médio da rede pública, pobres e negros em sua maioria.

No trânsito diário entre suas escolas e o teatro, vida e arte se misturaram na trajetória destes jovens, que atravessaram um processo de educação pela via artística que os modificou, dando-lhes novas perspectivas por meio do aprendizado na arte do teatro. Isto contribuiu para o resultado que se via em cena, conforme também percebeu Uzêda em outro trecho do seu comentário: “é uma peça que transmite muita emoção e sensibilidade.” (UZÊDA, 2003, p. 10)

Marfuz também contou com um aliado importante que contribuiu para o êxito artístico da nova versão do *Cuida Bem de Mim*: o tempo. Ele dispôs do tempo que julgou necessário para trabalhar o Grupo. Se uma carga horária maior ajuda em novas descobertas na atuação de um ator profissional, mais avanços ainda pode trazer para um adolescente inexperiente, interferindo decisivamente, como aconteceu com o Grupo de Teatro do Liceu, no resultado final, conforme sinalizou Uzêda: “Há mais de um ano

preparados para enfrentar o desafio de subir ao palco, os jovens atores do Liceu corresponderam, no palco, com paixão e entrega.” (UZÊDA, 2003, p. 10)

Contudo, não podemos assegurar que, sem um tempo tão elástico de ensaio, o resultado cênico mostrado na estréia seria tão eficaz. Provavelmente, diante de uma data de lançamento que obrigatoriamente precisasse acontecer antes, Marfuz necessitasse deixar de lado algumas das etapas às quais recorreu. Com o adiamento da estréia foi possível um maior acabamento nas atuações, preparadas e buriladas em sucessivos e extensos ensaios. Estes foram ainda mais necessários, pois a peça foi concebida com recursos teatrais intrincados e desenvolvida com base em personagens inseridos em uma cenografia em meio a qual caem de cadeiras e envolvem-se em cenas de briga coreografadas, feitas com base em técnicas corporais de queda e recuperação. Estas cenas chegam ao clímax quando o elenco, após também já ter sido solicitado a cantar e dançar ao longo do espetáculo, participa da luta de cadeiras, o ápice da violência da peça, mostrada na cena final, a qual precisou de tempo para ser estruturada, pois implicava em muita atenção e marcação precisa para evitar acidentes.

Esta violência em termos extremos mina as relações entre os personagens e destrói uma sala de aula inteira. Mas uma peça educativa precisa afirmar seu compromisso com a educação, precisa crer que pelo aprendizado, pelo conhecimento, é possível mudar e reverter o caos. Na versão anterior, após presenciar a destruição, a professora Célia resolve abandonar a escola, sentindo-se exausta, impotente e descrente, mas um derradeiro apelo de Mirinha, finalmente reconhecendo na figura da mestra alguém importante e necessária, faz com que a professora recue da sua decisão e permaneça.

Em 2003 a reconstrução não existiu. O cenário permanecia refletindo a imagem devastada da sala de aula, mas o apelo de Mirinha, dirigido desta vez ao professor Alcides, manteve-se:

Professor, não vá embora não. Eu preciso de você. Assim do jeito que a escola tá. Se a sala tiver pingando, eu me encosto num canto, dou um jeito, sei lá, mas não larga a gente não. O que eu quero aqui dentro ninguém pode me dar lá fora. (COELHO; MARFUZ, 2002, p.59)

O professor Alcides, que havia lançado sua pasta, contendo seu material didático, pelos ares nesta mesma cena, demonstrando sua revolta e descrença, também aceita não só o pedido de Mirinha, mas dos demais alunos e dos colegas professores. Este apelo para que o professor não desista é simbolizado pelo momento em que cada personagem pega uma das provas caídas da pasta de Alcides e a estende em direção a ele, inclusive Bactéria, o último a fazê-lo. Alcides, então, retorna e aproxima-se de Bactéria, segurando na mesma folha de prova que este lhe estendera. A luz vai fechando até manter um último foco sobre esta folha entre as mãos do educando e do seu educador.

Entre 1996 e 2003 o ensino público enfrentou dilemas cada vez maiores, mostrando um quadro manchado pelas tintas crescentes da violência, no qual se viam questões complexas, muito mais desafiadoras do que o mais intrincado dos problemas de matemática, e difíceis de serem resolvidas pelo mais aplicado estudante e até mesmo pelo mais qualificado professor. Os números da violência cresciam e eram difíceis de serem apagados. Cadernos, carteiras e paredes eram cada vez mais rasurados.

Diante desta difícil equação, a peça não mais terminava com a reconstrução física da sala de aula, mas expunha a destruição e mantinha suas conseqüências sobre o palco, onde, ao final, os jovens agradeciam os aplausos em meio às cadeiras derrubadas do cenário. Quem reconstruiria? Como reconstruir? Quem tem as respostas? Estas perguntas foram discutidas durante os debates que aconteciam depois de cada apresentação, reunindo o elenco e o público.





Figura 32 – Última imagem do espetáculo

Entretanto, se a sala de aula não era mais recomposta como antes, a derradeira imagem do espetáculo reafirmava, como compete a uma peça educativa, a crença no valor do conhecimento, intermediado pela vontade do educando em adquiri-lo e do educador em transmiti-lo. Este final, em última análise, tornou-se um símbolo da relação estabelecida entre Marfuz e o Grupo. A nova versão da peça *Cuida Bem de Mim* decorreu de uma direção que agregou ao seu método artístico e pedagógico o método de outros encenadores e educou, num caminho dialógico e participativo, um elenco adolescente que aprendia interpretando. Portanto, nada mais significativo do que este processo de criatividade e aprendizagem ter como última imagem do produto levado ao palco a folha da prova, a folha do conhecimento, ligando Bactéria a seu educador Alcides, assim como, ao longo de dezoito meses, ligou Fernando Filho e seus colegas a seu encenador-educador Luiz Marfuz.



Figura 33 – Grupo de Teatro no debate após ensaio aberto

## **CONCLUSÃO**

## CONCLUSÃO

### O céu e o chão

Há um momento em que  
você pára, como pedra,  
estático, olhos ao longe.

Mover-se?

Correr?

Há um momento em que  
parar é correr.

E calar-se é o grito mais alto.

Há o momento de não ser.

Há um momento em que  
correr é parar, e gritar é  
silenciar-se.

(João Fabrício)

Luiz Marfuz, ao conceber um novo programa educacional para o Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, presenciou esta centenária Instituição ser renovada em 2002 com a implementação do Programa *Arte, Talento e Cidadania*, que passou a oferecer oportunidades para jovens ávidos de arte e conhecimento.

Uma parcela destes jovens foi conduzida pelo próprio Marfuz, que encontrou na peça educativa *Cuida Bem de Mim* a obra por meio da qual eles teriam a sua formação artística e educacional. O entendimento da arte como campo de conhecimento e a defesa de que esta educa nortearam as estratégias de Marfuz e do Projeto *Cuida Bem de Mim*, tornando o processo de encenação um espaço de aprendizado. A adoção da peça como base formativa foi uma opção artística e pedagógica deste encenador-educador que acredita que a cena ensina.

Antes da própria formação do grupo nem o próprio encenador apostava na realização da peça sem um elenco profissional. Mas a partir do momento em que defendeu a mudança no programa educacional do Liceu, propondo a arte como experiência centralizadora do aprendizado dos jovens, seria incoerente Marfuz manter a peça *Cuida Bem de Mim* com um elenco de atores adultos e profissionais, uma vez que no Grupo de Teatro ele contava com adolescentes, em cujo talento apostava e que já possuíam em sua essência o perfil adequado para os personagens.

A medida do respeito de Marfuz pelo Grupo estava na exigência que fazia em relação a este, acreditando que o resultado do trabalho apresentado pelos jovens deve ser reconhecido pela qualidade e não por simplesmente ter sido feito pelos jovens. Estes refutam a condescendência e sentem-se prestigiados quando lhes são lançados desafios, a exemplo da complexa oficina da destruição. Adotando esta postura, ele acreditava que assim os estava valorizando.

