

**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO – UNINOVE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

**O TRABALHO EDUCATIVO DE ESTÍMULO À LEITURA DO GRUPO RIA:
LITERATURA E TEATRO NO ENSINO MÉDIO**

PATRÍCIA MONTANHOLI KASSAB

**SÃO PAULO
2012**

PATRÍCIA MONTANHOLI KASSAB

**O TRABALHO EDUCATIVO DE ESTÍMULO À LEITURA DO GRUPO RIA:
LITERATURA E TEATRO NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação de mestrado apresentada à banca
examinadora do Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Nove de Julho –
UNINOVE, como exigência parcial para a obtenção
do grau de Mestre em Educação, sob a orientação
da Profª Drª Cleide Rita Silvério de Almeida.

São Paulo

2012

FICHA CATALOGRÁFICA

Kassab, Patrícia Montanholi.

O trabalho educativo de estímulo à leitura do grupo Ria: literatura e teatro no ensino médio / Patrícia Montanholi Kassab. 2012.

151 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2012.

Orientador (a): Prof^a Dr^a Cleide Rita Silvério de Almeida.

1. Educação. 2. Ensino médio. 3. Estímulo à leitura. 4. Literatura. 5. Teatro. 6. Pensamento complexo. I. Almeida, Cleide Rita Silvério de. II. Título

CDU 37

**O TRABALHO EDUCATIVO DE ESTÍMULO À LEITURA DO GRUPO RIA:
LITERATURA E TEATRO NO ENSINO MÉDIO**

Por

PATRÍCIA MONTANHOLI KASSAB

Dissertação de mestrado apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como exigência parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Prof^a Dr^a Cleide Rita Silvério de Almeida – Orientadora, UNINOVE

Prof. Dr. Marcos Antônio Lorieri - UNINOVE

Prof^a Dr^a Maria Margarida Cavalcanti Limena – PUC/SP

Prof. Dr. José Eustáquio Romão – Diretor do Programa, UNINOVE

Prof^a Patrícia Montanholi Kassab – Mestranda, UNINOVE

São Paulo, 30 de março de 2012.

Aos professores, com esperanças.

Aos alunos, a quem desejo um futuro mais digno e de respeito.

Ao GRUPO DE TEATRO RIA, pela garra na arte de educar e ensinar.

A Edgar Morin, por seus pensamentos.

Ao amigo Ailson Leite, por trazer-me ao mundo das letras quando ainda era uma menina.

Aos futuros pesquisadores que desejem continuar a escrita deste CADERNO.

Às Aurélias, Luísas, Amélias e a todos os personagens de obras que atravessaram o meu caminho, a minha perene gratidão.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos à Universidade Nove de Julho (UNINOVE), pela concessão da bolsa mestrado.

À Prof^a Dr^a Cleide Rita Silvério de Almeida, minha orientadora, por acreditar em minha capacidade, acolher-me, lendo e relendo os meus textos, pelas valiosas contribuições para a tessitura deste e de outros trabalhos, pela paciência, pelo carinho, pelas palavras que acalentaram o meu coração nos momentos mais difíceis, pelas verdades que oportunamente me falou quando precisei escutar, pela solidariedade, colaboração, compreensão, e por tornar-me “em um rosa especial”. Obrigada, professora, por cativar-me e eu a ti.

À Prof^a Dr^a Izabel Cristina Petraglia, que, com muita sabedoria, doçura e responsabilidade, apresentou-me o pensamento de Edgar Morin, apontando-me para temas que me despertaram para a necessidade de um olhar mais indagador e profundo para a vida e suas diferentes direções.

À Prof^a Dr^a Elaine Terezinha Dal Mas Dias, por suas aulas sobre educação e subjetividade, as quais complementaram a compreensão do pensamento complexo.

Ao Prof. Dr. Marcos Antônio Lorieri que, com sua calma, sabedoria e alegria, levava-nos aos mais diversos questionamentos e reflexões. Agradeço-lhe pelos atenciosos e dedicados apontamentos feitos página por página em meu trabalho de qualificação, os quais pontuaram orientações precisas e claras.

À Prof^a Dr^a Maria Margarida Cavalcanti Limena, que, com toda a elegância e sutileza, apontou-me para possíveis enganos em meu exame de qualificação, contribuindo na reconstrução da tessitura deste texto, pontuando vieses.

Como poderia deixar de agradecer aos professores e colegas que muito me ajudaram durante as aulas, estudando e refletindo sobre temas até então, senão indiferentes, pouco tangenciados antes deste processo? Os telefonemas, um choro conjunto pelas dificuldades ou alegrias que dividimos, ajudaram-me a ter força e chegar até aqui.

À família, principalmente às minhas princesas, que compreenderam a minha ausência, me apoiaram e me acompanharam em todas as decisões.

À Maria, que fez o papel de mãe e dona de casa, ouvindo incansavelmente meus dissabores ou alegrias, levando-me um chá, sempre que necessário.

À diretora Ângela Maria Castellano Hercule, ao supervisor Aziz Salles Saker e aos professores da Escola Estadual Emilia Anna Antonio, que durante a difícil escolha entre a coordenação pedagógica e o ingresso no mestrado, incentivaram-me a continuar os estudos por acreditarem em meu potencial.

Ao Grupo de Teatro Ria, por abrir-me as portas para esta pesquisa; aos atores, alunos e professores que contribuíram neste processo, às pessoas que conheci durante os congressos em Fortaleza, Caxambu e Rio de Janeiro, permitindo-me outros olhares sobre as pessoas e seus modos de vida.

A Deus que nunca me deixou esmorecer a cada obstáculo, acalentando o meu coração, deixando-me viva para completar a minha missão e viver este MOMENTO TÃO ESPERADO.

E, à Prof^a Ma. Ana Maria Figueiredo Barbosa pelos cuidados na revisão final deste trabalho.

CADERNO NOVO

Uma vez eu estava conversando com amigos e a conversa chegou naquele estágio em que só há duas opções: ou ir para casa dormir ou cair na bobagem. Caímos na bobagem. Afinal é para isso que servem os amigos. Depois de nos propormos vários desafios do tipo “quem era que melhor gritava de pavor no cinema?” (a Bárbara Stanwinck ganhou fácil), chegamos a uma daquelas questões definitivas, e definidoras. Qual é a melhor sensação do mundo? As respostas variavam, desde “banho quente” até “acordar cedo, começar a sair da cama e então lembrar que é feriado, passando, claro, por outras menos publicáveis”. Mas aí um amigo disse duas palavras que liquidaram a questão. – Caderno novo. Todos concordaram. Não foi preciso nem entrar em detalhe, dizer “a sensação de abrir um caderno novo, no primeiro dia da escola, e alisar com a ponta dos dedos a página vazia, sentindo o volume de todas as páginas vazias por trás dela, aquele mundo de coisas não escritas... E o cheiro do caderno!” Não houve um que não concordasse que nenhuma outra sensação do mundo se igualava àquela. O caderno novo também nos provocava certa solenidade, lembra? Diante de sua limpeza, fazíamos um juramento silencioso que aquele ano seríamos alunos perfeitos. E realmente caprichávamos ao preencher o caderno novo com cuidado respeitoso. Pelo menos até a quarta ou quinta página, quando então voltávamos a ser os mesmos relaxados do ano anterior. Mesmo porque aí o caderno não era mais novo.

Luis Fernando Veríssimo

RESUMO

Esta pesquisa estuda as representações das obras literárias pelo Grupo de Teatro Ria para o estímulo do aluno leitor do ensino médio. A motivação deste estudo partiu não só das inquietações provenientes das aulas de literatura nas escolas, cuja metodologia consolida um modelo estanque, fragmentado dos conteúdos das disciplinas, de memorização de informações, como também dos relatos sobre o trabalho do referido grupo, que visa estimular os alunos à leitura, à compreensão das obras literárias e à reflexão sobre a condição humana. A partir de dados coletados por pesquisas sobre leitura e acesso aos bens culturais, sabe-se que as práticas da leitura e do teatro se mostram debilitadas e insatisfatórias. Isso acontece, ou porque não se aprendeu a ter o interesse por tais práticas, ou porque os alunos não comprehendem a linguagem das obras. Dessa maneira, a partir de uma pesquisa de campo, documental e bibliográfica, objetivou-se estudar e compreender o processo de trabalho desse grupo, e de que maneira contribuiu com as escolas em relação à leitura de textos mais elaborados. A investigação considerou os estudos da complexidade de Edgar Morin como suporte teórico, tendo como núcleo: os estados estético, prosaico e poético, bem como os operadores da complexidade; por entender que essa abordagem reconhece o homem uno e múltiplo, o universo multidimensional, a necessidade das religações dos saberes e de um ensino-aprendizagem que propicie uma atividade perquiridora em busca do desvendamento da complexidade dos fenômenos. Esta pesquisa chegou a alguns resultados: o Grupo de Teatro Ria colaborou com o trabalho das escolas no estímulo do aluno leitor; o estímulo se deu principalmente por causa da linguagem utilizada nas adaptações das obras pelo teatro, gerando a interação da peça com os alunos; a linguagem do teatro auxiliou a compreensão dos textos clássicos, pois relacionou as temáticas com a vida; esta relação aguçou o senso crítico e possibilitou a reflexão sobre a condição humana, despertando o interesse pela leitura, e isso gerou uma orientação e não uma obrigação; o Grupo de Teatro Ria desenvolve um trabalho de “ensino educativo”, que informa e ao mesmo tempo nos permite compreender a nossa condição, ajudando-nos a viver.

Palavras-chave: educação; ensino médio; estímulo à leitura; literatura; teatro; pensamento complexo.

ABSTRACT

This study looks at performances of literary works by the Ria Theater Group (Grupo de Teatro Ria) to encourage high school students to read. The motivation behind this study come not only from the restlessness coming from literature classes in schools, whose methodology consolidates a stagnant model of memorizing information that is fragmented from the content of subjects, it also comes from reports about the aforementioned group, which aims to encourage students to read, to understand literary works, and to reflect on the human condition. Using data collected by studies on reading and access to cultural assets, reading and theater practices are known to have proven themselves as weak and unsatisfactory. This occurs either because having in interest in these practices has not been learned or because students do not understand the language of these texts. Therefore, using a survey of the field, of documents and of bibliography, the goal was to study and understand this group's working process and the manner in which it contributes to schools regarding reading of more sophisticated texts. The research considered Edgar Morin's studies on complexity as a theoretical support, using the following as a basis: aesthetic, prosaic and poetic states, as well as operators of complexity; because this approach was understood as recognizing the single and multiple being, the multidimensional universe, the need to reconnect findings and a teaching-learning experience that provides an investigative activity geared towards unveiling the complexity of phenomena. This reached some findings: The Ria Theater Group collaborated with the work of schools to encourage student readers; this encouragement was basically given through the language used to adapt these works of literature to the theater, creating interaction between the play and the students; the language of the theater helped in understanding classical texts, since it related themes to life; this relationship heightened critical sense and made it possible to reflect on the human condition, awakening an interest in reading, and this created guidance rather than an obligation; the Ria Theater Group develops "educational teaching" work, which informs while at the same time allowing us to understand our condition, helping us to live.

Keywords: education; secondary education; fostering reading; literature; theater; complex thought.

SUMÁRIO

TECENDO CAMINHOS	12
CAPÍTULO 1 – ESTIMULANDO A DESCOBERTA DE SI MESMO 40	
1.1 – ARTE, LITERATURA E TEATRO	42
1.1.1 – Linguagens, códigos e suas tecnologias: verdade ou mito?	42
1.1.2 – O estado estético	48
1.1.3 – O estado prosaico e poético	51
1.2 – O HOMO COMPLEXUS	52
1.2.1 – A trindade: razão, afetividade, pulsão	53
1.2.2 – Os complexos imaginários e o diálogo entre as cavernas	54
1.3 – O ENSINO EDUCATIVO COMO CAMINHO	55
1.3.1 – O ator, a personagem e a plateia	56
1.3.2 – A verdade da cena	57
1.3.3 – O <i>aisthanesthai</i> e o Quem sou eu?	60
CAPÍTULO 2 – DESPERTANDO DA CEGUEIRA BRANCA 63	
2.1 – O ESPÍRITO ABERTO E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.... 67	
2.1.1 – O cômputo e o cogito	68
2.1.2 – A reflexão sobre os temas	71
2.1.3 – O aluno problematizador	72
2.2 – A CABEÇA BEM FEITA	74
2.2.1 – O sujeito consciente	74
2.2.2 – O sujeito mobilizador	75
CAPÍTULO 3 – CONSTRUINDO O FIO DE ARIADNE 78	
3.1 – A PRIMEIRA PONTA DO NOVELO DE LINHA	79
3.1.1- Desenrolando o novelo: como escolher os obras	

literárias?	82
3.1.2 – A primeira curva: a adaptação das obras	87
3.1.3 – Refletindo sobre os temas pelos debates	94
3.2 – RESSONÂNCIAS DO GRUPO RIA	103
3.2.1 – Os debates e as questões vestibulares: outra curva	106
3.3 – A SEGUNDA PONTA DO NOVELO	108
3.3.1 - As escolas no processo	108
3.3.2 - As ressonâncias nos gráficos	111
 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CADERNO	 127
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 131
 APÊNDICES	
Apêndice A - Termo de consentimento livre e esclarecido	137
Apêndice B - Questionário de pesquisa	138
Apêndice C - Biografia dos artistas	140
Apêndice D - Trechos da transcrição da obra <i>Dom Casmurro</i>	148
Apêndice E - Trechos da transcrição da obra <i>O cortiço</i>	149
Apêndice F - Trechos da transcrição da obra <i>O auto da barca do inferno</i> ...	150
 ANEXO	
Anexo A – Postagens dos alunos no <i>Orkut</i>	151

TECENDO CAMINHOS

A sensação de iniciar esta dissertação é sensação de Caderno Novo. Imaginar as informações e as experiências pelas quais passei durante a caminhada desta pesquisa e como as palavras serão tecidas nas próximas páginas provocam-me muito mais do que *certa solenidade*. Contrário ao final desta epígrafe, e de tantas outras crônicas que nos remetem ao trivial, ao utilitário, escrevo neste caderno um caminho novo e dinâmico que percorri e que me levaram a outros caminhos possíveis pelos quais a educação pode trilhar. Dessa maneira, a partir da confluência vida-pesquisa apresento-lhes um caminho de sentido.

Sou formada em Letras desde 1996 e ministro aulas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa para alunos de ciclo II e ensino médio das redes pública estadual e particular de São Paulo. Já lecionei como professora de literatura no Colégio Objetivo Arujá, em cursinhos preparatórios para os vestibulares e vestibulinhos, exercei a função de professora coordenadora de ciclo II pela Diretoria de Ensino de Guarulhos Sul, de 2008 a 2010. Em 2011, participei do curso de formação para professores de língua portuguesa pela Secretaria do Estado de São Paulo, em função de um novo cargo, e, atualmente, reassumi o primeiro cargo do qual estava afastada em virtude desta pesquisa. Tal motivação partiu de algumas inquietações devido à forma como o ensino de literatura é lecionado nas escolas e como as obras literárias são representadas pelo Grupo de Teatro Ria, o que poderá contribuir para o estímulo do aluno leitor.

Os primeiros passos...

Em exercício docente, pude observar que as aulas de literatura se consolidam por meio de modelos estanques, em que a metodologia quase sempre se resume em transmissão de conteúdos fragmentados, descontextualizados, de maneira linear, obedecendo a um esquema didático cronológico, cujas sequências se limitam a esta ordem: contexto histórico, escolas literárias, autores e obras. *A priori* é a memorização de datas, características de estilos de época a começar pela Idade Média com o Trovadorismo e a terminar no século XX, com o Modernismo, nomes de obras, de personagens e biografias dos autores.

O direcionamento das aulas e a falta de reflexão sobre os temas sem uma clara definição de um ponto de partida, com aulas que motivem a leitura das obras literárias, contribuem para a dificuldade dos alunos e a sua resistência ao estudo da literatura. Além de outras dificuldades, os alunos não compreendem a linguagem conotativa do texto, distanciando-os dos clássicos, porque não conseguem estabelecer uma relação de suas vidas com as obras. Assim, cristalizam-se os *imprintings*¹ culturais que pesam sobre o pensamento e sobre as ideias. Para Morin (1997, p. 87), “Aquele que obedece ao imprinting e à norma está convencido com toda convicção das verdades que foram interiorizadas nele”. Ao contrário disso, penso que uma das funções de um educador, é a de estimular o pensamento do educando, de despertar a sua consciência, de mobilizá-lo à insujeição.

Em relação aos alunos de ensino médio, sabe-se que a difícil tarefa de estimulá-los à leitura parte do grande desafio de despertar neles o gosto pelos textos literários, aproximando-os de suas realidades, colocando-os em contato com o poder transformador da literatura, inerente ao caráter estético da linguagem, principalmente quando tratamos das obras clássicas. Percebe-se, no entanto, que os próprios professores de literatura não fruíram dessa experiência estética na graduação ou até mesmo em suas vidas, portanto passam a não ter a convivência assídua com textos de diversas áreas do conhecimento, de vários espaços e tempo e, em especial, o prazer de ler obras literárias. Acabam produzindo aulas com um discurso frio, técnico, objetivo e distante, que acaba por dissolver o objeto de si mesmo. Segundo excerto da Proposta Curricular do Estado de São Paulo em Língua Portuguesa² (2008, p. 43):

Para muitos, falar de literatura é apenas dividir opiniões entre um “eu gosto” e um “eu não gosto”. E parou aí. É muito comum, o aluno não saber fundamentar o porquê da sua opinião sobre um determinado texto literário. Também ocorre de o professor, diante dessa situação, não saber o que fazer. Então o texto ou vira exemplo da história da literatura com a pergunta “A que escola pertence? Quais as características?” ou vira exemplo de exercício gramatical ou exercício de localização de informações, do tipo “qual a cor do cavalo branco do herói?” Ou, pior, não vira nada, ficando apenas no “gostou” ou “não gostou”.

1. O *imprinting* é a marca indelével imposta, primeiro, pela cultura familiar e, depois, pela cultura social, que se mantém na vida adulta. Inscreve-se cerebralmente na primeira infância pela estabilização das sinapses que vão marcar o espírito individual no seu modo de conhecer e de agir. A isso se acrescenta e combina a aprendizagem, que elimina *ipso facto* outros modos possíveis de conhecer e pensar. (MORIN, 2007, p.302)

2. Currículo Oficial do Estado de São Paulo/Proposta Curricular em Língua Portuguesa criada em 2008 durante a gestão da ex-secretária da Educação, Maria Helena Guimarães de Castro. Disponível em:<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/Prop_LP_COMP_red_md_20_03.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2011.

Partindo da premissa de que o estímulo à leitura parte do despertar no aluno a curiosidade, a paixão pela literatura, pressupõe-se que o ideal é que o professor incumbido dessa prática pedagógica seja também um apaixonado por leituras diversas, desde as de entretenimento da cultura de massa até as obras literárias, que requerem um certo conhecimento sobre elas, por serem de diferentes tempos e espaços. Além disso, o gosto por ler textos das diversas áreas do conhecimento possibilitará ao professor ter uma cultura geral. É necessário ter afinidades com a matéria e a obra escolhida, para que possa criar estratégias de como trabalhar a obra literária, a fim de que esta faça sentido para o aluno.

Pressupõe-se, ainda, o *Eros* definido por Platão, que reúne ao mesmo tempo o desejo, o prazer e o amor em transmitir, pela competência na sua área específica, o compromisso com uma aprendizagem esclarecedora das relações sociais e inter-humanas — com nenhum preconceito, questionamentos sempre. — atento ao conhecimento já produzido pelos temas pertinentes à sua área, sobretudo. —, para uma prática pedagógica significativa para o aluno.

Das estratégias

Dessa maneira, durante a minha docência e mais tarde como coordenadora pedagógica, busquei alternativas que pudessem me auxiliar nesse processo de formação discente. Procurei mudar não o conteúdo do que era ensinado, mas a forma como era ensinado. Mergulhei na aventura da dramatização. De maneira amadora e, com os alunos, adaptamos as mais variadas peças de literatura.

Percebi que as obras, quando representadas pelos alunos e com a reflexão sobre temas nelas presentes, despertavam o interesse deles, estimulando sua participação, uma vez que geravam aproximações com suas necessidades, levando-os a manifestar e a refletir sobre aspectos de sua vida e subjetividades, promovendo o diálogo, o conhecimento de si e do outro, a construção dos saberes, a criatividade e o senso crítico, permitindo a exteriorização dos seus sentimentos, muitas vezes ocultados e sufocados por conteúdos aleatórios e impostos — não contextualizados. Para Coelho (2000, p. 19):

À concepção emergente (a concepção sistêmica de vida, ainda em gestação, permeada de *incertezas*, lacunas e interrogações) deverá corresponder um sistema de ensino dinâmico, aberto, interdisciplinar.

Como dissemos, não basta um currículo de várias disciplinas combinadas entre si – é necessário que todas elas sejam atravessadas por “um esquema cognitivo”, isto é, por um tema, um problema que as atravesse e mostre a relação oculta que existe entre as diferentes áreas da vida, da cultura e do conhecimento.

A literatura dialogada com outras disciplinas, como as artes que agregam o teatro e a música, se vista como fenômeno artístico de natureza educativa, pode enriquecer a vida dos educandos por ser uma atividade de (auto)conhecimento, porque trata de temas humanos universais que transcendem o cotidiano através da linguagem estética.

Dessa maneira, as salas de teatro configuram-se em espaços de liberdade, de criação, levando-nos a refletir sobre a nossa condição e a sociedade. Penso que toda arte, seja o cinema, a literatura, o teatro, a escultura, a pintura, a música, apresenta um ponto de imbricação focado na condição humana, e, ao mesmo tempo, articula conhecimentos advindos das diferentes áreas do conhecimento. São as grandes ou pequenas obras que nos falam, sem parar, dos problemas da vida, dos amores, das ambições, de traições, do ciúme, das doenças, dos acasos. É compreensível que num mundo tão utilitário e racional quanto o nosso, onde o homem vive à mercê de sua sobrevivência, a poesia se potencialize e se torne cada vez mais necessária. Sobre essa questão, Morin (2007, p. 136) menciona dois estados da existência humana, o prosaico e o poético:

A linguagem poética, as palavras conotam mais do que denotam, evocam, transformam-se em metáforas, impregnam-se de uma nova natureza evocativa, inovadora, encantatória. A prosa denota, precisa, define. Está ligada à nossa atividade racional – lógica – técnica.

Portanto, os múltiplos sentidos da imagem poética, da sonoridade, do ritmo do poema podem despertar associações de ideias, o que possibilita a “viagem” pelo imaginário; daí a possibilidade não só de relacionar vários temas das diversas áreas do conhecimento, mas também de integrar conteúdos de disciplinas, rompendo a fragmentação, construindo a integração de áreas.

Para tanto, é preciso que nós, professores, vejamos indagadores e ávidos de procurar respostas no saber já produzido e sistematizado, seja nas artes (literatura, cinema, teatro, música, escultura etc.), seja nas ciências físicas, biológicas e sociais. Começo a indagar: cada parágrafo, cada capítulo, livro de Edgar Morin em que fontes ele bebeu? Somente com essa disposição, podemos ir perquirindo a

“complexidade” dos fenômenos psicológicos, naturais, sociais, a partir da dimensão subjetiva/objetiva dos fatos cotidianos. Perplexos sempre, com planos voo para sair do senso comum para uma consciência reflexiva crítica da realidade, que é movida pelas suas contradições: a escola, a saúde, a educação são de péssima qualidade para quem? Por quê? Qual a sua história na história desta sociedade?

No entanto, podemos observar que os modelos atuais de educação reforçam e reproduzem a vida mecânica e racional do trabalho, o produtivismo, o prosaico, o utilitário. Os outros aspectos da condição humana, como o ócio, o lúdico, a poesia, o imaginário e a arte, são subestimados ou não são reconhecidos como partes vitais do ser humano. Mas, na vida, o racional e o irracional dialogam, o prosaico e o poético também interagem assim como a razão e a emoção, a mente e o corpo, o logos e os mitos etc. O saber separado da vida impede que se cumpra o principal objetivo da educação que é ensinar a viver.

