Ney Wendell

Cuida bem de mim

teatro, afeto e violência nas escolas

Editora da UESC

Cuida bem de mim

Universidade Estadual de Santa Cruz

GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA
Jaques Wagner - Governador

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
Osvaldo Barreto Filho - Secretário

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ
Antonio Joaquim Bastos da Silva - Reitor
Adélia Maria Carvalho de Melo Pinheiro - Vice-Reitora

DIRETORA DA EDITUS
Maria Luiza Nora

Conselho Editorial*:*
Maria Luiza Nora – Presidente
Adélia Maria Carvalho de Melo Pinheiro
Antônio Roberto da Paixão Ribeiro
Dorival de Freitas
Fernando Rios do Nascimento
Jaênes Miranda Alves
Jorge Octavio Alves Moreno
Lino Arnulfo Vieira Cintra
Lourival Pereira Junior
Maria Laura Oliveira Gomes
Marcelo Schramm Mielke
Marileide Santos Oliveira
Raimunda Alves Moreira de Assis
Ricardo Matos Santana

Ney Wendell

Cuida bem de mim

teatro, afeto e violência nas escolas

Ilhéus - Bahia
2009

Editora da UESC

©2009 by Ney Wendell

Direitos desta edição reservados à
EDITUS - EDITORA DA UESC
Universidade Estadual de Santa Cruz
Rodovia Ilhéus/Itabuna, km 16 - 45662-000 Ilhéus, Bahia, Brasil
Tel.: (73) 3680-5028 - Fax: (73) 3689-1126
http://www.uesc.br/editora e-mail: editus@uesc.br

PROJETO GRÁFICO E CAPA
Alencar Júnior

FOTO DA CAPA
Celso Pereira

FOTOS DO MIOLO
Adenor Gondin, Isabel Gouveia, Michele Zollini,
Almir Bindilatti e Celso Pereira

REVISÃO
Maria Luiza Nora
Aline Nascimento

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

W469 Wendell, Ney.
Cuida bem de mim : teatro, afeto e violência nas escolas / Ney Wendell. – Ilhéus, BA : Editus, 2009.
164 p. : il.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-85-7455-167-8

1. Teatro na educação. 2. Teatro e juventude. 3. Violência na escola. 4. Jovens e violência. 5. Afeto. I. Título.

CDD 371.399

Ficha catalográfica: Silvana Reis Cerqueira - CRB5/1122

Dedico este livro ao meu filho, Luan Reyel, por me ensinar o amor diário, a simplicidade do afeto e a beleza de ser pai.

Agradecimentos

À proteção divina e aos amigos espirituais que me acompanham nesta jornada de criação e luta: Vovô Bezerra, Sai Baba, Papai Benedito, Irmão Estrela, Xangô, Iansã e Jesus.

À minha família, pelo aprendizado do afeto e o exercício da saudade.

Às mulheres: Tia Zélia, pela mãe sincera; Gilka, pela ajuda fraterna e por nosso filho; Cibele, pela amizade e apoio sempre; Drica, pelos gritos de amiga; Beth, pela escuta e encorajamento; e Marcella, pela amorosidade e companhia poética.

Ao grande amigo e irmão Luiz Marfuz, que abre caminhos e se mantém companheiro de desafios. A ele, todos os aplausos, por entregar ao mundo o espetáculo *Cuida Bem de Mim*.

Aos amigos: Sérgio Farias, por ter mantido meu entusiasmo na pesquisa; Zé Mauro, pela surpresa do computador; Márcio e Fernando Filho, pelo apoio constante; Rafaela, pelas transcrições ágeis; Edmundo, pela paciência e pelo apoio espiritual; Ednólia e Peixinho, pelas bases espíritas; Jair e todos os irmãos da Liberdade; Zenny e Bira, pelos incentivos permanentes; Cajaiba e Bob, pela atenção e disponibilidade na etapa final; e Lucas, pelos gráficos.

À minha paciente e cuidadosa orientadora Eliene Benício, que soube estar próxima e segurar os impulsos do ariano.

Aos colegas e amigos da pós-graduação em artes cênicas e aos professores e funcionários da escola de teatro da UFBA.

Aos outros colegas do Liceu: Dea, Paulinho, Tosta, Marcelo, Elaine, Regina, Nilson, Cristiano, Danilo, Fábio, Dai, Paulo Pereira (*in memoriam*), Serjão, Karina, Ítalo, Sérgio Souto, Vivina, Gleide, Bruno, Marilza, Eliúma, Diva, Débora, Claúdia, Nelson, Romel, jovens atores do Grupo de Teatro e todos os que estiveram juntos no sucesso do programa educacional.

Ao Instituto Ayrton Senna (Monica Pellegrini, Simone André, Viviane Senna e Maria Lívia de Castro) e ao Programa Petrobras Fome Zero (Rosemberg Pinto, Iva Valadares e Adolfo Mitouzo).

Aos jovens e professores das escolas públicas que me presentearam com os depoimentos vivos desta pesquisa.

A importância de uma coisa há que
ser medida pelo encantamento que
a coisa produza em nós.

Manoel de Barros

Prefácio

Por várias vezes – e em diferentes lugares –, assisti ao espetáculo Cuida Bem Mim. Nunca deixei de me emocionar como se visse a peça pela primeira vez. Aquela construção de afetos em meio a tantos desafetos entre os muros da escola vai muito além da sala de aula. Sintetiza uma sociedade que não vê, não respeita, exclui. Naquelas cadeiras quebradas e, depois, reconstruídas em cenas, temos o país que somos e o país que gostaríamos de ser. As angústias, desesperanças, dores, desentendimento, agressividade falam de um Brasil jovem que envelhece rapidamente, sem perspectiva. Falam não só de uma juventude envelhecida pela falta de perspectiva. Falam de uma juventude invisível.

Nas minhas viagens de investigação sobre a situação das crianças e adolescentes, aprendo que a pior forma de violência é a violência da invisibilidade – esta é pior, constatei, que a violência física. Na invisibilidade, não somos nada para ninguém. Muitas vezes, nem para nós mesmos. O resultado é que acabamos nos destruindo, ou destruindo os outros. Na verdade, nos destruímos e destruímos os outros. O verdadeiro problema da droga não é a droga em si, mas a desesperança que ela semeia num ambiente já sem esperança, na qual não se constroem saídas. Só entradas. Abusa-se de tudo porque o que existe é o presente. O passado não vale a pena ser lembrado, o futuro oferece pouca perspectiva. Tudo isso explica a marginalidade de nossas cidades, onde as escolas, especialmente as públicas, viram um depositário de ressentimentos.

Cuida Bem de Mim puxa o fio desses ressentimentos, levando-o para os mais diferentes pontos, formando a rede da exclusão – a rede que explica, entre outras coisas, por que tantos aprendem tão pouco na sala de aula. O que me toca na peça é que vai muito além da constatação, ao fazer com que o espectador suba ao palco, sinta-se como um dos

personagens – e, mais do que isso, alguém que sabe construir e se reconstruir pelo afeto, pela capacidade de entender o outro, pela habilidade em seu entender. É um teatro que cria aprendizes do afeto. Não qualquer afeto. Há uma busca explícita de fazer pensar problemas e soluções em conjunto, fugindo desse narcisismo coletivo, baseado no imediatismo e em escassas conexões.

Encenou-se, no palco, uma escola – e um país. Mas se fez do palco uma escola – e um país. A peça se transformou numa sala de aula ambulante, montando classes por todos os lados. No final, aqueles holofotes ajudaram e estão ajudando a vencer ou ensinar como vencer a violência da invisibilidade. Certamente é por isso que o trabalho vem fazendo sucesso há tanto tempo, afinal está sempre atual, e mais emocionante.

Gilberto Dimenstein

Sumário

Introdução 15

1 O espectador 19

2 A escola em cena 29
2.1 O nascimento da obra 29
2.2 Os personagens 33
2.3 O enredo 35
2.4 Da estreia para o mundo 44
2.5 A obra em ações educativas 51

3 O afeto em cena 61
3.1 O afeto pelas identificações 61
3.2 Caminho dramático do público 71
3.3 Múltiplas identificações 82
3.4 O efeito da projeção 94
3.5 Do público para o público 107

4 A violência em cena 117
4.1 Violência e cultura juvenil 117
4.2 As violências 126
4.3 Violência e diversidade 135

5 A obra teatral educa 149

6 Referências 157

Introdução

Escrevo este livro como um convite para abrirmos nossos corações ao afeto e poder escutar as vozes de uma juventude ameaçada pelas diversas violências e enxergar a depredação das escolas públicas como símbolo da destruição de relações humanas.

Coloco-me como indivíduo sensibilizado por uma realidade socialmente excludente e violenta, que gera a falta de proximidade, carinho e cuidado que precisamos ter conosco, com o outro e com o planeta. Vejo que é necessário falar sobre atitudes sensíveis diante do quadro desumano que presenciamos em nosso cotidiano ainda de guerras, destruição do meio ambiente, desagregação familiar etc.

O afeto foi minha porta de entrada para o teatro, pois nele aprendi a importância do palco solidário, da partilha em grupo e da entrega atenciosa aos aplausos. Uma escolha profissional que, em 2002, me levaria a trabalhar como professor de teatro na organização não governamental (ONG) Liceu de Artes e Ofícios da Bahia[1], onde me vinculei ao espetáculo *Cuida Bem de Mim*, objeto de estudo desta pesquisa. A peça é de autoria de Filinto Coelho[2] e Luiz Marfuz[3], também diretor do espetáculo, e possui uma história de 12 anos em cartaz, com realização de 810 apresentações para mais de 250 mil pessoas e atingido um total de 350 escolas em várias cidades brasileiras, conquistando prêmios

---

[1] O Liceu de Artes da Bahia é uma ONG que existe há 135 anos e que trabalhou entre os anos 2000 e 2007 com programas educacionais de formação de jovens artistas em teatro, dança, música e *design*.

[2] Foi educador do projeto durante 5 anos. É ator, diretor teatral e fundador do curso Todo Mundo Faz Teatro, em Salvador, que há 16 anos vem iniciando várias pessoas na arte dramática.

[3] Criador do projeto *Cuida Bem de Mim*. É Doutor em Artes Cênicas e Professor da Escola de Teatro da UFBA. Diretor teatral com uma história de 30 anos de teatro.

locais e nacionais, principalmente pela qualidade artística com que trata do afeto, da juventude, da violência e de vários outros temas sobre a escola pública.

Foram seis anos de trabalho, atuando numa missão social de educar jovens para a vida, utilizando a formação em arte como base para fortalecer o lugar mobilizador e transformador da juventude. Durante a minha participação na peça e projeto *Cuida Bem de Mim*, percorri várias funções, entre educador, pesquisador, coordenador pedagógico e depois coordenador geral, que me facilitaram um amplo conhecimento de suas ações.

Estive sempre muito próximo dos jovens que assistiam à peça, tendo realizado vários seminários e oficinas nas escolas, além de organizar a plateia no teatro, orientar os debates etc. Mesmo vendo e revendo as apresentações, deixava-me levar por aqueles risos, choros e olhares brilhantes de jovens que tinham um diálogo peculiar e vivo com a obra. Muitas vezes, vi-me chorando ao ouvir determinado depoimento, com tanta sinceridade e reflexão, que me fazia pensar que era necessário entrar neste mundo do público e entender o que acontecia num processo de arrebatamento como este. Foi o que fiz quando escolhi pesquisar o *Cuida Bem de Mim* e com isso compreender as características e os processos da recepção teatral.

Segui um desejo, como educador, de investigar o que acontecia com o público, suas reações e principalmente o que ele aprendia com a obra. Desta forma, fiquei estimulado a definir este momento de assistir a uma peça como um processo educativo, voltando-me para o professor da escola que pode aprender a usar a obra teatral como conteúdo e metodologia. Retornava, neste sentido, ao meu lugar também de professor e que precisava manter a luta por uma educação de qualidade, partindo para pensar numa pesquisa que ajudasse a escola a ampliar suas tecnologias educacionais. Acredito que trazer o teatro na forma que escolhi, olhando a recepção, pode valorizar ainda mais a inclusão

da arte na educação e o teatro enquanto possibilitador de várias formas de aprendizagem.

Destaco, ainda, que, durante estes anos de trabalho, vivi o contraste entre a luta pelo afeto e o enfrentamento de violências diárias. Ao percorrer dezenas de escolas públicas em Salvador e outros estados, vi de perto a degradação, a miséria e o abandono da instituição educacional. Vi, ali, um retrato do descaso do governo e da própria comunidade escolar, mas, principalmente, vi a escola como uma ferida aberta, ainda sangrando muito e sem usar remédios. Nestes locais, pude sentir a importância da missão social do espetáculo e o quanto ele, após as apresentações, conseguia mobilizar as escolas para rever este quadro de caos e identificar possíveis reconstruções.

Valorizo este convite ao afeto do leitor, apresentando os textos numa escrita coletiva da primeira pessoa do plural, seguindo a necessidade de criarmos um vínculo numa leitura compartilhada.

O livro é iniciado situando o leitor sobre as diversas características do espectador no teatro contemporâneo, trazendo, depois, no segundo capítulo, as informações principais sobre o espetáculo *Cuida Bem de Mim*; sua história, desde a estreia em 1996; o enredo do espetáculo; os perfis dos personagens; e a transformação da obra em um projeto.

Já no terceiro capítulo, investigamos a recepção, através da transcrição e análise de trechos dos debates, pesquisando a questão do afeto no espetáculo e o foco no jovem, e como a obra ressoa nele. Trata-se de uma pesquisa sobre as múltiplas identificações do jovem espectador com os jovens atores e os seus personagens. Para isso, criamos alguns diagramas que sintetizam as relações afetivas que ocorreram entre plateia e texto, partindo de um olhar mais específico sobre a dramaturgia do espetáculo.

No quarto capítulo, abordamos o contexto deste jovem e o que denominamos de cultura juvenil. Há uma

análise da obra mais focalizada na encenação e em como seus elementos se conectam com o público. Há referências aos diversos signos da obra, mostrando as relações de identificação com a cena e com as características da cultura juvenil que se encontram nos elementos como cenário, sonoplastia, iluminação, maquiagem, interpretação, figurino etc. Neste contexto, mostramos como a questão das violências simbólicas e físicas da escola pública são discutidas e refletidas a partir do espetáculo.

Concluímos mostrando o efetivo impacto educativo de um espetáculo, sendo algo que precisa ser muito pesquisado, pois vem junto a isso a argumentação de "como" o teatro educa e "como" isto se dá dentro de um processo de recepção.

1 O espectador

> *O lócus do significado da obra de arte só pode ser encontrado nas respostas dos próprios observadores.*
>
> *(Ken Wilber)*

A escolha de investigarmos o teatro contemporâneo pressupõe um olhar múltiplo para uma cena teatral plural e complexa, que não mais aceita definições fechadas ou deterministas. Hoje convivem estilos ou tendências dentro de uma mesma obra cênica, exigindo instrumentais de pesquisa que consigam examinar esta multiplicidade.

Pensar neste campo de pesquisa que é a recepção teatral fica mais claro quando nos detemos no principal sujeito do estudo, que é o espectador. Para Ubersfeld (1996, p. 305),

> o espectador é o destinatário do discurso verbal e cênico. É o receptor do processo de comunicação. É o rei da festa. Porém, é também o sujeito de um fazer, artesão de uma prática que se articula perpetuamente com as práticas cênicas[4].

Falamos do prazer do espectador que "enquadra e organiza sua percepção, recorda"[5], se posiciona dentro de um jogo e ao mesmo tempo lembra da vida fora do teatro, experimentando outras realidades (UBERSFELD, 1996,

---

[4] [...] El espectador es el destinatario del discurso verbal y escénico, el receptor del proceso de comunicación, el rey de la fiesta; pero es también el sujeto de un hacer, el artesano de una práctica que se articula perpetuamente con las prácticas escénicas (1996, p. 305).

[5] Tradução nossa do original em Espanhol: "encuadre, organice su percepción, recuerde" (UBERSFELD, 1996, p. 305).

p. 305). O autor Pavis (2003a, p. 140) fala do trabalho do espectador, que "consiste em afirmar sem trégua uma série de microescolhas, de miniações, para focalizar, excluir, combinar, comparar".

Os espectadores do *Cuida Bem de Mim* são prioritariamente os estudantes, aqui delimitados em 2.500 jovens, oriundos de 14 escolas públicas[6] e que estudavam entre a 7ª série do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio e com faixa etária média de 14 a 20 anos, que assistiram ao espetáculo e participaram do debate, no período de 2005 a 2007, nas cidades de Salvador, Rio de Janeiro e Recife.

Primeiramente, podemos dizer que este espectador do *Cuida Bem de Mim* pode ser visto como um contemplador, seguindo a visão de Bakhtin (1992), aquele que retorna a si mesmo a partir da experiência estética de assistir a um espetáculo, e com isso recria a obra como um co-autor. Ele fala ainda do contato com "o outro" na atitude de contemplar. Para ele, "o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, da sua visão e da sua memória; memória que o junta e o unifica e que é a única capaz de lhe proporcionar um acabamento externo" (BAKHTIN, 1992, p. 55). É através deste contato com o outro que podemos dizer que o espectador ganha um instrumental para fazer a leitura e reconstruir sua visão da obra, realizando o que ele chama de "acabamento", cumprindo uma ação estética.

Podemos considerar, também, o espectador desta peça como um ouvinte, que Walter Benjamim (1993) conceitua como aquele que consegue ouvir a narrativa de um texto, a exemplo do *Cuida Bem de Mim,* e com isso tecer suas próprias histórias. Para este autor, estamos vivendo um declínio

---

[6] Estas escolhas foram realizadas junto com a equipe da instituição a partir de sua representatividade e, principalmente, por terem realizado os debates mais completos no que se refere ao roteiro pré-estabelecido.

destas experiências vivas das narrativas, do prazer em ouvir histórias. Isto se deve muito à ênfase na informação massificada e sintetizada de nossos meios de comunicação. Há nisto uma relação com o teatro, que pode ser este espaço da experiência viva da história, que se abre para que o espectador construa ou reconstrua suas histórias de vida.

Quanto a isso, Philippe Meirieu (1993) refere-se à necessidade de resgatar o valor pela narrativa, junto às crianças, que relacionamos aqui ao público jovem do *Cuida Bem de Mim,* pois estamos num momento de *flashs*, de informações fragmentadas, impostas pelos meios de comunicação, criando o "hábito da segmentação" e da "sedução instantânea". Ele lembra que a experiência teatral pode "contribuir no desenvolvimento da personalidade da criança, possibilitando que ela conquiste os estados narrativos" e com isso alcance um estado de "pensamento dialético" e de "pensamento da descontinuidade" (MEIRIEU, 1993, p. 2). Acredita ainda que este pensamento da descontinuidade quebra a lógica do pensamento totalizante e abre espaço para agregar a contradição e o paradoxo.

O autor relaciona a esta falta de capacidade de pensar a descontinuidade com a violência dos jovens na atualidade[7], que não conseguem agregar a oposição e não sabem enfrentar os "conflitos dialéticos". O teatro possibilita o acesso aos conflitos interiores, "as nossas contradições profundas que fabricam nossa própria humanidade", e contribui para que os jovens assumam as suas próprias contradições (MEIRIEU, 1993, p. 5).

Seguindo estas possibilidades das características do espectador deste espetáculo, vemos também como

[7] Há, nesta opinião, uma relação com o estudo que fazemos sobre o *Cuida Bem de Mim*, enquanto obra teatral que se propõe a influenciar no combate aos alarmantes índices de violência nas escolas.

o leitor[8] de Jauss (1994). Na visão dele, a arte tem uma função social que "somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando seu entendimento do mundo e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social" (JAUSS, 1994, p. 51). O espectador vive, na experiência estética, a possibilidade de se libertar das "opressões de suas práxis de vida, na medida em que o obriga a uma nova percepção das coisas" (JAUSS, 1994, p. 52). Dentro desta percepção, ele processa um estado de mudança, como esclarece Soares (2005, p. 55), quando noz diz que, para Jauss, "tornou-se necessário indagar o quanto o recipiente de uma obra de fato muda no ato de sua recepção e o quanto a fantasia do leitor é responsável por estas mudanças [...]".

Por fim, o nosso espectador do *Cuida Bem de Mim* pode ser visto como um apreciador. Para Ana Mae Barbosa (2001), a apreciação é um dos pilares básicos dos três caminhos para se aprender arte, dentro da abordagem triangular, havendo o fazer artístico, a apreciação e a contextualização. É uma visão que se engloba no campo da arte-educação e que serve também para responder à importância em se pesquisar sobre os aprendizados no ato da apreciação, a exemplo de um espetáculo como *Cuida Bem de Mim*. A abordagem da arte-educadora Fayga Ostrower (2006, p. 167) ressalta que, no ato da apreciação estética, "não existe um momento de compreensão que não seja ao mesmo tempo de criação".

A apreciação é um momento que, segundo Duarte Jr. (1988, p. 94), nos esclarece que há uma multiplicidade de sentidos e que nos conduz por "intrincados caminhos

[8] "Para Jauss, no ato da fruição de uma obra literária, cada leitor leva, entre outros aspectos, sua história de vida pessoal, que diz respeito a sua experiência social, suas tradições, convenções, seu conhecimento de mundo [...]" (CAJAÍBA, 2005, p. 54).

dos sentimentos, onde habitam novas e vibrantes possibilidades de nos sentirmos e de nos conhecermos como humanos."

Vimos, com isso, que o jovem que assiste ao *Cuida Bem de Mim* pode ser o ouvinte de Benjamim, o contemplador de Bakhtin, o leitor de Jauss, o apreciador de Barbosa, mas que se aglutina, dentro de nossa abordagem, ao espectador de Ubersfeld e Pavis, nos quais nos delimitaremos para analisar a recepção desta obra.

É importante esclarecer, também, que este espectador do *Cuida Bem de Mim* foi mobilizado com as ações educativas na escola antes da apresentação da peça e pode ser preparado para ver uma obra teatral que fala do seu mundo, que é a escola pública. Esta mediação é importante, pois, como defende Bourdieu (2005, p. 71), "a obra de arte, considerada enquanto bem simbólico, não existe como tal a não ser para quem detenha os meios de apropriar-se dela, ou seja, de decifrá-la", e vale lembrar que o público precisa desenvolver um "grau de competência artística" vinculado necessariamente ao "grau de seu controle relativo ao conjunto dos instrumentos da apropriação da obra de arte". Para Desgranges (2003, p. 37), "o espectador instrumentalizado encontra-se em condições de decodificar os signos e questionar os significados produzidos, seja no palco, seja fora dele." Este autor ainda nos diz que "formar espectador consiste em provocar a descoberta do prazer do ato artístico mediante o prazer da análise" (DESGRANGES, 2003, p. 173).

Ao definirmos que o receptor jovem é para nós o "espectador" do espetáculo, debruçamo-nos sobre ele para identificar as reações e reflexões trazidas nos depoimentos sobre o espetáculo durante os debates e verificar como estas se cruzam com as propostas dramatúrgicas e cênicas da obra. A leitura dos debates levou em conta a espontaneidade das respostas, o vínculo com a temática da relação afetiva, da violência, da juventude e da escola em si, valorizando a riqueza dos diálogos e da profundidade emotiva

voltada para uma reflexão do jovem sobre sua vida pessoal e escolar. Valorizamos os momentos sensíveis e afetivos destas repostas revelando conflitos, tensões, choros, risos, desabafos etc., através das palavras que confirmam o que a arte educadora Fayga Ostrower (1987, p. 21) nos diz sobre o processo de fruição da obra de arte:

> Usamos palavras. Elas servem de mediador entre o nosso consciente e o mundo. Quando ditas, as coisas se tornam presentes para nós. [...] o falar torna-se mais do que um assinalar, torna-se um representar as coisas com seus conteúdos, torna-se um avaliar e um significar.

Os depoimentos dos espectadores jovens tornaram-se elementos fundamentais para esclarecer o impacto do espetáculo no público com sua "capacidade de falar e de simbolizar", mostrando um "potencial inato" em articular ideias, revelar emoções e efetivar um processo de aprendizado, valorizando o "contexto cultural" de cada um (OSTROWER, 1987, p. 23). No caminho para estabelecer estes impactos no receptor, escolhemos realizar uma análise do espetáculo em dois aspectos fundamentais presentes na obra e na discussão sobre ela: *o afeto e a cultura juvenil em cena*. A seguir apresentamos um diagrama (Figura 1) que representa este itinerário da pesquisa e os pontos por ela estudados.

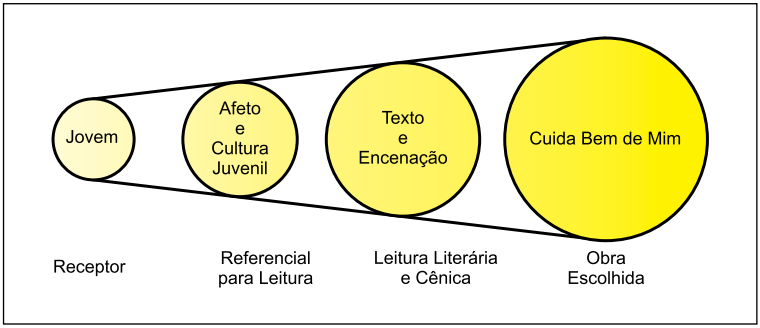


Figura 1 *– Diagrama do itinerário da pesquisa.*

Estudar a recepção como processo educativo segue o que Sérgio Farias (2002, p. 64) nos diz ao esclarecer que a análise da "recepção do espetáculo, pelo educando, é fundamental para se firmar o teatro-educação como forma de ensino que transpõe as barreiras da sala de aula, e para se compor uma metodologia dinâmica e socializadora." Para ele, "o espectador é também um criador, uma fazedor de cultura. É isso que fundamenta o caráter educativo do teatro, independente do conteúdo abordado". O que é veiculado pelos atores através das mensagens trazidas nas "palavras, movimentos e recursos técnicos, é decodificado pelo espectador com base em sua história de vida, sua visão de mundo e seu estado emocional naquele momento" (FARIAS, 2002, p. 64).

Por isso, avaliamos o processo de recepção teatral como uma experiência dividida em três vias (Figura 2), diferentes e interdependentes. São elas, presentes no diagrama a seguir, *estética, artística e pedagógica*.

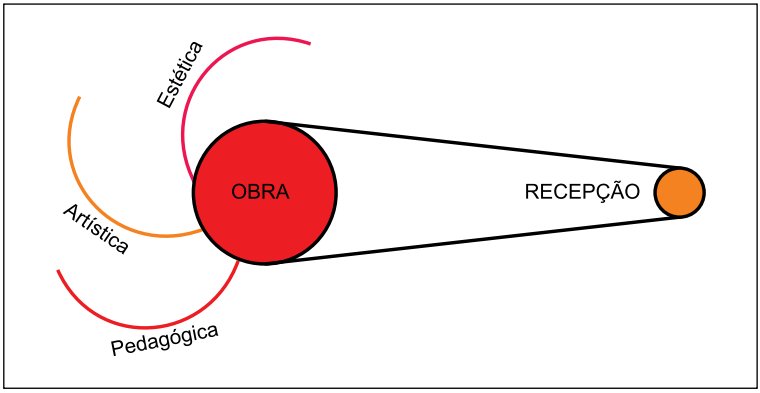
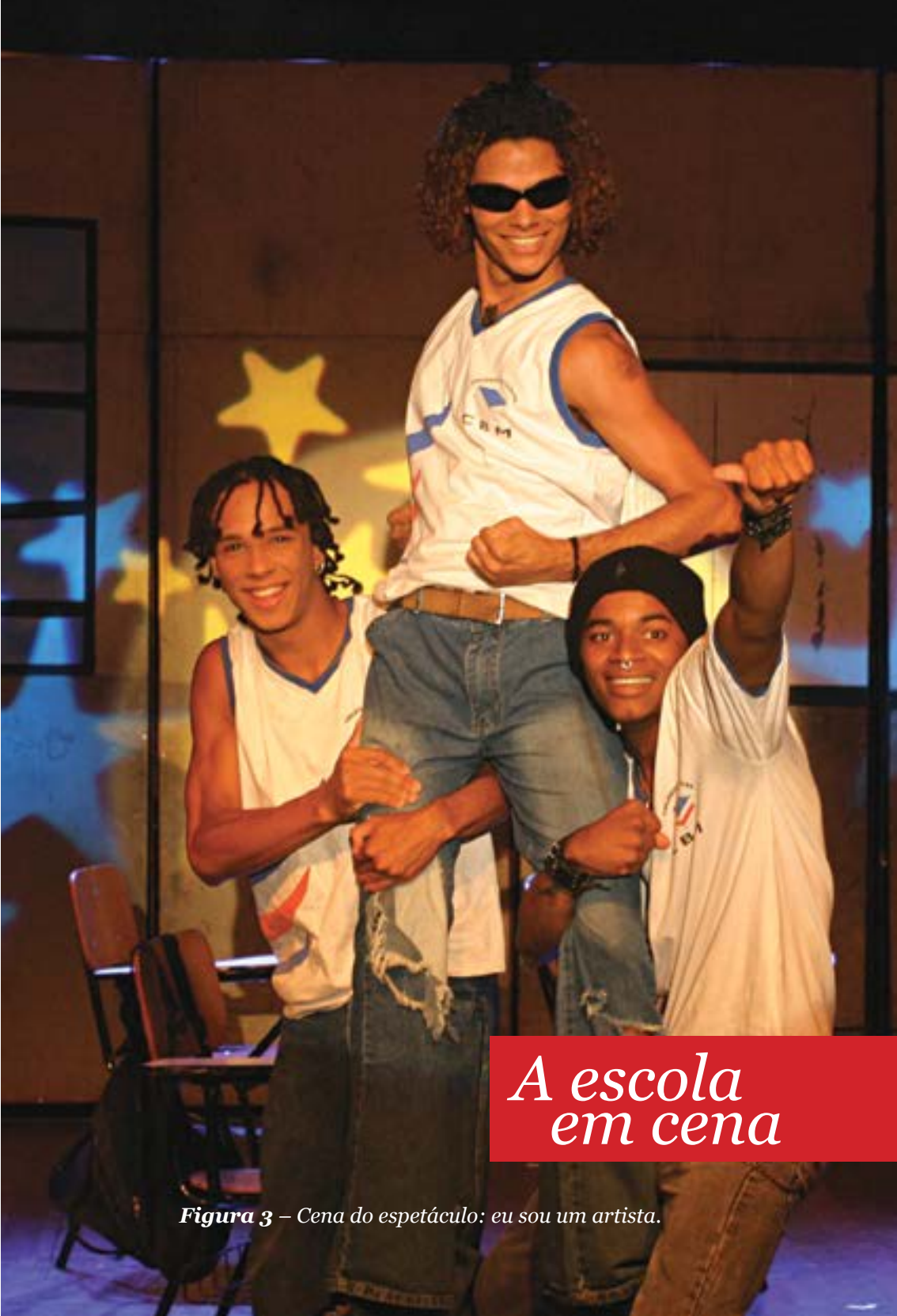


Figura 2 *– Diagrama da experiência teatral.*

Ao nos referirmos à via *estética*, observamos o fenômeno da relação sensível entre o público e a obra, que será perceptível nesta pesquisa quando falarmos

do afeto e das múltiplas identificações com o texto e a encenação. Já sobre a via *artística*, destacamos os valores referentes ao fenômeno teatral, que se diferenciam da dança, da música e das artes visuais e que têm, em sua história de estilos diversos, toda uma construção de sentido para que tivéssemos hoje o teatro contemporâneo. Buscamos, com isso, a especificidade do fazer artístico teatral na leitura do texto dramático e da encenação. Com relação à via *pedagógica*, mostramos o fenômeno educativo que se desenvolve na produção e na recepção teatral, focalizando, principalmente, as aprendizagens do espectador.