Durante os ensaios o elenco foi cada vez mais solicitado: o estudo do texto, baseado no método de Stanislávski, estendeu-se para a longa análise fala a fala dos significados contidos em suas entrelinhas, constituindo uma base sólida para a interpretação de seus personagens, desenvolvidos também por meio de improvisações; os laboratórios com diferentes cenas e intérpretes ampliaram-se, culminando no grande laboratório final de seis horas envolvendo a todos. Desta forma, os métodos de encenação foram formando-se ao longo do processo. Foi no caminhar que o caminho construiu-se. E o caminho foi descortinado pela presença de rituais que trouxeram aos jovens a dimensão envolvente, profunda e mítica do fazer teatral.

Vestido de Dionísio, Marfuz apresentou aos jovens seus personagens. Estes foram construídos a partir de um texto já encenado, o qual os jovens ajudaram a reescrever, sendo valorizada a participação deles neste processo de co-autoria. Marfuz, além de encenador, pode ser entendido como educador no sentido de ter sido disciplinador, como o foi Stanislávski, mas também por ter imprimido a marca do dialogismo, trocando com os adolescentes sobre suas experiências e incorporando-as ao texto, assim como queria Brecht que os diretores fizessem com seus elencos ao levar suas peças didáticas para o palco.

A identificação entre intérpretes e personagens contribuiu para um maior envolvimento dos adolescentes com o processo de ensaio. Além de fazerem parte de uma montagem com estrutura profissional, eles estavam envolvidos com a história da peça e implicados com ela, pois o conteúdo da dramaturgia era experienciado diariamente por eles na sua rotina escolar.

Incentivador de novas descobertas e estimulador constante de aprendizados, Marfuz trouxe pensamentos de escritores importantes, como Sartre, e promoveu discussões acerca de filmes e peças vistos pelos jovens, num exercício constante de apreciação estética. O educador, assim como definimos Marfuz, esteve muito mais próximo daquele que forma e não apenas treina. Segundo Paulo Freire (1996, p.14) “*formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas.”

Entre Marfuz e os adolescentes existiu uma relação feita de troca, da presença do educador disponibilizando espaços de escuta para o jovem. Ele acreditou que os potenciais artísticos poderiam ser lapidados e persistiu na sua crença de que a formação do Grupo se daria em um processo de criação rumo a um resultado estético ambicioso.

A nova encenação de *Cuida Bem de Mim* esteve vinculada a um compromisso com a educação destes adolescentes, havendo momentos em que Marfuz direcionava seu foco especificamente para tratar de um conteúdo educativo, quando assumia uma postura pedagógica. Dirigir e educar estiveram correlacionados em seu trabalho, estando o aprendizado dos adolescentes sedimentado nos quatro pilares da educação – aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a fazer – e em outros pilares da encenação, como a mímica corporal dramática e a técnica de *clown* para a cena.

Juntamente com aulas de voz, história do teatro, aulas de dança (dança-afro e *contact improvisacion*), aulas expositivas, estudo de texto, improvisação, prática de ensaio, construção de personagens, os jovens preencheram, ao longo de dezoito meses, uma bagagem de conhecimentos com diversas lições que fizeram da experiência no Grupo uma base de aprendizados teatrais que os capacitou no que poderia equivaler a um curso de formação do ator. Oito jovens prosseguiram seus aprendizados ingressando em cursos universitários de teatro e três deles já se formaram.

O binômio encenador-educador conviveu em um processo dialético durante o longo percurso de dezoito meses de convivência e muitos aprendizados. Em alguns momentos, uma das facetas sobressaiu, ora o encenador, ora o educador, mas jamais uma delas precisou anular-se. Houve etapas do processo em que uma técnica teatral atrelou-se a um conceito educacional, a exemplo do método stanislavskiano de divisão

da cena em unidades aliado a uma visão construtivista do conhecimento, e ambos ajudaram o adolescente. Este foi conduzido em uma crença de que o jovem aluno de escola pública merece uma educação de qualidade. Esta crença de Marfuz tornou-se a sua Causa e ele comprometeu-se cada vez mais com os integrantes do grupo.

No programa do espetáculo *Sim, o universo de Arrabal*, encenado em 1987, Marfuz definiu como foi a experiência de realizá-lo: “Foi um processo de trabalho atravessado de silêncio e grito, de humor, dor e prazer.” (PROGRAMA..., 1987, p.3) O silêncio e o grito também estiveram presentes no percurso de Marfuz com o Grupo de Teatro do Liceu. Como vimos, o diretor portou-se com uma mudez absoluta no primeiro dia com o seu elenco e depois, durante o ritual do anúncio da peça, incentivou os adolescentes a gritarem a frase “Eu Estou Aqui”, a qual continuou a ser gritada pelo grupo juntamente com a platéia ao final das apresentações da peça. Assim como foi para Marfuz e o elenco de *Sim, o universo de Arrabal*, ele e os adolescentes também experimentaram o silêncio, o grito, humor, dor e prazer, mas também viveram outros conflitos e descobertas próprias da singularidade de cada processo de criação.

Com o acúmulo de suas experiências adquiridas em *Sim, o universo de Arrabal* e os seus outros espetáculos, Marfuz dirigiu os adolescentes, que, enquanto viviam o rito de passagem entre a infância e a vida adulta, foram conduzidos rumo ao palco pelo diretor. Durante este caminho ele construiu, com a colaboração dos ensinamentos de outros encenadores, a base para a trajetória dos jovens, que foi da hesitação a firmeza, do silêncio ao grito. Em cada passada, o elenco tinha por perto o encenador-educador sempre a postos para lhes dizer: “Eu Estou Aqui!”

Entre o encenador e o educador, a fronteira tornou-se tênue e estas funções, por vezes, estiveram imbricadas, bem como, em alguns momentos, alternaram-se dialeticamente, mas sempre coexistiram sob a crença de que o jovem merece uma educação com arte, talento e exercício da cidadania.

A presença constante de Marfuz junto a estes jovens artistas - em situação de vulnerabilidade social, mais expostos à violência e desassistidos por um ensino público precário – deu-lhes a oportunidade de muitos aprendizados no campo pessoal, social e



artístico. Esta experiência estendeu-se da sala de ensaio ao palco, onde suas descobertas puderam ser ampliadas sob os refletores que iluminaram seus altos vôos.