Por esses motivos, pude entender que a literatura precisava dialogar com outras disciplinas, assim como a escola deveria dialogar com outros espaços, constituindo um fio de Ariadne. A literatura aliada à arte do teatro seria uma das possibilidades que serviria de eixo norteador para a construção de diálogos e para a articulação entre as diversas disciplinas. Daí surgiram alguns trabalhos como: a Semana do Talento³, realizada na Escola Estadual Manuel Ciridião Buarque, em 1998; a Noite da poesia⁴ que foi apresentada por dois anos no Colégio Progresso de Vila Galvão, entre outros trabalhos que envolveram pais, alunos, professores, direção, coordenação, comunidade e demais funcionários.

3. A Semana do Talento foi um projeto que ocorreu na semana de 12 a 16 de outubro de 1998, na Escola Estadual de 2º grau Prof. Manuel Ciridião Buarque, parte da Diretoria Centro São Paulo, localizada na Rua Cerro Corá, 770 – Vila Ipojuca. O objetivo do projeto foi o de descobrir os diferentes talentos dos alunos, estimulando a criatividade e explorando outros aspectos, além dos cognitivos. Pretendeu-se transformar essa semana, que normalmente tornava-se ociosa em decorrência dos feriados, em uma semana de encontros e trocas de experiências entre alunos, pais, professores e comunidade escolar, num período de atividades diversas e de descobertas. Salienta-se que nessa semana o quórum de pessoas e de alunos foi significante e dobrado em virtude da visitação de outros alunos de escolas vizinhas e de pessoas ligadas direta ou indiretamente ao contexto escolar.

4. A Noite da Poesia faz parte de um projeto que ocorre anualmente no Colégio Progresso de Vila Galvão, localizado na Av. Timóteo Penteado, 4405, no bairro de Vila Galvão, parte da Diretoria de Guarulhos Sul, e tem como objetivo estimular o aluno à composição de textos, ao conhecimento da literatura e de obras que fizeram e fazem parte da nossa história, buscando dentro de si os significados de suas emoções, atitudes e sentimentos. Nessa noite, pais, alunos, professores e comunidade escolar são convidados a assistir à apresentação das poesias que são declamadas por seus autores. O convite é extensivo aos profissionais de outras áreas, como jornalistas, professores de disciplinas diversas, atores de televisão e teatro etc. para compor a banca de jurados que avaliam e tecem observações sobre as poesias criadas. O projeto também é contemplado por outras apresentações de dança e de teatro organizadas pelos próprios professores do colégio.

Conhecendo o Grupo Ria

Em relação aos outros espaços, busquei por subsídios que pudessem me auxiliar na prática pedagógica de sala de aula, optando pela parceria com o Grupo de Teatro Ria, cujo trabalho é voltado para as obras literárias que estão na lista de leituras obrigatórias dos grandes vestibulares e que são contempladas pelos currículos escolares.

O Grupo Ria nasceu em 1994 e emergiu de um projeto de pesquisa literária de um grupo de pessoas de diferentes áreas, cujo objetivo era auxiliar os professores no complexo ofício de despertar nos alunos o desejo e a paixão pela literatura, e, por meio dela, reconhecerem-se como sujeitos modificadores de seu meio. Localizado no Teatro Lucas Pardo Filho, parte da Escola Estadual Caetano de Campos no bairro da Consolação em São Paulo, o Grupo Ria responsabilizou-se pela recuperação do espaço que estava abandonado, e, desde essa época, já desenvolveu a adaptação de dezesseis obras literárias.

Conheci o grupo durante a graduação. Nessa época, já lecionava em uma escola da rede pública do estado em caráter excepcional. Lembro-me de que era um período de muitos trabalhos para entregar, aulas, estágios, monografia, e uma lista enorme de obras para serem lidas e desenvolvidas em seminários. Uma delas era *Memórias póstumas de Brás Cubas*, uma obra que já havia lido, mas que por falta de maturidade talvez, ou de estímulo, considerava desanimador ter de lê-la novamente. Ao invés disso, eu e alguns colegas do curso combinamos de ir ao Ria para assistir à peça. Fiquei encantada com o espetáculo, a linguagem com a qual a obra foi adaptada, com o debate feito após a apresentação... Enfim, acabei lendo novamente Machado a partir de outro olhar e o Ria tornou-se parceiro dos meus planejamentos escolares.

Caminhando em direção ao objeto de pesquisa

A dinâmica entre os meus caminhos trilhados e os caminhos percorridos pelo Grupo Ria resultou no desejo de pesquisar sobre *a representação das obras literárias pelo Grupo de teatro Ria para o estímulo do aluno leitor do ensino médio*. O meu ingresso no Programa de Pós-graduação em Educação e Complexidade foi fruto desse desejo e possibilitou-me o desenvolvimento desta pesquisa. Os

espetáculos que estavam em cartaz nessa época eram: *Dom Casmurro*, de Machado de Assis⁵, *Memórias de um sargento de milícias*, de Manuel Antônio de Almeida⁶, *O auto da barca do inferno*, de Gil Vicente⁷ e *O cortiço*, de Aluísio Azevedo⁸.

Os questionamentos

Os relatos dos alunos e dos professores a respeito do trabalho do Grupo Ria sobre o estímulo à leitura, a compreensão das obras literárias e a reflexão sobre a condição humana, levaram-me às problematizações:

- *Como a representação do Grupo Ria estimula a leitura dos alunos do ensino médio?*
- *O Grupo Ria auxilia a compreensão dos textos clássicos?*
- *O Grupo Ria aguça o senso crítico?*
- *O Grupo Ria possibilita a reflexão sobre a condição humana?*

Saliento que nos relatos apresentados a seguir, os grifos e os destaques são meus, a fim de melhor visualizar as categorias de análise: linguagem, compreensão, estímulo, interação e reflexão sobre a condição humana.

5. Joaquim Maria Machado de Assis. Foi escritor brasileiro, poeta, cronista, dramaturgo, contista, folhetinista, jornalista e crítico literário, além de grande comentador e relator dos eventos político-sociais de sua época. Nascido no Morro do Livramento, Rio de Janeiro, de uma família pobre, mal estudou em escolas públicas e nunca frequentou a universidade. Assumiu diversos cargos públicos, passando pelo Ministério da Agricultura, do Comércio e das Obras Públicas, e conseguindo precoce notoriedade em jornais em que publicava suas primeiras poesias e crônicas. Em sua maturidade, reunido a colegas próximos, fundou e foi o primeiro presidente unânime da Academia Brasileira de Letras.

6. Manuel Antônio de Almeida. Foi médico, escritor e professor brasileiro. Foi redator do jornal *Correio Mercantil*, para o qual escrevia um suplemento, *A Pacotilha*. Neste suplemento publicou sua única obra em prosa de fôlego, a novela *Memórias de um Sargento de Milícias*, de 1852 a 1853, em capítulos. Foi professor do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro. Em 1858, foi nomeado diretor da Tipografia Nacional.

7. Gil Vicente. É frequentemente considerado, de uma forma geral, o pai do teatro português, ou mesmo do teatro ibérico já que também escreveu em castelhano - partilhando a paternidade da dramaturgia espanhola com Juan Del Encina.

8. Aluísio Tancredo Gonçalves de Azevedo. Desenhista trabalhou como caricaturista em jornais políticos e humorísticos. Lutou contra a escravatura e as injustiças sociais. Escreveu romance, contos, operetas e revistas teatrais, mas abandonou a literatura aos 38 anos de idade, ingressando na vida diplomática.

Relato 1. Apontamento de professores após espetáculo sobre as categorias de linguagem, compreensão, estímulo, interação e reflexão sobre a condição humana extraídos da Revista eletrônica do Ria⁹

<p><i>Prof^a Denise Lugli – Colégio Gustavo Amaral</i></p>	<p><i>“Eu quem agradeço pelo carinho com que nos trataram, pela paciência, por nos aguardar quando chegamos em cima da hora e, mais do que isso, pelo excelente trabalho que vocês realizam. Ver meus alunos pedindo pra voltar e assistir uma nova peça é a recompensa de fazer um trabalho tão bem feito. Eu sou apaixonada por literatura e procuro transmitir esta paixão para as crianças, mas a gente sabe que nem sempre eles se interessam. É difícil competir com a variedade de distrações que temos hoje em dia, não é mesmo? No entanto, quando estávamos voltando do teatro, eles me pediram para ver as datas de Dom Casmurro, porque querem assistir. Fiquei alucinada! Isso tem um mérito de sala de aula, eu sei, mas o mérito maior é o de vcs conseguirem transmitir a importância destes clássicos em uma linguagem que eles gostam, comprehendem e se sentem bem aprendendo. Até para nós, professores, é sempre bom. A gente acaba aprendendo uma coisa nova, adquirindo um novo ponto de vista, enfim, aproveitando tanto quanto os alunos. Espero que vocês continuem, por muito tempo, fazendo este trabalho maravilhoso. Um abraço.”</i></p>
<p><i>Prof^a Débora – Colégio Autêntico - Guarulhos</i></p>	<p><i>“Nossos alunos gostaram bastante e estão me cobrando um retorno. Certamente, estaremos programando mais uma excursão ao teatro no 2º semestre. Foi muito bom poder contar com o trabalho do GRUPO RIA, que nos ajudou a apresentar aos alunos o texto de Gil Vicente de forma inteligente e irreverente. Foi uma grande oportunidade de ampliarem sua visão cultural, bem como facilitarmos a compreensão e o interesse pela leitura de uma obra clássica, apresentada de forma lúdica e envolvente. E lógico, através do riso, ficou a reflexão de um dos aspectos mais controvertidos do pensamento religioso, que é discutido até os dias de hoje: Quem afinal entrará no reino dos céus? Um grande abraço e até o nosso próximo encontro!”</i></p>
<p><i>Prof. Coordenador Paulo Roberto T. Júnior – Escola Juvenal Ramos Barbosa</i></p>	<p><i>“Quero parabenizá-los pelo trabalho que tem sido desenvolvido ao longo do tempo, ontem tive a oportunidade de assistir O Cortiço, é claro... participar de modo significativo da peça apresentada por sua equipe, eu e a professora coordenadora, Roberta Tonon, da escola Juvenal Ramos Barbosa. Muito me alegro pela criatividade e por potencializar-nos para leitura, a pesquisa nesta interação da arte e da literatura como tal e sua história, fazendo-nos assim repensar nossa forma de pensar, sentir e agir. Sempre que tenho a oportunidade faço questão de prestigiar o trabalho desta maravilhosa.(?) Que a bênção de Deus seja abundante sobre cada um. Tenho a alegria de incentivar os alunos de nossa unidade escolar e outras para aprofundar nesta imensa riqueza de nossas vidas: “a arte de pensar e ressignificar a própria história.”</i></p>

<i>Profª Paula – Colégio Eco Marques</i>	<p><i>“O espetáculo foi ótimo, os alunos adoraram, e os professores também elogiaram bastante. Como eles estão fazendo a leitura do livro, foi de muita utilidade. Abraços.”</i> (grifos meus)</p>
--	---

Relato 2. Depoimentos de alunos sobre o espetáculo *O auto da barca*¹⁰

*Thaina Monteiro – 16 anos – “A peça me fez entender algumas partes que eu não tinha entendido por completo, sem falar que **ela toda foi transmitida em uma linguagem atual, esse foi um dos motivos dela ter sido tão elogiada por meus colegas de escola**, porque, convenhamos, poucas pessoas tem paciência de ler algo escrito há 500 anos, numa linguagem totalmente diferente da nossa linguagem atual.”

*Gabrielle S. de Moura – “Gostei muito da peça, **pois além de sua importância para o vestibular, foi interessante, divertida e nos fez refletir sobre a própria vida.** A personagem que mais chamou a minha atenção foi o DIABO, em virtude de suas falas, modo de agir e o ator soube incorporar muito bem esse papel. **Gostei também da interação do público com as personagens, isso fez com que a peça ficasse ainda mais divertida.**”

*Thaís Cshunderlick – “Eu adorei a peça, foi muito divertida! **A interação das personagens com o público foi interessante. A linguagem utilizada é de fácil entendimento.** A personagem que mais chamou a minha atenção foi O DIABO. **Foi muito engraçado o seu jeito de agir e de se expressar.**”

*Kaoé Monteiro de Almeida – “A peça do auto da barca encenada pelo GRUPO RIA foi bastante criativa. Gostei muito, achei interessante a interação das personagens com o público, e foi essencial a mudança de linguagem (mais atual) para o entendimento da peça. Curiosamente, a personagem que mais chamou a minha atenção foi o Diabo, e isso mostra a atração que o ser humano tem, muitas vezes, pelo mal (pecado), pois o Diabo tenta encantar e convencer pela sua espontaneidade.”

*Guilherme P. Pereira – “Gostei muito da peça, é irônica e mostra o que acontecerá conosco se não agirmos dentro dos princípios cristãos. **Gostei da atualização da linguagem, sem mudar o texto de Gil Vicente.** A Brísida foi a personagem que chamou mais a minha atenção...” (grifos meus)

Pode-se observar nesses relatos, por meio de algumas expressões como: “... conseguirem transmitir a importância destes clássicos em uma linguagem que eles gostam, compreendem e se sentem bem aprendendo”; “ajudou a apresentar aos alunos o texto de Gil Vicente de forma inteligente e irreverente... lúdica e envolvente” e “Como eles estão fazendo a leitura do livro, foi de muita utilidade”, indicações da forma como os textos foram apresentados aos alunos, despertando-lhes o interesse pela leitura e pelo aprendizado.

9. Revista eletrônica do Ria. Disponível em: <http://grupodeteatroria.blogspot.com/2010_09_01_archive.html>. Acesso em: 29 set. 2010.

10. Disponível em <www.grupodeteatroria.blogspot.com>. Acesso em: 29 set. 2010.

Tais relatos nos remetem à ideia apontada por Morin de que “O ensino deve voltar a ser não apenas uma função, uma especialização, uma profissão, mas também uma tarefa de saúde pública: uma missão” (2003, p. 101). E para que essa missão aconteça, há a necessidade do além da técnica, que é a arte ligada ao Eros que significa uma mistura de amor, desejo, prazer e doação. Para Morin (2003, p. 101–102),

[...] o *Eros*, que é, a um só tempo, desejo, prazer e amor; desejo e prazer de transmitir, amor pelo conhecimento e amor pelos alunos. O *Eros* permite dominar a fruição ligada ao poder, em benefício da fruição ligada à doação. É isso que, antes de tudo mais, pode despertar o desejo, o prazer e o amor no aluno e no estudante. Onde não há amor, só há problemas de carreira e de dinheiro para o professor; e de tédio para os alunos.

Nesses depoimentos dos alunos e em outros anexados ao final da pesquisa, percebe-se que, ao contrário do tédio citado por Morin, os alunos demonstram-se empolgados em contar como foi assistir à peça, de que ou de quem mais gostaram nas apresentações e quais eram suas expectativas antes dos espetáculos e opiniões sobre seu desfecho. Sobre a peça *O auto da barca*, alguns deles relataram a interação que os personagens mantiveram com o público por meio de uma linguagem atual, divertida e de fácil entendimento. Outros ressaltaram que a linguagem utilizada ajudou a refletir sobre a vida. Diferentes aspectos foram apontados pelos alunos em relação às demais peças, como: a questão de ir descrente para o teatro, imaginando-o como mais uma atividade monótona e voltar com outras impressões, associando-o a um “show de interpretações, arte e criatividade, sentimento e magia, e o debate visto como oportunidade de aprender a história por trás da história”. O teatro foi relatado como algo que não é “repetitivo, óbvio e cansativo”.

Saliento que nesses relatos, respeitei a escrita dos alunos e dos professores, tendo em vista que os meios virtuais de comunicação viabilizam a utilização de um linguajar informal, mais que isso, a linguagem oral tem a sua característica nos níveis de fala. Portanto, alguns (as) símbolos e/ grafias se desviam da norma padrão.

A discrepância entre o que se observa nas escolas em relação à leitura e à frequência aos espaços culturais com os relatos apresentados levou-me aos estudos sobre a leitura no ensino médio e as práticas de assistir às peças teatrais.

Dados de leitura

Em relação à leitura, segundo dados que analisam o trabalho desta proficiência no ensino médio extraídos do Relatório Pedagógico em Língua Portuguesa do SARESP 2009¹¹ (Sistema de Avaliação e Rendimento do Estado de São Paulo), somente (0,7%) dos alunos compõem o nível de proficiência avançado, isto é, correspondem ao grupo de leitores que possuem domínio de leitura acima do requerido para as séries que estão cursando; (29,5%) estão no nível abaixo do básico; (40,6%) estão no básico e (29,2%) encontraram-se no nível adequado. Em 2008, o nível avançado correspondia a (0,9%) dos alunos; (32,9%) estavam no nível abaixo do básico, (37,7%) encontravam-se no nível básico; e (28,5%) no nível adequado. De 2008 para 2009, os níveis básico e adequado aumentaram em (2,9%) e (0,7%), enquanto os níveis avançado e abaixo do básico diminuíram em (-0,2%) e (-3,4%), o que pode significar que cada vez mais os alunos passam a ler por questões de obrigatoriedade do currículo e cada vez menos pelo prazer de ler.

Em 2010¹², todos os índices baixaram e o nível avançado caiu para (0,6%). Isto pode significar um agravante: cada vez menos os alunos estão sendo estimulados à leitura, e aqueles que apresentavam aumento nos índices básico e adequado, ou seja, os que estavam habituados à leitura podem estar deixando de ler, talvez por conta de um “treinamento” de conteúdos atrelados à política salarial do Estado e à unificação de currículo, ou, ainda, há possibilidades de distorção na interpretação do currículo, e, portanto, mal disseminado.

Os níveis de proficiência básico e adequado em leituras de textos são considerados suficientes quanto à classificação. Eles representam os alunos que demonstram domínio mínimo ou pleno dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série/ano escolar em que se encontram. O abaixo do básico, considerado insuficiente, corresponde aos alunos que apresentam domínio insuficiente destes quesitos; e o avançado, aos alunos que demonstram conhecimentos e domínios dos conteúdos acima do requerido.

11. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/35717834/SARESP-RELATORIO-PEDAGOGICO-PORTUGUES-2009-2010>, p.297>. Acesso em: 12 abr. 2011.

12. Disponível em: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2010/pdf/RESULTADOS_gerais_da_RedeEstadual.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2011.

As análises de desempenho feitas por esse relatório do SARESP, em relação à compreensão dos textos literários constataram que os alunos do 3ºano do ensino médio chegam a esta série apresentando dificuldades em mobilizar os conhecimentos formais de língua e literatura para resolver os problemas propostos, podendo tais dificuldades ser foco de um trabalho didático especial. Para essa análise feita pelo SARESP, quanto maiores forem os percentuais de alunos posicionados nos níveis superiores (adequado e avançado) e menores os percentuais nos níveis inferiores (abaixo do básico e básico), melhor é o resultado.

Tais análises apontam para situações problema de extrema relevância para o estímulo à leitura do aluno e para sua própria condição humana; contudo, devemos nos atentar às possíveis leituras equivocadas, haja vista que as amostras das avaliações dos graus de competências alcançadas pelos alunos diagnosticadas pelo SARESP variam ano a ano e a rotatividade do corpo docente é constante.

Procuro, assim, comparar não a evolução dos níveis de proficiência em leitura entre os anos de aplicação dessas avaliações, mas comparar os níveis de proficiência entre si, e, neste sentido, observaremos que o percentual de alunos que correspondem ao nível avançado de leitura é insignificante em relação aos outros níveis de proficiência. Isto nos leva a refletir novamente sobre as formas como ensinamos e estimulamos nossos alunos à leitura.

Em relação às escolas particulares, observa-se também que o conteúdo da disciplina Língua Portuguesa é orientada a partir de referenciais cuja estrutura ainda é centrada na fragmentação da disciplina em estudos da gramática, da literatura, da leitura e da produção de texto, e dificilmente apresentam articulações entre si, ou seja, são partes isoladas e descontextualizadas. Segundo documento oficial da Secretaria da Educação, “[...] a língua continuou a ser concebida como um sistema centrado na gramática vista como um instrumento para atingir fins retóricos e poéticos”. (Proposta Curricular do Estado de São Paulo em Língua Portuguesa, 2008, p. 41). A literatura ficou relegada a segundo plano, e os textos lidos e a escrita perderam sua beleza da estrutura e seu sentido, usando os textos literários apenas como meio para o estudo da gramática normativa.

Para Feijó (2010), ler um livro de literatura, seja lá quem for o leitor, significa viver uma experiência individual, subjetiva e afetiva, e, portanto, seu exercício deveria acontecer sem cobranças de notas ou de “fichas de leitura”. Esse autor

salienta que uma das funções docente é a de orientar os novos leitores e não obrigar-los à leitura.

A *Revista Nova Escola*¹³ publicou, em agosto de 2010, um texto de Elisa Meirelles, intitulado *Literatura, muito prazer*, cujo conteúdo é voltado para os roteiros de leitura e avaliação, que desempenham uma tarefa burocrática e desanimadora. A autora aponta para pesquisas realizadas pelo IBOPE (Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística) e pelo Instituto Pró-Livro, cujos indicadores mostram que (45%) da população brasileira não lê nenhum exemplar por ano, e, destes (45%), 53% declaram não ter interesse por leituras e (42%) admitem ter dificuldades de leitura.

É nesse contexto que a falta de orientação aos profissionais da educação, no que tange às implementações das atividades diversas no espaço escola, faz com que os projetos de fomento à leitura espalhados pelo Brasil ganhem relevância, por cumprirem um papel que a escola não consegue desempenhar. Questões de sensibilidade, percepção e criação são reconhecidas e trabalhadas nesses lugares, enquanto nas salas de aula, normalmente, o que se observa são professores se desgastando em resolver problemas de indisciplina e gastando a maior parte de seus tempos com controles de frequência e de verificação de avaliações, ou seja, correção de exercícios propostos aos alunos.

A cultura do teatro

Quanto ao teatro, sabe-se que a sua prática também não é comum em nossa cultura e que dificilmente se percebe seu intercâmbio com a escola no cenário da educação, cujo desenvolvimento do ensino-aprendizagem ocorre de maneira fragmentada e descompassada.

Segundo os índices apresentados nos anuários de estatísticas culturais divulgados pelo Ministério da Cultura em 2010¹⁴, a região sudeste concentra os estados com a maior quantidade de teatros, especialmente pela influência dos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro. De um total de 689 teatros, 306 estão localizados no estado de São Paulo, contando com (50,98%) dos equipamentos e uma média de 71.000,00 habitantes por teatro.

13. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/literatura-muito-prazer-584195.shtml>>. Acesso em: 12 abr. 2011.

Nos percentuais de municípios com escolas, oficinas ou cursos de teatro por unidade federativa, o estado de São Paulo aparece em 4ºlugar com (35,50%), e, em relação aos festivais e mostras de teatro realizadas, o município de São Paulo declarou (34,73%), ficando em 5ºlugar, estando à frente os municípios do Rio de Janeiro, Acre, Ceará, Paraná e Espírito Santo.

Ressalte-se que as regiões que apresentaram aumento no número de salas de espetáculo por município foram as regiões sudeste e norte, onde houve um crescimento de (54,7%) de teatros ou salas de espetáculos, entre 1999 e 2006, somando os municípios.

Isso significa que, embora o número de teatros ainda seja restrito à população da região sudeste, observa-se que em longo prazo houve um pequeno aumento na oferta de teatros nos últimos anos.

Quanto à frequência, observados os dados do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) no SIPS (Sistema de Indicadores de Percepção Social)¹⁵, aspectos relevantes da não frequência devem ser considerados.