A escola em cena

Figura 3 *– Cena do espetáculo: eu sou um artista.*

2 A escola em cena

2.1 O nascimento da obra

O espetáculo *Cuida Bem de Mim* estreou em 17 de novembro de 1996, mas, desde 1995, o diretor Luiz Marfuz foi convidado pela ONG Liceu para montar uma peça teatral que pudesse atender a um pedido da Secretaria da Educação do Estado da Bahia.

Na época, o Liceu, no seu processo de auto-sustentabilidade, já possuía uma fábrica de móveis que produzia cadeiras escolares, em sua maioria vendidas para as escolas do governo. Esses recursos adquiridos mantinham o trabalho educacional da instituição, de forma gratuita, para jovens de baixa renda e de escolas públicas.

No mesmo ano de 1995, foi constatado pela Secretaria da Educação um grave índice de destruição de cadeiras e de todo o patrimônio escolar e que o gasto era cada vez maior com a reparação dos danos. Pensando em resolver esse problema, o governo assumiu com o Liceu um contrato de compra de cadeiras e, em contrapartida ao convênio estabelecido, a instituição faria um projeto que pudesse ser levado às escolas e que conscientizasse os estudantes sobre a conservação do patrimônio físico.

Num trabalho de cinco meses, o diretor conseguiu estabelecer uma equipe e as bases de uma proposta de sondagem e diagnóstico com estudantes, professores e diretores de escolas públicas sobre os caminhos para reverter este grave quadro de destruição do patrimônio. Para não ficar apenas num diagnóstico comum, a equipe apostou na criação de uma metodologia teatral que foi denominada Oficina Dramático-pedagógica.

As Oficinas Dramático-pedagógicas foram desenvolvidas seguindo os objetivos de diagnosticar a realidade escolar e abrir um campo de escuta dos alunos, professores e

diretores, utilizando-se da metodologia teatral. A base temática era a destruição, que passava pela depredação física da escola e se ampliava nos conflitos presentes nas relações interpessoais.

O pedido do governo, de resolver a problemática da depredação do patrimônio, já se mostrava diferente, com o surgimento da questão central dos embates nas relações humanas que, nestas oficinas, surgiam como foco dos problemas da escola[9].

Aparecia, a partir disto, a visão que iria permear todo o projeto, de que a escola é um "espaço que deve ser preservado em todas as suas dimensões: física, moral, relacional, cultural e pedagógica", em que preservar significa "manter relações saudáveis com as pessoas" (MARFUZ, 2000, p. 42).

A escolha por trabalhar com o teatro para diagnosticar uma realidade tão complexa como a escola pública foi determinante para uma escuta diferenciada e uma observação mais aprofundada dos indivíduos e de suas relações, através da atividade teatral, que oportunizou uma expressão e uma reflexão espontânea, dinâmica e impactante, como nos informa Marfuz (2000, p. 68):

> A oficina da destruição trazia os participantes para a sua própria realidade e ele passava a agir impulsionado pela vontade de resolver o problema através da ação espontânea de reconstruir a escola, a sociedade e o mundo, onde ele se sentia parte ativa.

[9] "Na pesquisa realizada com 2.500 alunos, em 1997, 84,12% afirmaram, antes da peça, que a origem das depredações estaria relacionada aos próprios alunos, como resultado da falta de consciência, e que era necessária a aplicação de punições. Depois da peça, os alunos apontaram a destruição do patrimônio como a parte visível de uma situação de degradação das relações sociais na escola" (NUNES, 2006, p. 31).

Pela abordagem da temática da destruição, a oficina já se mostrava uma experiência completamente nova para aquelas pessoas que, ao entrarem na sala da atividade, se debatiam com um amontoado de cadeiras quebradas, interrompendo a entrada, a exemplo do grupo da oficina específica para professores; ou com os alunos que entravam numa sala montada (cenicamente) com cadeiras quebradas onde todos sentavam e tomavam um susto com os seus desmantelamentos. Foram duas oficinas, com metodologias similares, mas com algumas técnicas diferenciadas devido às especificidades da clientela e da sua atuação na escola.

O jornalista Marcos Uzel (1996, p. 8) nos relata que "a experiência de utilizar o teatro como uma espécie de arrombador de portas, quebrando bloqueios e estimulando a reflexão, produziu reações surpreendentes nos alunos." Ele ainda complementa explicando que a utilização do lúdico gerou o percurso criativo da experiência e trouxe a seguinte descrição sobre a oficina:

> Convidados a se expressar, inicialmente pelo movimento do corpo, os adolescentes conseguiram relaxar e liberar o subconsciente. Para quebrar a timidez e a desconfiança inicial dos participantes, Luiz Marfuz buscou a música, a brincadeira e a interação. Os alunos foram fazendo o reconhecimento do espaço físico, do material escolar concreto, da sucata recolhida como recurso da oficina. Tudo isso para chegar ao clímax da experiência: o estímulo à quebra violenta das cadeiras, de forma agressiva e até transgressora, num momento de catarse, de sensação de caos, de desconforto. [...] Mas logo depois veio a pausa silenciosa com a música de relaxamento e o convite à reconstrução, o incentivo à necessidade de cuidar do que havia destruído (UZEL, 1996, p. 8).

A oficina (Figura 4) tinha as seguintes bases metodológicas (MARFUZ, 2000): técnicas de Grotowski, com

a sequência exaustiva no trabalho corporal, nas vivências de destruição e também na focalização essencial de cada aluno-ator ou professor-ator que se entregava ao trabalho de criação; técnicas de Stanislaviski, no que se refere ao trabalho com os personagens e a colocação da vida no palco de forma mais realista através de circunstâncias cotidianas, propostas para improvisações; estética de Brecht, devido ao uso teatralizado do elemento cênico "cadeira" e as múltiplas utilidades que este objeto ganha, além do próprio elemento épico, com o levantamento de histórias, somando-se à reflexão crítica sobre o contexto social da escola; técnicas de Boal, na questão do tratamento político e mobilizador da temática da destruição e da reconstrução da escola pública com as sequências de improvisações sobre o sujeito e o contexto social e sua consequente reflexão para uma ação posterior de interferência na própria comunidade escolar.

Figura 4 *– Oficina Dramático-Pedagógica com os alunos.*[10]

[10] As fotos do Projeto Cuida Bem de Mim, aqui reproduzidas, são de autoria dos seguintes fotógrafos: Adenor Gondin, Isabel Gouveia, Michele Zoulline, Almir Bindilatti e Celso Pereira.

Foi a partir da documentação composta por muitos depoimentos e registros de cenas teatrais destas oficinas que a equipe construiu as ideias centrais para o espetáculo, ficando nas mãos de Filinto Coelho e Luiz Marfuz a construção dramatúrgica final. O texto, desta forma, foi baseado nos depoimentos e nas cenas improvisadas por alunos e professores durante as oficinas.

Com este elemento em mãos, a equipe partiu para a montagem do espetáculo e a composição de ações artístico-pedagógicas, denominadas "educativas", para além da apreciação da peça. Nascia, neste momento, as bases para a futura Tecnologia Educacional com o Teatro, que seria finalizada somente três anos depois com a sistematização teórica, metodológica e técnica das ações que comporiam o projeto.

2.2 Os personagens

Para melhor entendimento da peça, é fundamental conhecermos os personagens desta história. Primeiramente o protagonista Bactéria, que é o maior bagunceiro da sala, usuário de drogas, arredio e dissimulado. Demonstra rancor e revolta pela vida e principalmente pela escola. Ele é o principal parceiro do colega Sinval que, no início da peça, é o líder dos bagunceiros. É tido como sedutor e o bonito da turma. É rival da personagem Rita, mas depois se apaixona por ela e muda toda a sua história, passando a trabalhar no Grêmio Estudantil. Rita é a líder de classe, mais consciente e madura em relação à turma. É filha de pais separados e vive com a mãe. Não se preocupa com a sua aparência, vivendo o estereótipo da menina inteligente, até se apaixonar por Sinval. No meio dos dois, encontra-se Raimundo, que também é apaixonado por Rita, mas não é correspondido e acaba desistindo. É um aluno politizado, luta pela escola e tem como grande meta a formação do Grêmio.

A figura engraçada da turma é representada pelo personagem Das Dores, que é religiosa, gordinha e a melhor amiga de Rita. Entre os personagens jovens da história há também Mirinha, uma garota sedutora e que procura estar na moda. É órfã e mora com a irmã mais velha. Muito rebelde, faz parte também da turma dos bagunceiros e de vez em quando namora o Sinval. Os personagens foram apresentados e se dividem em dois grupos, os bagunceiros, que são Sinval, Bactéria e Mirinha, e os comportados, que são Rita, Raimundo e Das Dores.

Com relação aos personagens adultos, há a Diretora, que é firme e dedica sua vida à escola, deixando a família em segundo plano. Mostra-se preocupada e dividida entre o comportamento autoritário e a necessidade de estar aberta ao diálogo com os alunos. Os professores são dois: Célia[11] e Carlos. A professora Célia, da disciplina de língua portuguesa, teve toda a sua vida dedicada ao trabalho, sem formar família, e mantendo-se solitária. No momento da ação da peça, ela se encontra cansada e quase desistindo da escola. Não consegue obter a atenção e o entusiasmo dos alunos em suas aulas. O professor Carlos, da disciplina matemática, é mais jovem e está iniciando sua carreira, vivendo muito ocupado com vários empregos, o que acarreta em seus atrasos nas aulas. Consegue dar aulas por ter um bom diálogo com os alunos.

Fora do ambiente da escola, existem dois personagens que representam a comunidade: a baiana de acarajé Creuza e seu filho Anacleto. Creuza é uma mulher guerreira e lutadora. Possui pulso forte com os jovens e é muito querida por todos. O seu filho é um personagem engraçado por ser caracterizado como lento, mas vive o tempo todo trabalhando.

---

[11] A depender da disponibilidade do número de atores femininos, o diretor opta por colocar este personagem masculino com o nome de Prof. Alcides.

São 11 os personagens da história, que ainda é composta por um grupo de três alunos figurantes que interagem com a turma.

2.3 O enredo

O texto *Cuida Bem de Mim* segue uma estrutura realista[12], retratando fielmente o contexto de uma comunidade escolar.

Com referência ao nascimento deste texto, Luiz Marfuz (2000, p. 13) nos esclarece que o seu argumento foi "concebido a partir de um fato real ocorrido em uma das escolas trabalhadas pelo projeto, onde o amor de dois adolescentes mobilizou toda uma comunidade escolar".

A peça começa com a entrada da personagem Das Dores arrumando a sala de aula bagunçada e cheia de bolas de papel no chão. Enquanto ela arruma, os colegas bagunceiros gritam do lado de fora da sala e acabam assustando-a. Ela se irrita e grita com eles também. Depois entram em cena os personagens Rita e Raimundo conversando sobre as festas no final de semana. Cantam e dançam lembrando das músicas de "Axé"[13] que ouviram.

Logo após entra a turma dos bagunceiros formada pelos amigos Bactéria, Sinval e Mirinha. Espalham o lixo do vaso pela sala, derrubam cadeiras e gritam muito. Ironizam

---

[12] "A opção pela estrutura dramática aristotélica (centrada numa ideia clara, desencadeada em torno de uma ação dramática, como personagens bem construídos e polarizados por um conflito evidente, desenvolvido a partir de uma trama composta por aspectos que apresentam verossimilhança com a vida real) reside no fato deste modelo persistir como uma maneira eficaz de contar uma história" (MARFUZ, 2000, p. 60).

[13] Um dos estilos de música (Axé) produzido na Bahia e que em 2006 comemorou 20 anos de história.

a religiosidade de Das Dores e iniciam uma briga com a turma dos comportados.

Chega a professora de língua portuguesa, Célia, que faz tudo o que pode para tentar dar aula e não consegue. É impossibilitada de fazer a chamada e obter a atenção da turma. Os bagunceiros resolvem cantar um parabéns para Mirinha e sobem na cadeira e na mesa da professora derrubando os seus livros. Célia consegue dar uma bronca na turma e, ao andar pela sala, Sinval cola em suas costas uma frase que diz: "Célia encalhada" (Figura 5). Cantam uma música com esta frase e todos se divertem muito.

Figura 5 *– Cena da aula da Professora Célia.*

A professora, com raiva, resolve aplicar uma prova surpresa e no momento que passa a prova para os alunos apita o sinal para o intervalo. Os alunos saem da sala devolvendo a prova e falando para a professora se atualizar. Quando a professora se vê só na sala, desabafa sobre sua vida, seus sonhos e frustrações na escola. Ao final do monólogo, ela descobre que Das Dores estava ouvindo tudo e acaba sendo consolada pela aluna.

A sala fica vazia e os bagunceiros aproveitam este momento para destruir mais ainda as paredes. Fazem uma armadilha para o líder ao deixar sua cadeira completamente quebrada, além de colar a cadeira do professor na mesa com fita crepe. Novo sinal e os alunos voltam para a sala. Rita acaba caindo da cadeira e reclama com a turma, falando sobre a depredação da escola. Neste momento, Sinval vai até ela brincando de agarrá-la por trás. Mirinha, com ciúmes, entra na confusão e discute com Rita.

Com a entrada do professor Carlos, de matemática, a confusão cessa. O professor chegou bastante atrasado e os alunos reclamam e ironizam a situação. Ao tentar sentar, Carlos vê que sua cadeira está com fita crepe e fala um pouco sobre o cuidado com o bem público. O professor consegue dar sua aula, mas no meio da atividade é interrompido pelo sinal.

Inicia-se o intervalo e todos se dirigem para o pátio. Há uma mudança de cenário para representar a parte externa da escola. Neste local, encontra-se a baiana de acarajé (Figura 6), com a qual os alunos, por não terem merenda na escola, fazem seu lanche. Neste momento, eles cantam, dançam e se divertem com a baiana Creuza, que respeitam muito. Além dela, o seu filho Anacleto é bem engraçado. Trazem um pouco, nas suas falas, comportamentos e brincadeiras, valores da cultura baiana, crenças e suas musicalidades. Os alunos se mostram amigáveis e convivem integrados.

Ao terminar o intervalo, eles retornam para a sala. A primeira a entrar na sala é Rita, que se surpreende com as paredes cheias de pichações depreciativas em relação a ela. As frases estão assinadas por Lunático, que ela não sabe quem é. Fica triste e sozinha. Pega depois um espelho e começa a se olhar e a arrumar os cabelos. Aos poucos, vai cantando uma música de Ivete Sangalo (cantora baiana) e dançando com desenvoltura por toda a sala. Para de repente, pois ouve uma voz vinda do banheiro perguntan-

do quem está cantando. Ela mente falando que se chama Ivete e ele, que é Sinval, inventa que é Márcio. Os dois conversam e acabam se apaixonando um pelo outro sem realmente saberem quem são. Rita sai da sala eufórica e alguns alunos entram e dialogam na maior diversão sobre sexo e masturbação.

Figura 6 *– Cena da baiana do acarajé.*

Rita e Sinval chegam separadamente na sala e comentam, sem se ouvirem, sobre o acontecimento do banheiro, quando eles escutaram uma voz e se apaixonaram. Mirinha anuncia a chegada da diretora que entra na sala para investigar quem foi o responsável por ter jogado uma cadeira no pátio. Raimundo fala sobre a preservação da escola, mas ninguém revela quem foi o culpado e a diretora decide que serão colocadas grades em todas as janelas e sai.

Os alunos se revoltam e, pela emoção, a turma dos bagunceiros e a dos comportados se unem para protestar contra a decisão da diretora. Tomam a atitude de fechar a porta com um amontoado de cadeiras, criando uma barreira.

A professora Célia chega para dar aula e não consegue entrar. Depois de muito pedir, ela resolve empurrar as cadeiras e dar aula na sala como está. O assunto que ela escolhe trabalhar é a poesia e a literatura nos temas cívicos (Figura 7). Solicita um aluno que saiba cantar o Hino Nacional.

Figura 7 *– Cena do Hino Nacional.*

Alguns cantam e chegam só até a metade ou trocam as palavras enquanto se divertem com isso. Somente Rita resolve cantar e vai até o final. Quando Sinval ouve a voz de Rita cantando, ele descobre que ela é Ivete, a jovem que ele ouviu no banheiro. A seguir, revela para o público que está apaixonado e que vai lutar para conquistá-la.

O ambiente se transforma em outro dia de aula. Os personagens Raimundo e Rita conversam sobre a aula de química, que está sem professora ainda, enquanto Mirinha chora preocupada com Bactéria que passou mal, vítima de uma overdose. Ouve-se um grande murmurinho e Das Dores entra conduzida por outros colegas, pela diretora e pela professora Célia, devido a um assalto que ela sofreu

e também à tentativa de abuso sexual em frente à escola. Raimundo e Rita aproveitam para exigir da diretora que lute por mais segurança e acabam falando sobre outros assuntos do Grêmio. Ela responde, marcando uma reunião com eles.

Muda-se o ambiente para a sala dos professores onde está Célia, que atende a um telefonema de Sinval, que se diz Márcio, e pede para falar com Rita, que rapidamente segura o telefone e fica toda derretida e apaixonada quando descobre quem está falando. No final da conversa, marcam um encontro. Rita sai e vai contar para as amigas que marcou um encontro com o Márcio e acaba pedindo ajuda a Mirinha, mesmo que as duas não se gostem. Mirinha resolve dar uma aula de moda e de movimentos corporais para conquistar um homem. Elas se divertem com esta situação e por fim conversam sobre família. Neste momento, Mirinha revela seu sofrimento familiar e as colegas, com gestos afetivos, consolam-na.

Tem-se um novo ambiente, que é a sala de aula, onde Rita tinha marcado com Márcio para se encontrar. Quando ela chega, vê novas pichações com seu nome, ao mesmo tempo em que Márcio (Sinval) entra. Ela, sem saber que Sinval é Márcio, pergunta se ele foi o responsável e ele responde que sim, pensando que ela questiona sobre se ele é o Márcio. Na verdade, ela queria saber se ele era o Lunático e se tinha feito todas as pichações. Com a resposta positiva dele, ela se revolta e acabam discutindo.

Há uma "comédia de erros" no diálogo dos dois, pois, ao conversarem, Sinval fala sobre Márcio, e Rita sobre a pichação. No meio da discussão, ele a agarra e ela grita, mas Sinval ainda consegue dizer que ele é Márcio, o que a deixa atônita. A diretora e os professores entram na sala. A professora Célia acusa Sinval de assédio sexual e Rita não fala nada, deixando Sinval em apuros ao não conseguir se explicar. Com isso, a diretora resolve suspender Sinval durante dois dias.

Passado um tempo, Rita está no pátio quando encontra Bactéria e Mirinha, que a culpam pela suspensão de Sinval. Quando Bactéria ameaça bater em Rita, Raimundo chega e protege-a. Bactéria vai embora com Mirinha e Raimundo resolve se declarar para Rita. Ele acaba descobrindo que ela está apaixonada por Sinval. Na cena seguinte, Sinval, depois de ter pulado o muro da escola, surpreende Rita no banheiro. Os dois se mostram apaixonados, mas passam por situações difíceis com a entrada e saída de Das Dores e da diretora. Depois de toda a confusão os dois se beijam e iniciam o namoro (Figura 8).

Figura 8 *– Cena do beijo entre Rita e Sinval.*

Logo após, na sala da diretoria, a diretora conversa com Célia e Carlos sobre o problema de Sinval. Há uma

grande discordância de opiniões entre os dois, sendo Carlos o mais flexível. A diretora decide pela manutenção de Sinval na escola e mostra a sua fragilidade humana na função que ocupa, falando de seus problemas pessoais e familiares. O professor Carlos acaba por consolar a diretora, enquanto Célia se mostra reservada em relação a isto.

Da sala da direção, o ambiente se transforma no pátio onde acontece a festa do Grêmio. Nesta festa, todos estão dançando e se divertindo quando Sinval e Rita aparecem de mãos dadas e assumem que estão namorando. Bactéria e Mirinha se revoltam com esta situação e, por fim, as duas acabam se engalfinhando no meio da festa. Após a briga, Bactéria assume para Sinval que não é mais seu camarada. Para complicar mais a situação, Bactéria revela para Raimundo que Sinval é o famoso pichador Lunático. Raimundo, aproveitando-se da situação, fala isto para Rita. Sinval e Rita brigam mas, com o pedido de desculpas, ela decide continuar namorando-o.

No dia seguinte, todos voltam para a sala. Bactéria se encontra isolado e Mirinha aparece com uma nova postura sobre os estudos, e resolve ficar muito mais próxima de Das Dores para aprender um pouco mais e ser aprovada. Ela vê Bactéria isolado, mas não o ajuda, pois sabe que ele está muito drogado. Rita, como nova líder da sala, conversa com os colegas sobre suas ideias para a escola e para a atuação no Grêmio. Todos resolvem sair da sala para jogar bola e Sinval é chamado por Bactéria. Os dois conversam.

Bactéria está sob o efeito de drogas e muito nervoso. Em pouco tempo, eles começam a discutir e Bactéria perde a calma, quebrando todas as cadeiras da sala. Os dois brigam. Os outros alunos voltam pra sala e a briga vira uma verdadeira guerra de cadeiras onde são aguçadas as diferenças entre os grupos. No ápice da guerra (Figura 9), o professor Carlos entra e interrompe, juntamente com a diretora, nervosa e impactada com a cena.

Figura 9 *– Cena da briga no final.*

Figura 10 *– Cena da queda de Bactéria.*

Logo depois, chega a professora Célia, que desabafa jogando todas as provas e a bolsa no chão, culpando a diretora pelo que está acontecendo. As duas discutem e a diretora dá um tapa no rosto de Célia, mas recua quando vê Bactéria cair (Figura 10), acometido por uma forte crise. A diretora corre e o segura firme pedindo para que ele reaja e fala que todos estão ali para ajudá-lo.

Os outros alunos se mostram sensíveis ao problema do colega e ajudam a diretora a colocá-lo numa cadeira. Célia pega sua bolsa para ir embora, mas desiste ao ouvir o pedido de Mirinha para que ela não vá, dizendo que os colegas precisam dela. Os outros alunos endossam o pedido, inclusive Bactéria, que sensibiliza a professora ao ter uma atitude simples de pegar algumas provas no chão e estender o braço para devolvê-las. Os outros alunos têm a mesma atitude, fazendo com que Célia se convença a ir pegar o papel na mão de Bactéria, o que faz com que todos peguem o papel no chão e o ofereçam para a plateia.

Finaliza-se a peça com o sorriso estampado no rosto de todos expressando um futuro melhor para a escola e também gritando a frase "Eu estou aqui"[14] (Figura 11).

2.4 Da estreia para o mundo

A primeira montagem da peça teve um elenco formado por atores profissionais que passaram por uma audição pública. Num processo rápido e intensivo, a peça foi levantada em no máximo dois meses de trabalho, contando com uma equipe formada por experientes profissionais baianos nas áreas de direção, sonoplastia, iluminação, fi-

[14] Esta frase é muita utilizada pelo projeto nas finalizações das oficinas e também no final do debate quando a plateia levanta e grita junto com os atores, estando todos de mãos dadas.

Figura 11 *– Plateia gritando: Eu estou aqui!*

gurino, cenário, coreografia, preparação corporal e vocal, contrarregragem, comunicação e, principalmente, uma empresa de produção, que pôde administrar o nascimento do espetáculo.

Para a cidade de Salvador e seu movimento cultural, este era um produto de grande porte, com uma estrutura física e humana altamente profissional. Isto foi fundamental, pois deixava de lado o estigma do trabalho social de ONG que era, muitas vezes, tido como de má qualidade ou não preocupado com o profissionalismo. Era uma novidade, para a área cultural e social, que se somava ao diferencial do aspecto educacional com teatro, que determinava um valor específico do teatro-educação no enfrentamento da depredação patrimonial.

Desta forma, a peça estreava em novembro de 1996 com a tutela do projeto "Quem Ama Preserva", criado pela Secretaria da Educação do Estado em convênio com o Liceu. As apresentações aconteciam no teatro e os alunos eram levados de ônibus para assistir, o que garantia uma lotação diária. Os atores se apresentavam até três vezes por dia,

cinco dias por semana, num esforço para atender ao maior número de pessoas possível em pouco espaço de tempo. Para manter a valorização destes profissionais, entre atores, educadores e técnicos do projeto, o Liceu manteve as pessoas contratadas com carteira assinada, uma singularidade no trabalho de instituições sociais. É importante esclarecer que, para a cena local, isto teve um valor histórico, pois era uma das primeiras vezes no percurso do teatro baiano, nestes últimos anos, que os profissionais intérpretes eram contratados como atores profissionais, com carteira assinada e todos os direitos trabalhistas garantidos.

Figura 12 *– Elenco da primeira versão do espetáculo.*

Desde a estreia, o espetáculo seguiu um caminho natural ao se manter apresentando a cada ano e ampliando

o número de escolas atendidas, chegando em 2000 a um total de 450 apresentações. Neste percurso de quatro anos, o projeto passou por algumas mudanças de elenco, tendo trabalhado no espetáculo atores que agora representam a Bahia nacionalmente, como Lázaro Ramos, Wagner Moura, Ana Paula Bouzas, Lucci Ferreira, entre outros (Figura 12). Neste período, o projeto também circulou por 17 cidades do interior baiano, inaugurando os teatros do Colégio Modelo Luiz Eduardo Magalhães, e fez ainda uma curta temporada em Brasília. Em 2000, finalizou o convênio com a SEC e assim encerrou-se o projeto Quem Ama Preserva.

Em 2002, o Liceu obteve aprovação no edital do Programa Petrobras Social – que, a partir de 2004, passou a ser chamado programa Petrobras Fome Zero - para a execução do agora denominado projeto *Cuida Bem de Mim*. A instituição ficou entre as 35 selecionadas no edital, concorrendo com mais de 2.300 instituições no Brasil. Isto só foi possível pela história bem sucedida dos seis anos do projeto e de sua eficácia no impacto social dentro das escolas públicas do Estado da Bahia.

Com a aprovação no edital, o projeto ganharia novo fôlego, com uma meta anual de atingir mais de 25 mil jovens, o que foi alcançado, atingindo até 30 mil jovens no final de 2003.

Como os atores antigos já tinham sido desligados da instituição, precisava-se formar com agilidade um outro elenco. Coincidentemente, o Liceu, neste mesmo ano, estava criando seu novo programa educacional denominado "Arte, Talento e Cidadania", que mudava radicalmente a história de 130 anos da instituição com uma nova linha de formação de jovens, voltada especificamente para as artes[15]. Com este programa, foram colocados 300 jovens den-

[15] Infelizmente o Liceu passou por uma crise financeira em 2007 e, no início de 2008, teve suas atividades educacionais suspensas, parali-

tro da instituição, selecionados entre mais de 5.000 outros jovens, de 16 a 20 anos, oriundos de escolas públicas e de bairros mais pobres de Salvador e da área metropolitana. Eles foram divididos entre as oficinas de iniciação artística ao teatro, à dança, ao *design*, à fotografia e à restauração de móveis e azulejos. Além disso, foram instalados dois grupos artísticos semi-profissionais de dança e teatro[16].

O Grupo de Teatro, com a parceria do Instituto Ayrton Senna, era integrado por 15 jovens vindos, algum deles, com alguma experiência em teatro, pois eram oriundos de grupos de comunidade ou organizações não governamentais.