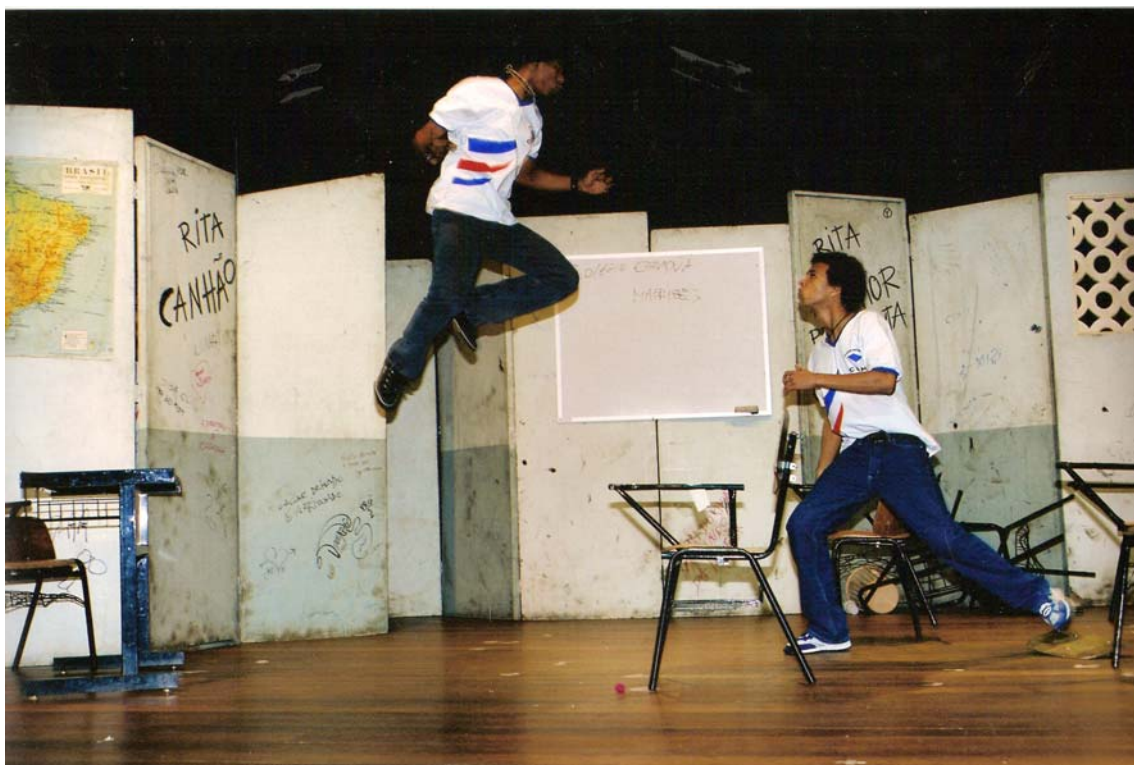


Figura 34 – Fernando Filho e Fernando Santana em Cuida bem de mim

Por último, acreditamos que esta dissertação pode ser compartilhada por artistas, educadores, arte-educadores, demais profissionais interessadas em contribuir para a formação do jovem, estudantes de teatro, do bacharelado e, sobretudo, da licenciatura, além de pesquisadores da pós graduação, contribuindo para a reflexão sobre a arte, o teatro, as linhas de encenação, interpretação e a educação.

## REFERÊNCIAS

- ADLER, Stela. **Técnica da representação teatral**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2002.
- ALBUQUERQUE, Jeferson; AZEVEDO, Bira. O teatro na formação do jovem autônomo. **Revista Arte Educa** (Liceu de Artes e Ofícios da Bahia), Salvador, v.1, n.1, p. 50-53, dez. 2006.
- ALONSO, Luiz Alberto. **Luiz Marfuz: mestre criador**, 2005. Trabalho não publicado.
- AMORIM, Adriana. O teatro e a redescoberta da escola pública. **Revista Arte Educa**, Salvador, Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, v.1, n.1, p. 25-29, dez. 2006.
- ANTUNES, Celso. **Glossário para educadores (as)**. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.
- ARAÚJO, Geraldo Salvador de. A peça didática e o ensino do teatro. In: TAVARES, Renan (org). **Entre coxias e recreios**. Rio de Janeiro: Yendis Editora. 2006.
- ASLAN, Odette. **O Ator no século XX**. Tradução de Raquel Araújo de Baptista Fuser, Fausto Fuser e J.Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino de arte**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Arte-educação: conflitos/acertos**. São Paulo: Editora Max Limonad, 1984.
- BASTOS, Anaéli S. ; WENDELL, Ney. **Direitos humanos no combate à violência: ações com adolescentes e jovens**. Salvador: Fórum comunitário de combate à violência; UNICEF, 2007.
- BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. 6.ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1985.
- \_\_\_\_\_. **O arco-íris do desejo: método Boal de teatro e terapia**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1996.
- \_\_\_\_\_. **O teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- BROOK, Peter. **Fios do tempo: memórias**. Tradução Carolina Araújo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- BURNIER, Luís Otávio. **A arte do ator: da técnica à representação**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.
- CADERNOS de Teatro. Rio de Janeiro, O Tablado, nº20, Jan-Fev-Mar. 1989.



- CARRETERO, Mario. **Construtivismo e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- CAZUMBÁ, *et. al.* **Grupo de Teatro do Liceu** (2003): depoimento. Salvador, jul. 2003, VHS, 30 min, estéreo. Registro de Danilo Scaldaferry.
- CHACRA, Sandra. **Natureza e sentido da improvisação teatral**. São Paulo: Editora Perspectiva. 2005.
- COELHO, Filinto; MARFUZ, Luiz. **Cuida Bem de Mim**. Salvador: Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, 1996. Trabalho não publicado.
- \_\_\_\_\_. **Cuida Bem de Mim**. Salvador: Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, 2002. Trabalho não publicado.
- COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Pedagogia da Presença**. 2.ed. Belo Horizonte: Modus Faciendi. 2001.
- CRUCIANI, Fabrizio. Aprendizagem: exemplos ocidentais. In: Barba, Eugênio & Savarese, Nicola. **A arte secreta do ator, dicionário de antropologia teatral**. São Paulo-Campinas: Hucitec-Unicamp, 1995, p 26-29.
- DELORS, Jacques (Org.) **A educação para o século XXI: questões e perspectivas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo:HUCITEC: Edições Mandacaru, 2006.
- DIMENSTAIN, Gilberto. Mensagem eficaz. **Revista Cuida bem de mim**. Salvador, Liceu de Artes e Ofícios, out. 1998. [Texto publicado originalmente no Jornal *A Tarde*].
- DORT, Bernard. **O Teatro e sua realidade**. Tradução Fernando Peixoto. São Paulo: Editora Perspectiva. 1977.
- DUARTE JR., João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 2005.
- ERIK, Karl. **Glossário do Healing**. Disponível em: <http://www.logoscentro.org/glossario3.htm>. Acesso em: 07 ago.2008.
- FABRÍCIO, João. **O demônio na árvore**. Salvador: Selo Liceu da Juventude, 2004.
- FARIA, João Roberto. **O teatro na estante: estudos sobre dramaturgia brasileira e estrangeira**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1998.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FLASZEN, Ludwik; POLLASTRELLI, Carla (Curadoria). **O teatro Laboratório de Jerzy Grotowski 1959-1969**. Tradução Berenice Raulino. São Paulo: Perspectiva: SESC; Pontedera, IT: Fondazione Pontedera Teatro, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 15.ed. São Paulo: Edições Graal, 2000.

FRANCO, Aninha. **O teatro na Bahia através da imprensa - século XX**. Salvador: FCJA; COFIC; FCEBA, 1994. (Coleção Casa de Palavras – série memória;1)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 9.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998 (Coleção Leitura).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Vozes, 2004.

FURTHER, Pierre. **Dialética da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1974.

GALIZIA, Luiz R. **Os processos criativos de Robert Wilson: trabalhos de arte total para o teatro americano contemporâneo**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1986.

GOLDSCHMIDT, Lindomar. **Sonhar, Pensar e Criar a educação como experiência Estética**. Rio de Janeiro: Wac Editora, 2004.

GROTOWSKI, Jerzy. **Em busca de um Teatro Pobre**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

GUINSBURG, J. **Stanislávski e o Teatro de Arte de Moscou**. 2. ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2006.

\_\_\_\_\_. **Stanislávski, Meierhold & Cia**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2001.

HALL, Edward Twitchell. **A Dimensão Oculta**. Lisboa: Relógio D'Água, 1986.

ICLE, Gilberto. **Teatro e construção de conhecimento**. Porto Alegre: Editora Mercado Aberto, 2002.

JANUZELLI, Antonio Janô. **A Aprendizagem do Ator**. São Paulo; Editora Ática, 1986. (Série Princípios).

JAPIASSU, Ricardo. **A Linguagem Teatral na Escola: pesquisa, docência e prática pedagógica**. São Paulo: Papirus Editora, 2007.

\_\_\_\_\_. Conceitos em Jogo no ensino do Teatro. In: BIÃO, Armindo. et. al. (Org). **Temas em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade**. São Paulo: Annablume: Salvador: GIPE-CIT, 2000, p. 257-263.

\_\_\_\_\_. **Jogos teatrais na escola pública**. Revista Faculdade de Educação, São Paulo, v. 2, Dezembro 2001.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht e o jogo teatral infantil**. Comunicações e Artes, nº 24, dez, 1990. São Paulo: Eca/USP.