A pesquisa realizada analisa as percepções sociais sobre a organização do espaço urbano, a distribuição e acesso aos bens culturais associados às variáveis econômicas e sociais (renda, idade e escolaridade), responsáveis pela motivação/desmotivação por suas práticas. As amostras foram distribuídas em (5%) para cada região do território nacional e dividida entre os estados e regiões metropolitanas e não metropolitanas.

Os dados revelam que a prática cultural do teatro é ainda muito restrita comparada às outras práticas. Na região sudeste, (87,5%) dos entrevistados alegaram que raramente ou nunca vão ao teatro. Somente (11,2%) frequentam esse espaço uma vez por mês. Quanto à frequência por idade e escolaridade, verificou-se que a maior parte do quórum que frequenta as salas de teatro são pessoas que têm nível superior completo, incompleto ou pós-graduação. Destas, (72,3%) relatam que raramente vão ao teatro e (25,8%) vão uma vez por mês.

14. Cultura em números. 2ªed. Secretaria de Políticas Culturais do Ministério da Cultura. Disponível em: <<http://www.marketingcultural.com.br/115/pdf/cultura-em-numeros-2010.pdf>>. Acesso em 12 abr. 2011.

15. Sistema de Indicadores de Percepção Social em Cultura. Publicação em 17 de novembro de 2010 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

Disponível em: <www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/SIPS/101117_sips_cultura.pdf>. Acesso em 12 abr. 2011.

Pessoas que têm o 2º grau completo ou incompleto estão em segundo lugar correspondendo a (82,9%) das pessoas que raramente assistem aos espetáculos e (15,8%) das que o frequentam uma vez por mês.

Dentre os obstáculos citados que dificultam o acesso a essa oferta cultural estão a questão de preço e o público formado em sua maioria pela elite brasileira, a localização das salas que ficam situadas longe das periferias, as atividades consideradas enfadonhas e desinteressantes, os horários em que as atividades acontecem são inadequados, e, em alguns casos, a questão da periculosidade do lugar.

É interessante perceber que quando tratamos do aspecto atrativo, este nos remete àquela questão apresentada pela pesquisa do Pró-Livro em que uma parte dos entrevistados declara não ler por desinteresse ou por dificuldades. Logo, se um dos obstáculos apontados é a questão do público elitista, podemos inferir que a linguagem dos textos também é um fator relevante a ser considerado. A dificuldade em compreender tais textos, sejam eles escritos em livros ou adaptados para o teatro, gera o desinteresse e o desestímulo de seus leitores por conta de uma linguagem inacessível e isso precisa ser revisto. A falta de contextualização entre a linguagem literária ou do teatro e seu público aponta para a necessidade de uma linguagem de estímulo à leitura, acompanhada de informações esclarecedoras sobre a obra, seu contexto em face das possíveis dificuldades de determinada clientela.

Sabemos que tanto a literatura quanto o teatro podem proporcionar este encontro entre o leitor e a obra lida/assistida. No entanto, percebemos por meio dos dados apresentados, que ambos se preocupam com aspectos cognitivos e que se esquecem do contexto e do complexo; logo, perdem suas potências por desempenharem seus papéis separadamente e acabam por desenvolver trabalhos sem relações de sentido. Há a necessidade de que haja um pensamento que religue o que foi fragmentado e que reconheça, além do aspecto cognitivo, o aspecto humano, no contexto da obra a ser apresentada.

As contribuições da pesquisa

Esta pesquisa reconhece a importância de uma motivação para a leitura de obras literárias e para o acesso do aluno a outras linguagens, no caso em foco, a teatral; e tenta compreender o processo de trabalho do Grupo Ria num universo que

supostamente supera as dificuldades em relação à leitura, possibilitando uma melhor compreensão da vida humana e das relações inter-humanas, além de tudo isso poder ser contemplado na beleza da criatividade das encenações, pela apreciação de seus recursos criativos.

Ao contrário das observações feitas sobre o teatro, desde 1994, época em que o Grupo Ria foi criado, pode-se observar que o fluxo de pessoas que assiste aos espetáculos e aos debates cresceu e vem crescendo consideravelmente. O público constituído em sua maioria por alunos do ensino médio das redes pública e particular passou de 3.825 para 40.774 pessoas por ano. Os espetáculos variam entre oito e 12 apresentações semanais. Contando com as apresentações feitas fora de seu espaço físico, mais de 800.000,00 pessoas já assistiram aos espetáculos; em média, 500.000,00 divididas entre alunos de escolas particulares e públicas que frequentam o espaço de maneira sistemática. Ou seja, um fluxo bastante representativo se compararmos com o número de alunos que passam pelos professores do ensino médio por ano.

É importante reconhecer a contribuição do trabalho desse espaço cultural junto às escolas e torna-se compreensível que pessoas ligadas à educação, ou fora dela, sintam-se curiosas em compreender a qualidade desse bem cultural que alcança cerca de 40.000,00 pessoas por ano.

Temas pesquisados

Durante a revisão da literatura, foi possível observar trabalhos que relacionavam tanto o teatro com a educação quanto a literatura com a educação tendo como temas as propostas distintas das artes cênicas, ressaltando uma outra linguagem da encenação hoje, que são os espetáculos que chegam até os alunos, o espaço de ficção, a evolução da cenografia no teatro ocidental, o fazer teatral no âmbito escolar, a contribuição da literatura no processo de alfabetização e letramento da criança, entre outras. Essa integração diversificada da linguagem verbal das obras literárias e estas transpostas para a linguagem cênica era apresentada nos cursos específicos na área de Letras, Comunicação e Artes ou Artes Cênicas; no entanto, não foram encontradas pesquisas na área da educação que articulassem a literatura, o teatro, a leitura e o ensino médio.

Dentre os artigos sobre literatura e teatro pesquisados que mais se aproximaram da pesquisa em questão, destacam-se: Perspectivas para o Teatro na Educação como conhecimento e prática pedagógica, de Juliana Cavassin (2008), que discorre sobre as ações do Estado ligadas ao ensino de teatro e a formação de professores dentro de uma perspectiva do pensamento complexo; Teatro: elo entre o leitor e o sentido do texto, de Inaura Aparecida Lustosa Marcondes (2008) é um artigo que trata do papel da escola e do professor na formação de leitores e a experiência do teatro como ferramenta de leitura vivenciada, emotiva e sensitiva; A literatura e o ensino de leitura para o público juvenil, de Márcia Nunes Duarte e Leonor Werneck, trata da relação leitura/literatura nas aulas de Língua Portuguesa, como tem sido ensinada e se tal ensino contribui ou não para a resistência e dificuldade dos alunos com a linguagem literária; Teatro em sala de aula: um novo olhar que toca e transforma, de Leslie Marko, é um artigo sobre a importância do teatro educação em relação ao convívio entre as pessoas, a superação de preconceitos, o trabalho em equipe, a articulação estética da expressão; Contribuições do teatro para a educação do futuro, é um outro trabalho de Juliana Cavassin (2007) tratando do teatro como um caminho para uma nova concepção de educação, e sua dissertação de mestrado, apresentada à Pontifícia Universidade Católica do Paraná, intitulada Contribuições dos Sete Saberes para a prática pedagógica do teatro educador do futuro (2006), subsidiado por um trabalho descritivo de observação da articulação teoria e prática do ensino do teatro sob a égide do pensamento complexo em Edgar Morin.

Duas outras dissertações de mestrado na área de artes cênicas apresentaram aspectos que auxiliaram na construção desta pesquisa na indicação de referenciais teóricos sobre o teatro e a literatura e que poderiam dialogar com o pensamento complexo. Uma delas foi apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2009, por Aline Cristiane Grisa, intitulada Em três atos: jovens e teatro em que a autora procurou refletir sobre os jovens e o teatro na sociedade contemporânea a partir de questionamentos sobre quem são os jovens e o que os leva a fazer ou assistir ao teatro; e a outra, de Regina Aparecida Resek Santiago, apresentada à Universidade de São Paulo com o título a Hora da leitura: práticas teatrais para a exploração de textos literários nas aulas de Língua Portuguesa, em que discorreu sobre práticas teatrais e de leitura articuladas por professores de ciclo II das escolas estaduais no projeto A Hora da Leitura, implantado pela Secretaria do Estado da

Educação de São Paulo, em 2005. Outra dissertação, esta apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em 2006, por Sonia Carbonell, Arte e educação estética para jovens e adultos: as transformações no olhar do aluno focava as transformações no olhar de alunos jovens e adultos por meio da educação estética inerentes a qualquer disciplina.

Durante a 33^a Reunião Anual organizada pela Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), em outubro de 2010, pude observar no grupo de trabalho de Educação e Arte a escassez de comunicações que abordassem uma perspectiva transdisciplinar na educação. Os trabalhos observados tratavam de temas relacionados às artes como eixos norteadores para a formação humana ou para contribuir com a formação docente em artes, entretanto foram imperceptíveis as articulações destas com outras áreas do conhecimento.

Alik Wunder, uma pesquisadora de pós-doutorado da UNESP, realizou uma pesquisa intitulada Uma educação visual por entre literatura, fotografia e filosofia, apresentando de maneira sensível a relação entre autores da literatura, como Manuel de Barros, Carlos Drummond de Andrade, Fernando Pessoa e Mia Couto, cujas poesias versavam sobre imagens fotográficas, e autores da filosofia e dos estudos da imagem, como Gilles Deleuze, Geofrey Batchen e Antonio Fatorelli, num esforço de refletir sobre o indizível, ou seja, coisas que a lente fria não documenta.

Algumas iniciativas

A LDB nº9.394/96 em seu artigo 26, parágrafo 2º responsável pela efetivação da disciplina de artes como área do conhecimento, define as diretrizes para os PCNs de artes, os quais enunciam o desejo de contribuir para o fortalecimento da experiência estética nessa disciplina, articulando-a com as áreas de linguagens, códigos e suas tecnologias e outras áreas de conhecimento, em que a arte é considerada um conhecimento humano em consonância com a sensibilidade, a percepção e a cognição. Atualmente, o próprio termo arte-educação sugere a ideia de uma disciplina que oportuniza ao indivíduo o acesso à arte como linguagem expressiva e forma de conhecimento.

Talvez por esse motivo, ou seja, com o objetivo de quebrar conceitos cristalizados sobre a arte, o currículo oficial do Estado de São Paulo, implantado durante a gestão da ex-secretária da educação Maria Helena Guimarães de Castro,

em 2008, tenha apresentado como parte da proposta o programa *Cultura é Currículo*¹⁶, cujo objetivo era democratizar o acesso de professores e alunos a bens e produções culturais, a formação plural e a inserção social. Esse programa foi organizado em três projetos: “Lugares de aprender: a escola sai da escola”, “O Cinema vai à escola” e a “Escola em cena”. Este último, responsável por organizar ações para o acesso de alunos e professores a produções de teatro e dança, e por orientar as escolas para que articulassem as atividades entre as disciplinas no desenvolvimento do currículo, buscando resultados de aprendizagem estética, cognitiva, social e afetiva.

Dessa maneira, a Secretaria da Educação em parceria com o Ministério da Cultura selecionou espetáculos de grupos e companhias que tinham interesse em participar do projeto. Responsabilizaram-se também pela elaboração do material pedagógico, pela organização, custeio e acompanhamento dos projetos.

Contudo, observados os materiais desse projeto, percebeu-se a carência de parcerias que estabelecessem uma relação entre a literatura e o teatro à luz do pensamento complexo de Edgar Morin. Pude constatar que somente dois espetáculos no SESC de Ribeirão Preto, apresentaram propostas próximas ao trabalho do Grupo Ria. Um deles era a peça *Nova antologia poética*, realizada pelo Grupo de Teatro Companhia das Cenas, acompanhado de um debate entre o público e uma professora especialista em literatura, e a outra era a peça *Dom Casmurro*, realizada pelo Grupo Cia Casa da Arte, que termina com um debate sobre a peça teatral. Ambas as peças estiveram em cartaz cerca de um mês, ou seja, de maneira assistemática e responsabilizaram especialistas da área de literatura para mediar tais debates, o que as diferencia do Grupo de Teatro Ria em que os mediadores são radialistas, especialistas na área da comunicação e professores de filosofia.

Entendo que a prática da reflexão parta de uma realidade que articule elementos que passam entre, além e através das disciplinas, numa busca de compreensão da complexidade. E para que esta compreensão aconteça, não haveria a necessidade daquele que medeia o processo ser, necessariamente, o professor de literatura.

16. Projeto elaborado em 2008 durante a implementação do que hoje é o Currículo oficial do Estado de São Paulo. Disponível em: <www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em 8 ago. 2011.

As teorias sobre arte-educação ou teatro-educação que foram encaminhadas como suporte didático às escolas também se apresentaram fragmentadas e fragilizadas. Remetiam-se somente às artes como eixos norteadores para um conhecimento no âmbito da sensibilidade, da percepção e da cognição, ao passo que as demais áreas do conhecimento somente eram tangenciadas.

Observados os materiais mais recentes divulgados em vídeo-aulas no site da Educação, *Conversas de teatro* orientadas pelos professores, dramaturgos, diretores e pesquisadores do teatro, Aimar Labaki, Joaquim Gama e Alexandre Mate*, cujos temas discorriam sobre as relações do teatro e a formação humana, a importância do teatro estudantil e a história do teatro, notou-se a insuficiência de reflexões que articulassem a arte do teatro com as demais áreas do conhecimento.

Aimar Labaki focou seu tema em torno do teatro enquanto agente sensibilizador e modificador do entorno do indivíduo; Joaquim Gama tratou da importância da atividade teatral no espaço escola enquanto eixo norteador da interdisciplinaridade, da criatividade e da socialização; e o pesquisador Alexandre Mate voltou-se para questões históricas do teatro e do professor e o aluno, enquanto sujeitos num processo de aprendizagem no fazer teatral.

É importante ressaltar que, neste projeto *Escola em cena*, poucas escolas são contempladas para as visitações, haja vista o processo de sorteio de cotas às quais são submetidas. Normalmente, um grupo de 40 alunos faz a visitação e responsabilizam-se por multiplicar os conhecimentos aprendidos. No entanto, sabemos que a experiência estética pode ser compartilhada, mas a forma como é fruída depende de cada indivíduo, emanando do sentir, do grau das suas fortes emoções. Morin (2007, p. 132) assim se refere à emoção estética:

O estado estético é um transe de felicidade, de graça, de emoção, de gozo e de felicidade. A estética é concebida aqui não somente como uma característica própria das obras de arte, mas a partir do sentido original do termo, *aisthétikós*, de *aisthanesthai*, “sentir”. Trata-se de uma emoção, uma sensação de beleza, de admiração, de verdade e, no paroxismo de sublime; aparece não somente nos espetáculos ou nas artes, entre os quais, evidentemente, a música, o canto, a dança, mas também nos odores, perfumes, gostos dos alimentos ou das bebidas; origina-se no espetáculo da natureza, no encantamento diante do oceano, da montanha, do nascer do sol. Pode vir mesmo de

*As vídeo-aulas dos professores Aimar Labaki, Joaquim Gama e Alexandre Mate estão disponíveis em: <<http://culturae.curriculo.fde.sp.gov.br/noticias/ResultadoBusca.aspx>> Acesso em: 13 jan. 2011.

obras sem qualquer finalidade estética inicial, como os antigos moinhos de vento ou as antigas locomotivas a carvão. Também os objetos mais técnicos, como o automóvel e o avião, podem vir a ter forte carga estética.

Dessa maneira, como é possível transferir a experiência estética de um indivíduo para outro e desenvolver a sensibilidade, a percepção, a imaginação, a apreciação e o conhecimento, se não estivermos diante do objeto?

A necessidade de mudanças

A partir daí, percebe-se o quanto os atuais modelos de educação se esgotam por sua fragilidade e impotência em compreender e conviver com os fenômenos humanos imensuráveis de desordem, violência, conflitos e incertezas, apontando assim para a necessidade de um entendimento mais profundo das sociedades, e que dê conta das bases da complexidade dos fenômenos, que possa ser um pensamento complexo religador, aberto e mutante, capaz de unir o saber fragmentado pela modernidade que levou ao pensamento disjuntivo separando-o da vida multidimensional e multifacetada.

Retomando a epígrafe deste trabalho, uma possível leitura é a de que o aluno ao chegar à escola traz consigo suas expectativas e um mundo de ideias possíveis. No entanto, o que a escola tem feito? Nos primeiros dias de aula, podemos até dizer que existam atividades diferenciadas, novas metodologias e propostas de novos conteúdos, contudo, após uma ou duas semanas, tudo volta a ser como antes: aulas monótonas, sem estímulo, sem qualquer relação de sentido.

Assim, percebe-se a necessidade de a escola passar por mudanças, as quais reconheçam o aluno multifacetado e que comprehenda suas necessidades, as incertezas, os antagonismos, constituindo um ensino não só ancorado na racionalidade do intelecto, mas que nos permita compreender a nossa condição e que nos ensine a viver. Esse pensamento é caracterizado por Morin como um ensino educativo.

O “ensino”, arte ou ação de transmitir os conhecimentos a um aluno, de modo que ele comprehenda e assimile, tem um sentido mais restrito, porque *apenas cognitivo*. A bem dizer, a palavra “ensino” não me basta, mas a palavra “educação” comporta um excesso e uma carência. Neste livro, vou deslizar entre os dois termos tendo em mente um *ensino educativo*. A missão desse ensino é transmitir não o

mero saber, mas *uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre* (MORIN, 2003, p.11) (grifos meus).

Esse tipo de ensino sugere a superação da unilateralidade racionalista de um sistema educacional fragmentado e utilitário, por meio de diálogos entre as áreas do conhecimento em que outros aspectos da condição humana possam ser articulados e que transcendem a cognição. Isso implicaria uma reforma de pensamento em busca de um conhecimento multidimensional que ultrapassasse o empilhamento de informações desconectadas e descontextualizadas em prol de um ensino de sentido ao homem e sua relação com a vida.

Observa-se alguns esforços de escolas e educadores em direção a essas articulações, no entanto o que se pode notar são formas embrionárias de interdisciplinaridade, somando ou fazendo interagir conhecimentos de várias disciplinas, as quais continuam se mantendo em seu espaço específico de especialização. O ensino educativo sugere muito mais. Ele possibilita os mais variados caminhos que surgem de percursos repletos de erros e acertos e não há receitas de como percorrê-los. Segundo Coelho (2000, p. 17):

Sabe-se, pois, que não basta selecionar disciplinas que se complementem, como ocorre no sistema interdisciplinar, pois neste caso cada uma delas continua sendo vista como algo em si e só por “artifício” ligadas entre elas. Faz-se necessária a existência de um tema, um motivo, um “esquema cognitivo”, uma problemática comum a todas, que sirva de ligação entre todas, como exige a “transdisciplinaridade”.

Da hipótese aos objetivos

Partindo da hipótese de que o Grupo Ria desenvolve um trabalho de ensino educativo, de estímulo à leitura, compreensão das obras literárias e reflexão sobre a condição humana, a pesquisa tem como objetivos estudar o processo de trabalho desse grupo e como ele pode colaborar com as escolas no estímulo do aluno leitor.

Suporte teórico

Esta pesquisa está ancorada nos estudos da complexidade na abordagem de Edgar Morin por entender que esse referencial reconhece a necessidade das

religações dos saberes para compreender melhor o conhecimento do contexto e do complexo, ou seja, do universal no singular, do particular no geral, da parte no todo, em função da interdependência de todos os seres, de grupos e classes, pela interdependência e complexidade dos fenômenos. O núcleo teórico está subsidiado pelos estudos dos estados estético, prosaico e poético e norteados por alguns princípios:

- ✓ **Princípio dialógico:** é aquele em que os contrários não se separam no entendimento da realidade;
- ✓ **Princípio recursivo:** é aquele em que produtos e efeitos são eles mesmos causadores e produtores daquilo que os produz;
- ✓ **Princípio hologramático:** é aquele em que a parte compõe o todo, e o todo está inscrito na parte.

Assim como a literatura e o teatro dialogadas com outras áreas do conhecimento podem tornar-se eixos norteadores para a transdisciplinaridade, o pensamento complexo de Edgar Morin é um dos múltiplos caminhos que a educação pode percorrer. Fechar-se em si mesmo significaria prender-se dentro de uma arrogante gaiola epistemológica. Segundo Morin (2002 a, p.19-20),

A reforma necessária do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo. O pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e as inter-retroações entre qualquer fenômeno e seu contexto, e deste com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia que é o sistema que nutre de antagonismos e que simultaneamente os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes.

A escola ainda permanece fechada a essas reflexões. Trabalha com os processos digitais, de controle e de verificação, assegurando os *imprintings culturais* do mundo exterior, mas esquece-se de que o pensamento requer associações e articulações mais profundas, ou seja, dos processos analógicos.

É neste sentido, que a literatura numa dinâmica com o teatro pode apresentar-se como eixo norteador de construção de conhecimentos, por sua potencialidade religadora. Nely Novaes Coelho aponta para a capacidade da literatura em estimular a

fantasia como condição para o desenvolvimento da criatividade. Baseando-se nas ideias de Vygotsky, considera que o ato criador vincula imaginação (fantasia), emoções e realidade (COELHO, 2000, p. 26).

Nessa perspectiva da riqueza da linguagem ficcional, poética, o educando é convidado a interagir com a linguagem metafórica, simbólica, mítica e mágica da literatura contrastando-a com a linguagem empírica, prática e técnica de seu dia a dia, aprendendo a navegar na polissemia. Isto acontece porque, na linguagem literária, o signo é analógico e estimula as sinapses cerebrais, articulando com a afetividade, e esta, por sua vez, medeia o *homo sapiens-demens*.

Pensar literatura como reprodução de fatos históricos e memorização de personagens, características de estilos de época e biografia de autores, sem estabelecer qualquer associação com a vida por meio de temas, ou, ainda, enxergar o teatro somente como palco de espetáculos em datas comemorativas significa deixar de trabalhar com as diversas possibilidades de linguagens e de estimular as analogias, as sinapses que o nosso cérebro faz com as informações recebidas.

Somos hipermamíferos capazes de amar, odiar, conservar nossa afetividade por meio das amizades, da fraternidade, da solidariedade ou rivalidade e desenvolvemos nossa “aptidão para amar, gozar e sofrer.” (MORIN, 2007, p. 30). Portadores da trindade cérebro/mente/cultura, e conscientes de que o cérebro também se integra por três partes em que uma delas, conhecida como mesencéfalo, é responsável pelo desenvolvimento da afetividade e da memória, entendemos ser fundamental o estímulo do processo analógico. Segundo MORIN (2007, p. 120), “tudo o que é humano comporta afetividade, inclusive a racionalidade.” Acrescenta em seus apontamentos, embebidos de outras fontes, que a capacidade de raciocinar perde potência em detrimento a déficits de emoção, e, ainda, que a origem de comportamentos irracionais pode vir desse enfraquecimento da capacidade de reagir emotivamente.

Para Morin (2007), fazemo-nos pela linguagem que nos faz. O signo comporta um sentido preciso, indicativo-instrumental. Já o símbolo tem um sentido evocador e concentra um “*coagulum* de sentidos [...] uma constelação de significados e de representações aparentemente estranhas, mas ligadas simbolicamente por contiguidade, analogia, imbricação, envolvimento [...]” (MORIN, 2008, p. 172-173). A metáfora é a articulação desses dois elementos permitindo a polissemia e saber navegá-la é condição fundamental para o desenvolvimento da criatividade.

Partindo do pressuposto de que todo signo (palavra) é composto por forma e conteúdo, ou seja, por seu significante cuja representação se dá por meio dos fonemas, e por significados que emergem de cada imagem acústica, dos contextos sociais e históricos, afetivos e que variam de sujeito a sujeito, entendemos que todo símbolo também é um signo, pois este, também passa pela mesma dinâmica. Contudo, Morin separa o signo do símbolo para diferenciá-los em suas próprias realidades e as realidades nas quais são designados pela distinção ou pela relação. A seguir, Morin (2008, p. 171) esclarece as diferenças entre signo e símbolo.