A existência deste grupo na instituição mudaria completamente a história do projeto *Cuida Bem de Mim*, pois, com a decisão de formar um novo elenco para o espetáculo, a equipe pedagógica do programa "Arte, Talento e Cidadania" apresentou a possibilidade de o grupo de teatro constituir este elenco. Isso, inicialmente, foi completamente descartado, pois eram jovens que ainda não tinham formação profissional. Eram considerados imaturos para fazer os papéis adultos da peça, entre tantas outras impossibilidades. Houve uma insistência da equipe pedagógica, colocando as justificativas ligadas à relação coerente destes jovens com a realidade da peça: porque eles ainda estudavam em escolas públicas; pela agregação de valor educacional para o projeto, devido ao desafio de formá-los em interpretação teatral; pela possibilidade de se recriar o espetáculo a partir da vivência destes jovens.

O diretor do espetáculo foi colocado diante de uma difícil decisão, pois estava em sua frente o desafio de passar o espetáculo para um elenco inexperiente, que herdaria

---

sando também o projeto *Cuida Bem de Mim*.

[16] Somente em 2004 seria criado o grupo de música, e em 2005 o grupo de *design*, constituindo, assim, os 4 grupos profissionais de jovens artistas do Liceu existentes no ano de 2007.

toda a história de sucesso de público, premiações[17] etc. Para tomar esta decisão, a equipe artística do projeto resolveu fazer uma sequência de testes com os jovens, observando perfis, talentos, aptidões técnicas para perceber o potencial do grupo em assumir esta empreitada. Depois de três meses, houve a decisão de que seriam eles a formar o novo elenco da peça. Foi um momento de grande celebração para a equipe e para os jovens, além de um marco para o projeto e para a instituição que passava para as mãos deles o seu maior produto social naquele momento[18]. A maioria destes jovens tinha o *Cuida Bem de Mim* como primeiro espetáculo teatral que assistiu: uma referência para o interesse inicial pelo teatro.

A partir desta decisão, eles passariam mais 18 meses[19] em formação até conseguirem ficar prontos para estrear em 7 de agosto de 2003. Neste período, o grupo teve o apoio do Programa Educação pela Arte do Instituto Ayr-

---

[17] O espetáculo foi premiado em 1996, como Destaque do Ano no Troféu Bahia Aplaude, que atualmente se chama Prêmio Braskem de Teatro. Já em 1997, ganhou o prêmio da Câmera Americana do Comércio como melhor experiência educacional do ano no Brasil.

[18] "Quando anunciei que os jovens do Grupo de Teatro do Liceu fariam a nova versão do *Cuida Bem de Mim* – anteriormente defendida igualmente com competência pelos atores baianos, desde sua estreia em 1996 – o desafio estava lançado. Sabia que viver não era fácil para aqueles jovens e o quanto cada um arrancava de dentro de si e de fora de si o máximo, às vezes até para viver o mínimo. Mas, acreditava na capacidade deles de transformarem este mínimo no máximo. Para superar tudo" (MARFUZ, 2007, p. 8).

[19] Durante estes 18 meses, todos participaram de um processo de preparação artística, desenvolvimento pessoal e social: aulas de corpo, voz, interpretação, mímica corporal dramática, *contact improvisacion*, técnica de *clown*, dança afro, dramaturgia, história do teatro, análise do texto, improvisação, interpretação, técnicas do espetáculo, ensaios; além de formação em conteúdos como educação para valores, mobilização social, pesquisa e sistematização, construção de projetos e estrutura escolar.

ton Senna, que se tornaria um parceiro fundamental do projeto (INSTITUTO..., 2004). Antes disso, eles se apresentaram em vários ensaios abertos e temporadas experimentais em teatros de bairros, acumulando experiência. Para Luiz Marfuz (2006, p. 8), havia dois pontos fundamentais nesta formação com os jovens atores – "a estratégia: exigir deles o máximo, nas frestas que cintilam entre a carência e a plenitude. A meta: desenroscar-se da dor de existir e atingir o prazer de se reconhecerem como pessoa, artista e cidadão".

Na construção do espetáculo com os 15 jovens do Grupo de Teatro[20], a encenação ganhou novas concepções ligadas a algumas adaptações do texto, de cenas, composições de personagens, figurino[21], sonoplastia e cenário. Na composição inteira, o espetáculo ganhou um visual ligado à cultura jovem recente, totalmente influenciada pelos atores, e uma musicalidade que já traduzia esta geração do início do século XXI. Para o educador do Liceu Paulo Alcântara (2006, p. 18), 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 [...]". Ele ainda nos esclarece que, "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 [...]" (ALCÂNTARA, 2006, p. 16).

A base dramatúrgica e cênica foi mantida, mas, com a presença destes jovens, as possibilidades despertadas pelas discussões e improvisações de cenas se abriram para

[20] Como resultado da aposta no potencial destes jovens o projeto conseguiu que 14 destes 15 jovens ingressassem em universidades, estando hoje, em 2008, com quatro graduados em nível superior e os outros em finalização de cursos.

[21] O figurino desta nova versão do espetáculo foi concebido por um jovem do grupo, Fernando Santana, que na época tinha 17 anos.

uma nova obra. A principal mudança se refere ao final, que deixou de apresentar a solução fechada com a reconstrução da sala de aula e passou a ser a total destruição da sala com as paredes caídas e toda a sujeira de papéis e cadeiras contorcidas. Há um início de solução com a união de todos para ajudar o protagonista Bactéria, mas a pergunta fica para a plateia quando os atores viram seus olhares no final e apontam pedaços de papéis que estavam no chão, para o público, trazendo uma pergunta implícita: o que faremos juntos para reconstruir esta escola? Ou melhor: de quem é esta tarefa?

A riqueza da reconstrução do espetáculo foi registrada por mais de 50 horas em vídeo, fotos, protocolos[22] e instrumentos avaliativos, o que demonstra a preocupação do projeto em manter vivos os rastros criativos do processo.

2.5 A obra em ações educativas

Ao longo de 12 anos, o espetáculo já se solidificou como um projeto. A peça permaneceu como ponto central e disparador de todas as ações dentro do projeto.

Estas ações foram denominadas educativas, por colocar como eixo a arte em seu processo artístico-pedagógico. São atividades que amplificam o impacto do espetáculo e transformam a apreciação da obra em um campo educacional. A escola não é apenas convidada a assistir ao espetáculo, mais do que isto, ela é sensibilizada e mobilizada para participar de um projeto que tem como causa a "luta por uma educação pública de qualidade". Para a educadora do Liceu, Adriana

[22] O protocolo é um instrumento diário onde um dos educadores ficava como observador da atividade e fazia o descritivo de toda a atividade desenvolvida no dia, além de comentários e depoimentos.

Amorim (2006, p. 28), "é urgente que recuperemos o valor do espaço escolar, que devolvamos o afeto a esse pedacinho de mundo".

Durante o período que vai de 6 a 10 meses, a escola escolhida para participar do projeto é atendida pelas ações educativas, passando por um itinerário que vai da chegada com a mobilização até a construção de projetos próprios de melhoria da escola. Alguns dos resultados alcançados demonstram que a eficiência destas ações foi a diminuição da depredação escolar; a criação de grupos teatrais ou de outras linguagens artísticas; a formação ou ativação de grêmios; a criação de grupos organizados para melhoria da escola; as gincanas sociais; os festivais de arte; o aumento de atividades artísticas na metodologia dos professores; o maior rendimento escolar dos jovens participantes das atividades, entre outros resultados relacionados à melhoria das relações interpessoais e, também, à conservação do patrimônio escolar. Sobre este último resultado, verificamos que o projeto conseguiu, no ano de 1997, diminuir em 36% os gastos com a reposição de cadeiras nas escolas atendidas (SECRETARIA..., 1998).

Como eixo, o espetáculo se encontra no meio de uma metodologia de intervenção na comunidade escolar, utilizando-se de uma tecnologia educacional com teatro. É ele o divisor e o disparador, por isso há uma organização de ações compostas pelo antes, durante e depois da peça.

São três etapas denominadas ações pré-peça, que acontecem dentro do ambiente escolar e têm como objetivo sensibilizar e mobilizar a escola para que ela participe integralmente do projeto, além de prepará-la para o uso potencializador dos conteúdos presentes no espetáculo. As ações durante a peça são vinculadas diretamente à apresentação do espetáculo e executadas no teatro, tornando este momento um espaço de apreciação e reflexão sobre a obra, ampliando o seu impacto junto ao público. Por fim, há as ações pós-peça quando a equipe retorna à escola e dinamiza a reverberação

da peça, desdobrando-a em eixos teóricos e temáticos nas aulas e projetos diversos que são criados após as soluções levantadas. Com isso, para a pesquisadora do Liceu, Cibele Nunes (2006, p. 32), "o projeto busca, com a arte, superar as dificuldades e oferecer possibilidades pessoais e profissionais aos jovens alunos e, para a escola, é mais uma via para o enfrentamento de problemas por meio do diálogo".

Para maior esclarecimento, destacamos as atividades que são feitas em cada uma destas três etapas. No momento pré-peça, a primeira atividade é a *entrevista com a direção,* que serve para colher informações, fazer um diagnóstico inicial da escola e fechar acordos referentes ao projeto e ao seu cronograma. Depois, a equipe de educadores e jovens atores vai à escola no turno em que será atendida e faz uma bateria de atividades, começando por um *diagnóstico do ambiente*, uma pesquisa através de um formulário e faz um levantamento sobre os principais problemas da escola, suas causas e soluções, além de levantar conceitos sobre a temática da violência. Enquanto isso, parte dos atores caracterizados como personagens da peça fazem *intervenções teatrais* na escola, convidando de forma dinâmica e criativa os alunos para assistirem à peça, explicando também como vai ser o evento no teatro. Quando chega o intervalo das aulas, os alunos são surpreendidos por uma *performance teatral*, no pátio da escola, mostrando uma das cenas do espetáculo, adaptada para teatro de rua, e que cumpre o objetivo de estimular os alunos a gostar de teatro e a aumentar o interesse pelo espetáculo.

Ainda no mesmo turno, após o intervalo, a equipe se divide em algumas salas para fazer um *seminário artístico-pedagógico* com representantes estudantis (Figura 13) e outro seminário com professores. Nestes seminários, o foco passa a ser a escola. Através de uma exposição, o projeto é apresentado e, depois, com uma metodologia teatral, as pessoas passam por uma vivência sobre a "escola que se tem" e a "escola que se quer", entrando nas diversas temá-

ticas do espetáculo. Ao longo destes anos, foi-se acrescentando também a reflexão sobre uma frase do texto: “O que tenho aqui dentro da escola que ninguém pode me dar lá fora”, dita pelo personagem Mirinha.

Figura 13 *– Jovens atores realizando seminário artístico-pedagógico com os alunos.*

Figura 14 *– Seminário com os professores.*

Dependendo do convênio firmado com a escola, é feita, ainda, uma última ação: a *oficina dramático-pedagógica com professores* (Figura 14), na qual eles passam por uma intensa atividade teatral com foco na destruição e reconstrução, seguindo-se uma versão mais simplificada das oficinas dramático-pedagógicas feitas para criação do texto da peça.

Numa segunda etapa, a comunidade escolar é levada ao teatro para assistir à peça. Ao chegar ao teatro, passa por uma *recepção* feita pelos próprios atores com a camisa do projeto, e todos recebem o programa do espetáculo. Enquanto isto, um número de alunos que chega a 10% da plateia é convidado para entrar no teatro e fazer parte da *pesquisa de impacto da obra*. Desta forma, é constituído um grupo de avaliação que preenche um questionário antes e depois da apreciação da peça. Após a entrada do público, um ator vai ao palco, como apresentador do dia, e faz o que chamamos de *formação da plateia*, que é uma explanação dialogada sobre o projeto, a instituição e o próprio grupo de teatro, focando mais no esclarecimento sobre o que é uma apresentação teatral e quais os comportamentos mínimos para uma qualificada apreciação.

Após a explanação, o público tem a oportunidade de conhecer o processo de montagem e os depoimentos dos atores na *exibição do vídeo-documentário*, com duração de 15 minutos, que traz, de forma emocionante, os desafios, conflitos e alegrias vividos no grupo. Chega-se, enfim, ao ponto central de toda esta história que é a *apresentação da peça*, quando, durante 1 hora e 20 minutos, o público conhece aquilo para que foi sensibilizado e mobilizado para assistir. É uma etapa que se conclui com duas atividades simultâneas: o debate, onde acontecem reflexões emocionadas e vivas, traduzindo em palavras as sensações e os pensamentos experienciados durante a peça, e, paralelamente, o grupo de avaliação responde a um outro questionário que já traz questões sobre o que ele acabou de ver.

Na terceira e última etapa do projeto, são realizadas as

ações pós, que se caracterizam como um retorno à escola para que se efetive o desdobramento do espetáculo. Primeiramente, a equipe de jovens atores volta ao colégio e faz um *oficinão de teatro* com todos os alunos do turno que foi atendido. As aulas são interrompidas e os alunos e professores participam desta atividade, quando será aplicada uma metodologia teatral com as várias temáticas da peça, direcionando o trabalho para gerar ações concretas de melhoria da escola. Durante o oficinão, os alunos são convidados a se inscrever nas *oficinas de teatro* que é a próxima atividade, e que duram em média de três a quatro meses e funcionam no contra-turno do aluno, com periodicidade de dois dias por semana.

As oficinas de teatro são ministradas pelos próprios jovens atores do espetáculo, com orientação dos educadores, e trabalham diretamente com os conteúdos do teatro ligados à voz, corpo e interpretação, possibilitando uma iniciação teatral.

A metodologia destas oficinas proporciona aos participantes que se transformem num futuro grupo teatral dentro da escola, servindo para ampliar a produção cultural da comunidade do entorno. Ao final destas oficinas, ocorre o *festival de teatro*, com apresentações de espetáculos de cada grupo, formado durante dois a três dias para o público da escola e da comunidade. Eles expõem no palco o aprendizado e efetivam a mudança ocasionada por terem sido espectadores e agora atores, cumprindo um processo artístico de apreciação, reflexão e produção estética.

Paralelo a tudo isto, o projeto destina aos professores da escola um *curso de educação pela arte*, que permite o domínio de algumas teorias de arte numa perspectiva da educação para o desenvolvimento humano e técnicas artísticas para serem incluídas na metodologia em sala de aula[23].

---

[23] Esta proposta segue as diretrizes do Instituto Ayrton Senna para arte e educação para o desenvolvimento humano (INSTITUTO..., 2004).

Também, simultaneamente, é feito o *acompanhamento pedagógico* da escola junto à direção, professores e coordenação para monitorar a repercussão do espetáculo na escola e orientar ações que foram geradas nas oficinas.

Figura 15 *– Mutirão de limpeza da escola na ação pós-peça.*

Durante a estadia do projeto na escola, é criado também um *grupo de trabalho* com alunos para executarem as ações propostas no oficinão de teatro. A equipe orienta estas ações deixando espaço para que os próprios alunos coordenem o processo de execução. São ações como gincanas sociais, eventos culturais, mutirões de limpeza etc. (Figura 15).

É importante destacar que todas estas atividades são documentadas por vídeos e fotos, além de monitoradas pedagogicamente com instrumentos avaliativos que farão parte de um documento final chamado *relatório devolutivo*, no qual são expostos os indicadores de impacto do projeto, as descrições das atividades com as devidas análises, sugestões, depoimentos, imagens etc. É esta a última ação do projeto: enviar o relatório para a escola, depois de uma média de seis a oito meses de trabalho. Junto ao relatório, vai um *kit* do projeto com todos os materiais visuais utilizados e um certificado para a escola comprovando que foi atendida pelo projeto *Cuida Bem de Mim*.

O afeto em cena

Figura 16 *– Cena da festa*

3 O afeto em cena

3.1 O afeto pelas identificações

Para o espetáculo, o afeto é um dos fundamentos básicos que alimentam sua base ideológica de socialização e construção coletiva, acreditando que o "afeto é a porta e a cidadania o ponto de chegada"[24].

Quando falamos aqui do afeto, nos referimos primeiro à noção de relação interpessoal (WEIL, 2000), na qual vemos o aprendizado da convivência baseada numa educação para o desenvolvimento humano (DELORS, 2001). Nesta relação e convívio com as outras pessoas, é preciso desenvolver "a capacidade de se colocar no lugar do outro", respeitando suas diferenças, sabendo que "interagir é estar atento [...] saber falar, saber ouvir, ensinar falando, aprender ouvindo", mantendo um compromisso com o coletivo (ANDRÉ; COSTA, 2004, p. 78-79).

Ao olharmos para o afeto como relação, voltamo-nos também para o diálogo, que, para o diretor da peça, Luiz Marfuz (1997, p. 82), é "uma forma de combater a violência e a destrutividade", que é complementado por Morais (1997, p. 74), ao nos dizer que

> O fundamento do diálogo é a generosidade, tomada em sua origem etimológica: a capacidade de encontrar, no outro, alguém que como eu faz parte do gênero humano. Alguém de direitos e deveres, de alegria e sofrimentos.

Isto se conecta ao que Szondi (2001, p. 30) esclarece, quando nos diz que, no drama, com sua origem dialética, há o "domínio absoluto do diálogo", que constitui uma

[24] Frase slogan do projeto utilizada nos materiais de divulgação do Liceu.

comunicação intersubjetiva. O autor chega a declarar que "da possibilidade do diálogo depende a possibilidade do drama" (SZONDI, 2001, p. 34). O teatro é constituído por estas relações intersubjetivas, entre sujeitos diferentes que dialogam em cena e por isso sua completa ligação com o que aqui chamamos de afeto.

Também trabalhamos com a noção de afeto trazida comumente pela psicologia, que tem sua definição enquanto emoção e sentimento, onde os "afetos abarcam muitos estados pertencentes ao prazer-desprazer" e que acabam se expressando "nos desejos, sonhos, fantasias, expectativas, nas palavras, nos gestos, no que fazemos ou pensamos" (BOCK; TEIXEIRAS; FURTADO, 2002, p. 189-191).

A partir destes levantamentos teóricos sobre o afeto, ele será visto de duas formas: como *relação* (vínculo afetivo entre o espectador e a obra, entre o jovem e a escola) e como *reação* (resposta emocional e sensível do público à obra).

Falarmos de relações é uma redundância para o próprio teatro que, por si, já é uma arte das relações humanas, como nos diz Esslin (1978, p. 24) ao esclarecer que o "drama é a forma mais concreta na qual a arte pode recriar situações de relações humanas [...]". O teatro como uma arte coletiva para um coletivo ao vivo tem, em sua dramaticidade, os elementos das relações interpessoais que permeiam as especificidades dos contextos sociais que nos cercam. O palco é percebido como um lugar das relações intersubjetivas, do diálogo entre sujeitos (SZONDI, 2001).

"Me dê carinho, me dê amor, se eu estiver fraco me carregue em seus braços". É assim que um aluno de Belford Roxo - Rio de Janeiro, cidade que já esteve em primeiro lugar no Brasil pelos seus índices de violência, explica o que significa a frase "*Cuida Bem de Mim*", escrevendo isto no questionário antes de assistir ao espetáculo. Há um grito, um alerta ou apenas um simples pedido contido no título deste espetáculo, que rapidamente se comunica com os sentimentos de solidariedade das pessoas.

Cuida Bem de Mim é uma frase-título que nasceu nas oficinas de criação do texto junto com os próprios alunos de escola pública, e que diz claramente e sem rodeios qual o desejo daquele que a pronuncia.

Na época em que o espetáculo distribuiu *bottons* (brindes) para o público com o título da peça, uma vice-diretora de escola falou, no debate: "Vou pegar um bottom bem grande para eu botar *Cuida Bem de Mim*, eu tô precisando que cuidem bem de mim [...]". Falou isso num momento em que estavam ali professores, alunos e funcionários da escola em que ela trabalhava. Era um desabafo que fez a plateia silenciar alguns segundos e perceber o que realmente representava aquele pedido.

O que aquele jovem de Belford Roxo escreveu aponta para esta demanda solidária, urgente e alarmante que atinge a todos nós, independente de classe, etnia etc. Este depoimento ganha um tom socialmente mais representativo devido às condições de miséria e falta de oportunidade em que o jovem vive, onde muitas vezes nem a escola, nem a família abre espaço para o cuidado e o carinho que ele pede.

De alguma forma, este jovem anunciava previamente o final do espetáculo que iria assistir, onde o personagem protagonista cai drogado, após liderar a destruição da sala, e é amparado pelos braços da diretora, num momento decisivo entre as últimas cenas da peça. Uma ação que foi bem explicada por uma diretora de escola ao dizer que "A peça mostrou no final como resolvermos as coisas. No momento em que cada ser humano olhar o outro como ser humano, o mundo estará diferente". Com este depoimento, chegamos a uma das palavras que melhor representa a demanda fundamental para cada um de nós nos dias de hoje: o afeto.

A temática do afeto estava presente na 27ª Bienal de Arte de São Paulo, em 2006, quando nos colocou uma questão como tema central: como viver juntos? É uma pergunta que está na ordem do dia. Os noticiários nos mostram incansavelmente as graves crises de violência que as-

solam nossas capitais brasileiras; as incontroláveis guerras no Oriente Médio; as cisões religiosas, econômicas, culturais etc. Estamos, assim como as chocantes e desestruturantes obras da bienal, respondendo à impossibilidade de vivermos juntos.

Num momento em que os caminhos traçados por objetos bélicos, cadeias superlotadas e gastos exorbitantes em segurança não mais solucionam as crises de violência, nos perguntamos sobre onde estão as soluções, como viver diante de tantas possibilidades pessimistas, o que falta para vivermos juntos? O que é viver junto?

Ao pensar estas questões para o ambiente escolar, Milani (2005, p. 50) propõe algumas possíveis respostas:

> As melhores vacinas para a violência dentro da escola são uma boa relação educador-educando baseada em afeto, diálogo e respeito mútuo; normas de convívio resultantes de discussão e consenso entre todos os integrantes da comunidade escolar; justiça e imparcialidade por parte da direção no trato com alunos e professores; participação máxima dos pais, envolvimento com a comunidade, e um ambiente de valorização, alegria e flexibilidade. Isso demora mais e dá mais trabalho do que as medidas repressivas, mas só assim a escola cumprirá a sua missão. Se desistirmos dela, o que nos restará?

São questões com as quais nos debatemos sobre uma crise maior que está por trás de uma das catástrofes da pós-modernidade, que é a crise das relações. O espetáculo traz algumas reflexões sobre a reconstrução do afeto a partir da observação e da valorização dos vínculos existentes numa comunidade escolar. Para o crítico teatral Clodoaldo Lobo (1996, p. 7), "o texto aposta no amor como uma porta de entrada capaz de fazer o espectador compreender, pela via afetiva, tanto a proposta do espetáculo quanto do pro-

jeto [...]". Isto é bem esclarecido por um aluno que, após o espetáculo, diz: "A afetividade está muita ligada aos relacionamentos. Sem atenção, carinho, amor e afeto ninguém consegue caminhar, ou seja, aprender". Este aprender nos desloca para um dos espaços de maior aprendizado no que diz respeito às relações humanas, que é a escola. Nela se manifesta uma comunidade que espelha a sociedade em geral.

É neste ambiente que a história da peça se desenvolve. Nele o afeto é pesquisado em todas as relações possíveis entre aluno-professor-diretor. O aluno vive parte de sua vida na escola, construindo permanentemente relações grupais. Nestes grupos, eles constroem múltiplas identificações de linguagens, vestimentas, comportamentos e interesses. Criam uma rede de relacionamentos que determina a qualidade de sua convivência na escola. Ano após ano, o vínculo sócio-afetivo é construído, e quando é abalado por qualquer briga ou fato que provoca o seu desinteresse, isto deixa o jovem desestimulado em manter uma relação de prazer com a escola.

É um campo de relações onde as diferenças se manifestam em oposições individuais ou grupais de forma agressiva, somando-se a outros fatores para tornar a escola um ambiente desestimulante. Com isso, é fácil vermos que:

> Um ambiente escolar violento prejudica a capacidade de aprendizado, provoca falta às aulas e cancelamento de atividades, o que aumenta as chances de repetência e/ou evasão. O fracasso escolar pode levar à frustração, agressividade e à violência (MILANI, 2005, p. 43).

Estamos falando de situações de vínculos que incluem vários olhares sociais, culturais e educacionais, para que se entenda a diversidade de fatores. Mas hoje vemos que é grave a falta de interesse pela escola, e a evasão mui-

tas vezes está ligada a este fracasso. Quando isto acontece, "instala-se um processo de culpabilização e de deterioração da auto-estima, com sentimentos de inferioridade por acreditar que, tendo fracassado na escola, fracassará também na vida (MILANI, 2005, p. 45)".

O espetáculo *Cuida Bem de Mim* retrata, em cena, o valor e o lugar da convivência social em todas as relações estabelecidas dentro de uma comunidade escolar, deixando isto em evidência pelos diálogos e fatos que acontecem no cotidiano das pessoas na escola. Esta evidência da convivência social é válida também para o professor e para a direção, que, na escolha de seu ofício de educar, lidam claramente com a vida de alunos e com a sua própria, ao trabalhar em conjunto com outros profissionais.

Na escola, o professor coloca muitas vezes sua missão de vida e suas paixões pela educação. Daí as dores e os prazeres de dedicarem grande parte do tempo a viver em uma comunidade escolar, como podemos ver no depoimento de uma professora, a seguir:

> Eu fui aquela professora que às vezes olha pro aluno, que é grossa com o aluno, que beija o aluno, e que às vezes, precisa politizar esse aluno. Então, na voz do professor de matemática, eu me achei; na voz da professora de português, eu me achei. Chorei porque eu tenho pena [emocionada] com o que tá acontecendo hoje no Colégio. E eu sou uma das professoras que tô assim igual à professora de literatura, pedindo pra sair. Por quê? Porque se perdeu o limite das coisas? Os alunos estão perdendo os limites. Estão quebrando os móveis, estão desrespeitando os funcionários, do professor ao colega, ao vice [...]; desse jeito, gente, vocês vão perder professor por professor.

Neste depoimento, podemos ver a desistência, pois

o personagem a que ela se refere pede para sair, mas os alunos solicitam que ela (a professora) fique, o que acaba ocorrendo. É uma fala que retrata um estado de desinteresse pela escola e, ao mesmo tempo, um pedido para que as coisas sejam de outro jeito. Revela para todos que não aguenta o que está acontecendo, mas também afirma a importância de seu lugar de professora.

Pela emoção que se instala no momento em que fala, percebemos também que é uma constatação reveladora para sua vida e que ali, a professora na plateia abriu seu coração para que todos os alunos a ouçam como também ouviram a professora da peça.

Desta forma, o espetáculo escolhe retratar a crise das relações dentro de uma escola pública com todos os papéis definidos e facilmente reconhecidos pelo público, mesmo aqueles que não estudam mais, assistem e veem que, em algum momento de sua vida, passaram pela escola e sabem do que a peça fala. Quando a peça trata das relações, coloca em foco cada pessoa e sua forma de conviver com o outro. Por isso, pela escolha desta temática central, ela já estabelece um vínculo de entendimento com o público, que, na sua maioria, faz parte do mesmo tipo de ambiente representado. A partir da peça, constrói-se uma oportunidade para aprender a conviver, como verificamos no dado do questionário pós-peça sobre o que mais se aprendeu com o espetáculo; 80% das respostas dos jovens foram categorizadas dentro da competência social, demonstrando como a questão do relacionamento está por trás das diversas violências (LICEU..., 2005).

Na visão de Clodoaldo Lobo (1996, p. 5), um dos grandes méritos de *Cuida Bem de Mim* é não reduzir-se em maniqueísmos: "vai além da proposta ecológica/antidepredadora inicial, mostrando a importância do incremento da educação – e da educação pública – no país, e apontando as feridas sociais".

A escola é um ambiente que esconde, por trás das

violências, toda a demanda afetiva que move a qualidade das relações. Uma demanda que a plateia acaba expondo a partir do momento em que assiste ao espetáculo e toma consciência do quanto é difícil viver junto, apontando possíveis caminhos para que isto aconteça de forma mais consistente. No depoimento a seguir, a jovem vai além da reflexão e pede desculpa publicamente a uma colega, revivendo o que o personagem aluna fez com a professora em cena:

> Eu gostaria de falar assim, porque muitas pessoas acham e, falam que uma peça de teatro, como essa que vocês apresentaram, pode até não mudar nada. Mas eu gostaria de dizer que não é verdade, muda. Hoje, quando eu me sentei aqui pra assistir essa peça, infelizmente, uma aluna de outro colégio teve uma discussão comigo. E depois que eu vi essa peça, eu vi que isso realmente não é necessário. *Cuida Bem de Mim* mostra que a violência não é necessária. Eu gostaria até de pedir desculpa a ela [busca a colega na platéia], se eu fiz alguma coisa a ela. E gostaria, verdadeiramente, de agradecer a vocês por ter me proporcionado essa experiência maravilhosa que foi assistir o *Cuida Bem de Mim*.

Esta cena, durante o debate, mostra o quanto o teatro tem a força de mover as pessoas para uma tomada de atitude. No caso exposto, a aluna, após assistir à peça, pede desculpa por um fato ocorrido anteriormente. Fica clara a demonstração de atitude provocada após a peça e um conflito sendo explicitado e já iniciando sua resolução. É uma predisposição e abertura desta jovem para revelar sua natureza afetiva através do respeito ao outro numa atitude aberta ao público e com a disposição de pedir desculpa. Sobre a relação entre os alunos (LICEU..., 2005),

verificou-se que, antes da apresentação, 35% dos jovens colocam no questionário que têm um bom relacionamento com os colegas e depois do espetáculo, 51% optam por melhorar este relacionamento.

Convém afirmarmos que o teatro pode mudar e no mesmo momento agir ainda num estado de tensão e que "o espetáculo é o início de uma transformação social necessária e não um momento de equilíbrio e repouso", como assinala Boal (2003, p. 19). Para Ken Wilber (1997, p. 121), "a obra entra suavemente pelos seus poros, e ainda assim, de algum modo, você se modificou, talvez um pouquinho só, talvez bastante, mas você se modificou".