\_\_\_\_\_. **Jogos Teatrais**. 5 .ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

- \_\_\_\_\_. **Texto e Jogo: uma didática brechtiana.** São Paulo: Perspectiva, 1999. Reimpressão.
- KUSNET, Eugênio. **Ator e método.** 2. ed. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Artes Cênicas, 1985.
- LEÃO, Raimundo Matos de. **Abertura para a outra cena: o moderno teatro na Bahia.** Salvador: Fundação Gregório de Mattos/Edufba. 2006.
- LÔBO, Clodoaldo. Cinema Cantado. **Jornal A Tarde,** Salvador, Caderno 2, p. 2, 2 maio 1992.
- MAGALDI, Sábato. **Iniciação ao Teatro.** 6.ed. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- MARFUZ, Luiz. A luz que resplandece das ruínas. **Revista Arte Educa,** Salvador, Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, v.1, n.1, p. 7-9, dez. 2006.
- \_\_\_\_\_. **A renovação do veterano:** depoimento. (2003). Salvador, Correio da Bahia, Folha da Bahia, p. 2, 19 ago. 2003.
- \_\_\_\_\_. **Caderno do diretor.** Salvador. Trabalho não publicado.
- \_\_\_\_\_. **Carta aos educadores.** Salvador, 2002.
- \_\_\_\_\_, Luiz. **Luiz Marfuz:** depoimento. (2005). Salvador, cassete, 60 min. Entrevista concedida a Paulo Henrique Alcântara.
- \_\_\_\_\_. **Luiz Marfuz:** depoimento. (2006). Salvador, cassete, 60 min, estéreo. Entrevista concedida a Marcos Uzel.
- \_\_\_\_\_. **Luiz Marfuz:** depoimento. (2007). Salvador, cassete, 60 min, estéreo. Entrevista concedida a Paulo Henrique Alcântara.
- \_\_\_\_\_. **Proposta de modelo educacional.** Salvador, Liceu de Artes e Ofícios, da Bahia, 2002.
- MARTINS, Marcos Bulhões. **Encenação em Jogo.** São Paulo: Editora Hucitec: 2004.
- MASCARENHAS, George. **George Mascarenhas:** depoimento. (2007). Salvador, cassete, 60 min, estéreo. Entrevista concedida a Paulo Henrique Alcântara.
- MICHALSKI, Yan. A Aurora da Minha Vida ou a infância não muito querida. In: SOUZA, Naum Alves de. **A Aurora da Minha Vida.** 3. ed. São Paulo: MG editores associados. 1986.
- MORAES, Rafael. **Rafael Moraes:** depoimento. (2007). Salvador, cassete, 60 min, estéreo. Entrevista concedida a Paulo Henrique Alcântara.

OLIVEIRA, Ilma Maria Costa da Silva; SIQUEIRA, Maria José. **Relatório da avaliação qualitativa do Programa “Arte, Talento e Cidadania”**. Salvador: Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, 2003.

OSMAR, Pedro. **Mote do Navio**. Disponível em: <http://vagalume.uol.com.br/lenine/mote-do-navio.html>. Acesso em: 04 jul. 2008.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. 7. ed. Petrópolis: Editora Vozes. 1989.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. 3. ed. Tradução de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007.

PROGRAMA de Mãe Coragem, out-nov.1998.

PROGRAMA do espetáculo Cuida Bem de Mim, ago. 2003.

PROGRAMA do espetáculo O casamento do pequeno Burguês, nov-dez.1993.

PROGRAMA do espetáculo Sim, jan-fev. 1988.

PROTOCOLO do Grupo de Teatro do Liceu. Salvador, fev-mar. 2003, v.4.

\_\_\_\_\_. Salvador, jan-fev. 2003, v.3.

\_\_\_\_\_. Salvador, jul-out. 2002, v.1.

\_\_\_\_\_. Salvador, out-dez. 2002, v.2.

QUILICI, Cassiano Sydow. **Antonin Artaud: teatro e ritual**. São Paulo: Annablume, 2004.

RAVACHE, Irene. **Caçadora de emoções**. Por Tânia Carvalho. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004.

REEVE, Johnmarshall. **Motivação e Emoção**. 4.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2005.

RELATÓRIO semestral. Salvador: Liceu de Artes e Ofícios da Bahia; Programa Arte, Talento e Cidadania – Grupo de Teatro, 2003. [Elaborado para o Programa Cidadão 21 – Arte, do Instituto Ayrton Senna].

\_\_\_\_\_. Salvador: Liceu de Artes e Ofícios da Bahia; P 2004 Programa Arte, Talento e Cidadania – Grupo de Teatro, 2004. [Elaborado para o Programa Educação pela Arte do Instituto Ayrton Senna].

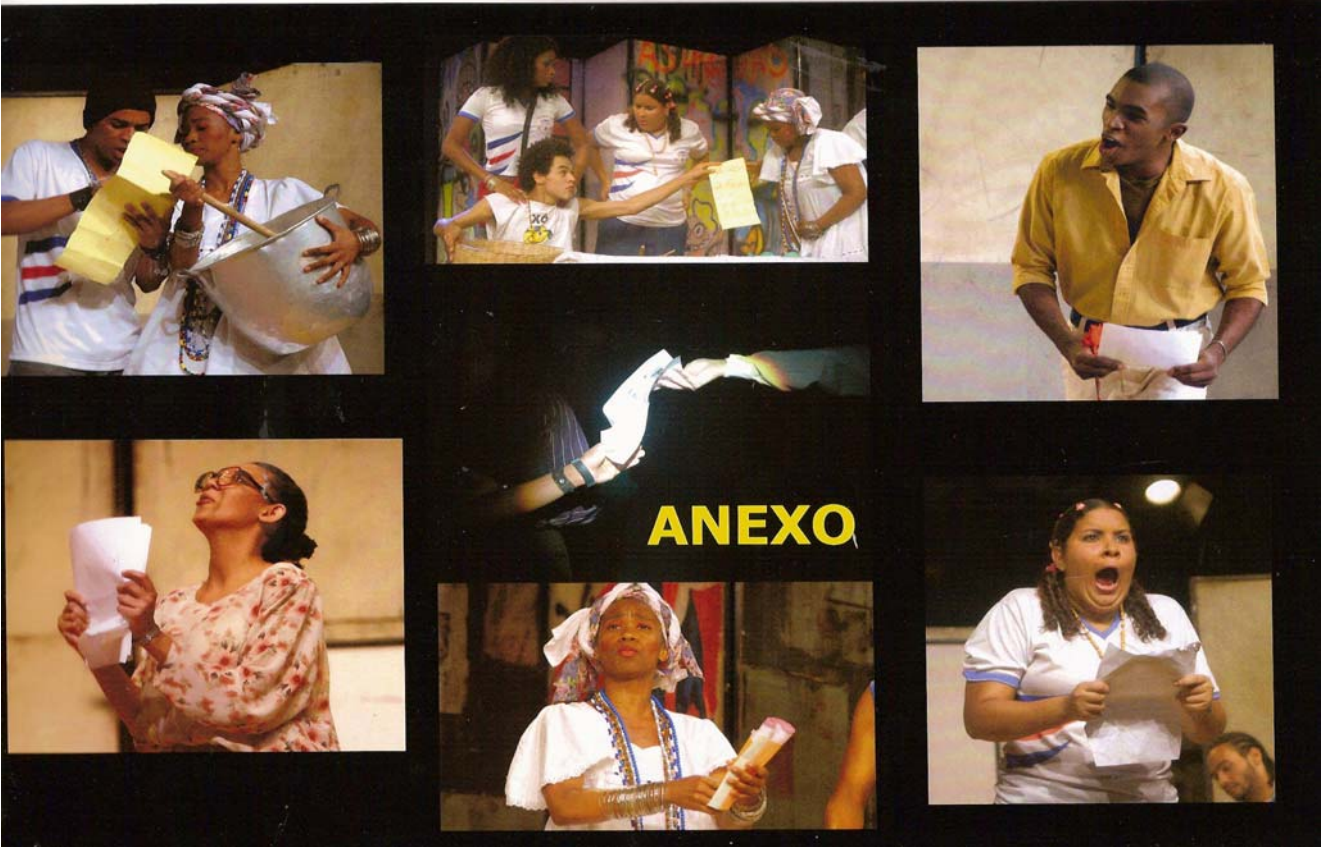
REVISTA Cuida Bem de Mim. Salvador: Liceu de Artes e Ofícios da Bahia; SUD – Superintendência de Desenvolvimento Educacional (Governo da Bahia, Secretaria da Educação), Out.1998.