[...] toda computação trata necessariamente dos signos/símbolos; associo esses dois termos porque signo comporta a distinção forte entre a sua própria realidade e a realidade designada, enquanto a noção de símbolo comporta a relação forte entre a sua própria realidade e a realidade designada.

Assim, ao citarmos como exemplo o signo aliança, percebemos que sua significação vai se distinguir conforme o contexto em que é utilizada. Podemos dizer que a “aliança dos noivos precisa ser polida”, ou “que funcionou a aliança entre o vampiro e o lobisomem para determinados fins”. O símbolo, por sua vez, dependerá de uma história, de um determinado contexto. Por exemplo: a cruz, a pomba etc.

A metáfora une o signo e o símbolo e sua significação também dependerá dos contextos em que é utilizada. Dessa maneira, o gato (mamífero, felino, quadrúpede que mia), portanto um signo, que em nosso contexto atual pode significar um belo rapaz (símbolo), poderá ser utilizado num contexto em que esse mesmo gato se transformará num mamífero, bípede, humano e falante. Por exemplo: ao dizer que aquele rapaz é um gato.

É nesse sentido da polissemia que a metáfora ganha relevância e instiga a curiosidade, a criatividade. E a liberdade do espírito surge de tal curiosidade, da capacidade de aprender por si mesmo e de criar, da aptidão a problematizar, da possibilidade de verificar e eliminar o erro, pela consciência reflexiva. Neste mundo de incertezas, é arriscado afirmar que aqueles que passam pela inusitada e ousada experiência de articulação entre as artes e os outros tipos de conhecimento tornem-se pessoas melhores, haja vista o princípio da recursividade de Morin sobre produtos e produtores, causa e efeito. Pode-se dizer que podemos recorrer ao erro, contudo que seja consequência da abertura de pensamento e não de seu fechamento. Penso que o homem está constantemente em busca de sentidos e

aquilo que resulta da união, do amor, da força de vontade dão sentido ao “viver para viver”. Para MORIN (1997 a, p. 12),

O nosso presente está em busca de sentido. Mas o sentido não é originário, não vem do exterior dos nossos seres. Emerge da participação, da fraternização, do amor. O sentido do amor e o sentido da poesia é o sentido da qualidade suprema da vida. Amor e poesia, quando concebidos como fins e meios do viver, dão plenitude de sentido ao “viver para viver”.

Procedimentos

A partir da fundamentação teórica baseada nos estudos da complexidade em educação, a opção metodológica para dar suporte ao desenvolvimento deste trabalho foi de uma pesquisa bibliográfica, de campo e documental, de abordagem qualitativa e quantitativa. Baseada na observação do universo pesquisado, na análise dos questionários respondidos pelos alunos, nos depoimentos dos artistas e em documentos extraídos de outras fontes *on-line* como: relatos em redes sociais (*Orkut*), revistas eletrônicas (*Blogs*) e documentários no *You Tube*, foram considerados quatro pontos de vista: o da observação, dos alunos, dos professores e dos artistas.

A pesquisa documental, feita a partir da coleta de dados *on-line*, deixou evidentes opiniões dos alunos, de professores e de outras pessoas a respeito do trabalho do Grupo Ria. Também apontou para aspectos do processo deste trabalho, auxiliando-me a refletir sobre as indagações feitas na problematização acerca do estímulo e compreensão das obras literárias e da reflexão sobre a condição humana.

As observações feitas durante os espetáculos, ensaios e debates permitiram me conhecer o perfil do Grupo Ria e de seus integrantes, bem como sua rotina, formas de trabalho e de estudo, percebendo suas estratégias de ordem estética, linguística e temática, que ajudam na compreensão das obras e na reflexão sobre a vida.

O processo de construção, reconstrução e formatação dos questionários foi moldado conforme os relatos, o perfil do alunado e o desenvolvimento da pesquisa. Em princípio, foi elaborado um questionário estruturado a partir de apontamentos feitos pelos alunos e relatados nos meios de comunicação *on-line* e da hipótese acerca do trabalho do Grupo Ria, após observações em campo. Um pré-teste foi aplicado a um pequeno grupo de alunos, em que se percebeu a necessidade de reformulações antes de sua aplicação final. Perguntas que geravam ambiguidades ou dificuldades de

interpretação foram repensadas e reformuladas, e perguntas que demandassem respostas escritas pelos alunos foram evitadas, pois foi possível observar que estas ou não eram concluídas ou não eram respondidas.

Em decorrência da euforia dos alunos em estar em um ambiente diferente, e, portanto, desinteressados em qualquer coisa que não fosse parte do espetáculo, recorreu-se à formatação de um questionário com perguntas fechadas que avaliaram o perfil do aluno leitor e a avaliação deste em relação ao trabalho do Grupo Ria. Foram acrescentados espaços para as demais observações.

Antes dos espetáculos, eu era apresentada aos professores das escolas, e estes, por sua vez, ajudavam-me antes e após as apresentações. A primeira parte do questionário que discorria sobre leitura era respondida antes do espetáculo, e a segunda sobre o Teatro Ria, após os debates. Saliento que uma das escolas, localizada na região da Estrada do M`Boi Mirim, solicitou-me que a visitasse pessoalmente para a aplicação dos questionários, em decorrência do número de alunos que queriam participar do processo. Estive lá por duas vezes: a primeira para a aplicação dos questionários a uma parte dos alunos, e a segunda para o recolhimento dos demais questionários que foram aplicados pela professora responsável pelo projeto. A análise feita a partir dos 101 questionários aplicados delineou as categorias de estudo desta pesquisa.

Os percursos

A estruturação da pesquisa foi pensada da seguinte forma: No I capítulo, intitulado *Estimulando a descoberta de si mesmo*, apresenta-se um panorama da arte, da literatura e do teatro com relação à sensibilidade ou à percepção estética, como forma de autoconhecimento e como eixo norteador para o ensino educativo em que serão enfatizados o estado estético, prosaico e poético, o homo complexus, as cavernas interiores e exteriores e a trindade razão – afetividade – pulsão. Uma parte deste capítulo é dedicada à relação ator e espectador, a fim de se refletir sobre a interação entre esses dois elementos.

O II capítulo, *Despertando da cegueira branca*, discorre sobre a influência das linguagens lógica/analógica na construção do pensamento e a importância da reflexão na formação do aluno problematizador e do sujeito reflexivo.

Em *Construindo o Fio de Ariadne*, último capítulo desta dissertação, faz-se a contextualização do universo pesquisado no pensamento complexo, articulando os dados coletados e os operadores da complexidade. As *Considerações sobre o caderno* trazem reflexões acerca da pesquisa, ressaltando a relação vida-pesquisa e os possíveis caminhos trilhados. Há um apelo ao leitor para que continue desenhandando as estradas do conhecimento, pois ao final do trabalho, é claro, O “Caderno” deixará de ser “Novo”.

Para finalizar, saliento a alegria e a satisfação em poder compartilhar de algumas experiências que mudaram minha forma de pensar a educação, entender e compreender melhor as relações entre fatos, fenômenos diversos, maneiras de agir, de amar, de viver a vida.

CAPÍTULO 1 – ESTIMULANDO A DESCOBERTA DE SI MESMO

Uma das coisas mais estranhas de que eu me lembro da minha infância foi na escola primária: eu, tremendo de medo no canto da sala, com a impressão de que eu era profundamente burro, 14 anos de idade na escola primária, sem saber ler direitinho, sem saber escrever ainda, o chamado quase adolescente-problema. Possivelmente, a psicóloga branca dos Estados Unidos, se tivesse vindo aqui naquela época aplicar um teste, teria considerado a mim como geneticamente incapaz... E o que eu tinha era fome. E eu me lembro, então, que queriam que eu aprendesse verbos, memorizando. O pretérito perfeito do verbo ser: eu fui, tu fostes, ele foi. Fecha os olhos Paulo, e repete, repete que tu aprendes... Que teoria do conhecimento “maravilhosa”! E não havia jeito, eu ficava todo confuso porque o pretérito perfeito do verbo ser é igualzinho do verbo ir. E eu só podia distinguir um do outro no contexto, e não na memorização, na cabeça: eu fui ao cinema é uma coisa e eu fui estudante é outra. Um é o verbo ir, outro, o verbo ser. Mas eu fui, tu fostes, ele foi é a mesma coisa. Todos “foi”.

(FREIRE, Paulo, 1981, p.5, excerto do *Debate com os professores mineiros*)

Ao discorrer sobre este capítulo, alguns excertos foram pensados a fim de que pudessem retratar as relações entre o professor, o aluno e a matéria e que ilustrassem o que Morin vem reiterando em suas obras sobre a fragmentação dos saberes, a falta de sentido do que se aprende nas escolas em detrimento do empilhamento de informações descontextualizadas, a falta de um olhar atencioso para o outro, para as suas necessidades, e a necessidade de um ensino que ajude a viver melhor.

Percebe-se no excerto que há muito tempo a prática escolar vem reiterando e cristalizando esse tipo de ensino, focado na memorização de informações e divorciado dos contextos sociais que as produziram. Se quisermos ensinar os seres humanos para melhorar a sua condição de vida, há a necessidade de “situá-lo no universo, e não separá-lo dele” (MORIN, 2000, p. 47). Para que o ensino torne-se pertinente, questões como “Quem somos?”, “Onde estamos?”, “De onde viemos?” e “Para onde vamos?”, devem ser trabalhadas na perspectiva da contextualização do ser humano, aqui apontada, perspectiva esta que emerge de uma reforma de pensamento que diz respeito a um novo modelo ou paradigma de pensar, como diz Morin (2000, p. 35),

Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo é necessária a reforma do pensamento. Entretanto, esta reforma é paradigmática e, não,

programática: é a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento.

No excerto citado, Paulo Freire julgava-se burro, pois com 14 anos não sabia ler direito, não sabia escrever e tinha que decorar verbos e suas conjugações, sem saber ao certo o motivo daquilo. Mas o que ele tinha era fome; talvez não fosse somente a fome em seu sentido literal, mas no sentido figurativo: o da fome em questionar, em tornar-se sujeito. Para ele, o verbo ser só tinha sentido se empregado no contexto; aliás, em diferentes contextos, pois, dependendo da combinação com outras palavras, o verbo ser poderia ser o verbo ir. No final, “todos foi” e a história continua a se repetir.

Quantos de nós, professores, já nos questionamos com relação aos conteúdos prontos nas escolas, quantos de nós já refletimos sobre os vários “Paulos” que passaram em nossas vidas? Quantos tantos de nós já pensamos como o Paulo, mas preferimos a obediência, o silêncio e nos submetemos à sujeição?

O ato de conhecer não implica somente ouvir e obedecer, mas pode pressupor o ouvir, o falar, o refletir, o compartilhar, o aprender com o outro e também o obedecer. Quando construímos conhecimentos, além da atuação, da prática e da transformação, somos provocados à curiosidade, ao espírito crítico, à ressignificação. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio em Língua Portuguesa¹,

A importância de liberar a expressão da opinião do aluno, mesmo que não seja a nossa, permite que ele crie um sentido para a comunicação do seu pensamento. Deixar falar/escrever de todas as formas, tendo como meta a organização dos textos.

A exteriorização do pensamento por meio da fala ou da escrita pode ajudar a construir o diálogo com o outro, pois este, a partir do que ouviu ou leu, faz suas interpretações, possibilitando ou não as indagações e possíveis buscas.

No caso da relação professor-aluno, esse exercício pode ajudar o professor a orientar seus alunos a partir de suas vivências, realidades e necessidades, contudo essa prática pode pressupor um “querer fazer, querer mudar”, e a mudança pode implicar na indisposição, logo, o que está posto se cristaliza cada vez mais.

1. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Parte II. Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2011.

É possível reconhecer alguns esforços de mudanças tanto na escola quanto fora dela, contudo ainda estão espalhados, portanto parcelares. Subverter uma ordem pode significar disposição, estratégias, mobilização, tempo, desgaste, e para muitos e por razões diversas “não vale a pena” tentar mudar ou questionar regras consolidadas, logo o silêncio se torna nosso aliado. Para Morin (1997b, p. 185), “A reforma de pensamento requer um questionamento radical que desanima as pessoas. Tudo recai então nas antigas rotinas”.

Assim, a história se repete: ouvimos reclamações de ordens diversas no que tange à educação, no entanto não observamos ações significativas de mudanças para tais melhorias.

1.1 – ARTE, LITERATURA E TEATRO

“A literatura, o teatro e o cinema são escolas de vida para crianças e adolescentes, onde eles aprendem a se reconhecer a si mesmos [...] Escolas de complexidade humana, onde se descobrem a multiplicidade interior de cada ser e as transformações das personalidades envolvidas na torrente dos acontecimentos.” (MORIN apud COELHO,2000, p.11)

1.1.1 – Linguagens, códigos e suas tecnologias: verdade ou mito?

Refletindo sobre a afirmação de Morin de que “Tudo recai então sobre as velhas rotinas” e sobre algumas iniciativas ainda que parcelares, esta pesquisa consultou nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, quais propostas de mudanças contemplam essa área e quais os esforços das escolas na implementação de tais iniciativas.

Essa área abrange as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Educação Física e Artes e sua diretriz está registrada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e no Parecer do Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Básica nº15/98. Tais diretrizes ao serem elaboradas visavam a uma escola média que preparasse os alunos para o mundo contemporâneo, época em que se observam algumas iniciativas em direção ao fazer escolar. Os *sete saberes necessários à educação do futuro*, de Edgar Morin foi uma delas, e o Relatório Delors, resultado dos trabalhos da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO (Organização das

Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, foi outra iniciativa. Pautado em quatro pilares norteadores para essa nova educação, podemos sintetizar a pertinência do documento, sobre a educação, com este excerto de Delors (1998, p. 89-90):

Para poder dar respostas ao conjunto de suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão, *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente, *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta.

É importante perceber que os pilares foram construídos por meio de verbos no infinitivo e não com substantivos como em “aprender o conhecimento”, pois estes nos dão a ideia de algo acabado, finalizado. O infinitivo, como o próprio nome já diz, nos dá a noção de continuidade, de reaprender, de reconstruir, de dinamismo.

O mundo contemporâneo é marcado pela rapidez da informação, pela reflexão sobre os diversos tipos de linguagens e por seus processos de comunicação, e, saber lidar com elas, torna-se fundamental para estimular a participação e a atuação do ser-sujeito. É nesse sentido que surgem as propostas para a área em questão, responsável por articular projetos educacionais que se interliguem por meio da linguagem. Esta, considerada transdisciplinar por natureza, segundo os Parâmetros da área de Linguagens, Códigos e Tecnologias (2000, p. 5),

[...] é considerada como capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências de vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido.

Em relação às artes, ela é considerada como um conhecimento humano articulado no âmbito da sensibilidade, da percepção e da cognição, e dialoga com as outras disciplinas ao desenvolver os conhecimentos estéticos e artísticos dos alunos, tanto na música, como na dança, no teatro e nas artes visuais, e a literatura supera uma atividade voltada apenas para a informação. Um dos objetivos de seu

ensino é formar o aluno para o mundo do conhecimento, por meio da linguagem verbal e não verbal.

O ensino da literatura, se o professor tiver uma formação que lhe possibilite também despertar no aluno o prazer de ler, poderá colaborar na construção da identidade do aluno, levando-o a perceber um ensino multidimensional. Ambos deverão ser provocados a buscar outras informações em diversas áreas do conhecimento.

Assim, apaixonado pela busca do conhecimento, poderá despertar o aluno para esse prazer.

Na sala de aula, ao tratar dos textos literários lidos, examinados na beleza da sua construção (ou mesmo de obras integrais), levando o aluno a observar elementos da narrativa, como enredo, personagens, espaço, tempo, linguagem dos discursos dos diálogos, entre outros elementos construtores da obra literária, o professor terá pontos de partida para outras atividades estimulantes. Por exemplo, provocar o adolescente, ou mesmo o adulto, a associar os textos às vivências, aos fatos do seu universo, do seu cotidiano. Sugerir a analogia (ou contrastes) com filmes, letras de música, propagandas, ou com textos de outras disciplinas. Poderão, a partir de um “laboratório”, brincar com associações de palavras que, em combinação, criem poemas com ritmo e imagens. A partir dessa brincadeira com palavras, poderão criar narrativas, textos argumentativos (a dissertação), apresentando também a sua invenção, a sua literatura.

Tudo isso pressupõe que o professor não esteja no nível do senso comum, mas, que sua formação profissional o tenha elevado a uma consciência mais coerente e mais organizada.

Nesse sentido, na atualidade por exemplo, qualquer fenômeno social pode ser observado, partindo do modelo econômico, social, político e cultural da sociedade em que se vive, com seus conflitos e antagonismos. Através de outros textos e dinâmicas de grupo, o aluno irá compreendendo a estrutura e a conjuntura da sociedade em que vive.

O estudo de textos de uma obra literária possibilita a percepção de que a língua possui uma invariabilidade em meio a uma profunda variedade. Com isso, poderá aprender “a língua da escola”, ou seja, a norma padrão (norma culta), mas sem a discriminação da linguagem popular. Mas é necessário frisar a importância da

aprendizagem da norma culta, veículo do saber elaborado e sistematizado nas artes, nas ciências diversas etc.

Com relação à literatura e ao teatro, em suas linguagens específicas, simbólicas, conotativas, com seus personagens e suas imagens poéticas, seus textos e encenações são celeiros de possibilidades de interrelações, indagações e desvendamentos.

A título de exemplo, é pertinente lembrar a fabulosa riqueza de linguagem das Obras de Guimarães Rosa. Já estão presentes a linguagem erudita, a arcaica, a popular do sertão e os neologismos criados pelo autor. Transforma o sertão (o singular) no próprio mundo (o universal). O sertão não é apenas “os campos gerais”, o geográfico. Esse particular se universaliza na indagação possível e infindável da condição humana.

É um exemplo de texto para um estudo futuro “mais complexo” sobre a sociologia e a filosofia da linguagem e de entendimento do “pensamento complexo” de Edgar Morin.

No entanto, o que se verifica ainda nas salas de aula, sobretudo das escolas públicas e as de baixa qualidade particulares, os estereótipos educacionais que ainda persistem. No caso da Língua Portuguesa, que, no século XVIII, limitava-se à alfabetização, tornou-se tradição, em meados do século XIX, a sua fragmentação em gramática, retórica e poética. Com a organização do currículo, a separação da disciplina em gramática, literatura, redação e produção de texto acabou por consolidar a divisão, e os livros didáticos cristalizaram a matéria em aulas específicas que não dialogam entre si.

Nas aulas de Língua Portuguesa, o eixo principal ainda está focado na nomenclatura gramatical que está descolada dos textos e dos contextos. Aquilo que deveria ser um exercício de leitura, escrita, fala e compreensão se transforma em uma obrigação incompreensível. O problema não está em ensinar gramática, mas na maneira como ela é ensinada, por meio de frases isoladas dos textos/contextos. É nesse sentido que a literatura se torna relevante, pois possibilita indagações sobre a língua portuguesa e seu ensino nas escolas. Aquilo que sofreria discriminação num contexto isolado por não seguir as regras da gramática normativa torna-se uma variante linguística carregada de sentidos num texto literário.

A literatura é um bom exemplo do simbólico verbalizado. Guimarães Rosa procurou no interior de Minas Gerais a matéria-prima de sua obra: cenários, modos de pensar, sentir, agir, de ver o mundo, de falar sobre o mundo, uma bagagem brasileira que resgata a brasiliidade. Indo às raízes, devastando imagens pré-concebidas, legitimou acordos e condutas sociais, por meio da criação estética.

Uma entonação de voz pode transformar o sentido de um texto. A simples inversão de um adjetivo modifica o significado de uma frase. O texto literário se apropria desse jogo do possível com maestria.

O homem pode ser conhecido pelos textos que produz.

(Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais em Língua Portuguesa)

Dessa maneira, entendemos que os Parâmetros ao discorrerem sobre a disciplina de Língua Portuguesa não dissociam os estudos da linguagem e da literatura dos estudos do homem em sociedade. Para Morin (2007, p. 37), “O homem faz-se na linguagem que o faz.” O que acontece, no entanto, é que a beleza do texto fica relegada a um pretexto para estudos de gramática e outros. Podemos observar no poema *Pronominais*, de Oswald de Andrade, a possibilidade de, com ele, analisado e fruído na sua composição, perceber os níveis de fala e de abordagem da língua portuguesa. Ele pode subverter a gramática normativa da língua portuguesa, porque a conhece e a coloca em irônica problematização.

*Dê-me um cigarro
Diz a gramática
Do professor e do aluno
E do mulato sabido
Mas o bom negro e o bom branco
Da nação brasileira
Dizem todos os dias
Deixa disso camarada
Me dá um cigarro*

A arte, por sua vez, complementa a linguagem literária e polissêmica, ilustrando os seus conteúdos de formas lúdicas e criativas. O indizível do conteúdo se torna visível pela forma e pelos elementos que a compõem, como: o teatro, a música, a dança, o cinema, um quadro, um cenário. Daí a importância da fidelidade em traduzir conteúdos em formas que não deformem, mas que complementem, criem empatias, projeções, identificações e conhecimento.

Observando outros pontos de vista de demais frequentadores do Teatro Lucas Pardo Filho sobre o trabalho do Grupo Ria, é possível verificar a ideia de que a linguagem da arte composta pelos elementos supracitados potencialize a

linguagem literária em sua sensibilidade, compreensão, reflexão sobre os temas e estímulo à leitura.

O excerto apresentado a seguir, foi um recorte de um texto postado no *blog* Caleidoscópio Cultural por Natália Dourado², que tem sua formação em publicidade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

**Natália Dourado – “... muitos espectadores duvidam da qualidade do Grupo Ria, mas ao final de cada espetáculo todos saem encantados. Os atores, todos os profissionais, envolvem o público de tal maneira que faz com que ele se esqueça de que está no teatro, pois a sensação é de estar vivendo a mesma angústia e alegria das personagens. Dessa forma, não só vestibulandos são atraídos pelo grupo, assim como todas as pessoas que apreciam a literatura brasileira, e gostam de discutir sobre o assunto, já que após os espetáculos são promovidos os debates. Além disso, as apresentações estimulam a leitura, conquistam novo público e complementam o entendimento da obra, já que ilustram com imagem, som, luz e emoção. O grupo dá um exemplo de amor à cultura... (grifos meus)*

Percebe-se, no entanto, que a arte ainda passa pelo rótulo de ser entendida como atividade e não como forma de conhecimento. Crianças e jovens não entendem o sentido da arte e não têm o sentido de pertencimento aos bens culturais, e isso diz respeito ao processo de mediação entre os professores e alunos, pais e alunos e à própria cultura do brasileiro que, em geral, não tem o hábito da visitação aos teatros, por exemplo. O questionamento sobre uma obra de arte, contar partes da história de um livro, construir bonecos para trabalhar com os símbolos, entre outros exercícios com a arte estimulam a curiosidade do aluno a conhecer espaços que ainda não conhece, mostrando-lhe as várias possibilidades de aprender.

É importante também que não se perca o estímulo e a sensibilidade durante as idas ao teatro, e que haja um trabalho contínuo a partir das percepções e dos diferentes olhares. Para Koudela (2010, p.13), por exemplo, com relação ao teatro:

A ida ao teatro é extraordinária em relação à rotina escolar. Mas ela pode ser transformada em oportunidade para criar uma situação de ensino/aprendizagem, na qual a descoberta e a construção de conhecimento estejam presentes, através da preparação antes da ida ao teatro e na volta à escola.

2. DOURADO, Natália. *A Literatura entra em cena*. Disponível em: <<http://caleidoscopiocultural.wordpress.com/>>. Acesso em: 25 nov. 2010.

No entanto, esse trabalho de preparação da saída dos alunos, citado por Ingrid Koudela, não é exclusividade do professor de artes, do coordenador pedagógico ou de dois ou três professores que foram mentores do projeto. É necessário que a escola como um todo, contribua com a sua parte nesse processo e que possa a partir dessas visitações construir conhecimentos pertinentes.