Figura 17 *– Aluna falando no debate.*

Esta aluna representa uma comunidade escolar (Figura 17) que expõe a falta de afeto nas relações e como isso pode ser a raiz da excessiva destruição. Antes de determinar o foco na diminuição dos índices de violência na escola, é necessária uma renovação no vínculo das pesso-

as com este ambiente físico e humano que guarda grande parte de nossas experiências de vida. Sobre este assunto, a educadora do projeto, Adelice Souza (2006, p. 44), ainda nos diz:

> Já ouvimos pedidos de desculpas emocionadas de alunos para professores e vice-versa, pois ali, naquele instante – e que o projeto deseja é que o instante perdure – é o resgate e a comunhão do sagrado se fazendo presente na escola: um ser quer ensinar ao outro aquilo que sabe, aquilo que aprendeu e que também é o sentido maior da sua existência, da sua arte, do seu ofício [...]. O teatro, então, só vem reacender a chama, mostrar caminhos possíveis, abrir as estradas e os seus desvios.

A questão das identificações neste espetáculo é ponto chave para um mergulho mais claro na reação do público. Para isso, foram construídos quatro diagramas que sintetizam uma análise do espetáculo em seus aspectos ligados ao seu diálogo com a cena, além de deixar mais claro que a apresentação é um evento complexo, artística e pedagogicamente falando, para as escolas.

Foram diagramas pensados para as características específicas que deveria ter este espetáculo e que possibilitassem determinar alguns elementos temáticos que respondessem a sua recepção junto ao público. O primeiro é o diagrama do "Caminho Dramático do Público", que retrata uma correlação entre a curva dramática da peça e a identificação do público com os diversos momentos da história; o segundo, "Múltiplas Identificações", mostra as diversas relações entre público, ator e personagem; o terceiro, "O Efeito da Projeção", expõe o palco como um espaço que espelha, gerando reflexão; e o quarto, "Do Público para o Público", esclarece a sequência de participação do jovem entre produção e apreciação da peça.

3.2 Caminho dramático do público

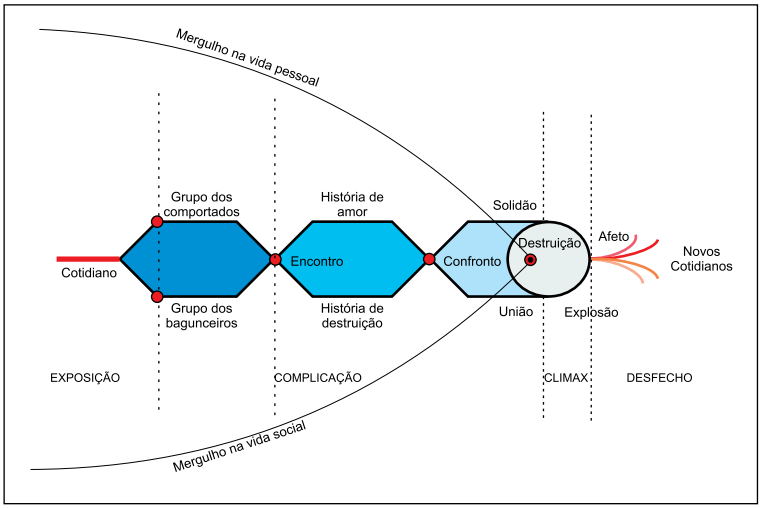


Figura 18 *– Diagrama do Caminho Dramático do Público.*

Neste diagrama (Figura 18), descrevemos o caminho dramático da peça destacando pontos centrais que possam dar uma dimensão de sua complexidade e como isso interfere na construção de uma visão múltipla da plateia. Usaremos uma divisão clássica do texto dramático para explicitar o caminho da história e a identificação desta com o público.

A divisão segue as seguintes etapas (ESSLIN, 1978): *Exposição* (início da história onde os personagens são apresentados para o público em suas categorias de simples ou complexos e com seus perfis físicos e psicológicos); *Complicação* (parte da história em que se configura claramente o conflito central da peça e o nó da trama começa a se estabelecer); *Clímax* (parte do enredo onde se chega ao ápice do conflito entre os personagens, e as forças antagônicas

são expostas claramente) e, como última etapa, o *Desfecho* (parte final da peça quando se desfaz o nó – desenlace - e abre-se para as possíveis soluções do conflito).

O gráfico traçado no diagrama mostra, no início, que a peça introduz as pessoas no cotidiano de uma escola pública e apresenta os personagens dentro dos dois grupos principais destas histórias: comportados e bagunceiros. Leva o público a entrar na vida diária da sala de aula com as típicas situações, e seus personagens, entre professores, alunos, a direção e a vendedora de acarajé no intervalo.

De início, há uma variação espacial para ambientar a comunidade escolar, com salas, pátios, banheiros etc. Como a plateia é formada por pessoas deste mesmo contexto social, inicialmente há um reconhecimento e um relaxamento sobre aquilo a que se vai assistir, possibilitando a abertura para dialogar com a história e com seus personagens. Esta é a fase de EXPOSIÇÃO do espaço, tempo e ação de uma escola pública, o mais comum possível, o que facilita uma aproximação, quanto à semelhança, com várias outras de onde a plateia se origina. Um bom exemplo é a cena a seguir, que retrata as condições precárias da escola pública e mostra o olhar dos jovens sobre o patrimônio público.

> RAIMUNDO - Gente, perainda, cadê a minha carteira?
> SINVAL (*APONTANDO PARA O COLO*) - Aqui, ó.
> RITA - É essa aqui, Raimundo. Hoje, quando eu cheguei, a minha carteira tava quebrada.
> RAIMUNDO - Outra?
> DAS DORES - Há um ano esse colégio foi reformado e olha só como está: carteiras quebradas, vidros partidos...
> RITA - Paredes pichadas, bebedores destruídos...
> RAIMUNDO - Pias arrancadas...
> SINVAL - Eu soube até que levaram a privada do banheiro.
> RAIMUNDO - Isso é falta de consciência, galera.

> Se cada um soubesse que tudo aqui nessa escola é a gente que paga, não se fazia mais isso.
> SINVAL - Vote em P.B.S. Partido do Bundão Socialista.
> RAIMUNDO - Mas sabe o que é isso, Carlos? Isso é culpa dos vagabundos que invadem o colégio pra pichar, destruir as carteiras...
> (*SINVAL E BACTÉRIA AVANÇAM PARA RAIMUNDO. CARLOS CONTROLA A SITUAÇÃO*) (COELHO; MARFUZ, 2003, p. 16).

Seguindo o gráfico, chegamos à parte que deflagra todo o eixo central da história representada na peça, iniciando a fase de COMPLICAÇÃO, que é o momento em que dois representantes destas duas facções da escola se encontram e se apaixonam. Uma cena que envolve mistério, dissimulação e jogo para fazer a plateia entrar como torcida na resolução da história, pois um se apaixona pela voz do outro, sem saber, quando uma jovem está no banheiro e o outro no corredor. Daí se desenrola toda uma história de amor, numa estrutura de romance e suspense que envolve a plateia até que os dois se reencontram no banheiro novamente e se beijam. É o clímax máximo do romance, com a plateia sacudindo o teatro com gritos e palmas, pois acabava de acontecer algo que foi muito desejado e esperado por todos, personagens e público.

Paralelo a isto, desenvolve-se toda uma história de destruição provocada pelo grupo de bagunceiros que acaba ampliando suas ações de depredação da escola devido à história de amor que se desenrola com um de seus companheiros. Neste momento, a plateia vê nitidamente as duas histórias, desligando-se um pouco da noção de grupo e entrando mais ainda na vida dos personagens que compõem estas duas histórias.

O desenvolvimento do enredo amplia sua complexidade quando os personagens aumentam suas rivalidades e, com isso, geram um confronto que irá deflagrar toda a

situação de violência. É um confronto que se dá numa festa entre alunos, quando o antigo companheiro (Sinval) dos bagunceiros se encontra com os outros e causa uma nova cisão, passando de ex-companheiro a atual inimigo.

Daí para a frente, ficam expostos, no palco, a união entre aquelas pessoas que se deixaram envolver pela história de amor, e a solidão que se instala em cada um dos personagens que destrói a escola. É uma solidão que torna o líder dos bagunceiros, Bactéria, cada vez mais isolado e se excedendo no uso das drogas.

Figura 19 *- Personagem Bactéria na cena da briga.*

A história da solidão deste personagem (Figura 19) vem à tona e torna-se a mais importante e visível para a plateia. Uma inversão do que antes gerava repúdio e discordância e agora gera atenção e carinho do público. É este personagem que, após seu isolamento, toma novas forças e explode revoltado, atacando o ex-companheiro numa

briga que destrói uma sala de aula inteira. É o CLÍMAX da história. Neste momento, todos os alunos se enfrentam num completo campo de batalha (Figura 20), transformando a aula em uma guerra. Uma explosão que expõe todas as dores de alunos, professores e direção. São gritos, pancadas e muita raiva exposta que finaliza com as paredes da sala vindo ao chão e todas as cadeiras e mesas retorcidas ao meio.

Figura 20 *– Cena preparatória para a briga final.*

Em poucos minutos, a plateia presencia seu mundo sendo depredado, com os personagens indo aos seus limites, atacando um ao outro com satisfação por quebrar tudo na escola. Este "tudo" se refere tanto às pessoas como aos espaços da escola, pois ali as palavras e a ação física destroem o outro. Tanto os alunos se digladiam, quanto os professores, a exemplo de uma cena em que a professora de português (Célia), revoltada, derruba as cadeiras, joga as provas para cima, enchendo o palco de folhas de papel.

Este momento do clímax é finalizado na cena em que Bactéria vai caindo e é amparado pela diretora, dando início ao DESFECHO da história. Esse momento se amplia com o depoimento de uma aluna pedindo ao professor revoltado que não abandone a escola. Todos os alunos no palco, num ato de grande força simbólica, recolhem as provas que estavam no chão e apontam para ele. Uma cena que tem a presença do afeto como uma resposta possível à violência e à destruição que acabaram de acontecer. É a partir deste afeto que os personagens, com expressões em que se misturam choro e sorriso, voltam-se para a plateia, revelando um final que aponta para um novo cotidiano escolar, que depende de todos os que estavam ali no teatro.

Figura 21 *– Cena final.*

Ainda sobre a cena final, ela representa o momento do pedido de ajuda, quando Bactéria se deixa amparar e é abraçado pela diretora e também quando Mirinha pede para que o professor fique na escola. Segue o diálogo final

da peça que traz estes dois momentos:

> DIRETORA (*COM BACTÉRIA NOS BRAÇOS*) - Meu filho! O que foi que aconteceu?
> BACTÉRIA - Eu quebrei a merda toda, Diretora.
> DIRETORA - Ficou louco? Você vai ser expulso daqui.
> BACTÉRIA - Eu não ligo. Não ligo pra nada. Não sinto nada. Eu não sinto dor. A dor é tão grande que eu não sinto dor.
> DIRETORA (*ASSUSTADA*) - Meu filho...
> BACTÉRIA - Não chore não, Diretora. Eu já tô acostumado.
> DIRETORA (*ENXUGANDO AS LÁGRIMAS*) - Ninguém se acostuma com isso, meu filho! Você não percebe que tem a escola, seus colegas, seus professores? Tudo isso aqui é seu!
> BACTÉRIA - Às vezes eu saco isso, mas depois passa.
> DIRETORA (*LEVANTANDO BACTÉRIA E PONDO-O NA CARTEIRA*) - Vamos sair daqui, meu filho.
> (*UM SILÊNCIO SE INSTAURA. CÉLIA OLHA A TUDO E A TODOS AO REDOR, PEGA SUA PASTA E VAI SAINDO QUANDO É INTERROMPIDA POR MIRINHA*).
> MIRINHA - Professora... Não vá embora não. Eu preciso de você. (*CATA OS PAPEIS NO CHÃO*). 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.
> (*MIRINHA OFERECE OS PAPÉIS PARA A PROFESSORA E AOS POUCOS TODOS NA SALA FAZEM O MESMO, INCLUSIVE BACTÉRIA. CÉLIA OBSERVA E QUANDO VÊ BACTÉRIA OFERECENDO O PAPEL, VAI BUSCAR. TODOS FICAM FELIZES E SORRIEM*).
> *(Em OFF)* - EU ESTOU AQUI! EU ESTOU AQUI!
> (COELHO; MARFUZ, 2003, p. 55-56)

São duas atitudes de auxílio, de pedido e entrega do lado mais humano de cada um. Cada olhar daqueles personagens que veem a escola em pedaços, depois de uma guerra de cadeiras e embates corporais, pede carinho e cuidado. Atitudes que muitas vezes são descartadas por uma vida naturalizada pela crueldade e pela crueza das relações. Ao finalizar, com todos numa atitude de ajuda, ao pegar os papéis de provas jogados no chão e apontar para o professor, mostra-se um resgate coletivo do afeto, pela simplicidade da ação: pegar a prova no chão e provar o amor pela escola. Vejamos o depoimento de uma aluna após o debate:

> Vocês conseguiram passar a realidade da escola de uma forma muito segura, muito real. E o mais importante, a realidade. Nós, que somos da escola pública, já conhecemos, mas o final, o desfecho da história, foi a mensagem mais bonita que vocês poderiam ter passado. Por que vocês conseguiram mostrar o quê? Que não adianta acusar a diretora e não adianta a diretora acusar aluno. Que a escola pública só vai se tornar uma escola boa de verdade, quando os diretores, professores, alunos e sociedade se unirem para uma escola melhor.

No diagrama, podemos perceber ainda que, sobre todo o gráfico, estão dois vértices que se encontram no momento da explosão. Um representa o mergulho na vida pessoal e o outro na vida social. Durante toda a história, vamos entrando na vida dos personagens e, ao mesmo tempo, no cotidiano da escola e, buscando, a partir das sequências de fatos, a "raiz do ódio". Este termo é utilizado pelo próprio diretor da peça que coloca isto no vídeo-documentário (2003) do processo de construção do espetáculo, expressando com a seguinte pergunta: "Qual a raiz do ódio? Por que vivemos divididos em trincheiras?"

Não se chega à raiz do ódio dentro do próprio espetáculo, que é uma questão muito mais ampla, mas se chega a expor o processo de destruição daquela escola quando os dois mergulhos (pessoal e social) são provocados e exaurido até o momento da explosão da cena. Ali, há pistas para o público sobre a importância do mergulho que foi feito e de como falar de escola pública é falar das pessoas e de suas singularidades e conflitos, e também de um coletivo que faz parte de uma mesma comunidade.

A jornalista Fabiana Moraes (2005, p. 5) fala que "a peça mostra uma turma dividida exatamente entre a verdade destrutiva e a vontade de melhorar a escola e a vida, e é essa relação dialética que leva todos a questionar o que fazem dentro do espaço em comum". É através da dialética entre indivíduo e comunidade, que tanto pesquisamos na atualidade e que, talvez, seja através do entendimento destas relações que podemos entender melhor a escola. Sabemos que viver numa coletividade não é fácil, pois ali somos colocados diante de diferenças que desafiam nossa capacidade de negar ou aceitar o outro.

Abrir possibilidades para se chegar ao processo de destruição foi o que a peça fez, revelando como um momento doloroso requer um enfrentamento, uma coragem de trazer à tona as situações destrutivas que fazem parte do cotidiano escolar, como se vê no depoimento de uma aluna a seguir:

> Eu queria dizer que essa peça mexeu muito comigo. Eu sou uma dessas alunas que quebra cadeira, picho parede e, inclusive, tomei uma suspensão e três advertências porque eu desrespeitei uma funcionária. Eu queria dizer que essa peça mexeu muito comigo, que de hoje em diante eu não vou mais fazer isso.

Esta aluna revelou para uma grande plateia aquilo

que faz na escola e o que ela quer, a partir do momento em que assistiu ao espetáculo; uma atitude de assumir-se perante seus colegas e professores e deixar clara uma posição de mudança. Uma fala como esta nos faz refletir sobre o real impacto de uma obra teatral e como isto pode afetar os espectadores. Talvez esta jovem tenha revelado o máximo que podia naquela atitude de levantar e falar tudo no microfone. Faltam milhares de outras coisas que o espetáculo poderia ter acionado dentro dela e que não conseguimos medir. Talvez se encontre aí o insondável da arte ao atingir o público. Um campo de energia que atinge o espectador, como assinala Pavis (2003b, p. 20).

> O termo pouco científico e semiológico de energia é muito útil para enfocar o fenômeno não representável de que é questão aqui: o ator ou o dançarino emana, por sua presença, seu movimento, seu fraseado, uma energia que atinge de chofre o espectador. Sentimos claramente que é essa qualidade que faz toda diferença e participa da experiência estética como um todo, tanto quanto da elaboração do sentido.

Valorizar o indivíduo na sua tomada de decisão é um viés claro dentro da peça. Daí o foco no final para o jovem Bactéria, líder dos bagunceiros. Seu grito como pessoa humana, carente e desafiadora, faz com que todos tenham a coragem de destruir ou enfrentar aquela vida social na escola que não gerava mais vínculo, nem satisfação. Observa-se o depoimento de um aluno:

> Eu acho assim: como eles representaram na peça, acontece com a gente dentro do colégio. Não só dentro do colégio, dentro da nossa casa, dentro da nossa comunidade. Então, se nós temos a consciência que dentro da nossa casa nós temos de cuidar, então vamos ter também consciência de que colégio é a nossa segunda casa.

> É lá que a gente aprende, é lá que nós fazemos amigos. É lá que nós erramos e ao mesmo tempo aprendemos. É lá que você chora, é lá que você passa os seus segredos para os seus colegas, conversa com seus professores. Então vamos procurar saber mais e cuidar mais do nosso colégio porque ele é a principal fonte da nossa educação [...].

O valor do afeto, desta forma, volta-se para o próprio verbo que o nome da peça já traz, que é "Cuidar". Este jovem aluno, em seu depoimento, fala do valor do cuidado com a escola, pois é nela que vive grande parte de sua vida. Um valor afetivo de família para retratar o ambiente escolar como segunda casa. Uma correlação entre dois lugares que sofrem com as diversas formas de destruição, quando vemos uma variedade de fatos relacionados a homicídios em família, e a própria escola pública sendo depredada, ou dentro dela acontecendo brigas e mortes de estudantes e professores.[25]

A escola e o lar são lugares básicos de qualquer jovem, e o processo educativo em um se dá pelos pais e noutro pelos professores. Se os dois são destruídos, o que sobra? O que fica para o jovem quando perde a escola e a família, diante de uma sociedade desestruturada? Aqui ficamos numa encruzilhada e o que a peça traz como possível caminho é a reconstrução do afeto, um cuidado com a escola para se cuidar também da família, pois nos dois estão seus vínculos afetivos que lhe dão as bases para sobreviver.

---

[25] Em 2003, dados apresentados pela UNESCO demonstravam que a violência nas escolas tinha aumentado em 85% no período de 10 anos.

3.3 Múltiplas identificações

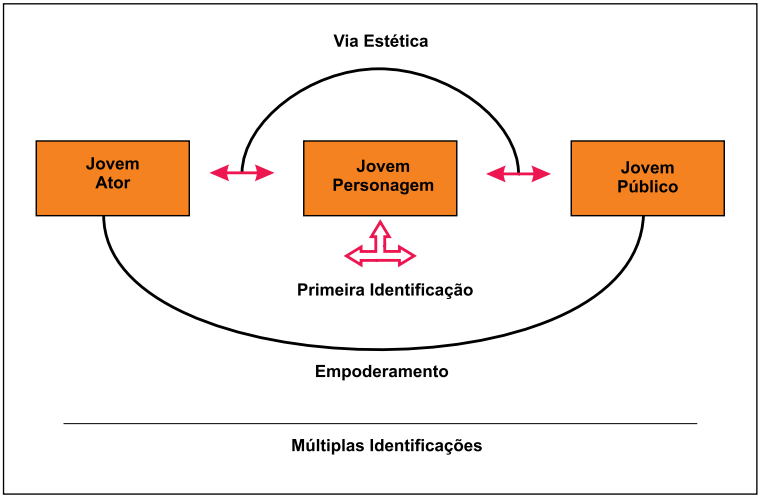


Figura 22 *– Diagrama das múltiplas identificações.*

Este diagrama (Figura 22) traz uma síntese das múltiplas identificações presentes na apresentação da peça. Inicialmente destacamos a figura do jovem ator que está no palco representando uma maioria de personagens formados por jovens e à sua frente, a grande massa de público que são os alunos de escola pública na mesma faixa etária. Neste processo de identificação, a via escolhida foi a estética, que no caso é a obra teatral, que interliga o ator ao personagem e este ao público.

O teatro, por sua característica de representar a vida ao vivo, tem seu potencial ampliado quando os atores e o público fazem parte de uma mesma vida social, a escola pública. Sabemos que a identificação, indispensável na catarse, enraíza-se na escrita e principia com a credibilidade da obra teatral. Nenhuma imperfeição da 'imitação' deveria impedir o espectador de acreditar no que é representado

diante dele (RYNGAERT, 1995, p. 15).

Por isso, a necessidade do ator de dar vida ao personagem de forma qualificada para que este crie um vínculo com o público. Para Ryngaert (1995, p. 15), quando colocamos em evidência esta interpretação da identificação, falamos da doutrina clássica de Aristóteles, na qual se coloca que "é necessário instruir e divertir e convencer o espectador pela imitação da natureza" seguindo, desta forma, as regras da verossimilhança e da conveniência.

Para Cleise Mendes (1995, p. 16), a semelhança que acontece entre os personagens e os seres reais que os representam, dentro de um "contexto coerente de ações, de causalidade lógica, permitiria ao leitor/espectador identificar com essa criação a sua imagem e viver por empatia esses destinos" e com isso experimentariam "uma descarga de emoções ou alívio da tensão psicológica". É um envolvimento do público com o espetáculo, como descreve Boal (2005, p. 75): "[...] a empatia nos faz sentir como se estivesse se passando com nós mesmos o que, no palco ou na tela, está se passando com os personagens".

O palco torna-se mediador de um encontro entre o ator, o personagem e o público, como nos esclarece Guenoun (2004, p. 101):

> [...] vale notar que espectador e ator, neste sistema, identificam-se, tanto um quanto o outro, a uma figura única: o personagem. [...] O mais simples é responder que o personagem existe como imaginário na atividade mental do espectador, e do ator. É no espírito do ator que ele existe imaginariamente, e também no espírito daquele que olha.

Primeiramente, efetiva-se uma identificação com o personagem que é o elemento central deste palco. Tanto

o ator, que primeiro se vincula ao personagem para poder dar-lhe vida e fazer o jogo da dramaticidade no palco, quanto o público que faz dele um caminho para entrar na obra artística. Está aí uma primeira identificação que se manifesta, ligando o ator e o público ao personagem, ao palco. Observemos o diálogo a seguir, de uma aluna e da atriz Renata, respectivamente:

> – Será que você é solta assim na vida real? Porque eu sou elétrica, sabe, aí eu gostaria de saber se você também é solta, porque é muito legal, muito irado mesmo.
> – Eu tenho muitas coisas de Mirinha. Eu sou também elétrica assim, adoro conversar. No começo, quando eu tava fazendo os testes para Mirinha, todo mundo falava: você vai ficar com o personagem de Mirinha, porque você já é assim. Mirinha tem um pouco de cada uma de vocês porque é um trabalho de pesquisa. A gente pesquisou nas nossas escolas, na nossa rua [...].

Neste diálogo entre a atriz e a aluna da plateia, vemos uma das mais recorrentes abordagens temáticas dos debates, que é a discussão sobre a *performance* do ator e como isso se reflete nos jovens. É um diálogo que responde à ligação das duas jovens (atriz e aluna) com a personagem Mirinha. Uma personagem que tem faixa etária semelhante à das duas e que ressoou, na discussão, sobre a personalidade da cada uma.

É um rico encontro para discutir a vida pessoal do aluno e abrir o espaço, numa grande platéia, valorizando os sujeitos enquanto indivíduos que precisam de espaços na escola para falar de si (Figura 23). Vemos também o processo educativo de explicar ao público a temática da construção de personagem no teatro.

Este encontro entre a atriz e a aluna mostra que "a obra de arte é o menor caminho entre dois sonhos: o do

artista e o do espectador [...]" (BOAL, 2005, p. 65). Que sonhos são estes que alimentam estas duas mulheres envolvidas por um mesmo personagem? O que fica é que o palco alimenta estes sonhos. Na pesquisa feita, vemos claramente que se efetiva uma identificação com os personagens, como nos mostram os dados, em que 31% se identificaram com Rita e 27% com Sinval, que são os dois jovens que mudam a história da peça e da escola, depois que se escutam e se apaixonam (LICEU..., 2005).

Figura 23 *- Atores em debate.*

É um reconhecimento entre público e plateia, mas sabendo que, como obra teatral, "o espectador seria, assim, o alvo último do ator, cuja partitura reage ao repassar em seu espírito e seu corpo a subpartitura que advinha no ator e que acaba por compartilhar com ele" (PAVIS, 2003b, p. 94). A apresentação é um momento em que fica claro isto que Pavis fala do público ser alvo, mas podemos dizer que, com o debate, o ator passa a ser o alvo também.

Podemos confirmar esta necessidade de identificação entre ator e público quando Ubersfeld (1996, p. 337) nos fala que

> a identificação viaja de um personagem a outro, de um rosto a outro. E não devemos esquecer, quando acreditamos falar do lugar da identificação com um herói, que esta identificação nunca se realiza verdadeiramente sem passar pela identificação com um ator.[26]

Para ela, esta medida do prazer, que não deixa de ser contemplativo, "é um prazer ativo, o espectador desfruta também de ser o realizador (escritor, diretor, organizador do jogo, ator)" (UBESFELD, 1996, p. 337)[27].

O espaço cênico torna-se um campo de interligações entre os atores e os espectadores, um ato de mútua doação para aquele que disponibiliza seu corpo para viver uma outra vida e que aceita fazer parte de um jogo teatral. Para Guenoun (2004, p. 147-148), "[...] há teatro por necessidade dos homens de jogar. [...] Só o teatro faz isto: só ele lança o poema para diante de nossos olhos, e só ele lança e entrega a integridade de uma existência".

A partir deste encontro que o palco possibilita, chegamos a um ponto determinante destas identificações, que é o efeito de empoderamento dos jovens, atores e públi-

---

[26] Tradução nossa do original em espanhol: "la identificación viaja de un personaje a otro, de un rostro a otro. Y no debemos olvidar, cuando creemos hablar del placer de la identificación con un héroe, que esta identificación no se realiza jamás verdaderamente sin pasar por la identificación con un actor" (UBERSFELD, 1996, p. 337).

[27] Tradução nossa do original em espanhol: "es un placer activo, el espectador disfruta también de ser el realizador (escritor, director, organizador del juego, actor)".

co. O que chamamos aqui de empoderar (COSTA, 2000) é a potencialização da auto-estima como um poder de agir, atuar, mudar o mundo etc. Segue depoimento de uma aluna que mostra o que o espetáculo gerou de reflexão, para se definir quais atitudes precisam ser tomadas diante do que se viu na peça, reforçando-se a pró-atividade:

> Eu acho que não adianta nada hoje a gente assistir uma peça e, depois que sair por aquela porta, continuar com o mesmo pensamento que tem. Nós realmente temos que estudar, nos dedicar ao estudo e tal e levar essa porra adiante. É isso que eu acho.

Isto revela que houve uma necessidade de mudar os conceitos a partir da peça e que se reflete sobre a forma de agir e modificar as atitudes. Uma fala que diz muito sobre este valor da pessoa se dedicar ao estudo e, enfática, mostra também que houve uma identificação com os valores expostos na peça; valores referentes à necessidade de o aluno se dedicar ao estudo e à transformação de sua escola. Para Pavis (2003b, p. 249), "apenas a identificação com o sistema de valores pode conferir uma harmonia total à alma do espectador". Talvez seja por isso que o público sinta-se representado naquela história, pois o exemplo do personagem gerou para ele uma "harmonia", pois achou algo com o que concorda e que também deseja. Ele traz da obra o que ela provocou nele enquanto sujeito-social e como isso deve chegar a alguma atitude. Uma convocação do público para uma ação mais ativa perante a vida e uma saída do imobilismo social, como vemos no depoimento de um aluno que se segue:

> Todo mundo aqui tem um objetivo a alcançar: que a escola seja uma escola melhor. Então, a partir do momento que os alunos mudam a cabeça, tudo muda. Por exemplo, na minha comu-

> nidade, muitas coisas mudaram. Eu trabalho com crianças de quatro a doze anos num cinema de crianças, voluntário. Então, a gente ajuda. A partir do momento que os jovens da comunidade mudar, a escola muda, tudo muda.

É um depoimento no qual percebemos que o jovem, a partir do estímulo do espetáculo, se coloca como exemplo de pessoa que já faz algo pela melhoria de sua comunidade e escola. Focaliza o valor da mudança a partir de uma atitude individual e, ao mesmo tempo, coletiva, e fato de se vincular positivamente tanto com o ambiente escolar como com a comunidade.

A maioria dos jovens deponentes é oriunda de bairros pobres e violentos, com condições precárias de moradia, baixa renda, estudantes de escolas públicas e, em sua maioria, negros. Nos depoimentos a seguir, de uma aluna e do ator Bira[28], respectivamente, a questão já referida do empoderamento e da identificação com os valores expostos na peça se efetiva claramente, pois se amplificam também as relações sociais.