ROUBINE, Jean-Jacques. **A arte do ator**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.

- \_\_\_\_\_. **A Linguagem da Encenação Teatral (1880 -1980)**. Tradução de Yan Michalski. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1982.
- \_\_\_\_\_. **Introdução às grandes teorias do teatro**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. **Introdução à análise do teatro**. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- SANTANA, Arão Paranaguá de (Coord.). **Visões da Ilha: apontamentos sobre teatro e educação**. São Luís: [s. n.], 2003.
- SANTORO, Letícia Braga. O Teatro de Brecht: prazer e transformação social. In: SARTRE, Jean-Paul. **O Ser e o Nada**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- SHUSTERMAN, Richard. **Vivendo a arte: o pensamento pragmatista e a estética popular**. São Paulo: Editora 34, 1998.
- SILVA, Angela Carrancho da (Org.) **Escola com arte: multicaminhos para a transformação**: Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.
- SIQUEIRA, José Rubens. **Viver de Teatro: uma biografia de Flávio Rangel**. São Paulo: Editora Nova Alexandria, 1995.
- SISTEMATIZAÇÃO da tecnologia educacional com o teatro, 1997. 3 v.
- SOUZA, Naum Alves de. **A Aurora da Minha Vida**. 3. ed. São Paulo: MG editores associados. 1986.
- SPOLIN, Viola. **O jogo teatral no livro do diretor**. São Paulo: Editora Perspectiva. 2001.
- STANISLAVSKI, Constantin. **A Criação de um Papel**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- \_\_\_\_\_. **A Preparação do Ator**. 22. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- TAVARES, Renan (Org.). **Entre coxias e recreios**. São Paulo: Yendis Editora, 2006.
- TORRES, Walter Lima. Introdução Histórica: o ensaiador, o diretor e o encenador. **Folhetim**: Teatro do Pequeno Gesto. Rio de Janeiro: Número 9, p. 61-71, jan-abr. 2001.
- UZÊDA, Eduarda. Emoção Juvenil. **Jornal A Tarde**, Salvador, Caderno 2, p.10, 10 ago. 2003.
- UZEL, Marcos. Arrombando portas, construindo idéias: adolescentes refletem sobre a escola pública. **Jornal Correio da Bahia**, Salvador, Coluna Platéia, p. 8, 27 set. 1996.

VASCONCELLOS, Luiz Paulo. **Dicionário de Teatro**. Porto Alegre: L&PM Editores. 1987.

WENDELL, Ney Cunha Oliveira. **Teatro, Afeto e Cultura juvenil**: recepção do espetáculo Cuida Bem de Mim. Salvador, 2008. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador.



## **ANEXOS**

Anexo 1 – Fotos

Anexo 2 - Imagens do processo retiradas dos Relatórios semestrais

Anexo 3 – Artigos de Paulo Henrique Alcântara relacionados ao tema da dissertação

Anexo 4 – Registros do Procolo

Anexo 5 – Resumo curricular do pesquisador















Anexo 2 - Imagens do processo retiradas dos Relatórios semestrais





# ENSAIO VIVENCIAL NA ESCOLA



Momento em que os alunos vivenciam a destruição da sala



Todos cantam e dançam no encerramento



Jovens do grupo conduzem o aquecimento inicial



Alunos compartilham a emoção após a cena da destruição



Elenco e os alunos de escolas pública vivenciam a peça dentro de uma sala de aula

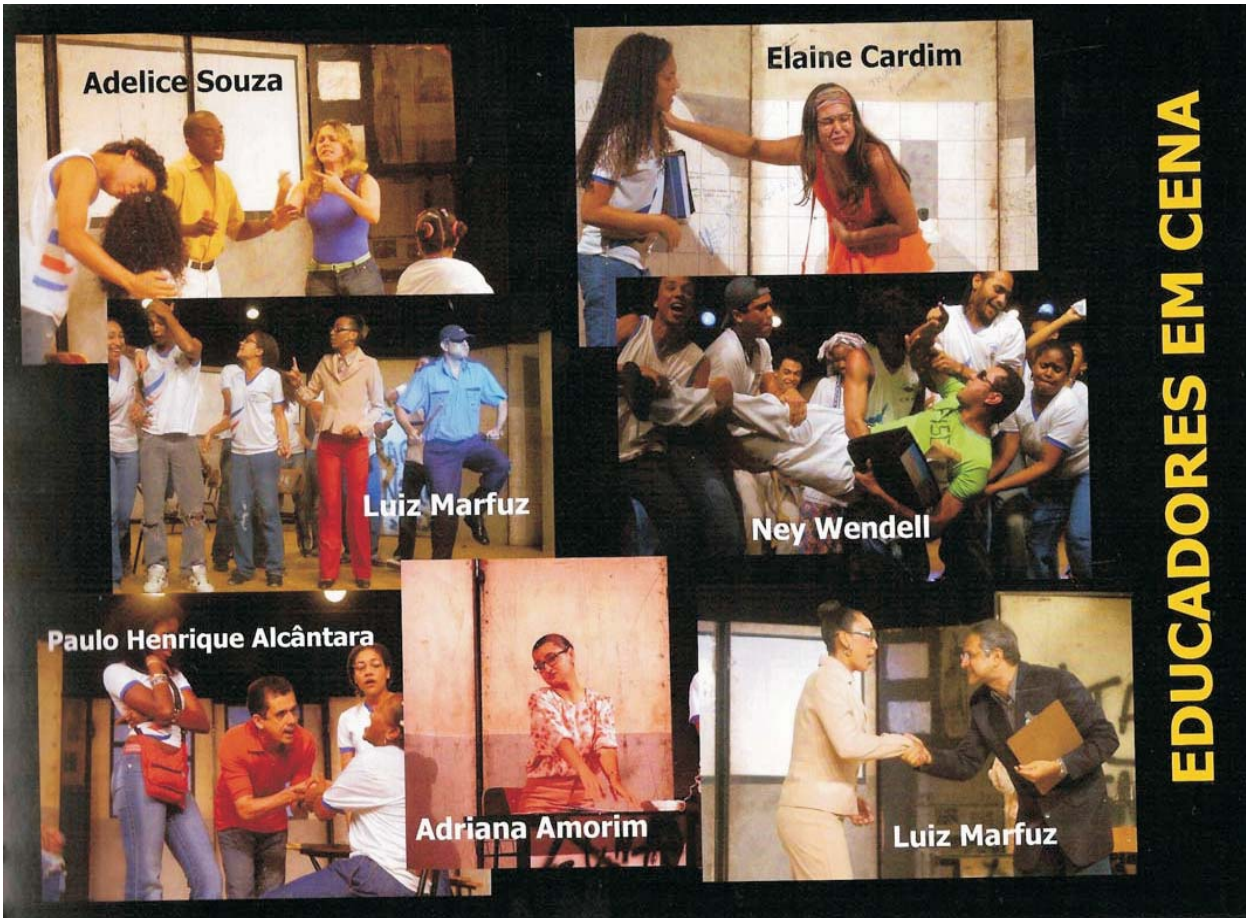


Equipe do projeto, jovens do grupo e alunos participantes

## OFICINA DA DESTRUIÇÃO



As imagens mostram pontos importantes dos 07 dias e as 35 horas de construção da cena final iniciada na Oficina da Destruição. Foi uma vivência dramática, emocional e impactante para a construção da cena final do espetáculo. O principal envolvido neste processo foi o jovem ator Fernando Filho, que representando o personagem Bactéria, inicia a destruição completa da sala, arrastando todos os outros personagens para o problema e a solução..