Percebe-se, assim, que apesar das arestas que já foram aparadas na tentativa de um ensino de sentido, ainda há um longo caminho a ser trilhado. Ouvem-se discursos, constroem-se teorias, mas como elas estão se multiplicando? Será que as escolas estão se apropriando do que é pesquisado e publicado? Verdade ou mito?

1.1.2 – O estado estético

No senso comum dos discursos populares ou mesmo no espaço escolar, a estética está associada à beleza exterior (como a forma de vestir-se, de pentear-se, de pintar-se) ou às obras de arte, ao *design* da capa de um livro, à estrutura de uma peça teatral e a todas as coisas provenientes da arte, como se a estética fosse algo exterior ao nosso ser e não tivesse a menor relação com as outras disciplinas. Podemos dizer que a experiência estética não está ligada ao belo pelo belo, mas por aquilo que a beleza pode causar ao olhar de quem olha.

Para Morin (2007), o estado estético pode emanar de qualquer coisa que não tenha finalidade estética inicial ou de objetos mais técnicos como o automóvel ou o avião. Pode surgir das coisas mais simples como o deleite em observar o por do sol ou do fato de estar apaixonado. Podemos dizer, assim, que o estado estético não depende necessariamente de sua roupagem, mas do poder de maravilhar o ser que olha. Dessa forma, podemos passar por um jardim florido e reduzi-lo ao vazio se quem olha não for seduzido pelo poder do encantamento. Assim acontece com os livros que lemos, com os quadros que vemos, com a música que ouvimos, com a peça de teatro a que assistimos. Para Morin (2007, p.133),

Admiramos a beleza das formas e das cores no mundo vivo, as penas dos pássaros, às vezes suntuosas como no pavão, peles, ornamentos, como a galhada dos cervos. Certo, a concepção utilitarista tende a reduzir as cores dos galos a um papel de sedução sexual, as cores das asas das borboletas a distorções, as cores das orquídeas a convites para as abelhas; e a considerar que todo o

ganho decorativo gera uma vantagem seletiva. Mas um tal luxo, um tal caleidoscópio de cores, de decorações não transborda as funções eficazes, seletivas, adaptativas? Não são inerentes à proliferação inventiva da vida? A magnificência destinada à atração sexual não implica também um excesso estético, destacado por Portmann como auto-apresentação? (Quando nos embelezamos para seduzir o querer seduzir explica a utilização da beleza, não a própria beleza...) A estética humana possui uma raiz profunda, anterior ao ser humano.

Sendo assim, podemos dizer que o estado estético é a experiência do prazer, da experiência vivida. Aderimos esteticamente ao objeto que nos é apresentado, e esse deslumbramento vai depender não necessariamente da quantidade de adereços, da forma, mas do poder de sedução do objeto. Podemos, por exemplo, assistir a Sheakespeare³ num teatro requintado, com os mais modernos recursos de som e iluminação, figurinos de época, e, no entanto, não aderirmos esteticamente ao espetáculo por causa de uma linguagem incompreensível, de trilhas musicais excessivas, enfim, por não sermos seduzidos. Ao contrário disso, podemos nos encontrar em um espaço pequeno, sem dispor de recursos de última geração, onde os figurinos foram criados por sucatas, e ficarmos maravilhados com o espetáculo, nos emocionarmos, aplaudindo-o de pé como quem dissesse: esplêndido!, pena que acabou.

E é por isso que a experiência estética ao mesmo tempo em que pode ser compartilhada num espaço específico, ela é individual, pois surtirá efeitos diversos naquele que vê, ouve, olfata, tateia, palata ou que se envolve nela e com ela. Para Carbonell (2010, p.109),

Em uma experiência estética, não podemos separar o sujeito do evento, pois o evento não existe em si: ele se constitui somente a partir das expressões que temos dele. A partir da manifestação estética é que nossos sentidos aparecem como instrumentos intercambiáveis entre si. A unidade do nosso corpo vem à tona no encontro com o evento. Nesse momento, ocorre uma transmutação de valores entre sujeito e evento estético: a unidade do evento também se manifesta no encontro com o sujeito, e o evento passa a adquirir um novo valor que lhe outorga o papel ativo que se mostra e quer ser percebido pelo outro.

3. William Shakespeare foi poeta e dramaturgo inglês, considerado um dos maiores escritores de sua época. Suas obras conhecidas foram publicadas entre 1589 e 1613 e tiveram grande repercussão mundial, como as peças: *Hamlet*, *Rei Lear*, *Otelo* e *Macbeth*. *Sonhos de uma noite de verão* e *Romeu e Julieta* também são clássicos reconhecidos mundialmente.

A estética tem sua raiz semântica no grego, vem de *aisthésis*, *aisthètikos*, de *aisthanesthai*, que significa sentir. Quando fruímos esteticamente um objeto, nossos cinco sentidos se aliam para esse momento. O olhar então vê, toca, cheira e saboreia. O objeto por sua vez, num movimento de reciprocidade com o sujeito, trata de oferecer-lhe o mundo. Segundo Carbonell (2010, p. 107),

Podemos dizer que, quando olhamos o mundo dessa maneira sensível e coesa, quando atingimos a essência e a unidade das coisas por meio da percepção, vivemos uma experiência estética. Na qualidade de espectadores, abrimo-nos receptivamente ao visível, condição primeira para que ocorra esse tipo de experiência.

É neste sentido que a escola tem papel fundamental na mediação desse fruir estético, pelo processo de ensino-aprendizagem. Relevante também, porque deve saber escolher aquilo que pode dialogar com os alunos para se construirem os conhecimentos. Qualquer ensinamento pressupõe a sensibilidade para escolher elementos de sentido a eles, e é por isso que a experiência estética não é privilégio e exclusividade da disciplina de artes. Não é o recurso em si como a utilização de um data-show, um filme, uma visitação a um museu ou a troca dos espaços escolares para atividades diversas que vão garantir o entusiasmo ou a experiência estética. O estímulo da leitura de um livro de literatura, por exemplo, pode depender do entusiasmo e da habilidade de mediação do professor. Existe uma diferença entre impor a leitura de uma obra por questões de currículos e avaliações, e estimular o aluno à leitura, contando partes da obra que se assemelham aos fatos vividos e aos contextos dos alunos, deixando-os comentar, associar, questionar. Ler em voz alta para os alunos tais fragmentos, com nuances de entonação de voz também podem estimular a curiosidade transformando o tempo cronológico em Kairós. Para Carbonell (2010, p. 46),

A estética habita toda a escola de adultos, não somente as aulas de artes. O fascínio que muitos alunos e professores expressam é semelhante àquele revelado por meio de suas experiências estéticas com a arte. Nas situações de ensino e aprendizagem, às vezes até corriqueiras, alguns assumem espontaneamente uma postura de fruição, parecida com aquela que adotamos quando assistimos a um espetáculo artístico ou apreciamos um quadro: desfrutam prazerosamente de um estado em que todos os seus sentidos se aguçam para apreender o evento.

Uma das possibilidades de trabalho entre as disciplinas é selecionar alguns temas-núcleo, que articulem assuntos da realidade, de interesse dos alunos e que

fomenta um olhar curioso e reflexivo sobre as coisas, sobre o outro e sobre si mesmo, proporcionando um prazer em aprender e apreender.

1.1.3 – O estado prosaico e poético

[...] o ser humano não vive só de pão, não vive só de mito, vive de poesia. Vive de música, de contemplações, de flores, de sorrisos. [...]

(MORIN, 2007, p. 137)

Ao selecionarmos e utilizarmos os temas-núcleos que se articulam com a nossa condição humana, não fica difícil entender por que os alunos passam a interessar-se mais pelas aulas. Vivemos num mundo cronológico, onde coisas são medidas como: as avaliações de verificação nas escolas, o tempo-relógio da sala de aula, o tempo para desenvolver as atividades, enfim, os tempos que aniquilam o homem integral, vislumbrando somente seu lado racional, utilitário e produtivo.

Ora, quando conversamos com os alunos sobre a própria vida, abrimos espaços para que eles discurem sobre suas repressões, suas inibições, seus desejos e eles deixam de ser somente seres receptivos aos empilhamentos de informações. Em relação aos adolescentes, percebemos que existem cargas excessivas de cobranças devido a esse mundo da produção. Alguns deles estudam exaustivamente para ingressar em uma universidade, outros trabalham durante o dia e estudam à noite para ajudar no sustento da família, outros se perdem no mundo das drogas, pois não encontram em suas famílias alicerces sólidos que lhes deem segurança. E é por isso que quando eles assistem a um filme de televisão de romance ou de terror, ou quando bebem em demasia nos bares noturnos, ou quando se vestem de modo irreverente, ou encontram na sala de aula professores dispostos a ouvi-los, os alunos se transformam, pois expurgam suas angústias, identificam-se com personagens dos livros e libertam-se de projeções feitas pelos seus próprios pais.

Ao invés de viver, sobrevivemos. A poesia da vida, representada pela música, pela afetividade, pelo ócio, pelo consumo, pela dança, pelo jogo, ficou relegada ao mundo da prosa, do trabalho, da competição, do recalque da afetividade.

O compromisso em demasia acentua a necessidade de seu contrário. “Quanto mais a prosa invade a vida, mais a poesia reage.” (MORIN, 2007, p. 139).

Em outras palavras, quanto mais lutamos por sobreviver, mais temos a necessidade da vida pela vida.

1.2 – O HOMO COMPLEXUS

Não sei quem sou, que alma tenho.
 Quando falo com sinceridade não sei com que sinceridade falo.
 Sou variamente outro do que um eu que não sei se existe (se é esses outros)...
 Sinto crenças que não tenho.
 Enlevo-me ânsias que repudio.
 A minha perpétua atenção sobre mim perpetuamente me aponta
 traições de alma a um carácter que talvez eu não tenha,
 nem ela julga que eu tenho.
 Sinto-me múltiplo.
 Sou como um quarto com inúmeros espelhos fantásticos
 que torcem para reflexões falsas
 uma única anterior realidade que não está em nenhuma e está em
 todas.
 Como o panteísta se sente árvore (?) e até a flor,
 eu sinto-me vários seres.
 Sinto-me viver vidas alheias, em mim, incompletamente,
 como se o meu ser participasse de todos os homens,
 incompletamente de cada (?),
 por uma suma de não-eus sintetizados num eu postigo.

Fernando Pessoa

Para Morin (2007), o ser humano ao mesmo tempo em que é singular é múltiplo. Suas diferenças não decorrem somente dos aspectos anatos-fisiológicos. Comporta em si os paradoxos de sexo, de idade e de identidade que são opostos e complementares e podem se alternar conforme nossas experiências de vida e papéis sociais que desempenhamos na sociedade.

Vivemos a maior parte de nossas vidas como *sapiens*, *faber*, *empiricus*, *economicus* e *prosaicus* e o oposto, que é o *demens*, *ludens*, *imaginarius* e *poeticus*, fica relegado ao segundo plano. O ser humano carrega em si a irracionalidade, a desmedida, o choro e o riso, a angústia, a ansiedade, a violência, a ternura. Talvez isso explique parte dos conflitos que ocorrem nas escolas. Nós, professores, não nos permitimos errar, fracassar. Cobramos-nos o tempo todo e dizemos aos alunos que somos cobrados. Estes, por sua vez, sentem-se pressionados por cobranças descabidas e a escola vira uma máquina de “(des)fazer” humanos; e tudo fica sem possibilidades de mudanças, “tudo recai sobre as velhas rotinas”.

A falta do reconhecimento de nossa condição integral impede-nos de vivermos com mais qualidade. Quanto mais impusermos as cobranças, respaldados

pela violência verbal, pela punição por notas, suspensões ou pelo abuso do poder utilizando-nos da força, da humilhação por palavras, expondo o aluno às situações vexatórias como expulsá-lo para fora da sala de aula, menos trabalharemos com um ensino voltado à condição humana e menos sujeitos teremos, pois o medo reprime, e os alunos poderão silenciar-se a partir da projeção do outro. A prática do diálogo, da compreensão e do perdão é difícil de ser vista nas escolas, e é por essa razão talvez que outros espaços ganhem relevância nesse cenário, por conseguirem enxergar aquilo que quem está dentro da escola não enxerga.

1.2.1- A trindade: razão, afetividade, pulsão

Nosso cérebro é compartimentado em três vias: o paleoencéfalo, responsável pela agressividade, pelo cio, pelas pulsões primárias; o mesencéfalo, herdado dos mamíferos, ligado ao desenvolvimento da afetividade e da memória e o córtex, que envolve todas as estruturas do encéfalo, formando os dois hemisférios cerebrais. O neocórtex hipertrofia no ser humano e as aptidões analíticas, lógicas e estruturais se atualizam pela cultura completamente. Embora partes de um cérebro triúnico, a razão e a pulsão não se reconhecem, e é a afetividade quem vai mediar estes dois campos. Tanto a racionalidade pode dominar a pulsão como esta pode escravizar a racionalidade. A falta de reconhecimento entre essas partes também nos leva ao autoengano, denominado por Morin de *self deception*, que é a capacidade de mentirmos para nós mesmos, ou seja, podemos estar apaixonados por alguém e negarmos esta paixão para o nosso Eu, a um ponto que o cérebro acredita nessa falsa-verdade.

Ao refletirmos sobre essa trindade dentro do espaço escola e no homem enquanto ser uno e múltiplo, portador dessa trindade, observamos que essas partes não são reconhecidas dentro de um todo, e isso pode ser confirmado pelas próprias ações das escolas que priorizam o racional em detrimento do emocional. No entanto, se um está ligado ao outro e se “a afetividade serve de ligação entre homo sapiens e homo demens” (MORIN, 2007, p. 120), pressupomos que enquanto educadores podemos mediar essa ligação por meio de estratégias que açãoem a afetividade como no caso das artes e da literatura, e que, supostamente, essa afetividade possa promover a abertura de diálogos entre os protagonistas e entre as disciplinas a fim de se construirem conhecimentos.

O ser humano quando visto como *sapiens-demens* pode tornar-se mais receptivo às informações e concebê-las de modo significativo. Pode, ainda, por meio do diálogo nas relações interpessoais ser estimulado à compreensão de si e do outro.

Damasio chega a escrever que “existe uma paixão fundando a razão”; e “para certos aspectos, a capacidade de emoção é indispensável à prática de comportamentos racionais”. Acrescenta que a faculdade de raciocinar pode ser diminuída, até mesmo destruída, por um déficit de emoção, e que o enfraquecimento da capacidade de reagir emotivamente pode ser a fonte de comportamentos irracionais.

(DAMASIO apud MORIN, 2007, p.120)

Talvez isso explique parte das razões dos problemas de ordens diversas nos contextos escolares. A falta do diálogo e da compreensão transforma a escola num lugar onde o aluno “deve estar” para aprender aquilo que está posto e cristalizado, ao invés de ser um espaço onde o aluno “deseja estar”, por ser capaz de compartilhar suas experiências, de produzir cultura, de dialogar, de viver em sociedade, de construir conhecimentos, de criar, de tornar-se sujeito integral e participante. E em consequência, a escola transforma-se em campos de batalha entre os alunos e entre os alunos e professores, que acabam por desentender-se em detrimento das aprendizagens descontextualizadas e dos conceitos embotados.

1.2.2 – Os complexos imaginários e o diálogo entre as cavernas

Os filmes e as séries de televisão nos falam, sem parar, dos problemas da vida que são os amores, ambições, ciúmes, traições, doenças, encontros, acasos. São “evasões” que nos fazem mergulhar em nossas almas e em nossas existências.

(MORIN, 2007, p. 135)

A ausência de sentido do estar na escola faz com que o aluno busque formas de evadir-se para outros espaços, transformando o tédio em deleite, ainda que na imaginação. Em *Conto de escola*, de Machado de Assis, por exemplo, o protagonista Pilar representa parte dos alunos nas escolas. Pilar é um daqueles alunos que termina a lição em tempo rápido e, então, começa a rabiscar a carteira e a desenhar caricaturas do professor para passar a hora. Olha então para as vidraças das janelas da sala, e, com o livro de gramática no joelho, avista as pipas do morro do ladrilhamento no Rio de Janeiro, e assim imagina-se livre daquele martírio.

Ao compararmos com as salas de aula de hoje, veremos que existem muitos “Pilares”, que fazem um pouco de tudo, menos o que os professores julgam ser pertinente à aula.

Quando lemos um romance, assistimos a um filme ou a uma peça de teatro, imaginamo-nos como nossos heróis, nos projetamos neles e também transferimos para nossas vidas condutas de nossos personagens. Podemos também, nos identificar com alguns personagens, solidarizando-nos com eles ou liberando nossos monstros por meio deles. Ainda que em tempo efêmero, são esses momentos de evasão e afetividade que nos permitem sobreviver em um mundo tão racional quanto o nosso; momentos de diálogos entre as nossas cavernas interiores e as cavernas exteriores configuradas por essas salas de cinema, do teatro ou pelas telas da televisão.

1.3 – O ENSINO EDUCATIVO COMO CAMINHO

A estética torna-nos melhores, mais sensíveis, compreensivos. Despertamos para o sentimento humano da compaixão pelo afligido, tão ausente da vida cotidiana, inclusive por infortúnios reais tão próximos de nós. Temos piedade do vagabundo por quem sentimos desgosto fora da ficção. Paramos de reduzir o gângster, o assassino, o Macbeth a seus traços criminais e compreendemos a complexidade humana.

(MORIN, Edgar, 2007, p. 147)

Quando Morin nos afirma que a estética pode tornar-nos melhores, mais sensíveis e compreensivos, ele está nos apontando para uma educação voltada para nossa condição humana. Um ensino que não se preocupe somente em transmitir conhecimentos, mas que também eduque o aluno, no sentido de aprender a viver. A referência não se dá somente às artes, mas ela em especial, por facilitar essa confluência entre o estético, o cognitivo, o social e o afetivo.

A literatura e suas representações pelo teatro, aliadas às outras disciplinas, emergem como eixo norteador de novas formas de articular o conhecimento. Tanto a literatura quanto o teatro são linguagens que podem, pelo seu caráter estético, transcender os aspectos cognitivos.

As articulações entre essas linguagens podem superar o conhecimento disciplinar, visto somente de modo informativo, cognitivo, complementando-o por meio do enterneçimento, o que faz com que o aluno se sensibilize, se emocione,

fantasie, aprenda e se aproprie de uma sabedoria, criando significados e sentidos para a sua vida.

Quando a nossa sensibilidade é tocada, nossa alma fala e manifesta-se pelo olhar, pela emoção, pelas lágrimas, pelos sorrisos. “Pode exprimir-se em palavras, mas a sua linguagem própria está além da linguagem da prosa, é a da poesia e da música.” (MORIN, 2007, p. 109).

A necessidade do teatro da vida nos faz buscar a vida do teatro e outras formas de vida. O teatro, por sua vez, incumbe-se de dar forma e aprofundar os reflexos da vida complexa do ser humano; portanto menor que as obras e a vida em quantidade, e ao mesmo tempo maior, por focar-se nos conflitos fulcrais que mobilizam as ações.

1.3.1 – O ator, a personagem e a plateia

A multiplicidade de nossas personalidades representa o teatro da vida, e suas alternâncias vão depender do papel social que desempenhamos. Assim, o chefe autoritário e tirano duma determinada empresa pode vir a ser o marido submisso e democrático no lar.

No teatro, o processo de mimese entre atores e seus personagens acontece por meio de uma possessão controlada. “Um ator pode entrar e sair de um personagem como quem troca de camisa.” (MORIN, 2007, p. 91). Incorporados por espíritos *zars*, os quais serão explicados a seguir, atores e personagens entram num jogo que permite a cada participante encarnar um personagem, dando-lhe vida e fazendo-o atuar num espaço imaginário. Mergulhar num personagem e deixá-lo invadir-se por ele implica uma aptidão mimética de controle, assim como também ocorre quando assistimos a um filme ou lemos um livro de nosso gosto. Para Morin (1969, p. 82),

O romancista se projeta em seus heróis, como um espírito *vodu* que habita seus personagens, e inversamente, escreve sob seu ditado, como um médium possuído pelos espíritos (os personagens) que invocou. A criação literária é um fenômeno meio-mediúnico, meio-*zar* (para retomar a expressão etiopiana que corresponde a uma espécie de simulação sincera, a meio-caminho entre o espetáculo, o jogo e a magia) de onde nasce um sistema ectoplasmático projetado e objetivado em um universo imaginário pelo romancista. Esse mundo imaginário adquire vida para o leitor se este é, por sua vez, possuído e médium, isto é, se ele se projeta e se identifica com os personagens em situação, se ele vive neles e se eles vivem nele. Há um desdobramento do leitor (ou espectador) sobre os personagens,

uma interiorização dos personagens dentro do leitor (ou espectador), simultâneas e complementares, segundo transferências incessantes e variáveis.

Os personagens são inventados; mas partem do reflexo de vidas sociais que se projetam pelo teatro, e que, por sua vez, vão projetar-se em seus espectadores, gerando aproximações, identificações, responsáveis pela catarse (expurgação) da plateia ou do próprio ator, que, devido ao grau de verossimilhança com seus personagens, liberta-se de seus medos, portanto o choro, o riso, o sofrimento, a alegria, tornam-se consequência do processo. “A identificação do público com os personagens coloca o primeiro em estado de êxtase, e assim poderá atingir a expurgação (catarse) dessas emoções” (PEIXOTO, 2010, p. 52).

Contudo, nem sempre essa troca entre quem escreve e quem lê ou quem representa e quem vê são explicitamente perceptíveis. As reações variam de pessoa a pessoa e apresentam-se em tempos e proporções diferentes. As manifestações também variam. No teatro, por exemplo, há pessoas que riem de ações ou falas que para outros não fazem o menor sentido, outras choram, algumas aplaudem, outras parecem apáticas ao espetáculo.

Assim também ocorre em sala de aula, quando nos planejamos para determinados fins e sentimos que a aula foi um fiasco, que perdemos tempo organizando materiais e estratégias que não deram certo. Mas quem garante que não valeu? Ao contrário, aulas que não são programadas parecem fazer mais efeito do que imaginávamos que fariam.

Sabemos que uma das funções do teatro é a de sensibilizar o público pelo olhar estético, fazendo-o perceber-se parte e estimular a reflexão social. Mas como isso é feito? Como são feitas as escolhas das cenas? Como os personagens são recriados de modo que causem empatia em seu público?

1.3.2 – A verdade da cena

Uma das estratégias utilizadas pelo teatro é a linguagem, que pode mobilizar o público e fazê-lo refletir sobre os temas; outras têm relação com a interação e o estímulo. A interação que faz parte da linguagem utilizada em cena faz com que aquele que vê (espectador) participe do lugar de onde ele vê. Etimologicamente, a

palavra teatro tem sua raiz no grego; vem do verbo *Theasthai*, que significa ver, contemplar, olhar.

Assim como as obras literárias tratam dos temas da vida, o teatro também o faz, complementando o trabalho da leitura dando forma ao conteúdo. Para isso, é necessário que se escolha bem o conflito central do tema, responsável por mobilizar as ações que o cercam durante 1h e 20 min de espetáculo, e de preparar o público para o salto final, o desfecho. Para Pallottini (2009, p. 57), o que mobiliza as ações no texto dramático são os conflitos, os antagonismos, aquilo que se espera enquanto ação de um personagem e o seu oposto, a inação. Isso porque, segundo essa autora:

[...] não apenas porque nos emociona e nos faz simpatizar com o herói, mas porque é conflito. Conflito interior muito bem exposto, com sua intensificação, eclosão e resolução.

Portanto, podemos inferir que o que move um texto dramático é a colisão dos objetivos dos antagonistas que direcionam as ações, numa linguagem clara, empolgante e que traga a plateia (simbolicamente) para o palco. Não basta que os textos sejam adaptados num curto espaço de tempo e que falem de problemas humanos; eles precisam estar bem articulados.