> Eu acho que... [reação da plateia]. Tá bom, minha gente, minha voz é horrível, eu sei. [...] Eu acho que assim, independente de cada pessoa que esteja aqui, ela mesma tem que pensar no que ela anda fazendo dentro e fora da escola e no que ela queria mesmo, no que ela própria fizesse na escola [reação da plateia]. Querido, eu moro no Coqui [bairro de Recife] com orgulho, certo?
> Aproveitando sua fala, eu gostaria de deixar bem claro que todos nós do elenco somos de

[28] Bira faz parte do elenco original formado por 15 atores da segunda versão da peça e possui Licenciatura em Teatro pela UFBA e atua como monitor na condução das diversas ações educativas do projeto.

> bairros populares de Salvador e que isto é um grande orgulho para a gente; a gente ser de bairro popular, dos bairros que as pessoas menos acreditam e ter a possibilidade de estar aqui hoje; aqui e em Salvador e estar fazendo esse papel, de estar representando estudante de escola pública.

Este diálogo diz qual a relação que se estabelece entre palco e plateia, com jovens oriundos de semelhantes realidades sociais. Um momento no qual o valor foi dado à identidade social desta jovem e à coragem de se expor, mesmo com as reações negativas do público. Uma atitude de afirmação e posicionamento pessoal perante uma reflexão sobre a escola. Vemos também a relação preconceituosa da platéia, ao rir da voz da aluna. Quando ela fala que sua voz é "horrível", mostra a sua contradição em ser forte e se aceitar como "horrível" perante o público, afirmando o poder de se assumir.

É um retrato da exclusão social da juventude, principalmente metropolitana, que tem sua vida movida pelos crescentes índices de desemprego, miséria e violência. O jovem ator tem a oportunidade de estar no palco para falar de sua vida escolar, de suas relações através das dores e alegrias dos personagens. Isto também se torna válido para o público, pois, através daquele ator com a mesma faixa etária e de um mesmo contexto social, ele constrói uma identificação com o sucesso do outro (Figura 24). Vê no palco a representação de sonhos que podem ser alcançados e a possibilidade de poder ter seu momento de elevação e exibição, focalizada pelos "refletores" da vida.

No conjunto, ocorre um encorajamento do público para que ele revele, em suas falas, afirmações muitas vezes particulares e para as quais na escola não encontra espaço. Aproveita que a peça falou daquilo que ele vive ou viveu e ganha impulso para contar sua própria história. No diálogo a seguir, entre um aluno e o ator Bira, vemos este encoraja-

Figura 24 *– Aluno falando no debate.*

mento e a franqueza em um jovem ao falar de seus problemas a partir do que assistiu:

> – Eu me identifiquei bastante com essa parte, porque eu já sofri vários tipos de preconceito. Preconceito por ser pobre, por ser baiano, por ser *gay* e isso é muito.
> – Vamos lá, continue.
> – O pessoal solta piadinha, a gente, pode não parecer, mas isso machuca, está entendendo? E foi bastante interessante isso que vocês fizeram e eu gostaria muito de rever o espetáculo de vocês e dizer que realmente a arte transforma as pessoas [...].

Vemos que a reverberação do espetáculo chega a pontos muito fortes e individuais em cada jovem. Neste diálogo, verificamos o quanto a peça encorajou este aluno para falar de seus problemas e revelar sua homossexualidade. Não é fácil falar disso em particular, imagina-se falar

isto desta forma clara – "ser *gay*" – para os seus colegas e professores e, além disso, falar de sua dor em sofrer o preconceito.

É uma força que vem não só do espetáculo, mas o aluno vê que lhe foi dado um espaço no debate para poder dialogar e expor suas dores e opiniões. Um espaço organizado pela mediação de um grupo de jovens atores preparados e sintonizados, para com isso criar uma maior proximidade com o público, que vive no mesmo contexto e fala a mesma linguagem.

As identificações se ampliam também quando vemos que, além da relação que acontece entre o público e os atores, se efetiva também uma identificação com o Grupo de Teatro. Uma noção de grupo com jovens que criam e atuam juntos num espaço cênico organizado por marcações, réplicas, intrigas etc. A peça se inicia com grupos e personagens divididos em duas turmas de alunos que se enfrentam e finaliza com todos juntos em prol de uma ajuda mútua. Assim, o público reflete sobre a convivência grupal e como isto se dá dentro da escola e, principalmente, quem é ele dentro destes grupos.

São agrupamentos que existem dentro da escola: aqueles que destroem a escola; os que formam um grêmio e tentam mudar a realidade; um time de futebol ou de outro esporte; um grupo artístico; uma tribo de *rock* ou *punk* etc. São grupos que colocam os jovens diante de escolhas difíceis, pois precisam definir sua tribo de convivência. Para estas escolhas, há uma identificação de valores, gostos, jeitos etc. e que, com várias dúvidas, precisam de exemplos[29]. Ao assistirem à peça, e depois, no debate, confirmamos o quanto o público vê no grupo, suado, que acabou de trabalhar junto no palco, na arte solidária do teatro, a repre-

[29] Em 2005, um grupo de jovens alunas criou o Fã Clube do Cuida Bem de Mim, que dura até hoje.

sentação de conviver com o outro. É um grupo de jovens, integrantes de uma instituição não-governamental, que executa um projeto social junto às escolas públicas.

Algumas vezes, a plateia coloca a vontade de também fazer parte deste grupo realizando perguntas sobre "como entrar no grupo", "quando começam as inscrições no Liceu", "eu sou ator e quero fazer parte deste espetáculo" (esta fala foi de um jovem em Recife que disse que iria para Salvador só para atuar no espetáculo). O público acaba vendo na atuação qualificada do grupo de teatro um exemplo a ser seguido dentro da escola e, muitas vezes, isso é exposto pelas várias discussões que se tem sobre o Grêmio.

Efetiva-se uma influência, a partir da questão da peça, quando trata do Grêmio Escolar como uma temática em cena, e no debate os atores acabam mobilizando o público para criar ou manter o Grêmio. No depoimento a seguir, uma jovem aluna fala sobre isso:

> O que eu achei de similar da peça *Cuida Bem de Mim* e a minha escola foi a questão do Grêmio, pois a gente sabe que toda escola passa por essa situação. Tem muitos alunos, infelizmente, que não têm a consciência de que deve cuidar da escola, porque a escola é nossa e não de outra pessoa. [...] o Grêmio é uma comunicação que há entre os funcionários, a direção e os alunos. E o Grêmio é que pode resolver essa reunião da escola, da direção com os alunos. É que pode resolver esses problemas.

Este depoimento revela-nos o valor de se refletir sobre o Grêmio, que é um coletivo organizado para representar democraticamente os alunos e simboliza a união dos estudantes para trabalhar em prol de uma escola de qualidade. É uma ligação com o grupo de teatro que está ali no debate incentivando a luta e também uma identificação com as cenas do espetáculo, que valorizam o poder de

interferência positiva do Grêmio. É um exemplo claro de união e representação da força coletiva dentro da escola.

A empatia do público se efetiva através dos personagens e atores. É através desta empatia que o projeto consegue efetuar seu processo educativo, ao proporcionar uma aprendizagem pela reflexão que se instala no debate. Quando falamos de empatia, estamos nos referindo à identificação do público com os personagens ou com a situação em que eles estão colocados. Cleise Mendes (1995, p. 62-63) nos diz que não importa se a caracterização é realista ou não, mas sim que o "mundo representado esteja no mesmo nível da plateia", pois, para ela, "a comunicação empática se dá com a visão do 'mesmo' ou 'familiar' relativo à vivência cotidiana do espectador".

Para a autora, "o leitor/espectador jamais despede suas emoções, jamais se livra de seus afetos na recepção da obra", por isso se dá a catarse como "um circuito que vai de um sujeito a outro sujeito, de um desejo a outro desejo" (MENDES, 1995, p. 60). É através desta identificação que acontece uma "totalização da experiência" em que o espectador se encontra diante de uma escola fictícia que se assemelha a sua escola real, daí "o êxtase de um ritual e o prazer de compreender", levando o público a ser tomado por inteiro (MENDES, 1995, p. 76).

Para Boal (2003, p. 75), "a empatia é uma relação emocional entre personagem e espectador". Quando o encontro se estabelece e as múltiplas identificações se naturalizam durante a apresentação, elas tornam o aprendizado do aluno algo espontâneo, prazeroso e vivo.

É este prazer que leva o público a se manter atento e envolvido com o espetáculo. Um envolvimento de espectador que contagia o outro através de sinais muito sutis de prazer, com sorrisos ruidosos ou lágrimas silenciosas, cujo contágio é necessário, deixando, com isso, de ser um prazer solitário e passando a ser, sim, compartilhado, como nos esclarece Ubersfeld (1996). Para esta autora, "a satisfação

do espectador nunca é uma recepção passiva pura; é uma relação com uma atividade, com uma série de atividades nas quais está mais ou menos incluído”[30] (UBERSFELD, 2003, p. 329-330). Quando ela nos fala do prazer, ainda esclarece que este oscila entre fascinação por algo mágico e recreativo que se desenrola em sua frente, e a observação da prática de imitação (UBERSFELD, 2003, p. 332).

3.4 O efeito da projeção

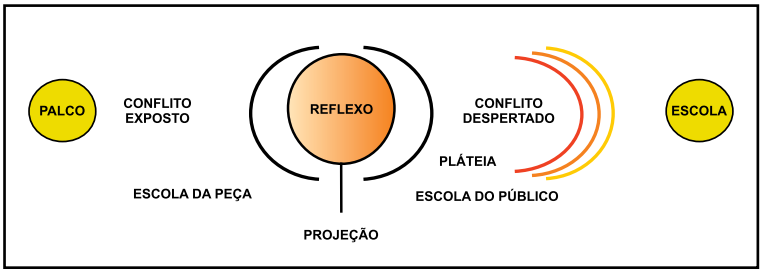


Figura 25 *- Diagrama do efeito da projeção.*

Este diagrama (Figura 25) mostra o acontecimento teatral como um espaço de projeção do espectador em relação ao que se passa no palco e uma reflexão sobre este ato. Nos extremos do diagrama, temos primeiramente o palco como o grande gatilho e a escola como a grande receptora deste evento artístico.

O palco é o lugar onde o conflito é exposto através

[30] Tradução nossa do original em espanhol: “signos muy sutiles de placer, risas ruidosas o silenciosas lágrimas, cuyo contagio es necesario para ele placer de cada uno” e “el placer del espectador jamás es una recepción pasiva pura; es una relación con una actividad, con una serie de actividades en las cuales está más o menos incluido [...]” (UBERSFELD, 1996, p. 330).

da dramaturgia que retrata a escola pública, lugar de onde vem o público para o qual o espetáculo se destina. Na peça, uma escola fictícia é retratada com todas as minúcias do cotidiano escolar, com uma comunidade formada por professores, diretores e alunos. Uma definição objetiva do texto, ao escolher seu espaço único, a escola, é dada com cenas na sala de diretoria, banheiros, pátios e salas de aula.

Com todas essas características, o texto, ao ser encenado, abre um espaço para que o público, já bem familiarizado com este ambiente, possa efetivar uma projeção para aquela fatia de vida representada na peça, como uma jovem revela no seguinte depoimento:

> Vocês conseguiram uma coisa muito legal, vocês conseguiram transformar todo o ano letivo em apenas dez metros por cinco e conseguiram transformar isso aí em toda uma escola e em todo um ano. E os sentimentos aí que se misturaram conseguiram envolver a mim e a galera toda. Todo mundo gostou, todo mundo riu [...].

Os signos da escola pública presentes no espetáculo já são bem conhecidos do público. Há uma familiaridade com a obra encenada que é facilmente notada pelos gritos dos alunos durante a apresentação, apontando e dando nomes aos personagens (os de pessoas reais da sua escola). Como exemplo, o professor da peça passa a ser chamado pela plateia pelo nome de um professor da escola que leciona a mesma disciplina. É uma resposta instantânea do público e segue o que Ubersfeld (1996, p. 308) nos diz:

> Como todo destinatário vivo, durante o espetáculo, o espectador responde, se não com ajuda de sinais organizados, com a ajuda de ínfimos sinais: suspiros, estremecimentos,

> formas diversas de silêncio, risos ou protestos silenciosos [31].

Pavis (2003b, p. 140) nos fala que "o espectador é primeiro mergulhado na experiência estética e no acontecimento material. Não tem que reduzir essa experiência em palavras, saboreia o erótico no processo teatral, não tem pressa em reduzir a representação a seus signos [...]". É uma plateia já completamente vinculada ao que se passa no palco e com isso mais aberta para se projetar dentro das cenas que se desenrolam no espetáculo.

A apresentação torna-se, desta forma, um momento de reflexo, onde o palco é um espelho facilmente identificável e reconhecido pela plateia. Vemos, com isso, que "o Espaço Estético é um Espelho de Aumento que revela comportamentos dissimulados, inconscientes ou ocultos" (BOAL, 2003, p-31). Quando falamos aqui de espaço estético estamos nos referindo ao palco como um lugar do fazer teatral, o lugar da obra estética.

O espelhar-se acontece dentro do espectador, "[...] a emoção e o perigo de perder-se, alienar-se, tornar-se outro pela identificação e ao mesmo tempo a consciência de um jogo que nos pertence (cultura, simulacro) e que, por irreal, não nos ameaça". Um movimento de envolver-se pelo encontro empático com o palco e perder-se dentro deste simulacro, mas, para que ocorra a reflexão através da consciência de que é um jogo, é necessário que "o receptor esteja dentro e fora da representação" (MENDES, 1995, p. 47). O diretor Luiz Marfuz afirma, ao nos falar sobre a peça, que:

---

[31] Tradução nossa do original: "como todo destinatario vivo, durante el espectáculo, el espectador responde, si no con la ayuda de signos organizados, sí a través de ínfimas señales: suspiros, estremecimientos, formas diversas de silencio, risas o protestas silenciosas" (UBERSFELD, 1996, p. 308).

> Em relação ao espetáculo aplica-se a técnica do espelho deformador, que consiste no seguinte: o espetáculo vai se construindo em cima de determinadas âncoras que permitem ao espectador identificar-se com os personagens [...] quando acontece algo que muda esta identificação inicial, o espectador começa a demonstrar dificuldade de reconhecer-se no personagem e passa a questionar-se diante do que vê, de quem vê.

Lembramos que estão sentados nas poltronas do teatro, alunos, professores, diretores, coordenadores pedagógicos, muitas vozes da mesma escola. Um momento raro em que se forma uma grande assembleia com toda a comunidade escolar. Ao ligar a luz da plateia para o debate, percebe-se que "o espectador nunca está só: seu olhar, ao mesmo tempo que abrange o espetáculo, atinge também aos outros espectadores, cujos olhares, por sua vez, tornam-se alvo" (UBERSFELD, 2005, p. 2). Um encontro em que cada fala é ouvida, rebatida ou acrescida por todos; momento em que o conflito emerge e, muitas vezes, acontecem grandes discussões sobre a realidade da escola, com as múltiplas visões de cada um (Figura 25).

Pela estrutura constituída, é formado um ambiente de escuta (Figura 26). É um desafio para o professor, por se tratar de uma abertura democrática. Um fundamento, como diria Paulo Freire (1998, p. 128), que mostra que "o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele".

Este momento de abertura para o diálogo, principalmente por tratar do tema da violência escolar que raramente é posto em pauta, mostra que o projeto vai ao encontro do que Milani (2005, p. 50) fala ao nos esclarecer que a escola tem o desejo de encontrar alternativas para lidar com o fenômeno da violência, cabendo a ela "criar oportunidades para que os alunos problematizem a questão, analisem seus diversos aspectos, discutam suas opiniões e se mobilizem

Figura 26 *– Plateia no debate.*

para criar um ambiente de paz". É dado no debate um passo inicial para que isso aconteça posteriormente e com uma frequência que possibilite se pensar num ambiente de paz.

Há uma assembleia que faz emergir aspectos pouco abordados na escola e que foram provocados pelos personagens e situações no palco, para que cada um fale e tenha a atenção de todos através da mediação dos atores. Segue-se um diálogo inteiro durante um debate, mostrando a importância deste momento para uma reflexão sobre a escola:

> **Jovem Ator -** Silêncio, galera, vamos escutar...
> **Aluno A -** [...] Por que todos os alunos não têm a cara de pau pra chegar na cara de pau do professor e dizer que ele tá dando a aula com má vontade?
> **Aluno B** - [...] Porque muitas vezes os alunos estão sem aula, sem querer fazer nada, não têm nada pra fazer em casa, querem ficar no colégio se divertindo com os amigos e é proibido pela diretoria. Eu acho que a diretoria deveria ser mais liberal, de acordo com os alunos.

Jovem Ator - Obrigado pela sua colocação.
Aluna A - Saindo desse assunto e entrando no assunto de respeito entre os alunos e os professores, eu tenho uma professora lá na sala que ela é ignorante, chega a perguntar se a gente é imbecil, se é retardada, eu acho engraçado assim...
Jovem Ator - Vamos escutar, galera... A colega está tentando colocar algo muito importante...
Aluna A - Eu não vou citar nomes [...]. Como é que uma professora que ensina educação pros alunos, se ela é a própria mal educada?
Aluno C - Os professores chegam na sala, dá cinco minutos de aula e sai, tudo bem. Agora assim, gente, não devemos só meter nos professores [...]. O professor é um aluno. A cada momento que dá uma aula ele está aprendendo junto com a gente e vamos nos unir, aprender junto com ele.
Aluna B - [...] Sempre acaba sendo a culpa do "miserável do diretor", do "miserável do professor" e do "miserável do Governo" [...]. Só que a maioria dos errados aqui somos nós.
Jovem Ator - Nós temos direito a mais uma colocação e vamos encerrar o debate.
Aluna C - [...] a culpa não é só do professor, é do aluno também. Porque quem faz a escola é o aluno. Entendeu? Tem professores que são ignorantes, como minha professora que chama a gente de burro [...] A biblioteca que a gente precisa pra estudar não está aberta [...].
Jovem Ator - Vamos ter o retorno ali da menina do Grêmio e depois vamos encerrar.
Presidente do Grêmio - [...] Quanto à biblioteca, nós já fizemos abaixo assinado, vocês não precisam ter esse trabalho novamente.
Representante da Direção - Gente, eu quero avisar a vocês o seguinte, nós não estávamos com o turno do vespertino funcionando a biblioteca [...]. Vocês podem utilizar a biblioteca em horário oposto ao horário de aula que vocês vão encontrar lá alguém pra atender vocês.

Com este diálogo completo extraído do debate, vemos que os alunos aproveitam para colocar suas insatisfações com os professores e acabam ganhando o apoio dos colegas para revelar algumas verdades sobre a comunidade escolar, como no caso da professora que os chama de burros e outro que só chega atrasado. Foi uma sucessão de reclamações que mostravam o claro interesse dos jovens em ser ouvidos e acima de tudo em ter seus direitos garantidos como a questão da biblioteca, que absurdamente só se encontra disponível para o aluno no horário em que ele não está mais na escola. Foi um momento em que os jovens atores tentaram garantir a fala e a escuta de todos e com isso possibilitar ou provocar o diálogo.

Para Beth Rangel (2006, p. 23), existe um diálogo artístico entre público e obra, e isto se dá num processo íntimo e pessoal:

> Quando se experimenta esta sensação de ser tocado, o conhecimento surge com tal clareza, que tão logo se torna consciente, o impulso primeiro é a necessidade de (com) partilhar. Este processo torna-se contagiante e multiplicador e, uma vez resguardado e estimulado o espaço de escuta e troca, a aprendizagem se faz de forma coletiva.

A projeção efetivada no momento que se assistia à obra dá lugar a uma reflexão sobre tudo o que foi vivenciado e pensado durante a apresentação, mantendo a escola como referência para as temáticas levantadas e assim gerar as possíveis mudanças neste ambiente escolar. Confirmamos com isto o que o jornalista Gilberto Dimenstein (1999) afirma: "a peça não apenas constata a realidade, mas provoca a reflexão, o que é, em essência, a arte de ensinar para mudar".

Pavis (2003a, p. 242) nos diz que "o espectador deve, constantemente, sair desse universo ficcional e verificar as proposições do texto com as leis do seu universo de referência".

Vemos que é um momento para diálogo franco entre alunos, professores e diretores. É como se o espetáculo pudesse ter falado e revelado problemas, questões ou soluções que ainda não se desenham na escola. É preciso pensar, enquanto público, que, "para poder exercitar o juízo, é preciso distanciar-se da obra e, depois de tê-la lido, refletir sobre esta leitura" (PAREYSON, 2001, p. 240).

Além das perguntas feitas aos jovens da plateia sobre o que sentiram ou quais as perguntas que querem fazer aos atores, o que mais os mobiliza é quando os atores perguntam: a escola da peça parece com a escola de vocês? Em que se parece ou não com sua escola? Daí inicia-se um momento a partir do qual vários conflitos são despertados, pois uns concordam, outros não.

Nos questionários respondidos, 78% dos jovens falam que a escola da peça se parece com a sua, expondo, neste dado, uma visão mais reveladora sobre o seu contexto escolar (LICEU..., 2005). Há uma reflexão ao colocar de frente as duas realidades, a escola da peça e a escola do público, como nos confirma o seguinte depoimento de um aluno:

> Você perguntou o que tinha de igualdade daqui dessa peça para o colégio [...]. Eu posso dizer que estamos vivenciando a mesma coisa. Tudo que você mostrou aí é a nossa realidade, de professor faltando, não dá nem uma aula, chega lá, fica três, quatro aulas e só ter uma aula no dia; banheiro, assim, acabado; diretora não querendo tomar providência, não querendo ajudar [...].

Em falas como estas, algumas "verdades" são ditas e revelações ou explicações de fatos ocorridos na escola são colocados com choros, raivas, embates etc. É uma assembleia que parece responder: "[...] temos que desenvolver organizações populares que permitam o debate, a pluralidade, a diversidade, a transitividade do diálogo, a força

da rejeição, o poder de dizer não! Para isso serve o teatro" (BOAL, 2003, p. 62). É isto que o *Cuida Bem de Mim* proporciona à escola: um espaço onde as indignações são ditas e ouvidas e o diálogo passa a ser exercitado como uma das soluções para alguns problemas levantados.

A obra é o ponto central de um enfrentamento, estimulando a revelação dos conflitos e tensões, abafadas nas relações, mas explicitadas na destruição física da escola. Este aprisionamento de conflitos precisa de uma explosão ou de um campo de abertura. Este é o espaço do teatro, pois em seu processo e produto, a base dramática se constitui principalmente pelo conflito que se dá nas relações humanas. Constata-se com isso o que Ubersfeld (1996, p. 339) nos diz: "o teatro convoca e desarticula outro tipo de angústia, a das relações humanas, e a da relação com o Outro que pode me destruir e me devorar".[32]

Seja no fazer artístico ou na apreciação, o contato com o conflito é natural e, através da via estética, dos personagens e da ação, podemos acessar os nossos próprios embates. O conflito do drama é um espelho para nossos conflitos na vida. Ao se revelar, este conflito emerge diante de nossos olhos e acionamos um estado de reação: assumi-lo ou não? Mas, de qualquer forma, até aí, já foi dada à pessoa a oportunidade da pergunta. Por isso, é tão necessário o distanciamento (momento reflexivo) da obra estética, pois transformamos aquilo que sentimos em reflexão para a vida. Nesta reflexão, podemos tomar a decisão de agir/transformar ou permanecer no imobilismo.

> **Aluno** - [...] Aproveitando a presença do nosso diretor [...]. E já que eu estou aqui diante do senhor, eu queria pedir ao senhor pro senhor

[32] Tradução nossa do original em espanhol: "el teatro convoca y desactiva otro tipo de angustia, el de las relaciones humanas, el de la relación con el Otro que puede destruirme y devorarme [...]" (1996, p. 339).

> ter mais visão, uma visão ampla, junto com os alunos, uma visão que dê o privilégio a todos; uma visão que todo mundo esteja dentro dessa visão. Porque a escola não é feita pelo professor, nem pelo diretor, nem pelo aluno, em geral, por todos, a comunidade. Porque o aluno tá lá dentro pra aprender, o professor ao mesmo tempo aprendendo e ensinando, o diretor visando pra ver qual vai ser a qualidade daquele ensino. Então, é só isso, obrigado. Tchau, tchau...
>
> **Jovem Ator** - Obrigado. O senhor quer se colocar, seu diretor? Pode falar.
>
> **Diretor** - [...] O que me despertou na peça é a necessidade que a gente tem de se colocar um pouco no lugar do outro. Se colocar no lugar do aluno, no lugar do professor, do diretor, até mesmo no lugar do funcionário da escola. [...] Então: nós temos ótimos alunos, sim, temos ótimos professores também, mas o que está faltando não é estrutura, não é condição pro trabalho, o que tá faltando é o aluno parar de quebrar a escola, ir pra escola estudar e o que tá faltando na escola é o professor parar de faltar, parar de enrolar, dar as suas boas aulas [...].
>
> **Aluna** - [...] Não querendo chamar o diretor de mentiroso, a gente tem tudo isso, mas só não temos o direito de utilizar. Disseram que nós temos um laboratório de computador, a gente não pode utilizar [...]; a quadra poliesportiva, a gente não tem acesso direito; a piscina tem mais de dois anos que está fechada [...]; os professores, alguns são pontuais, outros não, alguns professores não respeitam a opinião dos alunos [...].

Muitas vezes, os atores têm que administrar momentos de tensão e euforia, como o explicitado acima na discussão entre alunos e diretor. Na verdade, é uma mediação de conflitos que foram despertados pelo próprio espetáculo,

pois já havia as tensões latentes naquela escola e precisavam de escape.

Uma das formas mais utilizadas para mediar é trazer uma reflexão sobre o que a peça revela, o que a história traz como suporte e principalmente fazer com que a própria plateia responda às questões levantadas. Alguns problemas levantados são referentes à falta de diálogo ou disponibilidade para ouvir o outro. Neste instante, os atores falam sobre um momento chave da peça, quando o personagem bagunceiro ouve a voz de uma garota que muda toda a sua vida dentro da escola e a partir deste momento é deflagrada toda a reviravolta positiva nas relações entre os personagens.

Com o debate, se legitima o despertar de vários tipos de conflitos, que são acionados para que, no retorno à escola, os professores e a direção, juntos com os alunos, dêem alguns encaminhamentos, a exemplo do diálogo a seguir:

> **Aluna** - Eu gostaria de saber do vice A. como é que ele se sente vendo essa peça? Se o que ele aprendeu aqui, hoje, ele vai passar lá [na escola]? Porque geralmente o que acontece aqui, acontece, às vezes, na escola.
> **Diretor** - Boa tarde, inicialmente eu quero parabenizar a todos os atores e toda a equipe de direção e coordenação...
> **Jovem Ator** - Vamos escutar ele, vamos manter o pacto...
> **Diretor** - [...] Respondendo à pergunta de dona L., né dona L., sempre a gente aprende, não é porque a gente chegou a ser professor, ou qualquer outra coisa, porque a gente terminou a faculdade, que a gente deixou de aprender. Ela perguntou o que o "senhor" aprendeu hoje? Eu aprendi muito, principalmente isto que é a mensagem do *Cuida bem de mim*, que é que a escola pública tem jeito. Agora, é um jeito que só poderá ser possível se direção, professores e, principalmente, os alunos quiserem contribuir [...].

É um exemplo de momento de tensão em que o mediador conseguiu colocar os dois em diálogo. Esta é só uma parte da conversa. Houve um desenrolar da história com a participação de outros alunos.

O debate com esta escola foi um dos mais tensos, pois havia um sério problema com este diretor, que a equipe do projeto só viria a saber depois. Ele assediava sexualmente as alunas. Esta descoberta veio como um dos principais problemas que foram encenados nas oficinas de teatro feitas posteriormente com os alunos, quando eles mesmos puderam refletir sobre o assunto e, por conta própria, criaram uma comissão para levar o problema ao conselho escolar. Com este fato, o diretor foi exonerado. Ele chegou a ir ao Liceu e denunciar que a peça tinha levado os jovens para um "mau caminho" e que a equipe era culpada por sua saída. Poderíamos contar outros casos que nasceram do debate e que depois chegou-se a uma solução na própria escola, mas isto seria uma outra pesquisa, que se distancia do recorte que aqui decidimos fazer.

Um outro exemplo de discordância com o projeto foi o de uma diretora que escreveu uma carta ao Liceu, criticando o espetáculo. Ela participou de um debate muito complicado, em que ela própria discutiu com os seus alunos, pois eles afirmaram no microfone que a escola da peça era igual à deles. Revoltada, ela não ficou até o final do debate, pois não conseguiu estabelecer o diálogo com os jovens e na semana seguinte enviou a carta ao Liceu, que dizia:

> Mediante a situação de constrangimento criado quando da exibição da peça teatral *Cuida Bem de Mim*, vimos, através deste documento, expressar a nossa indignação quanto ao teor da produção que só expressa desrespeito a Deus e às autoridades [...]. Cenas de sexo, violência, deturpação dos bons costumes, linguajar com utilização de termos chulos, reforçam a destruição do patrimônio público. [...] Sugerimos análise profunda

> do texto. [...] Aproveitamos o ensejo para colaborarmos com esse processo de mudança. Pois observamos várias falhas graves que vão de encontro a todos os princípios básicos de cidadania e se constituindo um grande perigo a educação na Bahia [...].