# *À flor da pele e dentro do coração:*

*Stanislavski no processo  
de interpretação do Grupo  
de Teatro do Liceu.*

Paulo Henrique Alcântara\*

Eu me vi como Édipo, me vi diante da grande esfinge  
que era o **Cuida Bem de Mim**, que dizia assim: ou eu a  
decifrava ou ela iria me devorar!

Mas nenhuma das duas coisas seria ruim para mim.

*[Depoimento de Fernando Filho, integrante do Grupo de  
Teatro do Liceu]*

Venceu dragão do mar, venceu a tempestade, trouxe pra  
nossa casa a força da mocidade. *[Lenine]*

Em sua primeira versão, encenada com um elenco profissional, a peça **Cuida Bem de Mim** terminava com os alunos reunidos em círculo, quando um deles sugeria: “E se a gente fizesse uma peça de teatro?” A idéia surgia como resposta ao anúncio da professora Célia, propondo a discussão do tema cidadania na aula de Língua Portuguesa. Seis anos após a estréia, ocorrida em 17 de outubro de 1996, a provocação daquele personagem ecoou no Liceu de Artes e Ofícios da Bahia e o centenário casarão foi tomado pela arte, que passou a conduzir os novos rumos do programa educacional, denominado Arte, Talento e Cidadania. Estava criado assim, como parte desta iniciativa, o Grupo de Teatro do Liceu, capitaneado por Luiz Marfuz. Após uma extensa e exigente bateria de testes, 15 adolescentes, estudantes da rede pública, foram selecionados para compor este novo Grupo, cujo desafio, em 2002, era a remontagem de **Cuida Bem de Mim**.

Nesta outra roupagem, os personagens, 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 são negros em sua maioria os alunos das escolas públicas de Salvador. Eles estrearam no recém-criado grupo com um espetáculo profissional, cuja trajetória já era reconhecida. Cabia ao novíssimo elenco dar prosseguimento a esta história e, para tanto, seus integrantes fizeram parte de um processo de intensa formação artístico-pedagógica.

Apesar da pouca idade e da inexperiência, eles mergulharam em uma experiência do fazer teatral em toda sua completude e rigor, apostando na arte do ator 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)

Os jovens tinham pela frente um encontro marcado com personagens 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.”<sup>1</sup> Esta obra ancora-se, portanto, em uma dramaturgia de bases realistas, criada para que a comunidade escolar possa ver-se retratada. Reconhecendo-se no palco, enxergando seus problemas, a platéia escolar pode sobre eles refletir e atuar, transformando-os.

A dramaturgia realista ao ser levada à cena encontra no ator e diretor russo Constantin Stanislavski (1863-1938) importante e valiosa referência, o que levou o diretor Luiz Marfuz a apresentá-lo ao elenco. A visita do velho senhor Stanislavski aos novos atores deu-se logo na fase inicial dos ensaios, quando foram feitas, ao longo de seis meses, leituras de mesa<sup>2</sup>, num trabalho de escavação do texto em toda a sua gama de significados e minúcias, resultando na sua divisão em 142 unidades dramáticas. O termo escavação 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 “movimento da alma para o corpo, do centro para a periferia, do interno para o externo, da coisa que o ator sente para a sua forma física. A ação exterior em cena, 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.” (STANISLAVSKI, 1999, p. 70)

Ensinamentos como estes eram repassados pelo diretor/educador Luiz Marfuz, uma vez que era preciso instrumentalizar os adolescentes em relação a técnicas e procedimentos da linguagem teatral. O elenco discutia nos ensaios o significado e a prática de termos como *fé-cênica*, *tempo-ritmo*, *circunstâncias dadas*, *ações contínuas*, pertencentes à cartilha do famoso método de Stanislavski. O diretor transmitia didaticamente o conteúdo deste vocabulário, o qual passava a fazer parte da gramática cênica do grupo, resultando em práticas que os seus integrantes deveriam dominar bem para poder melhor atuar, contribuindo para um resultado estético aprimorado.

Os seis 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*”<sup>3</sup>, conforme palavras do diretor Luiz Marfuz, as nuances e idiossincrasias 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. Nestas personagens operam-se mudanças de visão de mundo, revisão de valores, exigindo de seus intérpretes uma percepção cuidadosa das motivações e impulsos causadores das ações em cena.

O Grupo de Teatro do Liceu conhece, com **Cuida Bem de Mim**, o ato cênico feito de estudo, de práticas e disciplina constantes, onde se faz necessário um mergulho profundo, do qual possam emergir atuações ricas em toda sua humanidade. Neste sentido, o mestre russo 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.” (JANUZELLI, 1986, p.10) Esta é uma das principais chaves para o entendimento dos procedimentos adotados pelo diretor Luiz Marfuz na remontagem da peça, cujos personagens adquiriram outros contornos, sem implicar alteração do seu perfil básico. Esta nova versão resultou na somatória do texto original de Filinto Coelho e Luiz Marfuz, acrescido

de Móveis e Madeira do Liceu, anteriormente mantida pela instituição.

A diretora da peça administra uma escola da rede pública imersa em problemas de várias ordens. Ela é cobrada por todos os lados e não tem tempo para cuidar da família. Era importante que os professores pudessem identificar-se e reconhecer-se, sentindo-se parte daquele universo escolar retratado. A atuação de Giciane deveria fugir, portanto, do recurso fácil da caricatura, eliminando as “*máscaras e trejeitos*” abolidos por Stanislavski e tão freqüentes quando adolescentes interpretam adultos. Cabia a Giciane não contentar-se com a composição externa do papel, mas buscar capturar o seu lado humano, tocando o coração desta mulher: “Todos os sentidos, o pensamento, a vontade, o sentimento, a memória e a imaginação, além do corpo, devem estar dirigidos para um único fim, o de criar o que está ocorrendo no coração da personagem.” (GUINSBURG, 2001, p.312)

Este elenco 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

## Nosso ato cênico exige práticas e disciplinas constantes, e um mergulho profundo.

das *experiências* de jovens atores, a exemplo 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.

Tendo como um dos suportes o método stanislavskiano, o Grupo de Teatro do Liceu partiu em busca de suas criações, estimulado todo o tempo para que estas surgissem em toda sua carga de humanidade, trabalhadas com o máximo de sinceridade, sem a qual não poderia haver a empatia necessária entre a ribalta e a platéia de estudantes e professores. Exemplo disso foi o trabalho de Giciane Patrícia, sobre a qual recaiu um dos maiores desafios: a diretora da escola onde se passa a história. Vivida na primeira versão por atrizes experientes como Joana Schnitman e Márcia Andrade, artistas de larga atuação no teatro baiano, a diretora agora cabia a uma adolescente com então 16 anos e que, pouco antes de entrar para o teatro, era uma das aprendizes da Oficina

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. Os adolescentes conheciam bem e de perto as agruras de uma escola com cadeiras quebradas, vidros partidos, paredes pichadas, bebedouros destruídos, pias arrancadas. 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 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, local dos ensaios. Raimundo, defendido inicialmente por Duda Silva e Jeferson Albuquerque, chega a relatar a sua via-crúcis diária: “*Eu pego dois ônibus para chegar até aqui, enfrente engarrafamento, caio em buraco*” (COELHO e MARFUZ, Cena 10). Estes percalços também estavam no caminho dos jovens do grupo, de baixa renda e alunos da rede pública, que extraíam 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.”<sup>4</sup>

Ele dá o testemunho de que a sua história de vida se parece com a história de vida de Sinval, facilitando para o iniciante Fernando interpretá-lo com emoções sinceras, como defendia Stanislavski. O que não implica Fernando não estar 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 a “*coexistência do ator e personagem*” (KUSNET, 1985, p. 52). O grupo é orientado quanto à importância desta *dualidade*, percebendo-a na cena e fora dela também, uma vez que, ao final de cada apresentação, reúne-se com a platéia e promove um debate, refletindo criticamente sobre suas personagens e suas posturas.