Para que isso ocorra, o artista deve estar atento às mudanças de expressão e adaptá-las ao entendimento do contexto de seu público. Há de se ter a sensibilidade para isso. Para Pallottini (2009, p. 10),

A trajetória da dramaturgia universal atesta de forma incontestável que os verdadeiros artistas sempre recusam as tradições já gastas e buscam novas maneiras de expressão, num permanente ato de questionamento, sensíveis às necessidades de seu tempo e também às raízes culturais de seu povo. Não para passivamente cultivá-las ou sacralizá-las, mas justamente transformá-las e desenvolvê-las.

A sensibilidade do ator faz com que ele cresça a cada dia, aprendendo sobre seus personagens, investigando sobre seus comportamentos, procurando em si semelhanças e diferenças em relação ao personagem. A cada ensaio existe um aprendizado, um novo olhar, tanto do artista como do grupo que compõe as cenas; portanto a criação é compartilhada e dinâmica.

A verossimilhança entre o ator e o personagem será fundamental para a verdade da cena. Os atores procuram a si mesmos nos personagens que

representam. Conscientemente, o ator representa aquele que não é ele, sabendo-se, ao mesmo tempo, parte desse que o compõe. Funciona como se fosse um *self-deception*, ou seja, uma mentira pra si mesmo. O ator finge viver uma vida que não é a dele, mas na verdade tem relações com partes de sua vida. É como se o ator vivenciasse em um curto espaço de tempo, uma das suas multifacetadas. Quando isso não acontece, ou seja, não há aproximação e afinidades entre o ator e o personagem, não ocorre a empatia, a identificação, a reflexão sobre os temas. De acordo com Stanislavski (apud SPRITZER, 1994, p.99),



Figura 1. Gabriel Geraldini no papel de João Romão

[...] a primeira coisa, então, que um centro de estudos tem que ensinar ao aspirante a artista, é que todas as forças criativas estão nele mesmo. O objeto mais importante do ensino, a princípio, deverá ser o olhar introspectivo, a busca de suas próprias energias para criar, as causas e efeitos do trabalho criativo.

Já Peixoto assim considera Stanislavski:

Defensor da busca da identificação entre o espectador e personagem, Stanislavski insiste em que o ator deve permanecer ele mesmo quando “vive” seu papel. O ato de criação nasce desta contradição.

Ao contrário de Bertold Brecht, dramaturgo alemão, cuja criação é a técnica do distanciamento, em que o ator jamais se confunde com o personagem, acreditando que é isso que faz com que a plateia reflita sobre os temas, Stanislavski constrói o método das ações físicas, em que propõe ao ator um meio de chegar à emoção e à verdade por meio do personagem. Propõe, assim, que o ator busque em si mesmo quem irá representar, ao procurar as condições emocionais e sua expressão na forma de ações físicas. Stanislavski induzia a que os atores comprehendessem que a união entre a vida física e anímica é indissolúvel. Ainda sobre o famoso método Stanislavski, Peixoto (2010, p. 36) afirma:

Stanislavski sistematizou um “método” para o ator, a partir de si mesmo e de sua capacidade de observação. Fazer de seu próprio subconsciente um material utilizável pelo seu consciente. Sua intenção primeira, em perfeito acordo com a estética que defende, é fazer com que o trabalho do ator, identificado ao máximo com seu personagem a ponto de dar a impressão de que ambos são uma coisa só, provoque a identificação do público com este personagem, criando assim uma relação de vigorosa empatia e verdadeiras emoções entre o palco e plateia.

Atores e personagens atrás dos bastidores do Ria...⁴



Figura 2. Chico e o parvo



Figura 3. Rogério e o onzeneiro



Figura 4. Eduardo e o corregedor



Figura 5. Eduardo



Figura 6. Alessandra e a velha fofocaíra



Figura 7. Peça Dom Casmurro

1.3.3 – O *aisthanesthai* e o Quem sou eu?

Um livro importante revela-nos uma verdade ignorada, escondida, profunda, sem forma que trazemos em nós, e causa-nos um duplo encantamento, o da descoberta de nossa própria verdade na descoberta de uma verdade exterior a nós, e o da descoberta de nós mesmos em personagens diferentes de nós (MORIN, 1997, p.19).

Ao fruirmos esteticamente e atingirmos o ápice do *aisthanesthai*, percebemos que aquilo que para nós fazia parte de um mundo solitário é muito mais comum entre os humanos do que pensávamos. As nossas identificações podem promover o autoconhecimento e a harmonia entre o nosso ser multifacetado. Isto acontece porque o sujeito carrega em seu egocentrismo dois princípios: um de exclusão (Eu) e outro de inclusão (Outro). Assim, ao mesmo tempo em que somos únicos, carregamos o outro conosco em semelhança, ainda que de forma recessiva. O que vai mediar esses dois princípios antagônicos e complementares é a própria condição de vida do ser humano e seus paradoxos, conforme escrito em 1.2.

4. Fonte das fotos: por Paulo Pereira – ator e assistente de direção do Grupo de Teatro Ria.

Ao leremos um romance ou ao assistirmos a uma peça de teatro, podemos nos sensibilizar com o afligido, solidarizar-nos, estimulando o princípio de inclusão; ou nos vermos em determinados personagens ainda que em corpos diferentes. As reações variam. O mesmo espetáculo ou a mesma cena que despertou o olhar para o afligido pode em outros sujeitos, gerar ojeriza, desprezo.

De qualquer maneira, penso que a literatura e outras artes possam despertar esse olhar para o outro e para si através do outro, como em um espelho. Segundo Morin (2007, p. 78),

A relação com o outro inscreve-se virtualmente na relação consigo mesmo; o tema arcaico do duplo, tão profundamente enraizado em nossa psique, mostra que cada um carrega um *alterego* (eu mesmo-outro), ao mesmo tempo diferente e idêntico ao eu. (Surpreendidos diante de um espelho, sentimo-nos estranhos a nós mesmos embora nos reconhecendo). Por carregarmos essa dualidade, na qual “eu é um outro”, podemos, na simpatia, na amizade, no amor, introduzir e integrar o outro em nosso Eu.

A descoberta de si e a reflexão sobre o outro despertam o espírito consciente; e a consciência pode ser estimulada ao entrar em contato com a linguagem polissêmica. Quanto menos ela é estimulada, mais se tornará enfraquecida; e quanto mais frágil a consciência, maiores serão os riscos de erros possíveis do conhecimento humano advindos de uma ou mais culturas.

Ao pensarmos na complexidade do ensino da língua portuguesa e de literatura na escola, verificamos que o que se tem concretizado são ações voltadas cada vez mais à sujeição. A recusa ao reconhecimento e às mudanças pela maior parte dos professores torna-se um dos piores inimigos da consciência. Para Morin (2007, p. 112),

A fragilidade da consciência, porém, a torna sujeita a todos os erros possíveis do conhecimento humano, os quais podem até mesmo ser agravados, pois a consciência crê achar nela mesma a prova da verdade e convence-se de boa fé. Daí as inúmeras falsas consciências e as cretinas boas consciências que florescem nos espíritos humanos. A falsa consciência é pior que a inconsciência, pois está convencida de ser a verdadeira consciência; as cretinas são as piores falsas consciências.

Contrário a esse pensamento que se autoengana, o pensamento complexo reconhece a autoecoorganização, as múltiplas verdades e os diferentes olhares. Talvez, a complexidade não se encaixa em nenhum paradigma porque não se fecha

em si mesma. Antes, é um modo de vida por sua vigilância crítica e mediação, do que propriamente uma teoria, porque dinâmica, flexível, mutante, multidimensional e contextualizada. Nessa perspectiva, a literatura possui a linguagem metafórica e o teatro a ilustra, estimulando a abertura do espírito. Em assim sendo, deixar de trabalhar com tais linguagens, significa furtar a escola da vida e impedir que o humano se questione ao menos sobre o *Quem sou eu?*

CAPÍTULO 2 – DESPERTANDO DA CEGUEIRA BRANCA

Por que foi que cegámos, Não sei, talvez um dia se chegue a conhecer a razão, Queres que te diga o que penso, Diz, Penso que não cegámos, penso que estamos cegos, Cegos que vêem, Cegos que, vendo, não vêem.

José Saramago

*O pastor virou doleiro
Dinheiro virou cultura
Poesia virou salário
Vulgaridade recepta
Deus me livre dessa seita
Cujo deus é feio e triste
Se o belo ainda existe
O belo quero procurar
Outono verão inverno
O mundo virou inferno
De um diabo pós-moderno
Haja fogo pra queimar*

Zeca Baleiro

Observando os dois excertos acima, o primeiro da obra *Ensaio sobre a Cegueira*, de José Saramago, e o segundo do trava línguas *O côco do mundo* de Zeca Baleiro, percebemos que a ideia central de ambos nos leva a refletir sobre um mundo moderno, dinâmico, distorcido, fragmentado e cego. O ser humano parece estar cada vez mais solitário, vítima de suas próprias ideias e invenções que os levaram às palavras de ordem: informação, tecnologia, rapidez, progresso e competição. O “Nós” torna-se cada vez mais recessivo neste mundo e o homem mais vulnerável aos erros e às ilusões. Para Morin (2008, p. 20):

Como vivemos, sem dúvida, a época mais elevada do progresso do conhecimento, da fecundidade das descobertas, da elucidação dos problemas, percebemos dificilmente que os nossos ganhos inusitados de conhecimento são pagos com ganhos inusitados de ignorância.

É comum ouvirmos nos discursos populares ou até mesmo em espaços acadêmicos que o mundo se fragmentou a partir de Descartes, da Revolução Industrial, cujo mote baseado nas ideias de progresso tratou de separar a cultura científica da cultura humanista, ficando esta segunda relegada a um plano secundário. Durante os séculos XIX e XX, os princípios de ordem, separação e redução, eram potencializados pela ciência que confirmava toda a verdade por meio do inquestionável fundamento empírico/lógico.

Entretanto, a ideia de separação e de competitividade já era evidente com o surgimento da propriedade, gerando conflitos e guerras. Foi Rousseau, no séc. XVIII, quem disse que “quando um homem cercou uma terra e disse isso é meu, os conflitos se aguçaram”. É evidente que tais eventualidades contribuíram para que o mundo se rompesse, e, no caso dos saberes, eles se fragmentassem; contudo, não é certo afirmar que a análise tinha como intento a dispersão e a cegueira do contexto.

Tendo em vista que o homem é 100% biológico e 100% cultural, e que se constituiu a partir de “convulsões telúricas” e do processo de hominização, portanto portador da curiosidade, da linguagem e da cultura, o que o diferencia de outras espécies, podemos dizer que o processo de fragmentação e de perda da visão do todo não só foi consequência da história humana, como também da necessidade de o homem conhecer-se a si mesmo, sua origem e seu destino. Daí as ciências que tinham por fundamento estudar o que é inerente ao homem. Desses estudos, formaram-se as especializações para melhor entender os fenômenos e acabaram por consolidar a perda da visão dessas partes no todo. Segundo Morin (1998, p. 16) e Foucault (2000, p. 476) é do próprio homem e de sua natureza os questionamentos acerca do conhecimento de si mesmo e do mundo em que vive. Para o primeiro,

“Temos uma necessidade vital de situar, refletir, interrogar novamente, ou seja, de conhecer as condições, possibilidades e limites das aptidões a atingir a atividade visada”.

Na opinião do segundo,

“Desde que existem seres humanos e que vivem em sociedade, o homem, isolado ou em grupo, se tenha tornado objeto da ciência: - isso não pode ser considerado nem tratado como um fenômeno de opinião: é um acontecimento da ordem do saber”.

Assim, com o intuito de melhor organizarmos o conhecimento, acabamos por separá-lo, trazendo como consequência a cisão entre o cérebro e o espírito, e o conhecimento do conhecimento ficou prejudicado em detrimento dessas e de outras fragmentações disciplinares em suas próprias ciências, como: as ciências físicas que se dividiram em informação, computação e inteligência artificial; as ciências biológicas separadas em sistema nervoso central, filogênese e ontogênese do cérebro; as ciências humanas que se dividiram em estudos da linguística, psicologia

cognitiva, psicanálise, psicossociologia, antropologia cultural; a filosofia em teoria do conhecimento e entre ciência e filosofia, a lógica e a epistemologia. Essas separações alimentaram o princípio de exclusão de nossos sites egocêntricos que priorizaram o “Eu” em detrimento do “Nós” em ações mecânicas e sistemáticas criadas pelo próprio homem que ora o colocam em posição de sujeito, ora de objeto. Em outras palavras, na escola, por exemplo, professores costumam aderir aos conteúdos e aos sistemas de ensino prontos, reiterando o que já existe sem questionar se suas ações fazem sentido para quem aprende e para si mesmo. Nesse caso, não só os alunos, como também os professores são objetos de um processo em andamento. Pode-se dizer, que ainda que o professor discorde do processo, sujeita-se a ele fazendo-o crer que o serve voluntariamente.

Cegamo-nos pelo excesso da ordem e em decorrência de ideias, crenças, regras as quais criamos e nos submetemos a elas, ainda que reincidam nos erros e nas mutilações. Mas as histórias das sociedades não são constituídas por evoluções lineares, elas são formadas por complexos de ordem, desordem e organização. E, nesse sentido, as ciências mostraram-se insuficientes para explicar os fenômenos humanos imensuráveis da desordem e do caos; e a falta de respostas trouxe à tona alguns sujeitos que desviaram e ajudaram a construir a história da humanidade.

Aqui no Brasil, por exemplo, durante o golpe militar de 1964, houve uma ruptura entre a população e os intelectuais aliados ao trabalhador assalariado, do povo. Esta ruptura ajudou a consolidar o autoritarismo pela ditadura que silenciava quaisquer discussões de ideias e opiniões, acentuando as desigualdades sociais e as tensões explícitas ou latentes. A multiarte é uma característica dessa época em que cantores, artistas, pintores, poetas e prosadores de renome, como Paulo Leminski, Ziraldo, Monteiro Lobato, Saramago, Ariano Suassuna, Nelson Rodrigues e outras pessoas ligadas às artes, procuraram denunciar por meio de suas produções, as injustiças sociais e os problemas decorrentes do progresso por meio de uma linguagem latente e polissêmica.

Os resquícios do silenciamento podem ser constatados nas próprias escolas quando observados os modelos de aulas estanques de disciplinas fragmentadas e que não dialogam entre si. Descoladas do mundo e dos contextos dos alunos, as aulas sem reflexão deixam de ter sentido e contribuem com o empilhamento de informações. Tornamo-nos especialistas, contudo há de se reconhecer a necessidade de uma nova leitura do mundo devido à sua complexidade e

multidimensionalidade em que só a análise não é suficiente para compreendê-lo. Há, portanto, a necessidade de se enxergar as partes no todo e entendê-las tão importantes quanto o todo e no processo. Para Morin (2002 b, p. 491),

Quando nos limitamos às disciplinas compartmentadas – ao vocabulário, à linguagem própria a cada disciplina -, temos a impressão de estar diante de um quebra-cabeças cujas peças não conseguimos juntar a fim de compor uma figura. Mas, a partir do momento em que temos um certo número de instrumentos conceituais que permitem reorganizar os conhecimentos – como para as ciências da Terra, que permitem concebê-la como um sistema complexo e que permitem utilizar uma causalidade feita de interações e de retroações incessantes –, temos a possibilidade de começar a descobrir o semblante de um conhecimento global, mas não para chegar a uma homogeneidade no sentido holista, uma homogeneidade que sacrifique a visão das coisas particulares e concretas em nome de uma *névoa generalizada*. (grifos meus).

Ao mesmo tempo em que recebemos informações múltiplas o tempo todo, parece que vivemos em meio a essa “névoa” que nos cega e nos coloca em estado de letargia. As linhas tênues que “aparentemente” separam as partes compõem a tessitura do processo, diferentemente de um vaso que se quebra e que se rompe em vários pedaços. Estamos ligados entre si, mas perdemos tal visibilidade.

Assim como no filme *Ensaio sobre a cegueira*, as pessoas que, antes sequer se percebiam, estavam de uma forma ou de outra ligadas entre si. Na escola, as disciplinas também possuem essa linha tênue que as ligam, entretanto parece imperceptível sua existência, e as aulas tornam-se espaços de empilhamento de informações desconexas e sem sentido, utilizadas cada qual em uma linguagem peculiar.

A falta de diálogo e de interação entre os saberes enfraqueceram o pensamento e as ações. A linguagem polissêmica encontrada na literatura, no teatro, no cinema, na música e em outros gêneros textuais foram algumas formas de denunciar o silenciamento e anunciar ideais. Porém, é um engano acreditar que essa linguagem é exclusividade para o pensamento; ao contrário, a linguagem da física, da matemática, da biologia e de outras disciplinas pode por meio de seu intermediador suscitar reflexões e levar pessoas às problematizações e mobilizações.

Assim, a temática sobre a ditadura ou o golpe militar citado anteriormente, contada pela disciplina de História, pode dialogar com a Língua Portuguesa em letras de

músicas, como em *O bêbado e o equilibrista*, de João Bosco e Adir Blanc, cuja gravação na voz de Elis Regina tornou-se hino no Brasil e representou a luta pela anistia e liberdade de expressão. Recheada de metáforas que representavam a repressão, a opressão, a liberdade e a utopia por meio de Carlitos, da noite, “do bêbado trajando o luto”, “das cordas bambas”, o Brasil encontrou uma forma de escapar a uma ordem de “chumbo” trivial e ainda que, em tempo efêmero, refletiu sobre os problemas de sua época, problematizou e mobilizou-se.

A literatura e o teatro, objetos de estudo da pesquisa em questão, tratam dos problemas da vida e se complementam com outros saberes. Para Morin (2007, p. 148), “A estética desperta a nossa consciência”. Tanto a literatura quanto o teatro são formas de autoconhecimento e de conhecimento. Talvez por esse motivo, essas disciplinas também foram compartimentadas e/ou perseguidas em algumas épocas históricas, como no caso de Eça de Queirós em *O crime do padre Amaro*, que denunciava as perversões da Igreja Católica e fora proibido de ser publicado em Portugal na época de sua produção; ou então, no caso de cantores que foram mortos ou exilados do Brasil na época da ditadura, ou, ainda, os *Autos* que durante a Idade Média tinham intenções moralizantes e consolidavam conceitos em função da ordem.

Contudo, as tentativas de manutenção dessa ordem pela coerção só potencializaram a reação da poesia, e esta por sua vez, provocou o despertar do indivíduo, fazendo de muitos sujeitos, os atores sociais (com consciência política , portanto) que passaram a tornar-se livres à medida que contestavam a sociedade ditatorial, repressiva, violenta, cerceadora das liberdades democráticas, como liberdade de expressão, de reunião, de mobilização e reivindicação, entre outras.

2.1 – O ESPÍRITO ABERTO E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

O pensamento é o ensaio da ação

Sigmund Freud

Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.

José Saramago

Quem se sente fascinado pelo mar acaba por descobrir as maneiras de construir barcos e de navegar. Se o mar não me fascina, ele me dá medo, por que razão haveria de querer aprender a arte de construir barcos e de navegar? É o fascínio que acorda a inteligência. O conhecimento surge sempre no desafio do desconhecido. Essa

frase deveria estar escrita em algum livro de psicologia da aprendizagem. Pena que eles digam muito sobre a ciência de construir navios e nada sobre o fascínio de navegar...

Rubem Alves

É muito comum ouvirmos que a linguagem do teatro substitui a do livro ou que as disciplinas possuem linguagens com pesos diferentes, umas que estimulam as analogias e outras que reiteram os conceitos e as informações. Sabe-se, no entanto, que existe uma gama de gêneros textuais e tipologias que são construídos e aplicados conforme seus contextos e adequações. Diferentes textos contêm formas e conteúdos que contribuem para o conhecimento e para o autoconhecimento. É fundamental que se entenda o teatro como arte que complementa, que ilustra os diversos tipos de texto e que traduz em uma linguagem específica algo que está imerso no imaginário das pessoas, possibilitando as projeções, as identificações e a abertura do espírito para o conhecimento.

Assim, o teatro é capaz de transportar-nos para uma realidade do século XIX, época em que o Brasil transformava o seu regime imperial em república, abolindo os escravos que iam morar nos morros do Rio de Janeiro, formando as grandes favelas, pois eram libertos mas não tinham emprego assalariado e nem moradia. Realidade trazida e denunciada por Manuel Antonio de Almeida e que não é diferente da realidade de milhares de brasileiros; ou, ainda, capaz de fazer-nos discutir sobre os dogmas da Igreja Católica medieval que consideravam justo matar “em nome de Deus”. Aluísio Azevedo, revelando e descrevendo a animalidade do homem, seu aspecto instintivo, suas taras e aberrações em *O cortiço*, e Machado com psicológico de suas personagens, deixando os conflitos humanos em aberto.

Percebemos, assim, que essas temáticas podem ser trabalhadas a partir de diferentes gêneros textuais e em quaisquer disciplinas desde que haja o desejo em ensinar e aprender. Nesse caso, a literatura e o teatro dizem muito sobre “o fascínio de navegar”, portanto, talvez, tornam-se mais atraentes na “ciência de construir navios”.

2.1.1 – O cômputo e o cogito

Partindo da premissa de que diferentes textos possuem forma e conteúdo, pode-se dizer que a linguagem empírica, mais específica, precisa, denotativa, passou por uma série de analogias e dialoga com a linguagem literária que é

polissêmica, e, portanto, analógica, e que, num movimento antagônico e complementar, essas duas linguagens estimulam o pensamento, ora pela forma, ora pelo conteúdo, fazendo emergir em novos juízos, e que expressos pela linguagem verbal ou não verbal podem transformar o indivíduo em sujeito, interferindo no meio em que vive.

O conhecimento não é um reflexo do mundo externo e é construído a partir de percepções, traduções, reconstruções cerebrais e de estímulos codificados pelos sentidos e expressos pela linguagem. Não só a percepção se submete ao erro, como as interpretações que estão intrínsecas ao sujeito. Daí a importância da vigília, pois enquanto educadores, podemos recorrer ao erro quando cristalizamos as informações ao invés de estimularmos as analogias. Assim, podemos dizer que as ciências humanas também apresentam a sua positividade quando pensamos em seus textos cogitados, computados e expressos por uma forma. Essas formas podem consolidar conceitos ou estimular outras analogias por seu receptor. Tudo dependerá da maneira como essas formatações serão assimiladas, decodificadas e articuladas pelos professores e alunos.

Ao trabalharmos com os textos nas diferentes disciplinas, independente de sua formatação, o professor e o aluno recebem as informações e as transformam em conhecimento e autoconhecimento, dinâmica e conjuntamente.

As linguagens desses textos disciplinares apresentam inúmeras possibilidades de significação e sentido e desencadeiam múltiplas analogias e conceitos, pois a articulação, ao mesmo tempo em que é conjunta, sua decodificação varia de indivíduo a indivíduo.

O cômputo e o cogito, assim denominados por Edgar Morin em *O Método 3*, são processos de cálculo e de reflexão feitas pelo cérebro humano e expressos pela linguagem. Para o autor, essas duas operações ocorrem em simbiose num processo reflexivo indissociável.

A cogitação é provocada a partir das operações computantes do cérebro, se desenvolve e se formata em linguagem. Esta, por sua vez, estimula novas cogitações que vão articular com outras palavras na emergência de sentidos, resultando em outras computações num processo dinâmico e contínuo.

No caso das obras literárias e de suas adaptações pelo teatro, entendemos que a construção dos textos escritos e dramatizados depende de escolhas feitas por seus sujeitos que cogita, computa e formata, podendo estimular outras cogitações e

computações. Assim, a linguagem pode ser entendida como um sistema de diferenças e identidades em que a cogitação desenvolve em operações lógicas para o pensamento os dois tipos de operações computantes: separar/associar; é o que chamamos de digital e analógico.