Após o envio da carta, a diretora também foi ao Liceu para conversar com a gerência educacional e tentar convencer a equipe de que era necessário executar as mudanças que ela solicitava. Com esta situação, a escola não pôde participar das ações pós-peça. É um fato que mostra o quanto determinadas situações expostas no palco podem questionar e revelar o que os diretores tentam omitir sobre as realidades da escola e não se abrir para o diálogo. Logo depois desta ocorrência, o diretor Luiz Marfuz resolveu levar ao público a carta, sem revelar o nome e nem a escola da diretora, de uma forma muito interessante. No dia de apresentação aberta ao público, ele parou o espetáculo no meio e entrou em cena para ler a carta ao microfone. Os atores ficaram paralisados, pois nem eles e nem o público sabiam da carta. A luz de ensaio do teatro foi ligada e todos ficaram surpresos acompanhando a leitura e no final o diretor colocou o microfone disponível para público e atores darem suas opiniões. Foi preponderante a discordância sobre a opinião da diretora, transformando aquele momento em uma discussão sobre a escola pública e sua realidade. Depois do rápido debate, o espetáculo continuou. O diretor fez a opção por levar a crítica ao palco e nele efetuar a reflexão.

Lembramos que a apresentação e o debate são disparadores de conflitos, mas o projeto retorna às escolas para realizar várias ações artístico-pedagógicas que dão vazão a estes embates através do próprio fazer teatral, com oficinas, seminários, festivais etc.

O projeto dá um suporte para que a escola faça da reverberação da peça e do debate uma mobilização que

gere mudanças positivas, com ações concretas que atendam aos objetivos de minimização dos índices de violência e aumento do vínculo sócioafetivo dos jovens, professores e direção com sua escola.

3.5 Do público para o público

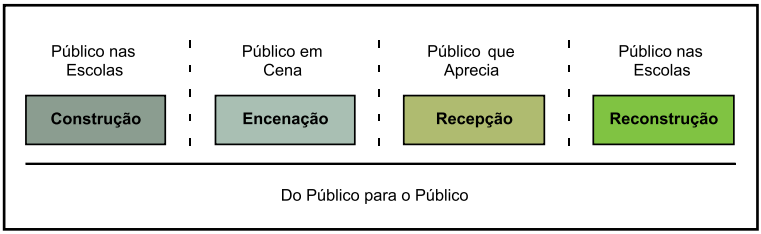


Figura 27 *- Diagrama do público para o público.*

Neste outro diagrama (Figura 27), vemos uma das características fundamentais da força do espetáculo, que foi ter sido construído por jovens, professores e diretores de escolas públicas durante as oficinas dramático-pedagógicas. O público a que se destinava o espetáculo foi antecipadamente convidado, em 1996, para soltar sua voz, suas emoções, corpo e ideias para criar as bases do texto do espetáculo através de uma profunda reflexão sobre a escola pública.

Para esta reflexão e mergulho no ambiente escolar, o fazer artístico da metodologia teatral transformava, em quatro horas de oficina, o público em "artistas" pelo processo estético-criativo. Provocava sua criatividade pela proposição de refletir através do teatro. Com isto, o público ganhava a oportunidade de criar aquilo que ele mesmo apreciaria posteriormente num espetáculo teatral. Foram oficinas que valorizaram a escuta participativa, confirman-

do o que nos diz Paulo Freire (1998, p. 127): "[...] é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala como ele". Como também nos esclarece um educador, que é Padre e que assistiu ao espetáculo em Recife, numa fala que, para nós, é uma lição de vida e que muito nos emocionou ao destacá-la para colocar aqui como exemplo. Ele nos diz:

> Quem está falando é R. V., um velho de 68 anos e que está aqui no meio dessa garotada. Assisti à peça ontem, assisti hoje com vocês, tô encantado com as perguntas, com as observações que vocês fizeram. E eu queria dizer que essa peça que eu assisti ontem e que estou assistindo hoje, e que vou voltar a assistir amanhã, veio alimentar um sonho que eu tenho há muito tempo. Eu não sou professor, sou um padre. Mas eu acho que sou um educador, procuro ser um educador. E o meu sonho, o meu sonho é de que um dia todos nós, que somos educadores, nos convençamos de que a primeira coisa que a gente precisa ensinar é as pessoas se escutarem. E ensinar como nós fizemos, se as diretoras escutassem mais os professores, se os professores escutassem mais os alunos, e se os alunos começarem a escutar mais uns aos outros, eu creio que todas as "Bactérias" do mundo seriam salvas.

Esta é uma fala que revela um interesse pelo espetáculo, trazendo para nossa meditação a urgente necessidade do processo de escuta no ambiente escolar. O espectador coloca esta escuta como algo que pode ser ensinado e que deve fazer parte do cotidiano das relações entre participantes da comunidade escolar. Propõe aquilo a que todos assistiram no final da peça, a necessidade de escutar o outro, pois ali viu-se que Bactéria, ao ser escutado pela diretora, e por todos os colegas e professores, mudava a

sua vida, ao revelar a sua carência e a ajuda afetiva que lhe faltou. Depois de ser aplaudido, o Padre dá continuidade a sua fala.

> Gente! Nós estamos num tempo de muito barulho, onde as pessoas parecem que querem tudo, menos escutar, escutar a si próprias, escutar aos outros e por isso que a coisa explode em tanta violência. A violência é todo esse grito que tá no coração de cada um, cada um de nós está gritando dentro de si: cuide bem de mim! *Cuida bem de mim*, mas ninguém escuta. E por ninguém escutar o grito que tá dentro de cada um, *Cuida Bem de Mim*, é que as pessoas explodem na violência. Que as nossas escolas sejam, antes de tudo, antes de tudo, espaço de escuta. Mesmo que a classe tenha 35 a 40 alunos, a primeira obrigação, o primeiro gesto do professor é escutar cada um, se ele fizer isso, se ele conseguir fazer isso, tudo mais vem por acréscimo.

Este padre, ao assistir, traduziu um dos grandes valores do espetáculo, que é a "escuta" ao se trabalhar com a temática das relações humanas. Uma aposta na reconstrução do espaço do afeto na escola a partir da abertura de alunos, professores e diretores para a valorização do propósito de ouvir o outro. Desde sua construção, o espetáculo colocou como fundamento básico esta valorização do diálogo, que é base do teatro, pois em cena um fala e o outro ouve e no debate isto permaneceu. Está na raiz do projeto, ao se disponibilizar a ouvir primeiro o público nas oficinas e depois construir a obra. Este valor da construção do texto com o público foi destacado por Gilberto Dimenstein (1998):

> Raras vezes vi um trabalho tão eficaz para discutir a realidade do estudante marginalizado, a partir da ótica da violência. A eficácia visível registrada no brilho dos alunos que assistiam à peça, identi-

> ficando seus medos e frustrações no trabalho de alta qualidade dos atores. A força da mensagem está na própria raiz do texto. Diálogos saíram dos alunos, que, em oficinas, vivenciaram cenas de destruição das cadeiras e foram vendo ali a própria violência da qual são vítimas e tentam encontrar alguém ou alguma coisa para descontar.

Nesta fala, Dimenstein chama a atenção para a característica do espetáculo de ter sido alimentado pelo texto e pelos contextos dos participantes das oficinas dramático-pedagógicas. Isto tornou a obra viva, estimuladora de debates e conflitos, numa zona temática aberta para múltiplas interpretações, a exemplo de violência, escola, afeto etc. O futuro público apreciador participou da construção da obra e com isso fornecia os principais elementos de identificação, pois suas emoções, histórias e reflexões se convertiam em produto estético disponível no palco. Para o espectador, como propõe Guenoun (2004, p. 79), "a identificação lhe permite experimentar sensações, cometer ações, assumir um ser, determinando, desta forma, uma reação de vínculo com a obra".

O espaço do agir teatralmente nas oficinas dava o palco à pessoa para ela se expor, mostrar suas dores e sonhos. Isso mostra que, desde o início, o projeto se posicionava muito além de tratar apenas da depredação física, pois o que "explodia" naquelas escolas era a depredação das relações humanas. Com essa constatação, deu-se um foco para a emoção dos participantes das oficinas, o que permitiu, assim, se chegar a um espetáculo que representasse, em seu nome, um alerta, um grito, um pedido: CUIDA (atitude de receber o outro) BEM (qualidade positiva da atitude) DE MIM (a pessoa como foco primordial).

Quando voltamos os olhares para esta oficina de criação do espetáculo, concordamos com Pavis (2003b, p. 302), ao dizer que "[...] a análise do espetáculo não começa

e não acaba com o espetáculo de uma noite, mas que ela deve se interessar por sua preparação, e também por sua recepção pelo espectador".

Seguindo o diagrama, vemos que o público também se coloca em cena. Isto se deu com a escolha da direção em colocar no palco um novo elenco, formado por jovens de escolas públicas, no ano de 2002. Com isso, aqueles que eram os autores da obra ganhavam espaço de atuação, dando novos valores e encaminhamentos ao texto e à encenação. Para a crítica Eduarda Uzêda (2003), "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 da Bahia para remontar o espetáculo *Cuida Bem de Mim*".

Ela avalia que esta escolha ampliou a temática que passou para "a abordagem da depredação do patrimônio escolar, ao enfocar a violência presente nas relações dentro e fora das instituições" (UZÊDA, 2003, p. 10).

Com a presença destes jovens atores, alterou-se o enredo do espetáculo, deixando-o ainda mais próximo da realidade das escolas que já tinham seu contexto diferenciado da época da estréia, que se deu há seis anos. Muitas coisas já tinham sido modificadas, principalmente no que se refere ao aumento da violência nas escolas públicas e à revelação de suas novas formas.

Foi uma potencialização da força do espetáculo que agora chegava ao público vindo do próprio público. Talvez se encontre aí uma das repostas para uma contínua aceitação das pessoas ao encherem permanentemente os teatros nas temporadas abertas ao público. Isto é reforçado pelo jornalista Alexandre Machado (1999, p. 1-2), que, ao assistir o espetáculo em Brasília, Distrito Federal, diz:

> Apesar de se tratar de trabalho voltado para a conscientização de estudantes, o espetáculo, com direção segura e elenco correto, não atrai apenas co-

legiais. O público em geral costuma se emocionar com a situação de penúria educacional e humana em que vive o país e que é retratada na peça.

Além disso, há uma contínua abertura das escolas públicas que oportunizam a várias gerações de estudantes irem assistir ao espetáculo. Jovens que, quando a peça estreou, estavam com cinco a seis anos de idade e que agora podiam ver o espetáculo. Também entre estes espectadores se encontraram pessoas que eram jovens com idades entre 15 e 18 anos e que agora já são profissionais ou universitários, que vinham reviver o quanto o espetáculo os tinha tocado ou influenciado em suas decisões na vida.

Figura 28 *- Apresentação dos alunos das oficinas de teatro no Festival Liceu nas Escolas.*

Já nas ações educativas posteriores à apresentação da peça, chegamos, então, à última etapa nesta trilha do público, que é o momento em que ele volta a fazer as oficinas de teatro nas escolas para refletir artisticamente sobre o texto e a encenação do espetáculo. São oficinas oferecidas em turno oposto ao que os alunos estudam e se destinam a dar uma

iniciação em teatro com técnicas de corpo, voz e interpretação; têm a duração entre três e quatro meses e são finalizados com uma montagem apresentada num festival de teatro.

Durante estas oficinas, a obra *Cuida Bem de Mim* torna-se motivo de reflexão e estímulo para as mudanças na escola e principalmente em si mesmo, ao ver-se como público que ganhou a oportunidade de criar novas obras pelo fazer artístico que lhe foi proporcionado (Figura 28). É uma reconstrução de toda a reverberação e mobilização efetivada pelo espetáculo, transformando o estímulo em obra. Isto torna-se complexo quando os próprios atores do *Cuida Bem de Mim*, que foram espectadores, agora são os artistas-monitores que coordenam as oficinas. Os jovens dão aulas de teatro aos próprios alunos das escolas, repassando criativamente aquilo que aprenderam e retransformando a metodologia diante de novos contextos escolares e perfis de alunos.

Há uma força no impacto do espetáculo que se potencializa quando pensamos nele enquanto projeto ou ação cultural ligada à escola pública, em que o teatro permeia toda a ação. Teixeira Coelho (2001, p. 90), que defende uma ideia mais contemporânea de ação cultural, considera que o teatro consegue promover a consciência do eu,

> A consciência do equipamento pessoal, dos sentidos humanos, do próprio corpo no espaço, da própria subjetividade, da figura em si como os outros vêem, da própria representação como a mente se oferece.

Isto é algo que a própria recepção da peça mostrou claramente quando foi feita a análise de alguns depoimentos, que evidenciaram uma relação direta com o lado mais pessoal e singular de cada um (aluno, professor ou diretor). Isto também foi visto quando se conectaram as identificações do público com a história e os personagens.

O autor diz ainda que o teatro também promove a consciência do coletivo, "a noção da existência do outro, a partilha de idéias e bens, a interação relaxada, a convocação das energias comuns para a solução da proposta" (COELHO, 2001, p. 90). Talvez esta tomada de consciência tenha sido a mais provocada por uma discussão sobre a convivência interpessoal na comunidade escolar. Além disso, há uma conexão com a mobilização das pessoas para agirem por uma escola pública diferente daquela que está posta em cena. Estas conexões se complementam, segundo Teixeira Coelho (2001, p. 90-91), lembrando que o teatro promove a consciência do entorno, "consciência das coisas, de uma cadeira, da água, do espaço, da natureza, do artifício, das relações estabelecidas pelas coisas entre si e entre elas e o próprio corpo e os outros corpos".

O espetáculo, portanto, proporciona uma reflexão clara sobre as relações humanas e como se pode ampliar o valor do afeto pela escuta, o cuidado, a revelação dos conflitos, a constituições de grêmios, a responsabilidade compartilhada etc. É o teatro gerando mudanças. Por isso, concordamos com esta história que a professora nos contou no debate:

> Hoje, pela manhã, eu estive numa capacitação que uma professora contava que, certo dia, uma pessoa encontrou um senhor bem velho plantando um pé de jabuticaba, e ele chegava e a pessoa dizia assim: "em quanto tempo vai dar frutos essa árvore?" E ele dizia: "daqui a vinte anos, quem sabe". E o jovem dizia para ele assim: "mas o senhor não vai estar mais nem vivo". E ele dizia para o jovem: "imagine se cada um desistisse de plantar um pé de jabuticaba [...]".

A violência em cena

Figura 29 *– Cena da briga final.*

4 A violência em cena

4.1 Violência e cultura juvenil

> *A gente assiste à peça e reflete o que está acontecendo no colégio e na sociedade. Me tocou muito porque eu acordei. A gente assiste à violência na peça, mas os resultados a gente tem de buscar dentro de nós.*
>
> *(Aluna, no debate após o espetáculo)*

A fala acima traz algo que o espetáculo provoca, que é o retorno a si mesmo. Um "buscar" a individualidade e a sua história de vida, alimentando a importância de que há uma esperança para diminuir a violência e que isso também parte do retorno à pessoa. Por isso, os "resultados" são valorizados em si, segundo a opinião acima.

Tudo isso é um registro da profundidade daquilo que a obra pode refletir dentro dos jovens. Quando falamos deste "dentro", voltamos a entrar numa complexidade de entendimento, pois o que permanece é a incerteza sobre este mundo interno. Para Canevacci, o "elemento caracterizador da contemporaneidade é a extrema incerteza, a imprecisão, a instabilidade em definir a percepção de si e do outro sobre o ser jovem" (2005, p. 29). Esta é uma frase que amplia este retorno para as tentativas falhas de definir o que acontece com certeza na recepção da obra *Cuida Bem de Mim* e fica apenas a imprecisão daquilo que foi percebido, mas, com uma forte percepção de algum nível de impacto no jovem.

Pensar sobre isto é entender que "a juventude é como um espelho retrovisor da sociedade", em que percebemos que, para entender a cultura juvenil, "é necessário comparar as sociedades em que vivem os jovens de diferentes gerações". Viu-se, com isso, que, "em cada tempo e lugar,

fatores históricos, estruturais e conjunturais determinam as vulnerabilidades e as potencialidades das juventudes" (NOVAES, 2007, p. 8). Estas são reflexões que Novaes (2007) traz para nós e que nos esclarecem sobre a multiplicidade de fatores que circundam este entendimento da juventude na atualidade. Para ela, os jovens do século XXI vivem em um mundo que conjuga um "acelerado processo de globalização e múltiplas desigualdades sociais" e com isso "compartilham uma experiência geracional historicamente inédita" (NOVAES, 2007, p. 8).

Falamos de uma sociedade na qual um dos principais sujeitos atingidos pelos altos índices de violência é o jovem. É uma confirmação do Rastro da Violência (FÓRUM..., 2003), feito em Salvador, em 2003, pelo FCCV[33], que revelou que, em cada cinco vítimas de mortes violentas, uma era criança ou jovem, sendo 90% negras ou pardas. Com isso, via-se que, além da questão da juventude, estavam presentes as implicações étnicas e, por consequência, também sociais e políticas. Um público que, no Brasil, vem cada vez mais sendo incluído como autor e vítima da violência. Entre 84 países, o Brasil ocupa o terceiro lugar no ranking de homicídios de jovens (WAISELFISZ, 2006).

O Mapa da Violência da Unesco, em 2006, mostrou que a taxa de homicídios na população de 15 a 24 anos em Salvador saltou de 30 (em cada 100 mil jovens) para 51,7, entre 1980 e 2004 (WAISELFISZ, 2006). Já os dados da Organização Mundial da Saúde - OMS, do ano de 2002, mostram que 72% das mortes por homicídios, acidentes de trânsito e suicídios no Brasil são de jovens entre 15 e 24 anos. Completa-se isto com um dado de que a faixa entre

[33] FCCV é uma sigla do Fórum Comunitário de Combate à Violência, que reúne mais de 120 instituições governamentais e não-governamentais em Salvador e já possui 12 anos de atuação em rede no combate às diversas formas violência (GONÇALVES COSTA, 2001).

14 e 16 anos tem apresentado maior crescimento nestes índices.

Estudos da Organização dos Estados Americanos - OEI mostram que os homicídios no Brasil em 2006, permaneceram na faixa de 20 a 24 anos e a faixa entre 14 e 16 anos tem apresentado maior crescimento nos últimos anos (WAISELFISZ, 2006). Soma-se a isto o esclarecimento de que a maior parte das vítimas é do sexo masculino, 93,7%, e destas, 64,7% são negros.

Já no mundo, os dados da OMS de 2002 mostram que, a cada dia, 1.424 pessoas morrem assassinadas. Isso quer dizer, praticamente, uma pessoa por minuto. Deste total, 77% são homens, geralmente com idade entre 15 e 29 anos (KRUG, 2003). O índice de homicídios contra jovens vem aumentando em todas as partes do mundo, especialmente entre aqueles na faixa etária de 16 a 24 anos. Estes dados, aglomerados nesta pequena introdução, mostram que há um alerta preocupante e emergencial para que se tenha um olhar mais cauteloso e minucioso para a juventude, tanto em Salvador, como no Brasil e no mundo.

São estes os dados que colocam o jovem em uma situação complexa e o fazem constatar que a realidade é pouco promissora. Eles fazem parte de "segmentos da população mais afetados pela desigualdade social, pelas políticas de ajuste econômico neoliberais e pela falta de efetividade das políticas sociais" (ABROMOVAY; FEFERMAN, 2007, p. 55).

Em Salvador, por sua constituição histórica de ocupações desorganizadas, vemos bairros pobres muitas vezes cercados por diversos outros bairros ocupados por uma população mais favorecida. São comunidades extensamente populosas e estruturalmente em processo de reorganização arquitetônica, coexistindo barracões com casas ou prédios em melhor estado. Não se diferenciam de outras realidades brasileiras, possuindo uma grande população de jovens.

Para o pesquisador Gey Espinheira (2001, p. 9), ao se fazer distribuição espacial da violência, "vamos encontrá-la bem mais nítida e ampliada na periferia e é nos bairros que a compõem que estão os mais numerosos registros de casos, sobretudo de homicídios".

Pensar no jovem urbano, negro e de bairros populares é um desafio na atualidade brasileira, pois de um lado existe uma concepção antecipada de que já são criminosos[34] em potencial ou que são "carentes", socialmente falando. Termos como criminoso ou "carente", entre tantos outros, partem do mesmo preconceito, que é o de ver estes jovens como uma minoria sem condições de mudar sua realidade ou ocupar seus devidos espaços de direito na sociedade. É claro que existem visões diferentes potencializando o jovem atuante na transformação social que modifica o olhar preconceituoso.

Fica a pergunta de Abromovay e Feferman (2007, p. 48): "como pensar a construção das subjetividades de jovens que desde muito cedo são rotulados e sobrevivem apesar dos clichês, dos estereótipos de pobres, negros, perigosos?" São questões que apontam para a dificuldade de determinar o lugar deste jovem urbano e oriundo de bairro pobre.

Com isso, percebe-se que "a sociedade escolhe um protagonista da violência atual, vítima e ator – a juventude – que então corporifica o estigma do responsável pelo perigo generalizado" (ABROMOVAY; FEFERMAN, p. 48). É

[34] "Trata-se da percepção de um tipo social criminoso idealizado, que, no caso, é o jovem baiano pobre [...]. Sobretudo nos bairros periféricos. Esse tipo comum e que está nas ruas desses bairros pobres é visto como vagabundo e marginal pela polícia, que o trata desse modo quando faz batidas ou revistas, humilhando e não raro agredindo fisicamente. Esse é o tipo suspeito e de tal modo que todos os cidadãos são enquadrados nessa suspeição se tiverem o fenótipo afro-descendente (ESPINHEIRA, 2001, p. 12)."

uma lógica que acomodou a ideia de que "a criminalização da pobreza é a expressão atual de um velho preconceito, no caso a identificação dos grupos sociais populares como classes perigosas" (SOUZA SILVA; SILVA, p. 23).

É claro que, quando se fala de jovem urbano, identifica-se uma realidade que muitas vezes ultrapassa as definições de classe social, pois é própria da constituição desta faixa etária.

Na última década, os jovens estão em foco nos meios de comunicação, exemplificados nos fatos violentos como os homicídios em escolas nos EUA (2005), nas crescentes participações de jovens na liderança dos tráficos nas favelas brasileiras (2007), onde eles matam e morrem, ou nos incêndios de carros em várias cidades da França (2006). Não há uma classificação que determine os tipos e comportamentos de jovens, e o que vemos é uma grande mistura. Tratar esta faixa etária[35] como eixo dramático de uma obra teatral é um grande desafio, e principalmente localizar a investigação de uma cultura juvenil num ambiente escolar público.

A análise do espetáculo *Cuida Bem de Mim* destaca os elementos da cena que definem a cultura juvenil e como isto facilita a identificação com seu principal público: o jovem. Acreditamos que "o universo ficcional posto a frente do espectador convoca seu referencial deste universo. É o universo de sua experiência vivida e sua experiência cultural" (UBERSFELD, 1996, p. 334).[36]

A abordagem mostra a complexidade de investigar

---

[35] Para a Organização Mundial da Saúde - OMS a juventude se concentra na faixa etária entre 15 e 29 anos.

[36] Tradução nossa do original em espanhol: "[...] El universo ficcional puesto frente al espectador convoca al universo referencial de éste, el universo de su experiencia vivida y su experiencia cultural" (UBERSFELD, 1996, p. 334).

uma obra teatral. Como cenário, figurino, interpretação, maquiagem, sonoplastia, iluminação e texto representam esta cultura juvenil e estabelecem sua identificação com o espectador jovem?

Com a escola pública representando o ambiente da história retratada na peça, percebe-se que há, neste espaço, múltiplas relações com a discussão sobre o que seria a juventude atual. É nestes ambientes que se vê uma maior representação da mistura juvenil e de suas formas de embate mais destrutivas, ao se observar as escolas reconfiguradas em destroços e limitadas por grades. É um ambiente hoje simbolizado pelo risco, onde o professor questiona as formas de limites ou de como reconstruir o processo de ensino-aprendizagem.

Na citação a seguir, Milani (2005, p. 44) fala sobre a presença de um ciclo neste ambiente e uma possibilidade de construção da violência:

> Pode-se vislumbrar um perverso ciclo vicioso: a violência doméstica prejudica a auto-estima da criança (ou adolescente) e lhe ensina a agressão como modelo de relacionamento interpessoal; ao chegar à escola, ela apresenta, por conseqüência, dificuldade de aprender e agressividade, os quais podem resultar em desempenho acadêmico fraco e comportamento anti-social. Por um lado, o fracasso escolar deteriora a sua auto-estima e gera sentimentos de inferioridade e revolta, que podem se expressar em uma intensificação dos comportamentos violentos. Por outro lado, a agressividade do aluno leva à sua estigmatização e gradativa exclusão, por parte de colegas, professores e dirigentes escolares, podendo resultar em repetência, evasão ou expulsão. Por fim, ao tomar conhecimento das dificuldades da criança em sua vida escolar, muitos pais fazem uso da violência como punição, agravando mais ainda o quadro.

Este ambiente escolar é um limite de nossa análise para definir mais claramente o que chamamos de cultura juvenil, em suas concepções atuais de hibridismo cultural, mistura étnica, inclusão das diferenças, em que destacaremos a violência e a diversidade como um dos territórios para a análise.

A escola e a cultura juvenil implícitas neste ambiente são dois campos ricos em signos. Esta análise mostra que o teatro é uma das artes do espetáculo que favorece a representação destes signos, que já são artificiais, pois diferentemente dos naturais, são funcionais e determinados a comunicar algo escolhido. Ligamo-nos, desta forma, no momento da análise, à abordagem semiológica explicitada por Tadeus Kowzam (2003, p. 102), quando destaca que "a arte teatral faz uso dos signos extraídos de todas as manifestações da natureza e todas as atividades humanas". Para ele "tudo é signo na representação teatral" (KOWZAM, 2003, p. 98).

Mas, na interpretação destes signos, fica a liberdade do espectador que experimenta o prazer propriamente teatral de gerar sua interpretação a partir do que é visto (UBERSFELD, 1996). Para Ubersfeld (1996, p. 315), "é difícil pensar que o espectador percebe o teatro de forma uniforme"[37] e que ele interpreta os signos de maneira "extraordinariamente diversa, segundo os códigos teatrais"[38].

Por isso, destacamos a riqueza da leitura de uma obra como *Cuida Bem de Mim,* e os seus elementos como signos de uma cultura juvenil que chega e dialoga com o público. Da mesma maneira, para a representação, o espectador testa os

---

[37] Tradução nossa do original em espanhol: "es difícil pensar que el espectador percibe el teatro de forma uniforme" (UBERSFELD, 1996, p. 315).

[38] Tradução nossa do original em espanhol: "extraordinariamente diversa, según los códigos teatrales" UBERSFELD,1996).

índices que fazem referência a seu próprio mundo, as alusões à realidade de seu ambiente (PAVIS, 2003b, p. 241).

Sabemos que não é fácil analisar uma obra cênica devido à riqueza de seus signos e ao fato de serem eles fluidos, múltiplos e efêmeros dentro da cena. O espectador analista considera a encenação como um coletivo de enunciadores: o ator anuncia textos e expõe signos: daí resulta uma chuva de informações sobre a escolha dos atores (a distribuição), os modos de representar, as opções de cenografia, das luzes, da música etc. (PAVIS, 2003b, p. 238).

Além disso, a cena teatral, na pós-modernidade, é marcada por uma pluralidade estética, ideológica, cultural etc. Bornhein (1988, p. 97) diz que "não há mais unidade de estilo, e sim fragmentação que tende a expandir-se ao infinito: tudo se faz no plural". Construir uma análise sobre esta multiplicidade é uma investigação, e um contínuo redefinir, e mostra como é complexa a análise de uma obra teatral na contemporaneidade. Esclarecemos que a nossa observação é a de um receptor, que, para Pavis (2003b, p. 296), "se torna instância principal que julga em função de seus gostos, de sua vida e de sua experiência pessoal" no momento em que faz a leitura da obra.

Para Bornhein (1988, p. 97), "o jeito então é esse mesmo: tentar abrir um caminho pelo caos, mesmo porque esse caos já nos é tão familiar que não nos damos conta de sua natureza própria". Este caos é ponto crucial de ligação com o cotidiano, onde a familiaridade do público com a cena, devido à escolha da violência e da juventude, define uma melhor análise voltada para as formas como uma identificação se constitui e quais os pontos cênicos e dramáticos da obra que favorecem o identificar-se. Hall (2005, p. 12) afirma que "o próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático". Há na cena elementos que respondem a estas identificações, que são tão efêmeras quanto a própria cena ao vivo.

O teatro é uma arte efêmera pela sua característica de acontecimento único e que, ao vivo, assistimos a uma cena que não será mais repetida da mesma forma. Os códigos da juventude são também muito efêmeros, devido às próprias mudanças aceleradas que fazem parte desta fase da vida.

> Não se é mais jovem de modo objetivo ou coletivo, mas sim transitivo. Transita-se ao longo de uma condição variável e indeterminável, atravessa-se essa condição de acordo com modalidades determinadas pelas individualidades momentâneas do sujeito-jovem. Das contratações entre seus vários, heterogêneos, múltiplos eus (CANEVACCI, 2005, p. 30-31).

Assim, o *Cuida Bem de Mim*, pela cena teatral, vem atendendo a esta efemeridade com modificações frequentes de trilhas sonoras, textos, figurinos etc. Um teatro que se destina ao jovem, e que conseguiu atravessar uma década em cartaz, foi obrigado a ficar aberto à ampliação de suas características efêmeras. Foi um desafio para a equipe técnica e artística fazer isto com qualidade.

Uma obra de qualidade estética precisa "ter o poder de sumarizar múltiplos significados. Daí se conclui que uma obra de significado único, evidentemente percebido à primeira olhada não tem a qualidade estética de "saboreo" para o espectador" (BARBOSA, 2001, p. 42). É nesta multiplicidade que se encaixa o *Cuida Bem de Mim* e possibilita o saborear do público. É um saborear que advém do poder de sumarizar a obra e que "implica a possibilidade do observador exercitar sua capacidade de criar múltiplas interpretações" (BARBOSA, 2001, p. 42-43).