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 Stanislavski umas das referências importantes, no que concerne - entre outros dos tantos aspectos do seu método - na busca de uma verdade essencial 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, o grupo de Teatro do Liceu almeja, por meio da sinceridade de suas atuações, a identificação palco e platéia, pois é objetivo do trabalho que os atores, os alunos e os professores envolvam-se, emocionem-se, reflitam e discutam juntos. ]

\* Jornalista, dramaturgo e diretor teatral. Arte-educador do grupo de Teatro do Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, professor de Artes Cênicas da Faculdade Social da Bahia e mestrando do programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da UFBA (PPGAC).

[<sup>1</sup>] Esta é a definição do tema da peça **Cuida Bem de Mim**, presente no relatório de atividades do Grupo de Teatro do Liceu, de 2003.

[<sup>2</sup>] 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.

[<sup>3</sup>] 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.

[<sup>4</sup>] Depoimento retirado do relatório de atividades do grupo de Teatro do Liceu, de 2003.

COELHO, Filinto ; MARFUZ, Luiz. **Cuida Bem de Mim**. Salvador, 1996. [Texto da peça ainda não publicado.]

GUINSBURG, J. **Stanislavski, Meirhold & Cia**. São Paulo: Ed.Perspectiva, 2001.

JANUZELLI, Antônio. **A Aprendizagem do ator**. São Paulo: Ed. Ática, 1986.

KUSNET, Eugênio. **Ator e Método**. Rio de Janeiro: Inacen, 1985.

ROUBINE, Jean-Jacques. **A Arte do Ator**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

STANISLAVSKY, Constantin. **A Criação de um papel**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.



# A imprensa fala

## Fenômeno Cultural

A peça **Cuida Bem de Mim** é um dos fenômenos culturais e educacionais mais importantes da década de 90. Representa um avanço em relação ao teatro engajado da década de 90 com suas palavras de ordem sisudas. É uma peça que mostra o poder da arte em tocar no coração das questões mais áridas. A peça é movida pelo espírito de contestação, irreverência, inconformismo. O segredo do poder de sedução da peça está em ligar dimensão afetiva e dimensão coletiva. A escola projetada pela peça é escola como qualquer outra do Brasil, com suas cadeiras quebradas, pichações, ausência de paixão da parte dos professores, vandalismo da parte dos alunos. Aos poucos vai ficando claro que o que se encena não é apenas um problema escolar de depredação, mas sim a tragédia cívica de um país. A depredação é apenas um sintoma da solidão, baixo-estima dos alunos e professores, ausência de solidariedade e cidadania. Mas a peça não configura um fenômeno isolado. Ela integra todo um movimento de experiências inventivas de educação para a cidadania, desencadeadas em vários pontos do país. Essas experiências precisam ser urgentemente incorporadas ao sistema de ensino público.

(Severino Francisco, *Jornal de Brasília, Caderno Civilização, Brasília, 01/10/1999*)

## Espectáculo Dez

**Cuida Bem de Mim** não redunde em maniqueísmos e vai além da proposta ecológica/antipredadora inicial, mostrando a importância do incremento da educação – e da educação pública – no País, e apontando as feridas sociais. Os personagens são humanizados e, mesmo compondo tipo, o texto e a riqueza da interpretação dos atores fazem com que não caiam no estereótipo, na caricatura gratuita. São tipos ora cômicos, ora densos, ou mesmo cruéis, mas todos exibem um rosto reconhecível e demais humano... Os rapazes e moças que apresentam um comportamento mais desajustado são, em geral, os que vêm de famílias desestruturadas e sofrem na pele, mais de perto, as injustiças sociais. Isso, o texto (maravilhoso) consegue mostrar, driblando as armadilhas do panfleto, levando-nos sempre a simpatizar com os jovens personagens, e até a torcer e a vibrar com uma simples história de amor juvenil, que prega, mais uma vez, a solidariedade e a compreensão.

(Clodoaldo Lobo, *A Tarde, Salvador, 27/11/1996*)

## Por uma sociedade melhor

Sobre a capacidade que a arte tem de transformar a sociedade, muito já foi dito, mas experiências concretas sobre isso não são tão comuns. Na quinta-feira passada, quem assistiu ao espetáculo **Cuida Bem de Mim**, no Teatro Solar Boa Vista, certamente saiu de lá com a impressão de que, em tempos tão movidos pela falta de ideais coletivos, é preciso restabelecer

## ◆ Cenário

### Luiz Marfuz/Paulo Henrique

Professora Escola de Teatro da UFBA.  
Professor do Curso de Artes cênicas da  
Faculdade Social da Bahia

O espetáculo *Cuida Bem de Mim*, dirigido por Luiz Marfuz, integra o projeto homônimo, criado em 1996, no Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, e já realizou mais de 800 apresentações para um público aproximado de 230 mil pessoas, entre estudantes e professores da Bahia, Rio de Janeiro, Brasília e Pernambuco. Por sua proposta artística e pedagógica, ganhou o Prêmio ECO, da Câmara Americana do Comércio, como

pelo Jornal de Brasília como “um dos fenômenos culturais mais importantes da década de 90” e “um avanço em relação ao teatro engajado da década de 60” e pelo jornal Correio da Bahia como “uma síntese performática e impactante da importância de tirar das ruínas o problema da educação no país.” Pierre Weil, escritor, educador e reitor da Universidade da Paz, Brasília, afirmou em depoimento: “Meu coração de educador está me dizendo que presenciei um novo método de educação...que expressa a vontade várias disciplinas, num esforço transdisciplinar”.



Tatiana Lemos e J6 Fernandes, TEA (Nov./2006)  
Foto: Almir Binifilatti

experiência educacional mais bem-sucedida no Brasil em 1997, e recebeu o Troféu Bahia Aplauze (atualmente Prêmio Braskem de Teatro) como Destaque Teatral de 1996.

O texto *Cuida Bem de Mim*, escrito por Filinto Coelho e Luiz Marfuz, a partir das vivências em oficinas dramático-pedagógicas com estudantes e professores, conta a história de uma escola pública, que enfrenta as violências expressas em todas as dimensões. Em paralelo, corre uma história de amor entre dois adolescentes, líderes de grupos rivais, que se vêem confrontados com seus valores, papéis e significados. Aos poucos, todos se reconhecem como agentes e objetos da destruição, repensam a educação e iniciam o caminho de reconstrução de suas vidas.

Ao longo destes 11 anos, *Cuida Bem de Mim* coleciona resultados estéticos, traduzidos em recepção crítica e depoimentos. Foi considerado

Além da peça, o projeto contempla ações educativas desenvolvidas nas escolas públicas que se traduz em atividades e resultados como: criação de grupos artísticos, pesquisa de ambiente escolar, fortalecimento das lideranças estudantis, seminários de capacitação de professores e avaliações de impacto sobre mudanças conceituais, atitudinais e procedimentais. Esta tecnologia educacional, integra o Banco de Tecnologia Social da Fundação Banco do Brasil e faz parte das experiências em educação expostas e analisadas na pesquisa publicada pela Unesco: “Cultivando Vidas e Desarmando Violências”. Em 2005, o projeto foi apresentado na II Congresso Ibero Americano sobre Violências nas Escolas, em Belém, Pará e participou da III Conferência Internacional sobre Violências nas Escolas, realizada em 2006, em Bordeaux, França.



Unid. 4.

- A Injustida Das Dores.

Unid. 5.

- "Na casa do Senhor não existe Satanás".

- "Xô Satanás" ← Bira 5x1 para os meninos.

Unid. 6.