Observando um exemplo a seguir de uma das questões da FUVEST sobre a obra *Memórias de um sargento de milícias*, de Manuel Antônio de Almeida, podemos inferir operações computantes/cogitantes. O autor de o enunciado a seguir, selecionou o tema que o motivou a desenvolver a questão, analisou o que se pretendeu com ela e tratou de elaborá-la em um determinado formato conforme podemos observar:

(FUVEST) Indique a alternativa que se refere corretamente ao protagonista de *Memórias de um Sargento de Milícias*, de Manuel Antônio de Almeida:

- a) Nele, como também em personagens menores, há o contínuo e divertido esforço de driblar o acaso das condições adversas e a avidez de gozar os intervalos de boa sorte.
- b) Este herói de folhetim se dá a conhecer sobretudo nos diálogos, nos quais revela ao mesmo tempo a malícia aprendida nas ruas e o idealismo romântico que busca ocultar.
- c) A personalidade assumida de sátiro é a máscara de seu fundo lírico, genuinamente puro, a ilustrar a tese da “bondade natural”, adotada pelo autor.
- d) Enquanto cínico, calcula friamente o carreirismo matrimonial; mas o sujeito moral sempre emerge, condenado o próprio cinismo ao inferno da culpa, do remorso e da expiação.
- e) Ele é uma espécie de barro vital, ainda amorfo, a que o prazer e o medo vão mostrando os caminhos a seguir, até sua transformação final em símbolo sublimado.

Uma das leituras entre outras que se pode fazer dessa questão da FUVEST é que o autor dessa questão ao selecionar a palavra “protagonista”, exige de o leitor saber seu significado ou identificá-la por meio das próprias alternativas da questão. Supondo que o aluno tenha feito a leitura da obra e não saiba o significado de tal palavra, mas consiga contextualizá-la com as alternativas, perceberá, ainda que também não se lembre do nome de tal protagonista, que as alternativas se referem ao personagem principal do livro. Pelos adjetivos e/ou substantivos utilizados nas múltiplas escolhas como “herói, malícia, sátiro, cínico, barro vital” etc., sabe-se a quem se refere, e infere-se que o que se pede nesta questão são conhecimentos acerca das características psicológicas de tal personagem. Podemos pressupor que esse tipo de questão sugere ao professor que: estimule o aluno à leitura, discutindo

sobre as características dos personagens, associe-as a outros sujeitos presentes, no contexto das obras, que estude o significado das palavras e suas possíveis articulações no referido contexto, que leia não somente o enunciado e decore informações como o nome dos personagens, mas aprenda a fazer as inferências a partir das questões na íntegra, entre outros aspectos analógicos.

Partindo da premissa de que a consciência é inseparável do pensamento, que é inseparável da linguagem e que ela resulta do pensamento reflexivo sobre si mesmo, de suas ações e suas relações com o mundo, podemos dizer que os textos, se bem articulados, podem contribuir para o desenvolvimento da inteligência, das pesquisas e das problematizações. O mundo é inclusivo e exclusivo. Cabe àquele que medeia esse processo e, no caso da escola, o professor, ser sensível a essas questões e serem vigilantes em suas próprias ações para incluir ao invés de excluir; e a escola não pode se furtar a essa tarefa.

2.1.2 – A reflexão sobre os temas

Na obra *Dom Casmurro* de Machado de Assis, por exemplo, em que o tema central é a traição, o autor dá substância ao quadro psicológico dos personagens, por meio de uma narrativa lenta e de ações esmiuçadas. A estrutura da linguagem utilizada por Machado rompe com a narrativa linear, pois os fatos e as ações não seguem um fio cronológico, ao contrário, obedecem a um ordenamento interior, psicológico e são narrados à medida que afloram à consciência do narrador. O leitor é induzido pelo discurso do narrador em primeira pessoa que conta conforme a sua participação na história e o seu ponto de vista. Dependendo das identificações e projeções que os leitores ou espectadores fazem com seus personagens e fatos com suas próprias vidas, podem chegar a desfechos diferentes, o que está implícito, como possibilidade, na obra literária.

No excerto a seguir, é possível perceber o quanto o narrador tenta persuadir o leitor sobre a personalidade de Capitu; entretanto, cada indivíduo receberá as informações de maneiras diferentes, e, conforme suas experiências pessoais, farão suas analogias e chegarão a outras possíveis significações.

Tinha-me lembrado a definição que José Dias dera deles, “olhos de cigana oblíqua e dissimulada”. Eu não sabia o que era oblíqua, mas dissimulada sabia, e queria ver se se podiam chamar assim. Capitu

deixou-se fitar e examinar. Só me perguntava o que era, se nunca os vira; eu nada achei extraordinário; a cor e a doçura eram minhas conhecidas. A demora da contemplação creio que lhe deu outra idéia do meu intento; imaginou que era um pretexto para mirá-los mais de perto, com os meus olhos longos, constantes, enfiados neles, e a isto atribuo que entrassem a ficar crescidos, crescidos e sombrios, com tal expressão que... Retórica dos namorados, dá-me uma comparação exata e poética para dizer o que foram aqueles olhos de Capitu. Não me acode imagem capaz de dizer, sem quebra da dignidade do estilo, o que eles foram e me fizeram. Olhos de ressaca? Vá, de ressaca. É o que me dá idéia daquela feição nova. Traziam não sei que fluido misterioso e enérgico, uma força que arrastava para dentro, como a vaga que se retira da praia, nos dias de ressaca.

(Machado de Assis, *Dom Casmurro*, 1998,
p.55)

É interessante perceber como Machado de Assis em suas narrativas já deixava nas entrelinhas dos seus recursos de linguagem contradições entre o ser e o parecer, entre a máscara e o desejo, entre a vida pública e os impulsos escuros da vida interior, desembocando sempre na fatal capitulação do sujeito à aparência dominante. Normalmente, os desfechos de suas obras não solucionam conflitos, dando margem ao leitor sugerir suas conclusões conforme associações que faz entre as histórias dos livros e suas experiências vividas. Tais conflitos tornam suas obras imortais, revelando-nos afinidades com o pensamento complexo que é a teoria x antítese = conflito. Em seus romances, o “mundo interior”, geralmente visto como essência última do indivíduo, não só é dependente da realidade exterior, mas é também sujeito às mesmas servidões a que o “eu interior” se submete na vida social.

2.1.3 – O aluno problematizador

A partir do fragmento anterior, percebemos que a leitura dos textos pode ser um exercício de deleite, de descobertas, de fruição, de reflexão. Para Morin (2008, p.195), “A inteligência, o pensamento e a consciência são emergências de miríades de inter-retroações computantes ↔ cogitantes”. A inteligência é entendida como arte estratégica, o pensamento como arte dialógica e a consciência como arte de reflexão e ação. O problema é como esses textos chegam até os alunos. Da mesma maneira como outras informações são disseminadas: incutidas de acordo com o conteúdo “a ser ensinado” em tempo determinado pelas escolas. Rubem Alves compara os livros à comida. Para o autor, a comida que é ingerida em grandes quantidades não produz musculatura, ao contrário, produz obesidade. Assim

acontece com os livros: a ideia de quanto mais melhor, torna os “eruditos obesos de espírito”.

Uma única interpretação não cabe como resposta aos textos. As respostas devem sempre ser outros textos. Assim, quando o professor lê com ou para os seus alunos, ele deve fazer-lhes provocações, lendo outros textos abordando de diferentes formas as mesmas temáticas, explorando pontos de vista, questionando. O que este texto lhes sugere?, O que vocês vêm?, Quais as associações que vocês podem fazer com a vida?, são perguntas que fazem com que o aluno crie o seu próprio texto e aprenda a questionar.

Pensar é sobretudo questionar. As perguntas revelam as fontes onde queremos beber. O grande problema é que os pais e os professores ensinam muitas respostas sem antes existirem perguntas. E as escolas não existem somente para ensinar as respostas, mas para mediante seleção de conteúdos significativos, estimular as perguntas. São elas que nos levam a construir caminhos e a trilhar em terra firme. Aluno que problematiza é aluno que “sente a fome provocada”.

Em uma das questões do vestibular¹ da Unicamp sobre a obra *O cortiço*, em 2010, é possível verificar que o enunciado estimula o pensamento acerca de temas sobre a exploração do trabalho humano e o acúmulo de riqueza por meio de um personagem que explora sua mulher; escravizando-a e priva a si mesmo de seu bem-estar devido à febre pela prosperidade. Esses temas, assemelham-se às situações atuais de vida, podendo, portanto, suscitar reflexões, questionamentos e a procura de novas informações em textos de outras disciplinas e/ou outras áreas do conhecimento: a história, a sociologia, a linguística, e outras.

(UNICAMP) Leia o seguinte comentário a respeito de *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo:

Com efeito, o que há n’O *Cortiço* são formas primitivas de amealhamento*, a partir de muito pouco ou quase nada, exigindo uma espécie de rigoroso ascetismo inicial e a aceitação de modalidades diretas e brutais de exploração, incluindo o furto (...) como forma de ganho e a transformação da mulher escrava em companheira-máquina. (...) Aluísio foi, salvo erro meu, o primeiro dos nossos romancistas a descrever minuciosamente o mecanismo de formação da riqueza individual. (...) N’O *Cortiço* [o dinheiro] se torna implicitamente objeto central da narrativa, cujo rito acaba se ajustando ao ritmo da sua acumulação, tomada pela primeira vez no Brasil como eixo da composição ficcional.

(Antonio Cândido, De cortiço a cortiço. In: *O discurso e a cidade*. São Paulo: Duas Cidades, 1993, p. 129-3)

***amealhar:** acumular (riqueza), juntar (dinheiro) aos poucos

- a) Explique a que se referem o rigoroso ascetismo inicial da personagem em questão e as modalidades diretas e brutais de exploração que ela emprega.
- b) Identifique a “mulher escrava” e o modo como se dá sua transformação “em companheira-máquina”.

Pode-se inferir que o professor que opte por trabalhar aspectos de *O cortiço* sob a ótica sociológica, estimulando a pesquisa por meio de palavras como “ascetismo” ou “escravo”, “riqueza”, e, a partir daí, discutir com seus alunos sobre temáticas como: a questão da formação dos morros cariocas no séc. XIX, a exploração do trabalho escravo, como se acumula a riqueza, representada pelo personagem João Romão etc., temas que serão tratados adiante pelas transcrições dos debates, após os espetáculos, pelo Grupo de Teatro Ria, podem levar o aluno a compreender o porquê dos conflitos sociais na sociedade, na interface com as disciplinas ligadas às ciências sociais, que poderá estudar a evolução histórica das sociedades, abordando a tribo primitiva, o escravismo, o feudalismo e as diversas fases do capitalismo, até o atual, o chamado capitalismo neoliberal globalizado. Também a chamada sociedade pós-moderna, as inovações tecnológicas etc.

2.2 – A CABEÇA BEM FEITA

Emília começou uma feira boneca de pano, dessas que nas quitandas do interior custavam 200 réis. Mas rapidamente evoluiu, e evoluiu cabritamente - cabritinho novo - aos pinotes. E foi adquirindo tanta independência que, não sei em que livro, quando lhe perguntam: "Mas que você é, afinal de contas, Emília?", ela respondeu de queixinho empinado: Sou a Independência ou Morte". E é. Tão independente que nem eu, seu pai, consigo dominá-la.

(Monteiro Lobato, in: Barca de Gleyre, 14ª ed, Brasiliense, S.Paulo, 1972)

2.2.1 – O sujeito consciente

Nada melhor do que a criança para fazer perguntas. Não é de se estranhar que as crianças as quais demonstram interesse pelas leituras acabam por perdê-las na adolescência. Os porquês silenciados ou respondidos pelo famoso “porque sim” desestimulam a curiosidade e atrofiam a liberdade de criação. Contra qualquer “direcionamento didático”, nos anos 70 e 80 acontece um *boom* na literatura infantil, que faz surgir outras palavras de concepção de mundo: criatividade, imaginação,

consciência crítica e da linguagem. Morin (2008, p. 201) caracteriza o pensamento como “uma esfera de múltiplas competências, especulativas, práticas e técnicas”.

Emília surgiu de uma brincadeira entre Monteiro e seu amigo Anísio Teixeira, cujas ideias pedagógicas o entusiasmaram. Defensor do espírito questionador, lúdico e irreverente, Monteiro cria a boneca Emília, uma boneca costurada por retalhos e olhos de retrós, recheada de macela por tia Anastácia, que ao tomar a pílula do Dr. Caramujo não pára de falar. Inteligente, questionadora, teimosa e petulante, é a própria metáfora da “religação” (MORIN, 2002, p. 489-492). Seu pensamento, aparentemente irreflexível, representa o pensamento consciente do autor, que, por meio da boneca, liberta “a fala recolhida que não podia mais ficar calada”. É da própria fala de Emília ao Visconde de Sabugosa: “Eu sou a independência ou a morte!” O pensamento de Emília é permeado por dois tipos de inteligibilidade: analógicos miméticos, responsáveis pela compreensão; e analíticos lógicos, que se voltam à explicação. O primeiro está ligado ao pensamento simbólico/mitológico/mágico e o segundo, ao empírico/lógico/racional. Nas leituras de *Emília no país da gramática*, ou quando ela inventa o livro comestível feito de trigo bem temperado (compreensão), é possível perceber esse tipo de pensamento que ensina e ao mesmo tempo infere a ideia de leitura prazerosa expressa por Lobato através da personagem Emília (explicação).

Una e múltipla, Emília tem respostas para tudo; ao mesmo tempo em que representa a poesia da vida, representa a prosa porque demonstra e explica. A partir do momento que foi “construída” por partes ganhou vida e autonomia, tanto que, como escreve seu próprio criador, nem ele mesmo consegue dominá-la.

Nesta pesquisa, nas peças teatrais, também é possível encontrar os dois tipos de inteligibilidade: um pelo autoconhecimento através das representações e o outro, pelo conhecimento adquirido por meio dos debates após os espetáculos. Dessa maneira, podemos entender que a literatura e o teatro interligados às outras disciplinas podem constituir este tripé: aprender, apreender e apropriar-se.

2.2.2 – O sujeito mobilizador

Como afirma Morin (2007), “O espírito/mente é, ao mesmo tempo, o centro das sujeições e das liberdades.” Se sujeita quando se deixa aprisionar pelas ideias

impostas de uma ou mais culturas, biologicamente, e por marcas indeléveis de algum tipo de poder.

Ao contrário, quando o indivíduo passa a sujeito questionador, aí dizemos que começou a sua liberdade de espírito. A curiosidade, a autodescoberta, a capacidade de problematizar, de planejar estratégias, de perceber e eliminar os erros, de inventar e criar, de refletir e se vigiar pela consciência moral, nos faz pensar que começamos a enxergar, de fato. Lembremo-nos de que tornar-se sujeito implica situar-se no centro do mundo para conhecer e agir. Segundo Morin (2008, p. 209), “a consciência é o produto e a produtora da reflexão”.

As religações não implicam somente o reconhecimento das partes de um “vaso quebrado” e a conclusão de que precisa ser colado. O nosso reconhecimento deve desencadear ações. Ações que muitas vezes não praticamos porque ainda estamos cegos no “processo da religação”. Comparemo-nos a uma supergelatina colorida: existe uma consistência branca que liga as diferentes cores. Se uma delas esquenta e derrete, logo as demais também derreterão.

Assim, ao estudarmos qualquer um dos textos citados neste trabalho, ou o exemplo citado em 2.1.2 sobre a obra *O cortiço*, as reflexões e as problematizações não bastam, há a necessidade da ação, que seja o início de novas indagações, por exemplo, ou uma perplexidade indagadora. Afinal, por que uma pessoa explora, escraviza outra?

Antonio Cândido traz uma reflexão em torno do esforço em acumular dinheiro, em que o personagem protagonista priva a si mesmo do bem-estar e do prazer, chegando a dormir no próprio balcão onde atendia a seus clientes e comia das piores verduras de sua horta, quando não comia os restos alimentares de seus hóspedes em detrimento da “febre de acumular dinheiro”. Essa obsessão é que o levará ao seu comportamento brutal de exploração dos moradores do cortiço. Tais momentos são escritos, destacados e representados pelo teatro quando o cortiço pega fogo e João Romão rouba a garrafa cheia de dinheiro do velho Libório, ao invés de salvá-lo, quando lucra com a indenização do incêndio, e quando engana Bertoleza após usurpar suas economias, entregando-a aos capatazes em nome de um casamento por interesses.

O que assistimos nos noticiários da TV todos os dias? Quando ligamos os computadores e nos deparamos com as barbáries no G1.com? Quando postamos nossa indignação nas redes sociais, mas não nos mobilizamos? Quais são nossas

atitudes quando um pedinte se aproxima de nossos carros no farol? O que estamos fazendo por tudo isso? A arte da religação dos saberes pode nos estimular ao auto(conhecimento) e despertar-nos do sonambulismo, contudo são caminhos que podem ou não nos levar à conscientização ou à mobilização. Isso vai depender de cada um. Enquanto isso não acontece, quem somos? “Somos cegos, cegos que, vendo, não veem.”

CAPÍTULO 3 – CONSTRUINDO O FIO DE ARIADNE

Quando saí da minha letargia no Mount Sinaï Hospital, tudo o que evocava minhas “atividades” dava-me horror. Tinha-me tornado alérgico às palavras sociologia, reuniões, seminários, conferências, revista, cinema-verdade e artigos. Senti a necessidade imperativa de me concentrar no que é importante para mim, no que penso, no que acredito. As primeiras palavras que escrevi na cama foram: Agora, não é importante somente que as idéias atuem sobre mim, é preciso que eu atue nelas (MORIN, 1997b, p.171).

Após uma longa caminhada de conferências, colóquios e seminários pela América Latina durante os anos de 1960, Edgar Morin é fulminado por uma febre seguida de um total esquecimento durante um congresso mundial de sociologia em Washington e levado ao Mount Sinaï Hospital em Nova Iorque. Para ele (1997 b, p.171), havia a “necessidade de expurgação de suas culpas nas águas da morte, pagando com uma grave doença o seu renascimento”. Daí seu relato em epígrafe salientando a importância de nossa atuação com as ideias que formulamos.

Esta parte de meu estudo discorre sobre um processo de trabalho de um grupo que atuou sobre o seu projeto, mostrando-nos que as práticas emancipatórias¹ são possíveis além dos discursos emancipatórios. E é a partir desse olhar que escrevo este capítulo. Da confluência de pesquisa de campo, documental e bibliográfica, será descrito o percurso metodológico que subsidiou o trabalho de um grupo que se apropriou de uma prática educativa que foi analisada por meio dos dados colhidos, quantificados, tabulados e ilustrados por figuras, gráficos e tabelas. Buscou-se compreender o método utilizado por esse grupo, ouvindo e observando relatos dos jovens, de professores e demais pessoas sobre como se sentiram durante e após os espetáculos e quais os efeitos imediatos causados pelas apresentações.

Para isso, foi necessário não só analisar os documentos escritos, como também observar os documentários encontrados nos meios de comunicação *on-line* e publicações feitas em revistas eletrônicas, conversar com professores e alunos durante a visitação, acompanhar o processo de trabalho do grupo, desde a escolha das obras, adaptação dos textos para o palco, ensaios, divulgação e contatos, abertura do teatro e recepção das escolas, apresentações, debates e

1. A ideia de práticas emancipatórias colocada neste texto não implica ações de liberdade individual e autônoma; trata-se, ao contrário, do construir conjuntamente, de uma educação que ensine a pensar para se fazer escolhas.

encerramentos. Tal experiência permitiu-me conhecer o universo pesquisado, propiciando uma relação pesquisador-objeto de estudo, estimulando as trocas e o conhecimento conjunto. A coleta de dados foi realizada durante o segundo semestre de 2010. Saliento que o contato com o universo pesquisado teve início em maio desse mesmo ano em que já havia assistido a algumas peças, contato esse que se mantém até hoje.

3.1 – A PRIMEIRA PONTA DO NOVELO DE LINHA

A inteligência parcelada, compartmentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntivos, fraciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional. É uma inteligência míope que acaba por ser normalmente cega. Destroi no embrião as possibilidades de compreensão e de reflexão, reduz as possibilidades de julgamento corretivo ou da visão a longo prazo. Por isso, quanto mais os problemas se tornam multidimensionais, maior é a incapacidade de pensar sua multidimensionalidade; quanto mais a crise progride, mais progride a incapacidade de pensar a crise; mais os problemas se tornam planetários, mais eles se tornam impensáveis. Incapaz de considerar o contexto e o complexo planetário, a inteligência cega torna-se inconsciente e irresponsável MORIN (2000, p. 43).

O RIA² nasceu em 1994, com um grupo de atores que já haviam trabalhado juntos em outras produções e juntaram suas experiências para desenvolver um projeto que partiu da motivação em pesquisar sobre a Idade Média, mais precisamente sobre a vida de São Francisco de Assis e que resultou na peça *Francisco - depois do outono*, em 1993/4. O sucesso deste trabalho despertou o interesse desse grupo de atores e de pessoas de outras áreas pela pesquisa.

A partir da percepção da fragilidade da escola em lidar com questões de estímulo e compreensão das obras literárias, e com o objetivo de ajudá-la a aproximar o estudante dos livros, da leitura dos clássicos, da reflexão sobre a condição humana, despertando-o para a criatividade, sensibilizado pela linguagem estética, o grupo resolveu debruçar-se sobre os estudos de nossa literatura.

2. Grupo Ria. As informações sobre o grupo e sobre os atores que o compõem estão disponíveis em: <www.gruporia.com.br>. Acesso em: 25 nov. 2010.*Ressalta-se que as informações relevantes para este trabalho estão destacadas em *italico*: formação do ator e as peças que atuam ou já atuaram no Ria e que se encontram nos apêndices. Outras informações sobre obras e personagens encontram-se no site.

Esse grupo de pesquisadores ansiava por inovações e por um ensino de sentido. A partir da premissa de que a verdadeira educação não consiste só em ensinar a pensar, mas também em perceber (se), sentir (se), conhecer a si e o outro, aprender a pensar e sobre o que se pensar para agir, o grupo passou a desenvolver um trabalho articulador e filosófico entre as disciplinas por meio de debates promovidos após os espetáculos.

Os primeiros percalços apareceram logo no início do projeto. O grupo não tinha um espaço físico para desenvolvê-lo. Sendo assim, foram procuradas parcerias que pudessem ajudá-lo nesses primeiros passos. Soube-se que havia um espaço abandonado e invadido por usuários de drogas na rua Gravataí, onde funcionava um antigo teatro: Lucas Pardo Filho, parte da Escola Estadual Caetano de Campos. Ocorreu, então, uma parceria entre o Grupo Ria e a direção da escola, em que o grupo recuperaria o espaço, desenvolvendo trabalhos para a escola, projetos comunitários, incentivando na formação de novos artistas, gerando empregos, prestando serviços tanto para a comunidade local como para outras comunidades, além de contribuir com a APM (Associação de Pais e Mestres) da escola, e o dinheiro recebido dos espetáculos seria revertido em material escolar e em outras necessidades que a escola julgasse necessárias.

Sob a direção de José Paulo Rosa, os estudos e as adaptações começaram por Machado de Assis: *Dom Casmurro*, *Quincas Borba*, *O alienista* e *Memórias póstumas de Brás Cubas*. O resultado dessa pesquisa sobre Machado de Assis resultou em uma montagem sobre o autor: *O bruxo no espelho*. Depois, vieram *Memórias de um sargento de milícias*, *O guarani*, *O cortiço*, *A hora da estrela*, *Primeiras estórias*, *Sagarana* e os poetas Fernando Pessoa e Carlos Drummond de Andrade. As últimas peças adaptadas foram: *O auto da barca do inferno*, e, em 2007, a adaptação da peça *As cidades e as serras*. Hoje, o grupo dispõe de quatro espetáculos em cartaz: *O auto da barca do Inferno*, *Memórias de um sargento de milícias*, *O cortiço* e *Dom Casmurro*. Atualmente, o grupo é composto por 31 pessoas de diversas áreas: comunicadores, jornalistas, educadores, artistas, filósofos, agrônomos, químicos, arte-educadores, psicólogos etc., cujas funções variam de acordo com a peça e a proposta. São cenógrafos, figurinistas, artistas, pesquisadores, intermediadores etc.