A escolha da cultura juvenil com as suas violências e suas diversidades mostra um olhar para a contemporaneidade e principalmente para o cotidiano do jovem. Uma cultura que ganha outro nome, para Canevacci (2005, p.

47), que é o de "culturas extremas juvenis", que se movimentam "desordenadamente nos espaços comunicacionais metropolitanos e escolhem inovar os códigos de forma conflitiva", removendo os "significados estáticos" e produzindo "significados alterados". Para ele, estas culturas possuem uma autoprodução de signos com características intermináveis (CANEVACCI, 2005). Na sua visão, nestas culturas "o fluir dos plurais difunde o prazer sob as formas extremas das diferenças" (CANEVACCI, 2005, p. 49).

Mais uma vez, vemos que palavras como plural, fluxo e extremidade chegam mais perto do entendimento do contexto destes jovens, em que os ciclos de mudança são velozes. Para um estudo teatral como esse, é determinante, para a recepção da obra, esta ligação com o público. Brook (1993, p. 43) nos diz que "o local, o contexto social e político, o pensamento e a cultura dominante têm que influir na criação de uma ponte entre o tema e o público, na determinação do que afeta as pessoas".

4.2 As violências

> *A violência é uma forma de chamar a atenção para a falta. O que tenho de fazer é cuidar da escola, porque vou ter filhos e netos que vão sentar nestas cadeiras.*
>
> *(Aluna, no debate após o espetáculo)*

O depoimento da jovem introduz a importância de se falar da violência por uma diversidade de olhares e abordagens. Esta fala nos coloca diante de algo que a escola e a família vêm tentando entender o pensar sobre atitudes violentas *versus* juventude: que falta é essa? E como ela se transforma numa forma de violência? O que realmente podemos ver é que há um pedido quanto ao cuidado e

um pensamento claro de futuro. O espetáculo chegou ao coração desta jovem e provocou sua reflexão sobre aquilo que é de uso público e a importância dos atos do presente no futuro, principalmente ao se pensar nos efeitos de atos violentos. O Liceu (2005) verificou que, antes de assistir à peça, apenas 37% dos alunos colocam a solução da violência como resultante da união da comunidade escolar. Depois da apresentação, este dado passa para 59%, relacionando-se com outra resposta, na qual 29% colocam a cena final, na qual todos se ajudam, como a principal solução na peça. Verificamos, nestes dados, que os jovens se colocam dentro do coletivo para resolver o problema da violência na escola.

Ao falarmos em violência, aparece um horizonte de embate entre forças antagônicas: conflito. Por si, a violência já é um território teatral pela potência das ações e a presença da tensão manifestada no verbo, no gesto, nas emoções etc.

Nesta análise, seguimos a visão de Pavis (2003b, p. 67), ao dizer que, "de acordo com a teoria clássica do teatro dramático, a finalidade do teatro consiste na apresentação das ações humanas, em acompanhar a evolução de uma crise, a emergência e a resolução de conflitos [...]". A obra como um espaço de emersão e resolução de conflitos em "nós e desenlaces", que respondam à característica dramática da história representada. Sabemos que "o teatro é a arte das crises, trata de momentos críticos, decisivos" (BOAL, 2003, p. 64). A peça *Cuida Bem de Mim* consegue determinar a escolha destas crises entre alunos, professores e direção dentro de um ambiente tenso e espetacular: o da escola pública.

No debate, vemos que é, muitas vezes, duro e emocionante para os jovens conversar sobre a sua escola e as dificuldades que eles tentam superar. No depoimento de uma aluna a seguir, conseguimos visualizar um estado de sensibilidade provocado pelo teatro.

> É a primeira vez que vou ao teatro e a realidade às vezes é tão dura pra gente... [chora]. Quem está fora não sente, só a gente mesmo que vive a realidade da escola pública é que vê. A gente, que é pobre, que vive isso, é que sabe. Só nós podemos sentir [...].

São sentimentos que nascem muitas vezes das identificações com os personagens da história do *Cuida Bem de Mim*. Um quadro múltiplo de personagens passíveis de identificação, devido à complexidade que cada um tem e à proximidade com o seu contexto. Este confrontamento do público com a cena se dá por ela revelar, de forma realista, as tensões e violências do ambiente escolar, muitas vezes abafadas, mas visíveis.

No diálogo a seguir, vemos o quanto o espetáculo estimula a discussão sobre as violências:

> **Jovem Ator**: Chegou ao elenco que ontem, na saída do teatro, aconteceu uma coisa muito triste, que, por conta da opinião de um colega [...], algumas pessoas que não concordaram com a opinião dele, quiseram bater nele. Bateram nele, se não me engano. Então eu queria saber de vocês, que são colegas dele, como é que vocês se sentem com isso, depois de ver uma peça como esta?
> **Aluna**: [...] Opinião, cada um tem a sua e esse negócio da agressão também. Eu fui vítima, me agrediram na escola e eu fui e revidei e ele me agrediu mais ainda.
> **Jovem Ator**: É sério, gente. Vamos escutar ela.
> **Aluna**: Nem conheço o indivíduo, quando eu estava saindo, eu estava comentando com minhas colegas e dois seguranças, que são amigos nossos, foi e tomou a providência.

Este diálogo nos assusta pela sinceridade e normalidade com que assuntos sobre agressões físicas são tratados;

mas o que chama atenção é que isto veio à tona, trazendo um fato para reflexão afim de que todos pudessem debater juntos. A peça possibilitou que fossem revelados conflitos e a posição de cada um sobre um mesmo fato, ampliando o valor de uma discussão democrática.

Em outro momento, no dia deste mesmo debate, destacou-se o estímulo que a peça traz para que as tensões escamoteadas no cotidiano se revelem através do diálogo favorecido com a mediação da peça:

> **Aluno**: [...] Eu gostaria de perguntar, à representante da escola, quais as providências que são tomadas com as pessoas que agridem outras e ameaçam até. Na minha sala, teve um caso de um rapaz que quebrou a janela da sala, aí a turma toda ia ser suspensa porque ninguém queria falar quem foi. Teve uma garota que falou e ele acabou ameaçando e quase a agride até. Eu gostaria de saber: quais providências são tomadas?
> **Jovem Mediador**: Vamos lá ouvir a resposta dela. Obrigado pela sua pergunta.
> **Direção**: [...] Que providências? A gente não repreende, a gente não suspende, a gente não expulsa. [...] Vocês têm advertência verbal, têm advertência escrita pra gente tomar uma decisão mais séria. Então, a gente procura ver isso e tomar as providências dentro do que é a lei, respeitando o aluno como gente e dando amparo àqueles que estão realmente precisando. Respondida a pergunta?

Vimos que primeiramente o debate possibilitou um encontro que ganhou um teor completamente diferenciado por ter como principal mediação a peça. Um diálogo que expõe os problemas não resolvidos da escola e a forma como aluno e direção tensionam os fatos, gerando o início de um conflito exposto que poderá ser potencializado e resolvido na escola, pois o primeiro passo foi dado com o embate.

Para melhor entendermos o que chamamos de violência, damos atenção à "multidimensionalidade", pois "não se trata apenas da presença da violência do crime organizado, mas também da violência social, da violência econômica" (SHILLING, 2004, p. 83). É uma pluralidade de visões sobre o conceito de violência e, para Shilling (2004), também é fundamental se entender "da vida nas periferias urbanas em uma sociedade que convive com a quebra, com a incerteza e a insegurança".

Outra pesquisadora, Miriam Abromovay (2002) sistematizou categorias apresentadas em várias pesquisas sobre violência nas escolas, desenvolvidas pela Unesco. Ela fala de quatro tipos principais de violência: física, simbólica, institucional e microviolências. Há dois tipos que priorizamos para relacionar com a obra *Cuida Bem de Mim* e aglomerar didaticamente os outros dois tipos. Um primeiro tipo é a Violência Física. Ela é explicitada dramaticamente quando os alunos se digladiam por causa da existência de duas facções grupais, mostrando a intolerância, o preconceito e a tomada de poder com agressões corporais, revelando o processo do ódio dentro das relações humanas. Chega-se a mostrar agressões entre professores e deles com os alunos. Além disto, expõe os alunos destruindo cadeiras, pichando as paredes etc. É uma sequência ininterrupta de destruição da sala de aula que leva, no final do espetáculo, a uma montanha de cadeiras de ferro retorcidas e paredes caídas.

Os dois personagens (Figura 30) lutam, usando primeiramente as cadeiras como armas e depois se digladiam fisicamente até serem separados pelos outras colegas. Quando estes chegam, acabam se envolvendo também na briga, gerando uma destruição geral da sala. É uma cena que mostra a extremidade da destruição física entre os jovens e do ambiente escolar. A cena continua com a entrada dos professores e diretores que tentam conter a guerra instalada. Ela detalha todos os aspectos da violência física

Figura 30 *– Início da briga entre Sinval e Bactéria.*

existente hoje na escola, excluindo as armas de fogo, que são simbolizadas por outros elementos, como a cadeira.

O segundo tipo é a Violência Simbólica, que se caracteriza por ser uma violência moral, ética e verbal, que se efetua principalmente na depredação das relações. É expressa durante o tempo todo no espetáculo nos seguintes exemplos de atitudes: desvalorização do aluno em sala de aula por parte do professor e vice-versa; o uso do *bulling* (apelidos depreciativos); discussões verbais de desmoralização do outro; falta de educação qualificada oferecida ao jovem; falta de condições humanas de trabalho; preconceito de classe social e racismo. Além disso, há o problema de drogas na escola, representado na história de um personagem chave da intriga, Bactéria, um dos arruaceiros e manifesto usuário de drogas. Ele é o estopim de toda a história de destruição da escola, chegando a um final que surpreende e emociona a todos, quando é ajudado pela diretora a se reerguer e lutar pela sua vida. Observa-se o depoimento de uma professora:

> Nós temos vários Bactérias dentro da nossa escola. Mas graças a Deus conseguimos mudar o modo deles, e talvez agora, uns que vieram aqui vão repassar para os que estão na escola, até que acabe e que a gente consiga matar essa bactéria que temos lá na nossa escola, né?

O comentário acima, de uma professora, faz uma reflexão sobre o personagem Bactéria e aponta um tipo de solução que colocamos em contraposição com a opinião de um outro professor, a seguir:

> A gente hoje, infelizmente, tem um número de violência na juventude, nas escolas públicas, muito grande. É recente o caso de um professor de escola pública que foi vítima de violência dentro da escola[39] [...]. E o que me traz, o que me resgata [...], é ver a possibilidade da arte transformar; não vamos eliminar as Bactérias, mas vamos transformar essas pessoas que estão infelizes, esses jovens que são vítimas de um sistema que não deu certo. [...] É bom ver que a arte ainda é o grande instrumento de transformação, não só das Bactérias, mas transformação de uma sociedade que está em crise.

Esta última opinião já coloca a arte como transformadora e aponta o caminho de modificação dos "Bactérias" e não a sua eliminação. Muitas vezes, os professores não se dão conta de quanto trazem para a sala de aula os mesmo sistemas de exclusão e opressão social. Talvez a arte possa trazer uma reflexão mais clara sobre a nossa indignação pe-

[39] Esta notícia de um professor vítima de agressão foi notícia na mídia na semana em que o Cuida Bem de Mim foi apresentado, em maio de 2006, em Recife-PE, proporcionando vários momentos nos debates para discutir este fato, conectando-o com o espetáculo.

rante a gritante exclusão e principalmente mostrar o valor da transformação e abertura para novas oportunidades que teriam os jovens. Quando falamos de mudanças de olhares a partir do que a obra nos traz, é para mostrar como "a experiência artística se coloca, desse modo, reveladora, ou transformadora, possibilitando a revisão crítica do passado, a modificação do presente e a projeção de um futuro" (DESGRANGES, 2006, p. 26).

A história de guerras do século XX já mostrou, incansavelmente, que eliminar não é o melhor caminho. Além disso, está na pauta atual da educação o pensamento inclusivo, que nos alerta para a necessidade de conviver com as diferenças. Já pensou se matássemos todos os "Bactérias" das escolas públicas?

O professor, no final de sua fala, traz a arte como "instrumento de transformação" confirmando a possibilidade de o teatro favorecer esta possível mudança social, dando a oportunidade para que "Bactérias" tenham seu espaço de abertura e afeto. Ali este professor já participava de um momento onde a arte estimulava a transformação da sociedade, facilitando uma mediação destas crises que acontecem nas escolas. Além disto, foi importante ouvir estas duas opiniões, pois, como nos explica Beth Rangel (2006, p. 23), "a divergência na compreensão da obra de arte é rica e positiva, ao contrário das verdades absolutas buscadas em outros campos".

São várias as violências que fazem parte do contexto escolar marcado pela diversidade, principalmente cultural. A escola é o lugar onde as diferenças são acirradas e sua comunidade escolar torna-se ávida pelo diálogo. Para Boal (2003, p. 124), "o diálogo é, por natureza, o domínio do teatro, o domínio de todas as formas interativas do teatro".

Esta peça propõe este caminho para o espectador: refletir sobre a diminuição dos fatos violentos que acontecem na escola. Isto é visto na cena em que dois alunos se ouvem e constroem uma história de amor, e quando a professora

deixa de abandonar a escola ao ouvir o pedido de uma aluna. Fernández (2005, p. 30) lembra que a violência entre estudantes é um fenômeno muito complexo e que cada vez mais cresce no contexto da convivência social, em que "os alunos se relacionam entre si a partir de afetos, atitudes e emoções a que nossa cultura educativa nunca dedicou muita atenção". É a isto que o espetáculo se dedica, ao colocar a violência em cena: abrir o espaço para o diálogo e para as formas de convivência dentro da cultura juvenil. Para esclarecer esta convivência, a autora ressalta ainda que "a violência implica a existência de uma assimetria entre os indivíduos que se vêem implicados nos eventos agressivos" (FERNANDEZ, 2005, p. 29). Um aluno, em depoimento, afirma:

> Eu queria falar também que o que tá faltando nas escolas é a falta de entrosamento, a falta de comunicação entre professor e aluno e entre alunos também. Isso complica a relação entre os dois porque um não entende o outro, não é isso?

Este jovem alerta para algo muito simples que é o ato de se comunicar com o outro e como isto está cada vez mais difícil dentro de ambiente de convivências grupais. Claro que não é um fenômeno só da escola. Temos isto em famílias, associações, ruas, comunidades inteiras, entre países etc. Vivemos numa sociedade que ampliou os meios de comunicação em larga escala, mas estamos nos comunicando menos ou a qualidade de comunicação mudou. O conversar simplesmente deixou de ser comum. Para a escola, isto se torna grave, pois temos uma comunidade que convive 200 dias letivos e 20 horas por semana. Parte da vida acontece ali, num espaço delimitado por salas e pátios. Muitas vezes nem há pátios ou lugares de lazer. São corredores apertados que forçam a proximidade física. Qual o motivo da falta de comunicação? O que está por trás desta incomunicabilidade? Por que vivemos tão próximos e estamos tão dis-

tantes ao mesmo tempo? Uma resposta é certa: precisamos conversar sobre isto.

Trabalhar a violência com o enfrentamento é colocar todos estes pontos na pauta de discussão. Enfrentar é expor estas feridas, tensões e conflitos e resolver coletivamente. Por ser a violência um tema que está na pauta diária de nossos jornais, é importante trazer isto para a sala de aula e abrir o diálogo. Não adianta pensar numa cultura de paz e simplesmente esquecer que temos que nos enfrentar em nossos medos, ações e comportamentos que ampliam as violências. É importante fazer uma caminhada pela paz, mas não podemos ficar com medo de falar das violências e entrar nas suas constituições mais duras, cruéis e muito difíceis de lidar. Ao se discutir a mudança de conceito, a pesquisa do Liceu (2205) confirma que 78% dos jovens revelaram que, antes de assistir à peça, nunca haviam realizado qualquer ato de violência; e os questionários pós-apresentação mostram que 80% de ações praticadas por eles, na escola, são referentes à micro-violências. Eles ampliam a visão do que é violência, relacionando-a com as ações dos personagens.

O teatro se torna uma forma de enfrentamento por expor, revelar as nossas feridas diárias de forma mais visceral e presencial possível. Não estamos falando de sangue em cena, de copiar a vida real no palco. É tornar o palco um campo estético para tratar de questões mais subjetivas e sensíveis, as quais nossa vivência diária não dá conta.

4.3 Violência e diversidade

O espetáculo tem no palco jovens atores oriundos de escolas públicas e que interpretam alunos destas mesmas escolas com a mesma faixa etária e o mesmo contexto. Um encontro de realidades na ficção, em que o palco é um espelho de si mesmo e um reflexo para aqueles que assistem.

Mendes (1995, p. 29) confirma esta afirmação:

> O drama é uma forma artística extremamente persuasiva e envolvente, pois imitando a ação por meio da linguagem, faz com que a linguagem desapareça, transformada em ação, chegando com isso a quase substituir a realidade aos olhos do leitor/espectador.

Esclarece Ubersfeld (1996, p. 312) que o teatro, aos olhos do público, passa a ser uma realidade concreta que se separa do real e se torna uma realidade autônoma. Esta autonomia escapa ao mundo imaginado pelo autor, interpretado pelos atores e ganha, na visão do leitor, "um mundo cênico real, com suas convenções, seus truques e sua materialidade". Pavis (2003b, p. 247) salienta que é "um mundo cênico que toma emprestado do nosso, mas, que não se confunde com ele".

O depoimento de uma aluna traz a explicitação deste valor dado à cena pela memória acionada através da lembrança.

> Tem uns quinze dias que faltou energia lá na escola e eu entrei em pânico, porque eu me lembrei daquele dia que os meninos, pra agredirem o professor de inglês, eles desligaram a energia da escola e começou a voar carteira pra tudo que era lado, as pessoas começaram a gritar, foi aquele pânico. E eu me lembro disso até hoje e aqui eu tive um exemplo de que acontece tanto na ficção quanto na realidade.

O final do depoimento confirma a relação que o público faz entre as duas realidades da cena e da vida e como a sua memória foi acionada e gerou uma reflexão compartilhada.

Já no comentário de uma outra aluna, a relação é en-

tre personagens e pessoas da escola. Um retrato dos indivíduos da escola real presente na representação. Ao mesmo tempo em que se identificam as faces dos indivíduos, já se constrói uma reflexão sobre a realidade em que estão inseridos que, no caso, é a escola:

> Tudo que passou aqui é a minha sala, igualzinho. Minha colega tava falando que lá tem cada personagem, é cada pessoa da minha sala. [...] Todo mundo acha que é colégio público e a gente vai ficar bagunçando, "ah, é do governo...", mas a gente está vendo ali que é nossos impostos, nossos pais pagam IPTU, paga água, paga luz, até uma bala que a gente compre, ali tá indo também pro nosso imposto. E o colégio público, gente, é nosso também, a gente tem que dar valor ao que a gente tem.

Nesta última fala, vemos que a peça abre um espaço para que a jovem tenha mais coragem de dizer para a grande plateia qual a sua opinião sobre as atitudes das pessoas em cuidar da escola ou daquilo que é seu. Quando se vê representado em cena, o público valoriza mais a ideia de pertencimento em relação à escola. Este é o valor que a cena traz ao questionar sobre a quem pertence este espaço.

Estes esclarecimentos mostram a força comunicativa do espetáculo e sua capacidade de se adaptar às novas gerações, de mover sua linguagem para um melhor entendimento dos jovens de hoje em dia e, acima de tudo, de ter em seu elenco atores que podem fazer isto com maior coerência e espontaneidade. Uma comunicação que se torna visível pelos elementos do espetáculo, que compõe uma unidade da encenação e que, principalmente, dialoga com a cultura jovem atual. Uma cultura do instantâneo, em que os jovens cresceram com os videoclipes e o *zapping* do controle remoto, com as informações recebidas de forma fragmentada (CANCLINI, 1999).

Figura 31 *– Cena da festa.*

O *Cuida Bem de Mim* é uma obra que traduz uma diversidade cultural. Na visão de Pavis (2003b, p. 292), a "encenação como resultado (claro que sempre inacabado) é um lugar e o momento no qual se adivinha a maneira pela qual os materiais cênicos foram estruturados, laminados, colados, condensados e deslocados". Esta abordagem se conecta com o que diz Pareyson (2001, p. 213), que "[...] a obra nasce com o espetáculo e nele se exaure, somente ali está acabada, completamente presente nos sinais físicos que se sucedem no tempo sobre a tela ou sobre o palco".

Esta diversidade tratada no espetáculo tem a ver com o sentido de hibridismo cultural. Canclini (2003, p. 39) explica que a hibridização é "como um termo de tradução entre mestiçagem, sincretismo, fusão e os outros vocábulos empregados para designar misturas particulares". Esta é a grande mistura que o espetáculo explora e por isso sua forte vinculação com o espectador jovem. Uma professora, no depoimento após o espetáculo, afirma:

> Nós temos de lutar por outra escola. Essa que a gente viu aqui não é a que a gente quer. Mas uma outra escola depende de nós, alunos e professores.

O espetáculo se encontra sintonizado com a cultura jovem atual e não toma posição defensiva ou expositiva e sim argumentativa, por questionar que jovem é este da escola pública, quais os seus medos, sonhos, desejos, fraquezas, forças etc. É principalmente um espetáculo que se abre ao coração daquele que assiste como mais uma oportunidade social para que ele tome consciência de suas escolhas para a vida. Uma possibilidade de efetivar pelo teatro uma educação libertadora proposta por Paulo Freire (1970), em que o aluno é um cidadão que precisa fazer suas escolhas conscientemente e, desta forma, construir sua autonomia. Isto nos liga ao que Brecht (2005, p. 142) diz:

> Necessitamos de um teatro que não nos proporcione somente as sensações, as idéias e os impulsos que são permitidos pelo respectivo contexto histórico das relações humanas (o contexto em que as ações se realizam), mas sim, que empregue e suscite pensamentos e sentimentos que desempenhem um papel na modificação deste contexto.

A perspectiva de mudança do contexto atual da escola pública é uma meta do espetáculo ao ser apresentada para a comunidade escolar. Um objetivo construído e conscientemente embebido na peça. Para Ken Wilber (1997, p. 103), "o trabalho da arte existe dentro desse fluxo histórico, que produz novas recepções, faz surgir novas respostas, dá novas interpretações e desvenda novos significados à medida que flui". A obra teatral é também uma via de identificação desta plateia com suas realidades apresentadas na peça e a partir disto o acionamento de um estado reflexivo, como nos mostra o depoimento de um professor:

> Precisamos observar o que foi colocado na peça, é claro que houve momentos de descontração, mas houve um momento muito grande de ações, diálogos muito fortes. Então, precisamos refletir, associarmos o que vimos na peça com a nossa realidade, pensando em cada um de nós [...]. Como é que nós, professores que participamos de uma escola, como é que agimos, de que forma ajudamos a formação de vocês? No que a gente se identifica? Então é um momento de reflexão. [...] Então, que cada um reflita isso no que eu realmente me identifico, no que é que eu preciso permanecer com minhas atitudes e no que é que eu preciso melhorar.

O espetáculo representa este estado de enfrentamento onde os jovens se posicionam, mostrando que o palco é

Figura 32 *– Cena da invasão do grêmio.*

um espaço de empoderamento e visibilidade (Figura 32). Neste sentido, a cena feita pelo jovem ator que faz parte da mesma realidade do público alimenta a vontade deste público de ocupar seu espaço de sucesso no mundo, de ressignificar sua capacidade de mudar a realidade. Mostra pressupostos básicos de luta e coletividade para poder influir nesta juventude e assegurar algo fundamental para o enfrentamento: a indignação.

Para Brecht (2005, p. 136), "o teatro tem de se comprometer com a realidade, porque só assim será possível e será lícito produzir imagens eficazes da realidade". É isso o que faz o *Cuida Bem de Mim*, quando coloca em discussão na peça o valor da manutenção e do fortalecimento do Grêmio na escola e, principalmente, reforçando isto durante o debate.

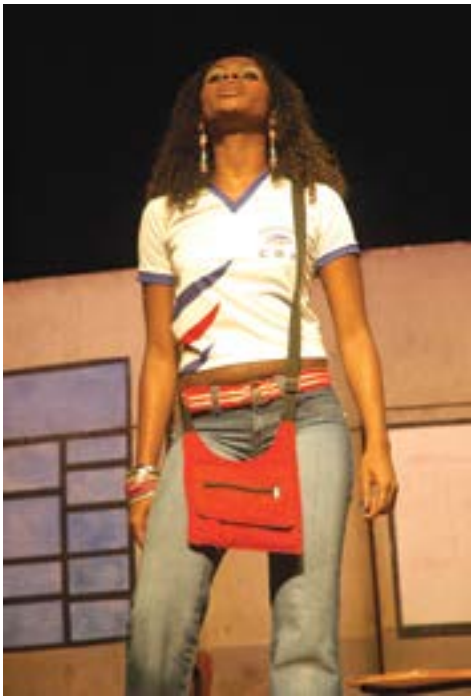


Figura 33 *– Personagem Mirinha.*

Este diálogo traz um foco sobre a importância política do debate e seu espaço para que os jovens articulem sua atuação coletiva. Esta temática discutida segue um dos objetivos do espetáculo, que é o de estimular a criação ou permanência de grêmios estudantis.

Assim, percebemos também outro ponto da cultura do jovem, que é a presença maciça de negros nas escolas públicas desta cidade e o quanto isto amplia a visão quando se vê em cena, no foco e na elevação do palco, exemplificando a capacidade de superar as adversidades (ser resiliente). Transcrevemos a seguir uma cena na qual a personagem Mirinha fala sobre sua vida:

> 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, 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 deixar de estudar. Por isso que eu tô aqui.

Mirinha (Figura 33) é uma jovem negra, estudante de escola pública e que tem graves problemas familiares, pontos que só amplificam a relação com a plateia que está assistindo. Em Salvador, mais de 80% da população é formada por negros (IBGE, 2006) que vivem em condições precárias de moradia, péssimas condições de ensino e sofrem as consequências mais graves da exclusão social. É interessante refletir que os jovens negros, em Salvador, são os que mais matam e os que mais morrem, segundo os índices de homicídios.

O espetáculo consegue dar espaço ao jovem negro (Figuras 34 e 35) e o faz refletir sobre sua condição de exclusão, alimentando a capacidade de ocupar espaços e fazer da escola um ambiente democrático e de sucesso. Segundo um aluno,

Figura 34 *– Alunas abraçando Mirinha.*

> Ano que vem a gente vai correr atrás de um projeto sócio-cultural, entendeu? Porque o colégio necessita de um espaço cultural, o colégio não tem nada. Muitos talentos estão sentados aqui e assistiu a vocês aí.

Este aluno coloca como destaque o estímulo para a produção cultural dos estudantes dentro da escola e revela que, na plateia, há muitos talentos que precisam de oportunidades e estímulos para trabalhar. Naquele momento, o palco chama a atenção, coloca em evidência o potencial de sucesso destes talentos que estão no imobilismo dentro da escola.

No espetáculo, há uma profunda argumentação para esta juventude que participa como público e que representa uma cultura juvenil. Hall (2005, p. 12) nos esclarece que uma mudança estrutural está fragmentando e deslocando as identidades culturais de classe, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade. O que se via antes eram identidades sólidas em que os indivíduos se encaixavam socialmente

e hoje elas se encontram com fronteiras menos definidas que provocam no indivíduo uma crise na qual o processo de identificação tornou-se "mais provisório, variável e problemático" (HALL, 2005).

Figura 35 *– Personagem Bactéria no início da cena da briga.*

Isto provoca novas formas de olhar e definir a cultura juvenil investigada neste texto e como é uma leitura efêmera ou como "[...] cada verdadeira leitura é como um convite a reler, porque a obra de arte tem sempre alguma coisa de novo a dizer, e o seu discurso é sempre novo e renovável, a sua mensagem é inexaurível" (PAREYSON, 2001, p. 229).