- Jaqueira endialhada.

- Ressaca imediata.

- O porre de Cido.

- Que da ressaca;

- ~~Que da ressaca~~; → Manuz 6x1 para os homens.

- O que da Pomba Queira

Unid. 7.

- Casal Coragem;

- A chegada do Casal Coragem;

- A entrada triunfal.

- De mãos dadas com a coragem;

- Dando a cara a tapa.

- Com a cara e a coragem.

- Puto aberto.

- Ou vai ou racha ← game 6x2. Até que enfim!

Unid. 8.

- "Confronto direto"

- "Puto no luameo"

- "Se segure"

- "Resistindo aos ataques"

- "A Resistência"

- "Ação e Reação"

- "Toma lá, dá cá"





CENA CINCO

①

MIRINHA ESC  
COISAS ZOM  
SOBRE O PROF.  
NO QUADRO.



Prop. da ANAP

DETALHE DA CABEÇA



ARABICA NUNDO

João Fabrício

## MENSAGEM AOS JOVENS DO LICEU NOS 130 ANOS DE JUVENTUDE

Manhã de 18 de outubro de 2002. Inesquecível!  
A Igreja do Rosário dos Pretos, pintada de cor e emoção.  
Os personagens da Bahia de Amado nos esperam  
na pele dos jovens atores que se preparam para a vida.  
Sai o cortejo.  
São quase trezentos corações em festa.  
O Liceu parece renascer nas pernas, nos braços, nos sorrisos, na  
exuberância dos gestos do grupo de dança.  
A criança se move lindamente no ventre do Pelourinho.  
Começa depois a falar pela voz do grupo de teatro,  
uma afirmação de vida.  
O menino vai crescendo  
Sobe as ladeiras do Pelô.  
Aprende a se movimentar, a sobreviver,  
a dar vida e movimento a seus pés  
no samba de roda e nos saltos da capoeira,  
desenhados pela energia dos jovens dançarinos.  
Na praça da Sé ele cresce,  
É capaz de contar histórias,  
de refletir sobre sua própria vida  
nos bancos mágicos do teatro de rua.  
Agora ele ganha novos espaços,  
atravessa os corredores do poder.  
Ele está maior e mais forte,  
São vozes e imagens de todas as artes:  
o restauro de uma nova vida,  
o design de um sonho possível,  
a fotografia do instante eterno,  
a luz e o som do futuro.  
Diante da Câmara, o jovem líder anuncia:  
“Está acesa a chama da juventude”  
E as vozes se juntam a outras tantas vozes e gritam:  
“Estamos cada vez mais fortes. E não vamos esquecer”.  
Ele tem a coragem no peito.  
Avança sobre a casa do povo  
E crava seu manifesto:  
“Não queremos ser o futuro, nós somos o presente”  
É muita emoção.  
Só resta abraçar o velho casarão do Saldanha.  
E fazer acontecer a cada dia uma vida melhor.

Luiz Marfuz  
Coordenador do Programa Arte, Talento e Cidadania



## Visionário do Futuro

20-11-02

Muito além mar,  
 Lá onde não há  
 passa o meu barco  
 cheio de amanhãs,  
 mulheres sem rosto,  
 e arcos do triunfo.

Muito além lá,  
 Mar à dentro  
 Mar à fundo  
 Mar à fora  
 Vida à frente  
 Lá onde há  
 Onde lá é cá,  
 Onde cá é lá.  
 Muito além cá.  
 Lá no sem-hora,  
 há no sem-tempo.  
 Onde eu não cheguei  
 Onde o chegar é dúvida.

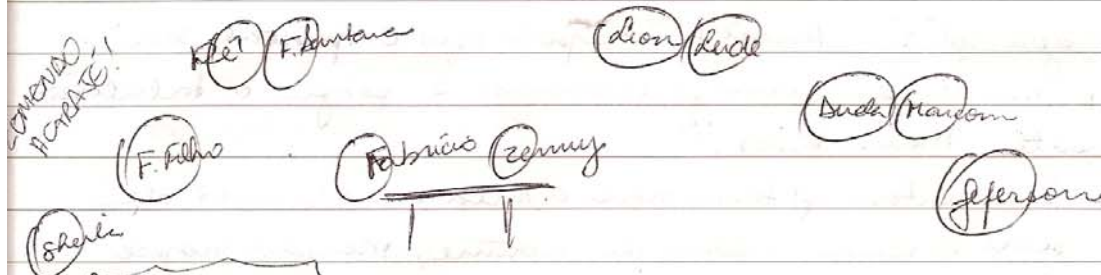
Passa o meu barco...

Mensagem: Gliciane Patrícia  
 Autor: João Fabrício

Rafa lembra que a fila precisa estar ligada em Creusa (FOCO-FOCO-FOCO) → "Lembra daquele exercício que fizemos?"

Marcos está em cena c/ aquela peruca e aqueles óculos. FA UM SHOW!

Marfuz arruma + uma vez a cena → "Guardem + ou - ISSO".



hombete p/ a Zenny

NÃO PRECISA PEGAR NO PESSOAL P/ PAGAREM AS CONTAS. CREUSA TEM AUTORIDADE P/ CHAM-LOS SEM ISSO

No meio da cena Tommy tira balas do cesto da bucha e come qm a presentear seus MENINOS! Depois vem a distribuição das contas. Ah, já percebi seu plano Creusa! Espertinha vai?!

Ih, mirinha recebe suas conta. A galera tá revoltada c/ a situação - "Que porra é essa Anacleto". Marfuz entra em cena: "Tem que mostrar como é que o corpo reage ao ver o desenrolar desse papel da conta. Tem que tornar visível a reação". (Ah, o papel das contas é um solo de papel higiênico q' Anacleto manuseia)

Chega a hora em que Das Dores presenteará Creusa. Marfuz pede p/ que joguem entre o presente e a conta, já que Das Dores também pensa num desconto e Creusa vai percebendo isso.

Mais tarde Anacleto faz aquela apresentação, c/ o dig mira, "TUDO DE BOM", de capcane. Depois disso Bacteria ajuda Creusa a por os braços q' ganhou de Das Dores. mesmo empada Creusa n' deixa de esticar pernas e braços p/ dar uns safanões em Anacleto: "ANXA ANACLETO!". Cortado!

Anacleto chama mirinha p/ a cena de PUNHETA. mais um presen-te em cena, Renatinha ou melhor, Mirinha, recebe uma pulseirinha que Anacleto "roubou" de Creusa. Mas isso n' funciona muito bem e acaba caindo.

25.07.02 - PROTOCOLO 05 (Quinta - feira) 10/5

## TRANSCRIÇÃO DOS REGISTROS DE ADELICE SOUZA

GRUPO DE TEATRO

DATA 25/07/02

A aula dá início com a atividade da educadora Mirela Missi.

Observações:

1. Fernando Santana está com um corpo bastante desenvolvido no seu aspecto muscular, embora ainda falte uma consciência corporal.

2. Gil mostra nos exercícios um corpo bem extremamente flexível e adaptável às exigências do que lhe é pedido.

3. Lady manifesta uma indisponibilidade para qualquer trabalho corporal realizado hoje na atividade.

A segunda parte de aula começou às 9:30h com o diretor Luiz Marfuz.

Observações:

1. Alguns atores manifestaram tipos mais marcantes no exercício.

Tipos mais marcantes:

Péricles\_ Personagem parecido com Bactéria.

Duda\_ Professor meio tipo

Bira\_ Personagem largadão - desejo de fazer Bactéria.

Zene\_ Clichê no andar.

Lady\_ Estava inexpressiva na busca de personagens.

Giciane e Renata\_ esboços de Rita.

Fernando Santana\_ Fez um bom tipo marginal

Improvisação de cenas:

Duda/ Jéferson/Sheila/Lion/Giciane

Duda para professor\_ Falta voz. A voz é muito importante para este perfil do personagem

Jéferson\_ Voz baixa. Interpretações muito rápidas.