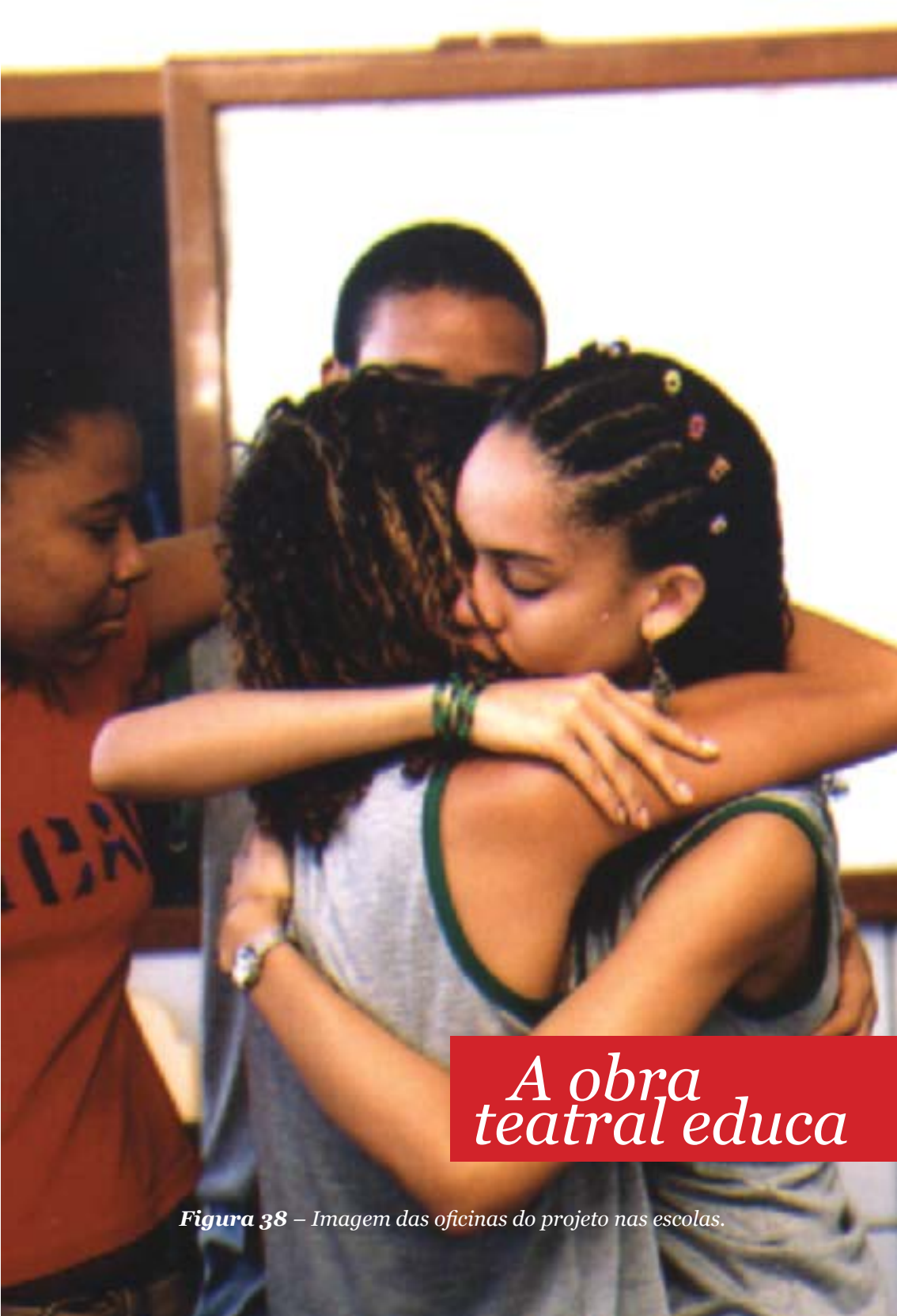
Neste percurso tentamos fazer uma leitura da obra *Cuida Bem de Mim* e visualizá-la no tratamento dado à violência e à juventude em cena, concordando com Pareyson (2001, p. 108) ao nos dizer que "ler significa executar, e executar significa fazer com que a obra viva sua própria vida, torná-la presente na plenitude de sua realidade sensível e espiritual". Como fazer desta leitura uma possibilidade de diálogo com a pluralidade da cena teatral e mostrar que na

"na contemplação o olho não é imóvel, mas percorre a obra de lado a lado" (PAREYSON, 2001, p. 207).

Percorrer este olhar de receptor que tenta sentir a provocação desta mistura ou conjugação entre violência e juventude e como isso pode ser uma resposta para a sociedade, clamando-a para o diálogo e o convívio com as diferenças e, principalmente, para sair do imobilismo e lutar por uma escola pública de qualidade.

Figura 36 *– Equipe educacional do Projeto* Cuida Bem de Mim.

Figura 37 *– Comemoração dos 10 anos do Projeto* Cuida Bem de Mim.



A obra teatral educa

Figura 38 *– Imagem das oficinas do projeto nas escolas.*

5 A obra teatral educa

> *Estou emocionado. Meu coração de educador está me dizendo, sem passar pela via racional, que presenciei um novo método de educação através do teatro, que expressa a vontade de várias disciplinas, num esforço interdisciplinar.*
>
> *(Pierre Weil)*

Este depoimento de Pierre Weil, quando assistiu à peça em 1998, vem confirmar nossa análise do fenômeno de recepção como um processo educativo e que, para ele, é um método transdiciplinar. É o que Desgranges nos coloca ao explicar que, "em nossos dias, um dos aspectos marcantes do pensamento acerca do valor pedagógico da arte é o desafio de tentar elucidar em que medida a experiência artística pode, por si, ser compreendida enquanto ação educativa" (2006, p. 21). O espetáculo conseguiu se firmar em nossa pesquisa como uma ação educativa, e podemos confirmar isto com a visão do jornalista Severino Francisco (1999), que nos diz:

> O *Cuida Bem de Mim* é um dos fenômenos culturais e educacionais mais importantes da década de 90 [...]. 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 da sedução da peça está em ligar a dimensão afetiva e a dimensão coletiva.

Foram estas duas dimensões, a afetiva, pelo estudo da relação, e a coletiva, pelo estudo da violência e da cultura juvenil, que seguimos para determinar os impactos do espetáculo.

Conseguimos confirmar que assistir e debater o espetáculo é uma oportunidade educativa que favorece o de-

senvolvimento de competências relacionais. Isso pôde ser percebido em depoimentos, nos quais estavam presentes declarações sobre a relação consigo, com a escola, com colegas, professores, diretores, família etc. Dentre estas, a mais recorrente foi a relação com os membros da comunidade escolar e como a mudança relacional pode diminuir a violência e gerar novos vínculos afetivos com a escola. O maior valor dado, segundo respostas dos alunos, foi para modificar os relacionamentos com os outros jovens, como nos confirmou o dado da pesquisa (LICEU..., 2005) em que 52% escolheram melhorar as relações com os colegas. Outro dado, que complementa este, mostra que o maior aprendizado, após assistir o espetáculo, foi aprender a conviver, com 80% das respostas.

O espetáculo também proporcionou aos jovens um momento de autoconhecimento, de aprender a ser, conectando a vida do palco com a sua vida pessoal. Houve uma interligação de comportamentos e atitudes dos personagens com os seus, o que acabava trazendo conteúdos particulares para o grande público. Foi um momento de troca, mas, principalmente, de tomada de consciência de algumas dificuldades pessoais, potenciais, sonhos, prazeres etc. Pelo fato de o espetáculo apresentar um retrato da juventude com suas diversidades de crises e alegrias, o jovem acabava vivendo um momento emocional forte ao se ver num estado parecido ou igual à de um personagem. Assuntos como drogas, família, amizade, namoro etc. permeavam esta entrada em si mesmo e geravam um retorno mais analisado e articulado racionalmente, devido ao momento de reflexão permitido pelo debate.

A peça gerou um encorajamento para que o jovem falasse de si, expressando suas emoções. Apareceram temas como violência doméstica, escolar, questões sobre preconceitos raciais, sexuais, sociais etc. Ali o jovem pode se expressar verbalmente e ter a oportunidade de ser ouvido pela comunidade escolar, exercitar as articulações de

ideias e a coragem de falar em público. Estes aprendizados são fundamentais quando vemos que estão sendo desenvolvidas competências básicas para a vida, valorizando os espaços da emoção, das questões individuais e dos valores comportamentais.

Por isso, quando a equipe convidava a escola para assistir ao espetáculo, defendia a ideia de ser uma aula no teatro e não apenas uma diversão cultural. Os alunos eram convidados a participar de uma aula diferente e que tem como base a tecnologia educacional com arte, como bem esclareceu Pierre Weil ao falar que tinha participado de uma atividade transdisciplinar.

Nesta aula teatral, os alunos conseguiram assistir à violência, se incluir nela (pois falava-se da escola pública) e ficar indignados com as situações mostradas. O espetáculo, a partir desta indignação, estimulou os jovens a repensar seu lugar na escola se colocando dentro da causa da violência também. Isto foi observado nos questionários pós-peça em que 100% dos jovens se viam como gerador de fatos de violência na escola, sendo que, antes de assistir à peça, apenas 42% se consideravam causadores e ainda 92% dos jovens também não se sentiam implicados com os problemas da escola (LICEU..., 2005). O espetáculo fez com que os alunos se colocassem como responsáveis e buscando soluções. Isto foi observado nos diversos depoimentos em que eles falavam que não iriam mais destruir a escola, iriam parar de brigar, frequentar mais as aulas etc. Presenciamos momentos de pedidos de desculpa ao colega, ali mesmo, no debate, e o quanto isto gerava de repercussão nos outros jovens.

Percebemos, assim, uma mudança conceitual sobre a violência, entendendo-a dentro de uma pluralidade de fatos que extrapolavam somente a ação física e também uma mudança de atitudes quando o jovem age ali mesmo no debate mostrando-se com novas atitudes positivas perante os colegas e professores.

Em uma análise feita pelo Liceu (2005) sobre um conjunto de debates, percebemos que 80% do temas discutidos eram referentes às relações entre as pessoas da comunidade escolar, e o comportamento do alunado aparece como 24% dos problemas discutidos. No que se refere às soluções propostas, 50% se referiram à mudança de comportamento, e 21% à melhoria do ambiente social da escola. Estes dados confirmam nossa análise sobre o aprendizado e os temas discutidos.

No debate, as reflexões deram um novo valor ao ambiente escolar e com isso possibilitaram que o jovem se posicionasse pela geração de mudanças. Temas como grêmios, grupos artísticos, merenda escolar, qualidade do ensino e estruturas físicas foram permanentemente levantados de forma politizada, pois vimos que o espetáculo mobilizava estes jovens para sair da inércia e agir. A partir da reflexão estabelecida, havia uma reverberação da obra que podemos definir como um diálogo com o contexto social, político e cultural em que ela está inserida. Dali do palco, a obra estabelecia seu diálogo com o mundo, como podemos ver no diagrama (Figura 39) a seguir:

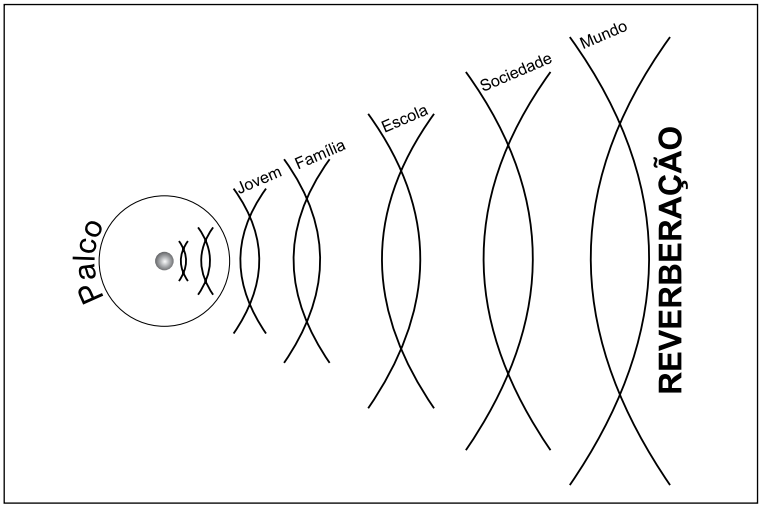


Figura 39 *– Diagrama de reverberação.*

A peça mostrava uma destruição completa da escola, o que gerava um impacto visual e, principalmente, emocional no público, que o estimulava a mergulhar naquele mundo destruído, relacionado com o seu, e desejar algo diferente. Podemos dizer que a noção de cidadania foi discutida com o olhar do público sobre a mudança na sociedade e a sua efetiva participação neste processo, pensando-se também na relação da escola com a comunidade numa perspectiva integrativa, tendo o jovem como parte fundamental nesta interligação social, cultural e educacional. Estes estímulos dados pelo espetáculo são transformados em ações concretas (mutirões, gincanas sociais, grupos artísticos, grupos de trabalho, criação de grêmios etc.) nas atividades de pós-peça.

Debater sobre a obra artística também incentivou os jovens a aprender sobre a técnica teatral em assuntos como processo de montagem, vivência em grupo teatral, construção de personagens, marcação, voz, corpo etc. Foram vários questionamentos que analisavam artisticamente o espetáculo e também levavam os jovens a querer fazer teatro. Em uma das pesquisas, 71% dos jovens, após assistirem à peça, falaram que queriam fazer parte de um grupo de teatro (LICEU..., 2005). Ver estimula o fazer, sendo isto determinado pela forma qualificada e envolvente com que a obra conseguiu chegar ao coração do público.

Alguns dados do projeto mostram também que, entre 40 e 65% dos jovens que assistem ao *Cuida Bem de Mim* nunca foram ao teatro, o que torna a experiência muito mais especial e inesquecível. Com isso, o *Cuida Bem de Mim* acabava também formando uma geração de jovens que se tornaria apreciador de outros espetáculos, meta que o teatro tanto almeja. Isto foi confirmado em dado da pesquisa pós-peça, em que 96% dos jovens responderam que irão assistir a outros espetáculos (LICEU..., 2005). Este é um dado muito importante, pois mostra o quanto aquela "aula" foi prazerosa, educativa e envolvente.

Na relação entre a recepção e a obra, percebemos o quanto foi imprescindível e determinante estudar profundamente a obra *Cuida Bem de Mim*. É a construção de um elo vivo entre o público e a obra com todos os seus elementos constitutivos de texto, interpretação, sonoplastia, iluminação, cenário, figurino, maquiagem, direção, espaço cênico etc. Muitas das respostas encontradas na pesquisa se manifestavam neste elo, tendo muitas vezes a necessidade de isolar ambos para aprofundarmos didaticamente a investigação. Realizamos esta ação separativa entre obra e público, mesmo sabendo que eram interdependentes. A ideia foi localizar o espectador no centro da leitura da obra *Cuida Bem de Mim* conseguindo, com isso, retratos destas leituras através dos depoimentos. O diagrama (Figura 41) a seguir mostra a localização no jovem espectador no centro e suas múltiplas leituras, mostrando o seu envolvimento com a obra.

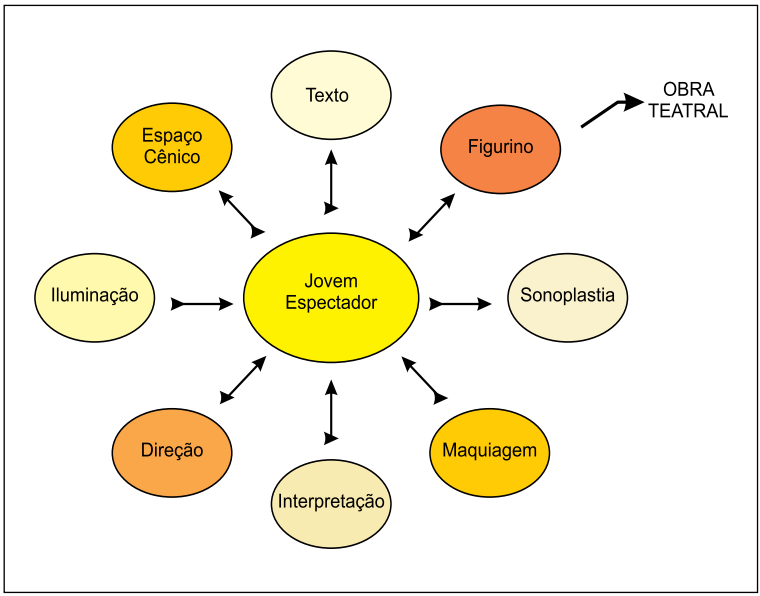


Figura 40 *– Digrama da leitura da obra teatral.*

Entendemos que a recepção do *Cuida Bem de Mim* passa pela compreensão de embates, conflitos e tensões que acontecem no envolvimento do público com a peça e para isso foi preciso encontrar continuadamente novas e plurais formas de observação. Optamos por priorizar o conhecimento teatral para responder aos processos receptivos levantados. O teatro e a obra respondiam seguidamente ao próprio fenômeno teatral e a partir dele conseguíamos determinar os caminhos e resultados do processo receptivo.

Chegamos ao final deste livro com a certeza de que a nossa principal atitude foi parar e "escutar" o público. Realizamos, com isso, um gesto de atenção e respeito às falas dos jovens e de alguns professores para efetivar o mergulho na recepção teatral. Foi preciso uma construção afetiva com este público e sua realidade para manter um diálogo que respondesse aos processos e resultados da recepção da peça *Cuida Bem de Mim*.

Vivemos num mundo de esfriamento das relações mais próximas e afetivas e é por isso que trazer esta preocupação é mostrar que a violência pode diminuir quando focalizamos o afeto e, dentro deste, as construções relacionais baseadas no cuidar.

Desta forma, a recepção da peça *Cuida Bem de Mim* desenvolveu aprendizados efetivos nos jovens, pelas vias pedagógicas, artísticas e estéticas, estimulando-os a ampliar o conceito de violência, vincular-se com a afetividade em relação à comunidade escolar e envolver-se com a transformação física e relacional da escola. Sabemos que houve a escolha por limitar a nossa pesquisa ao fenômeno da recepção da peça no teatro, não expandindo para as possíveis reverberações posteriores na escola. Os resultados alcançados na pesquisa apontam para uma maior necessidade de aprofundamento sobre a recepção teatral do espetáculo *Cuida Bem de Mim*, principalmente pela sua complexidade, sua relevância pedagógica e artística, pela

sua prática/utilidade para discussões de problemas tão presentes e pertinentes nos nossos dias.

Confirmamos que o teatro sensibiliza o público e toca-o com o cuidado mantido pelo envolvimento e diálogo aberto, o que o espetáculo *Cuida Bem de Mim* consegue ao partir do afeto para se chegar à cidadania.

6 Referências

ABROMOVAY, Miriam; FEFERMAN, Marisa. Se ficar o bicho come, se correr o bicho pega. In: **Sociologia especial**: juventude brasileira. São Paulo: Ed. Escala, Col. Ciência &Vida, ano I, n. 2, 2007.

_____; RUAS, Maria das Graças. **Violência nas escolas**. Brasília: Unesco, 2002. 400p.

ALCÂNTARA, Paulo Henrique. À flor da pele e dentro do coração: Stanislavski no processo de interpretação do Grupo de Teatro do Liceu. **Revista Arte Educa** (Liceu de Artes e Ofícios da Bahia), Salvador, v. 1, n. 1, p. 15-21, dez. 2006.

ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de. "Zoar" e "Ficar": novos termos da sociabilidade jovem. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de.; EUGÊNIO, Fernanda. (Org.). **Culturas Juvenis**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006. p. 139-157.

AMORIM, Adriana. O teatro e a redescoberta da escola pública. **Revista Arte Educa** (Liceu de Artes e Ofícios da Bahia), Salvador, v. 1, n. 1, p. 25-30, dez. 2006.

ANDRÉ, Simone; COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Educação para o desenvolvimento humano**. São Paulo: Saraiva, 2004.

ARAÚJO, Carla. **A violência desce para a Escola**: suas manifestações no ambiente escolar e a construção da identidade dos jovens. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 176p.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**: segunda infância. São Paulo: Planeta, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BAUDRILLARD, Jean; MORIN, Edgar. **A violência no mundo**. Tradução de Leneide Duarte-Plon. Rio de Janeiro: Anima, 2004. 96p.

BERNARD, François. Por uma redefinição do conceito de diversidade cultural. In: BRANT, Leonardo (Org.). **Diversidade cultural**. São Paulo: Escrituras, 2005.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BOAL, Augusto. **O teatro como arte marcial**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003. 204p.

_____. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. 308p.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Tassi. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de Psicologia. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

BORNHEIN, Gerd. **Teatro**: a cena dividida. São Paulo: L&PM, 1988.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2004. 82p.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **O amor pela arte**: os museus de arte na Europa e seu público. Porto Alegre: Zouk, 2005.

BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre teatro**. Tradução de Fiama Paes Brandão. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. 257p.

BROOK, Peter. **A porta aberta**. Tradução de Antonio Mercado. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. 96p.

CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e cidadãos**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

_____. **Culturas híbridas**. São Paulo: Edusp, 2003.

CANEVACCI, Massimo. **Culturas extremas**: mutações juvenis nos corpos das metrópoles. Tradução de Alba Olmi. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 200p.

FILINTO COELHO; MARFUZ, Luiz. **Cuida bem de mim**. Salvador: Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, 2003.

COELHO, Teixeira. **O que é ação cultural**. São Paulo: Brasiliense, 2001. 216p.

COLL, César Salvador. **Aprendizagem e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

CORTI, Ana Paula. No labirinto do ensino médio. In: **Sociologia especial**: juventude brasileira. São Paulo: Ed. Escala, Col. Ciência & Vida, ano I, n. 2, 2007

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000. 332p

DELORS, Jacques. **Educação, um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003. 185p.

_____. **Pedagogia do teatro**: provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec e Mandacaru, 2006. 183p.

DUARTE JR., João Francisco. **O que é beleza**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003. 167p.

_____. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 3. ed. Curitiba: Criar Edições, 2004. 229p.

_____. **Fundamentos estéticos da educação**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2005.

DIMENSTEIN, Gilberto. **Jornal a Tarde**, Salvador, Set. 1998. Caderno 2.

ECO, Humberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 1989.

ESPINHEIRA, Gey. Sociabilidade e violência na vida cotidiana em Salvador. In: **Bahia Análise & Dados**, Salvador, v. 11, jun. 2001.

ESSLIN, Martin. **Uma anatomia do drama**. Tradução de Bárbara Heliodora. São Paulo: Zahar Editores, 1978. 132p.

FARIAS, Sérgio. Identificação cultural na prática educativa com teatro. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO, 20, 2002, Montenegro. **Anais**... Montenegro: Fundarte, 2002.

FERÁNDEZ, Isabel. **Prevenção da violência e solução de conflitos**: o clima escolar como fator de qualidade. São Paulo: Madras, 2005.

FRANCISCO, Severino. Fenômeno de arte-educação. **Jornal de Brasília**, Brasília, 4. 10. 1999. Civilização. p. 8.

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

_____. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FÓRUM COMUNITÁRIO DE COMBATE À VIOLÊNCIA. Rastro da violência em Salvador: mortes violentas de residentes em Salvador II. Salvador: FCCV, 2003.

GOLDEMBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisas qualitativas em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GONÇALVES COSTA, Heloniza Oliveira; KALIL, Maria Eunice Xavier. Construindo parcerias para o enfrentamento da violência: a experiência do Fórum de Combate à Violência de Salvador. In: **Bahia Análise & Dados**, Salvador, v. 11, jun. 2001.

GUÉNOUN, Denis. **O teatro é necessário?** Tradução de Fátima Saadi. São Paulo: Perspectiva, 2004. 169p.

GUINSBURG, J. **Da cena em cena**: ensaios de teatro. São Paulo: Perspectiva, 2001. 148p.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 106p.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Programa Educação pela Arte**. São Paulo: IAS, 2004.

KOWZAN, Tadeus. Os signos no teatro: introdução à semiologia da arte do espetáculo. In: GUINSBURG, J. **Semiologia do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

KRUG, E. G. et al. **Informe mundial sobre la violencia y la salud**. Washington, DC: OPS/OMS, 2003.

LICEU DE ARTES E OFÍCIOS DA BAHIA. **Relatório de avaliação do projeto *Cuida Bem de Mim***. Salvador: Liceu, 2005.

LOBO, Clodoaldo. Em defesa do patrimônio. **Jornal A Tarde**, Salvador, 17. set. 1996. Arte e Literatura. p. 7.

_____. Espetáculo 10. **Jornal A Tarde**, Salvador, 27. out. 1996. Sociedade. p. 5.

MACHADO, Alexandre. Um espetáculo nota dez. **Correio Braziliense**, Brasília, 6. set. 1999. Caderno 2. p. 1-2.

MARFUZ, Luiz. A luz que resplandece das ruínas. **Revista Arte Educa** (Liceu de Artes e Ofícios da Bahia), Salvador, v. 1, n. 1, p. 6-9, dez. 2006.

_____. **Tecnologia educacional com o teatro**: fundamentação teórica, princípios e reflexões. v. 1. Salvador: Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, 2000.

MENDES, Cleise. **As estratégias do drama**. Salvador: Centro Editorial da UFBA, 1995. 82p.

MILANI, Feizi Masrour. Cultura de paz x violência: papel e desafio da escola. In: JESUS, Rita de Cássia Dias P.; MILANI, Feizi Masrour. **Cultura de paz**: estratégias, mapas e bússolas. Salvador: Inpaz, 2003.

MINAYO, Maria C. de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em Saúde. São Paulo: Hucitec, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais-Arte**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 130p.

MORAES, Fabiana. A guerra dentro da escola. **Jornal do Comércio**, Recife, 12. maio. 2006. Caderno C. p. 05.

MORAIS, Regis. **Violência e educação**. Campinas: Papirus, 1997. 136 p.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NOVAES, Regina. Juventude e sociedade: jogos de espelhos. In: **Sociologia Especial**: Juventude Brasileira. São Paulo: Ed. Escala, Col. Ciência & Vida, Ano I, n. 2, 2007.

_____. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGÊNIO, Fernanda. (Org.). **Culturas juvenis**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006. p. 105-120.

NUNES, Cibele. Transformando arte em dados: pesquisando e avaliando no projeto. **Revista Arte Educa** (Liceu de Artes e Ofícios da Bahia), Salvador, v. 1, n. 1, p. 31-35, dez. 2006.

ODALIA, Nilo. **O que é violência**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. A construção do olhar. In: NOVAES, Adauto (Org.). **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 167-182.

PADUA, Elisabete Matallo de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prático. 2 ed. Campinas: Papirus, 1997.

PAIS, José Machado. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGÊNIO, Fernanda. (Org.). **Culturas juvenis**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006. p. 7-24.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. Tradução de Maria Helena Nery Garcez. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001, 250p.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. Tradução de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 2003a.

_____. **A análise dos espetáculos**. Tradução de Sérgio Sálvia Coelho. São Paulo: Perspectiva, 2003b. 325p.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **O processo grupal**. Rio de Janeiro: Martim Fontes, 1967.

PORCHER, Louis. **Educação artística**: luxo ou necessidade. Tradução de Yan Michalski. São Paulo: Summus, 1982, 201p.

PUEBLA, Eugênia. **Educar com o coração**. Rio de Janeiro: Fundação Petrópolis, 1992.

RANGEL, Beth. A potencialização pedagógica da experiência artística no pós-peça. **Revista Arte Educa** (Liceu de Artes e Ofícios da Bahia), Salvador, v. 1, n. 1, p. 22-24, dez. 2006.

READ, Hebert. **A educação pela arte**. Tradução de Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martim Fontes, 2001.

REY, Fernando González. **Sujeito e subjetividade**. São Paulo: Thomson, 2003.

ROUBINE, Jean-Jacques. **A linguagem da encenação teatral**. Tradução de Yan Michalski. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998. 237p.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Introdução à análise do teatro**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes: 1999. 193p.

SHILLING, Flávia. **A sociedade da insegurança e a violência na escola**. São Paulo: Moderna, 2004. 110p.

SILVA, Helena Oliveira da; SILVA; Jailson de Souza e. **Análise da violência contra a criança e o adolescente segundo o ciclo de vida no Brasil**: conceitos, dados e proposições. São Paulo: Global, 2005.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. **Revista Cuida Bem de Mim**. Salvador, v. 1, n. 1, ago. 1998.

SOARES, Luiz Cláudio Cajaiba. **A encenação dos dramas de língua alemã na Bahia**. 2005. 210 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SOUZA, Adelice. As mãos. **Revista Arte Educa** (Liceu de Artes e Ofícios da Bahia), Salvador, v. 1, n. 1, p. 42-44, dez. 2006.

SZONDI, Peter. **Teoria do drama moderno (1880-1950)**. Tradução de Luiz Sérgio Repa. São Paulo: Cosac & Naify, 2001. 184p.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005

UBERSFELD, Anne. **Para ler o teatro**. Tradução de José Simões. São Paulo: Perspectiva, 2005. 208p.

_____. **El trabajo del espectador**. Tradución de Silvia Ramos. Madrid: 2006.

UZÊDA, Eduarda. Emoção juvenil. **Jornal a Tarde**, Salvador, 10. ago. 2003. Caderno 2. p. 10.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Construção da disciplina consciente e interativa na sala de aula e na escola.** 3. ed. São Paulo: Libertad, 1994.

VELHO, Gilberto. Juventudes, projetos e trajetórias na sociedade contemporânea. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGÊNIO, Fernanda. (Org.). **Culturas juvenis**: novos mapas do afeto. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006. p. 192-200.

WALSELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência IV.** São Paulo: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Ministério da Justiça/ SEDH, 2004.

_____. **Mapa da violência 2006**: os jovens do Brasil. Brasília: OEI, 2006

WEIL, Pierre. **A arte de viver em paz**. São Paulo: Gente, 2000.

_____. **A criança, o lar e a escola**. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. **A mudança de sentido e o sentido de mudança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2004. 296p.

WILBER, Ken. **O olho do espírito**: uma visão integral para um mundo que ficou ligeiramente louco. Tradução de Denise Gutierrez Pessoa Ribas e Dalva Agne Lynch. São Paulo: Cultrix, 1997. 322p.

YUS, Rafael. **Educação integral**: uma educação para o terceiro milênio. Porto Alegre: Artmed, 2003.

IMPRENSA UNIVERSITÁRIA

Coordenação Gráfica: Luiz Henrique Farias
Designer Gráfico: Cristovaldo C. da Silva
Impressão: Davi Macêdo e André Andrade
Fotomecânica: Antônio Vitor
Acabamento: Nivaldo Lisboa

Impresso na gráfica da **Universidade Estadual de Santa Cruz** - Ilhéus-BA

A porta de entrada é o afeto e o ponto de chegada, a cidadania. Foi com esta crença na força da afetividade e no poder transformador das artes que, em 1996, nasceu o Projeto *Cuida Bem de Mim*, trazendo o teatro e sua potência mobilizadora para enfrentar a violência nas escolas. É um exemplo de metodologia educacional com arte para reconstruir as relações afetivas, revelando o cuidar e ser cuidado que aluno, professor, diretor, pais e funcionários anseiam gritando: Eu estou aqui, Cuida Bem de Mim!

No Brasil e no mundo, vive-se um alarde grave e revelador sobre as múltiplas violências nas escolas e, por isso, é preciso recriar caminhos de soluções solidárias e afetivas. Há um itinerário neste projeto artístico-pedagógico que confirma o lugar da experiência estética, que educa e abre as portas do encontro consigo e com o outro para um ambiente escolar transformador.

ISBN 978-85-7455-167-8

9 788574 551678