Esse grupo teatral já participou de algumas palestras sobre literatura e teatro, sendo a mais recente na universidade Mackenzie; esteve na biblioteca Mário de Andrade, já foi convidado para apresentar no Teatro Municipal de São Paulo, Memorial da América Latina, entre outros. O diálogo com o público e os aperfeiçoamentos desse trabalho é refletido por meio das enquetes, cujo mediador é o professor, filósofo e ator *Ailson Leite*, que cuida de atualizar e articular as temáticas do Ria e do mundo, semanalmente.

Algumas personalidades renomadas já passaram pelo Ria, estudando, contribuindo com as pesquisas e análises e/ou atuando nas peças. Com destaque podemos citar a pessoa de *Geraldo Chacon*, escritor e professor de literatura dos cursinhos vestibulares.

Uma das peculiaridades do Grupo Ria começou em sua constituição. Pessoas com formações em diferentes especialidades entenderam que o diferencial e a força desse projeto estaria na construção cultural e educativa que partisse da participação e da construção conjunta de saberes diversos. O teatro possui esse caráter de articulação entre as partes ao trabalhar com cenógrafos, figurinistas, atores, dramaturgos, diretores, iluminadores, coreógrafos, produtores etc. Dessa maneira, o grupo compreendeu que todas as partes deveriam incorporar em sua rotina o hábito de aprender, apreender e apropriar-se de outros papéis e outras funções que pudessem vir a desempenhar de acordo com as situações vividas. Assim, na impossibilidade da atuação de um personagem ensaiado por um ator em cena, por exemplo, ou na ausência do iluminador, outro integrante poderia fazê-lo.

Em relação aos personagens, a princípio buscou-se por aproximações físicas e psicológicas entre eles e o/a ator/atriz que iria desenvolvê-lo/la; contudo, os estudos possibilitaram aos atores uma busca profunda de si mesmo na construção dos personagens, assimilando suas afinidades, misturando-se ao mesmo tempo, emergindo na empatia, projeção e identificação. Nem sempre foi possível encontrar uma Capitu com seus “olhos de cigana oblíqua e dissimulada” ou uma Sinhá Vitória que demonstrasse em suas rugas faciais o sofrimento cíclico da seca, mas a confluência e as aproximações entre o teatro da vida e a vida do teatro revelaram a aptidão mimética dos atores. Para Morin (2007, p. 92),

Há uma relação extraordinária entre mimese, histeria, possessão. A mimese humana comporta, para além da empatia e da simples imitação, projeção de si mesmo em outro; ela é filha de nossas

atividades subjetivas mais profundas. A mimese acontece quando a projeção-identificação torna-se um fenômeno, ao mesmo tempo, histérico e de possessão.

A partir da ideia de compartilhar os conhecimentos e as habilidades dos integrantes do grupo, surgiram os primeiros estudos sobre a vida de São Francisco de Assis e sobre a Idade Média. As primeiras estratégias com vista a trazer para o palco uma história que aproximasse o público do contexto da época, por meio de uma linguagem estimulante e de fácil entendimento, visando não só o deleite pelo espetáculo, como também o aprendizado, resultaram no primeiro espetáculo: *Francisco depois do outono*. O elenco era composto por: Alceste Madela, Regina Pessoa, Antonio Altieri, Paulo Barroso, Elizeu Munhoz, Zhé Gomes e Gabriela Helena. Uma nova roupagem vestiu o Francisco medieval e com ele os primeiros alicerces de um novo grupo.

Figura 8 – Francisco depois do outono



Fonte: José Paulo Rosa

3.1.1 – Desenrolando o novelo: como escolher as obras literárias?

A Literatura é um mundo aberto ao mesmo tempo às múltiplas reflexões sobre a história do mundo, sobre as ciências naturais, sobre as ciências sociológicas, sobre a antropologia cultural, sobre os princípios éticos, sobre a política, economia, ecologia... Tudo depende de uma seleção inteligente das obras. [...] O objetivo maior das discussões sobre os novos caminhos da Educação não é a preparação dos programas de ensino, mas a separação daquilo que é considerado como saberes essenciais e evitar o empilhamento dos conhecimentos (COELHO apud MORIN, 2000, p.24).

O sucesso desse primeiro espetáculo resultou no estímulo do grupo para ampliar o projeto de arte-educativa e aumentou a responsabilidade por escolher adaptações que auxiliassem os professores no processo de estímulo à leitura, compreensão e reflexão das obras.

Nesse excerto anteriormente citado, Morin nos aponta para caminhos de uma educação de sentido. Talvez o fulcro do problema que desafia a educação esteja em descobrir um eixo organizador que interligue as diferentes disciplinas e que se filtrem delas os “saberes essenciais”, contextualizando-os naquilo que tenham sentido para o sujeito. Segundo Coelho (2000) se o saber não estiver integrado num contexto, o saber deixa de ter valor, ainda que seja apresentado de modo sofisticado, pois não interage com outros saberes numa dinâmica de ampliação e transformação dos conhecimentos.

A escolha de temas mobilizadores que propiciam construções e res-significações de conhecimentos, que apresentam relações com aspectos da vida e que possibilitam experiências estéticas no sujeito pode provocar o encantamento, mobilizar as emoções e os sentimentos por si e pelo outro, e estimular visões sensíveis e olhares curiosos e reflexivos capazes de recriar ideias e valores. E essa experiência, apesar de aparentemente apresentar maiores afinidades com a arte, também habita outras áreas do conhecimento.

Dessa perspectiva, surgiu o projeto-escola na segunda fase de trabalho do Grupo de Teatro Ria. José Paulo Rosa percebeu que os alunos do ensino médio, não só os que iriam submeter-se aos exames vestibulares, como também aqueles que iriam ingressar em breve no mercado de trabalho, precisavam mais do que “boas aulas de literatura”.

Apenas o romance transformado em espetáculo também não era suficiente para promover um maior entendimento sobre o mundo. Assim, tornou-se imprescindível a realização dos debates ao final das apresentações. Esses debates problematizavam aspectos do espetáculo no sentido de refletir sobre situações relativas à condição humana em determinados contextos. A importância dessa reflexão sobre as obras encenadas pode ser verificada no quadro a seguir, nos depoimentos dos artistas sobre a seleção das obras.

Ailson Leite	<p>"As peças são escolhidas de acordo com as obras exigidas pelos vestibulares, e, também, de acordo com a paixão do artista, ou ainda o capricho do diretor, encantado com a literatura. O grupo participa sempre, mas geralmente é o coração do diretor que semeia a ideia."</p>	<p>Percebe-se neste depoimento, que a escolha das obras depende da união entre os aspectos intelectuais e estéticos. Além do cognitivo, o emocional está presente. É relevante o papel do diretor.</p>
João Roncatto	<p>"O critério predominante é o da obra que será estudada para o ingresso nas grandes faculdades no país. O nosso foco sempre foi o de que nosso produto artístico fosse também de auxílio para os estudantes candidatos a essas vagas. Claro que visamos também desmistificar as obras literárias, que deixam de ser apreciadas por estes jovens, com o errôneo e equivocado desgosto pela leitura. Lembrando que o gosto pela leitura é algo condicionado. O que acontece é que esse condicionamento é defeituoso. Acredito que os agentes modificadores principais deste condicionamento são a família e a escola." (grifos meus)</p>	<p>Neste excerto, também percebemos a importância do intelecto e do estímulo à leitura que deixam de ser "apreciados", ou seja, não são fruídos esteticamente com o objetivo de autoconhecimento. Está implícito que a leitura pelos clássicos é entendida pelos alunos somente como uma obrigação. Salienta-se, aqui, que o gosto pela leitura implica uma inteligente mediação, por meio da aliança entre o teatro, a família e a escola.</p>

Assim, estudos mais profundos foram feitos em torno das obras e os primeiros temas sócioculturais e políticos do século XIX vieram subsidiados por Machado de Assis, em *Dom Casmurro*. Contudo, o entendimento desse século pressupunha estudos anteriores, resultando na terceira fase com *Memórias de um sargento de milícias*. Por meio desta obra, foi possível transitar entre as épocas e discutir com os alunos que a história acontece de forma articulada, cujos indícios já apontavam as críticas sociais, características de uma época realista, em que os autores tentavam descrever de forma escancarada os aspectos decadentes e perversos de uma sociedade.

Daí surgiu *Quincas Borba*, em 1997, *Memórias póstumas de Brás Cubas*, em 1998, e *O alienista* em 1999, ilustrando e provocando reflexões acerca da hipocrisia humana, das convenções sociais e dos impulsos interiores, bem como a normalidade e a loucura, o acaso, o ciúme, a crueldade. Machado de Assis rompe com a narrativa linear e os fatos são relatados conforme a memória do narrador. Seus personagens revelam a complexidade humana, portanto mudam seus

comportamentos de acordo com as circunstâncias. José Paulo também trouxe para *Memórias póstumas* um *defunto-autor* (o personagem da narrativa), que narrou sua própria história de acordo com suas lembranças.

Em 2001, depois de Machado de Assis, o Romantismo retornou aos palcos do Rio, que montou *O guarani*, de José de Alencar. Dezesseis atores participaram desse elenco e seis meses de estudo foram necessários para a concretização desse épico.

A partir de Machado de Assis, nasceu a peça *O bruxo no espelho*, da autoria de Ailson Leite, que colocou o autor Machado frente a frente com seus personagens mais marcantes em seus últimos momentos de vida. O solo verte-se em quatro atores que trataram de declarar seu amor ao mulato. Tal espetáculo demandou dois anos de estudo e estreou para 800 espectadores, em 2005, no Memorial da América Latina.

A necessidade de conhecer o meio que circundava os personagens das obras já estudadas revelava uma outra necessidade: entender os vários “eus” interpretados e vivenciados pelos atores. Assim, em 2004, o ator e cenógrafo Antonio Ribeiro sob a direção de Ailson Leite começou a construir a adaptação de *O cortiço*, de Aluísio Azevedo. A indignação do público com as ações do personagem *João Romão* representando o capitalista selvagem, rude e explorador e de outros personagens com suas animalidades em seus aspectos instintivos, suas taras e aberrações, colocaram o público frente a frente com o que há de mais íntimo em suas cavernas, estimulando a reflexão de si mesmo e das relações que os envolvem.

Exploradas as facetas românticas, realistas e naturalistas das obras literárias, chegava o momento do grupo partir em busca de uma nova cena, de uma linguagem mais enxuta, limpa e clara, mas paradoxalmente complexa na escrita de Guimarães Rosa. Em 2003, *Primeiras estórias* ganha o palco do Teatro Lucas Pardo, emoldurada pela iluminação parca e amarelada do sertão nas mãos de Chico Sátiro, dirigida por José Paulo Rosa, produzida por Paulo Evangelista, construída e reconstruída pelas pessoas do elenco. A simplicidade e a humildade aparecem ilustradas na alma do homem mineiro como elogio à cultura do caipira. *Sagarana* ganhou vida em 2004 na essência de quatro contos narrados por um coringa-narrador que cuidou de costurar as novelas entre si: *Conversa de bois*, *Corpo*

fechado, Sarapalha e A hora e a vez de Augusto Matraga foram o fulcro temático dessas apresentações.

Nesse mesmo ano, Clarice Lispector adentrou os palcos do Ria envolvendo e emocionando o público através do narrador Rodrigo S.M. O silêncio do público refletia a ingenuidade de Macabea. Ainda nessa época, o grupo juntou-se às poesias e, com elas, bebeu em Fernando Pessoa a multiplicidade de sensações em seus heterônimos ao lado de seu primeiro acústico em voz e violão do ator e músico Rodolfo Aiello. Cinco atores personagens em torno a muito verde e luzes coloridas, convidavam o público a recitar Caeiro.

Em 2006, uma rosa vermelha nasce no chão do palco sobre a cabeça do anjo torto de Charles Chaplin. A leitura de Drummond em *A rosa do povo* é estimulada numa dinâmica de construção. No meio ao lirismo de um *Eu* abalado por uma realidade histórico-cultural, pela dor da desordem e da guerra, a rosa surge no meio desse mundo oprimido.

As mais recentes fases do trabalho do Ria vieram com as obras de Gil Vicente e Eça de Queirós, em *O auto da barca do inferno* e *A cidade e as serras*, e o mais novo desafio enfrentado em *Vidas secas*, de Graciliano Ramos. Talvez Gil Vicente não tenha causado maiores dificuldades em adaptá-lo ao teatro, uma vez que se trata de um texto dramático. No entanto, a construção desse trabalho exigiu atenção especial na linguagem utilizada que foi adaptada para uma linguagem de fácil entendimento para o público. Num tom de sátira, irreverência e participação da plateia, o espetáculo ganhou um desenho especial. Por meio de uma linguagem cômica e pela interação com o público pelos bufões, a peça abriu espaços para as reflexões de temáticas da Idade Média, dialogando com nosso contexto atual.

A cidade e as serras tratou de concretizar o discurso da religação na prática do espetáculo. Uma crítica ferrenha à sociedade civilizada que desprezava o processo daquilo que se consumia, foi ilustrada por Zé Fernandes no palco do Ria. Em 2007, nove atores e um cenário coberto por luzes coloridas e efeitos ilustraram 1880 e suas tecnologias. Jacinto, o personagem protagonista, preconizava a ideia de que o homem é superiormente feliz quando é superiormente civilizado, entretanto seu fim são as serras portuguesas e a tecnologia que carrega consigo. Há, portanto, a reflexão sobre o fato de que o problema não está no avanço e na tecnologia em si mesma, mas na febre de fabricação de produtos tecnológicos, visando o lucro, mesmo às custas das reais necessidades humanas. Jacinto comia morangos, mas

não pensava em quem os plantava, quem os cultivava, quem os colhia, quem os encaixotava. Assim, Eça, como o título da obra já sugere, critica o progresso técnico rápido, ganancioso, na virada do século XIX para o XX. Critica o ambiente social e urbano de Portugal e sua respectiva burguesia.

O espetáculo mais recente do Grupo Ria estreou o ano passado (2011) após coleta dos dados. Contudo, a paixão pelo teatro, pela arte, pela literatura, pela educação, pela pesquisa e pelas relações que criamos durante o processo de investigação, agora indissociáveis, seduziu-me a continuar frequentando a casa, os ensaios e todo o processo de construção das peças. O “querer mais” levaram-me aos estudos de *Vidas secas*. Numa linguagem curta, seca e coordenada, José Paulo Rosa conseguiu traduzir através de *Fabiano* o triste fardo da vida do sertão castigado pela seca, pela miséria, obrigando-o a constantes arribações. A dificuldade em expressar-se por palavras torna-o em um bruto domesticado, pois acreditava servir àquilo que já fora traçado por seu destino, sem se dar conta de estar enganando a si mesmo quando acreditava servir voluntariamente às necessidades alheias. Para Morin (2007), o autoengano é a capacidade que temos de nos cegar para o que nos incomoda ou lesa; é o *self deception* (a mentira para si mesmo) que nutre o estado cíclico de *Fabiano* e de sua família e de tantas outras famílias que povoam os sertões brasileiros.

A miséria material traz como consequência a miséria verbal. A linguagem, ou melhor, a falta de palavras, o não possuir linguagem desenvolvida compromete a identidade de *Fabiano*, e o querer entender-se no ambiente dramático, de total privação em que vive, o leva à incompreensão dos fatos, hesitações e enganos. A hostilidade do meio adverso em que vive o aprisiona, deixando-o num beco sem saída. Ele pensa e sonha, mas não consegue “ler o mundo”, os personagens não têm palavras para dialogar, o discurso é mais corporal do que verbal, daí a célebre observação de que o animal se humaniza e o homem, que é dotado do dom da verbalização, por não desenvolvê-la, se animaliza e brutaliza. A atrofia da palavra, a impossibilidade de ter um discurso coerente, fluente é, também, um fator de exclusão social.

3.1.2 – A primeira curva: as adaptações das obras

Identificados os fulcros temáticos em cada obra, o trabalho das adaptações consistiu em selecionar as cenas que os cercavam numa linguagem contextualizada, a fim de que os alunos, a partir da facilidade de compreensão gerada pela verossimilhança entre as linguagens usadas por eles e a linguagem do espetáculo, pudessem interagir com os personagens e com as peças. Convém salientar que a linguagem do espetáculo não diz respeito somente aos tipos de fala, mas o conjunto destes com as linguagens das artes cênicas, dialogando com a estrutura sensorial do sujeito (visão, audição, tato, olfato e gustação), cujo processo dialógico e hologramático, gerados pela sinestesia (entretecimento de sensações), e por meio do uso da metáfora e de recursos complementares, são responsáveis pela fruição estética.

O processo de escolha das cenas e sua relação com a linguagem pode ser observado pelos depoimentos dos atores conforme quadro abaixo:

<p><i>Ailson Leite</i></p>	<p>"As escolhas das cenas baseiam-se em várias leituras apuradas e no que pode caber, para que em uma apresentação de 1h ou 1h15, tenhamos o coração da obra, ou ainda a prerrogativa para que o aluno pesquise mais, leia o romance e o entenda melhor, desmistificando o ato de ler..." "a linguagem caricata articulada entre o presente e o passado é pensada com a intenção de que seja divertido saber. Ou ainda usando Machado de Assis como exemplo, num tempero a mais, posso entender sua ironia inglesa, sua sutileza e seu bom humor. Integrar passado e presente é quebrar os dogmas anacrônicos, que às vezes afastam o aluno do clássico..." "o excesso de informação pode prejudicar. Temos que saber como e para quem falamos, bem como o que queremos dizer."</p>	<p>Este depoimento nos remete à ideia de Morin em 3.1.1, em que enfatiza a separação dos "saberes essenciais", para que o aluno se sinta estimulado a ler e perceber que o ato de ler pode ser prazeroso, compreensível. Para isso, são necessárias escolhas inteligentes e adaptá-las em uma linguagem inteligente que articule "o presente e o passado", por meio da descontração.</p> <p>Salienta-se, aqui, a ideia de que um dos motivos do distanciamento dos alunos pelas leituras dos clássicos ocorre pela discrepância entre as linguagens das obras e dos alunos e pelo excesso de informações que recebem.</p>
<p><i>João Roncatto</i></p>	<p>"Temos que levar em consideração que a adaptação nunca irá conter tudo o que tem no livro, no romance. Temos que sintetizar a história para que seja encenada em 50 ou 60 minutos. Existe também uma</p>	<p>Neste depoimento, podemos observar a importância da mediação no processo de estímulo à leitura, e uma das estratégias é deixar as cenas mais divertidas, mais próximas dos</p>

	<p>pequena intervenção na nossa leitura, que diz respeito ao “causar interesse” e “desmistificar o ato de ler”. Tentamos deixar a encenação mais divertida e mais próxima dos jovens. Nossa experiência nos mostrou que para conseguir a atenção dos jovens alunos, principalmente quando eles estão em grupo e se sentem mais fortes, precisamos de artifícios para concentrar a atenção deles. “Dar uma pitada caricata funciona”. (grifos meus)</p>	<p>jovens. Salienta-se que cabe ao mediador encontrar “artifícios” para prender a atenção desses jovens, e um pouco de brincadeira ajuda no processo. Essa opinião nos remete ao <i>homo ludens</i> de Morin, tão necessário quanto às outras facetas humanas para o entendimento de si, do outro e do mundo em que vive.</p>
--	--	---

Assim, a dinâmica entre as linguagens anteriormente citadas dependeram do gênero de cada obra, a fim de que seus contextos, obra e representação dialogassem entre si, sem alterar o enredo do texto original e ganhassem plasticidade conforme as apresentações. Em uma obra mais dramática, sisuda, como em *Dom Casmurro*, por exemplo, nota-se a presença de falas com um leve tom de sátira, formadas por orações mais circunspectas. Em uma das cenas em que os personagens Bentinho e Escobar conversam sobre as mulheres, e, dentre os temas, Bentinho conta-lhe o episódio em que penteia os longos cabelos de sua amada, Escobar, que representa um perfil irreverente, pergunta-lhe sobre Sancha, a melhor amiga de Capitu. Para isso, o ator que representa Escobar, investe na brincadeira da fala e de gestos caricatos perguntando ao amigo: “A minha Xancha tem cabelos?”.

Cabe salientar que, na adaptação dessa obra, as figuras de pensamento que são mais exploradas são as ironias, pois há a intenção do personagem Bentinho de indignar o espectador por suas palavras dirigidas à Capitu, e, por meio delas, tenta denegrir a sua imagem. A exemplo disso, o episódio em que Capitu e Bentinho discutem sobre a semelhança entre Ezequiel e Escobar, e Bentinho sugere a traição por meio da fala: “A própria natureza está ao meu favor...”, induzindo o espectador a acreditar na possível traição de Capitu. Esta, por sua vez, defende-se questionando: “Quantas pessoas parecidas existem no mundo?” Essas falas induzem o espectador à reflexão crítica sobre os personagens, que pode por meio de sua identificação, posicionar-se contra ou a favor deles.

O tema da traição entre os casais faz parte do mundo em que vivemos. Como vimos, anteriormente, o homem é uno e complexo ao mesmo tempo, e as

descontinuidades de personalidades podem estar explícitas ou latentes. Se implícitas, podemos por empatia sentir e viver a dor e a alegria do outro como em nós mesmos, ao assistirmos às peças de teatro, a filmes, ou até mesmo num debate em sala de aula.

Outros temas também podem nos levar a outras reflexões pela identificação ou pela projeção de si nos personagens e/ou em seus contextos.

Em *O cortiço*, há uma linguagem mais direta e os temas abordados são: a *hubris* (desmedida demente), representada pelo personagem João Romão, a submissão da escrava Bertoleza, a pulsão humana representada pelos desejos sexuais de Rita Baiana, e a questão da homossexualidade representada pelo relacionamento sexual entre Pombinha e Leoni. Segundo o determinismo naturalista, base da obra de Aluísio Azevedo, a hereditariedade, a raça, o meio e o momento determinam o comportamento humano. Em *Memórias de um sargento de milícias* e em *O auto da barca*, os temas foram tratados em um formato caricatural e satírico. Na primeira adaptação, a traição, a bebida, a fofoca, a malandragem, a macumba foram representadas numa linguagem pitoresca e interativa. Os personagens interpelavam o público, fazendo-o interagir com o contexto da peça, ora deixando o palco para atuar junto à plateia, ora buscando alguém do público para atuar junto aos personagens no palco. Na segunda, pode-se observar que a interação dos personagens com público foi uma constante. Antes do início da peça, apareciam os bufões entretendo o público, e, ao mesmo tempo, pesquisando os nomes de pessoas da plateia para interagir com elas durante o espetáculo. Conforme as cenas aconteciam, os personagens inseriam o público na história, interpelando as pessoas pelo nome, citando-as junto ao texto da peça, fazendo-as interagir na plateia ou no palco.

Essa estratégia de interação foi utilizada durante toda a apresentação. O fulcro temático dessa peça consistia em refletir sobre os julgamentos da Igreja durante a Idade Média. Para isso, os personagens exploraram muitas das expressões e palavras utilizadas em nosso contexto em um tom de ironia, irreverência e deboche, para criticar os valores morais e éticos daquela época. Pode-se dizer que a linguagem utilizada nessa peça de Gil Vicente era alternada, ora com palavras e expressões medievais, ora com palavras e expressões contemporâneas, como segue em quadro anexo:

Personagem	Palavras/Expressões	Artifício
Pajem	"Fortão", "Bofinho".	Expressão utilizada pelo empregado do fidalgo, encarregado de carregar a cadeira do nobre. Representou a figura de um "serviçal gay".
Diabo	"Safadinha".	Expressão utilizada pelo Diabo dirigindo-se a uma menina da plateia com a finalidade de interação.
Pajem	"Ah, Loca! Põe a mão no joelho, dá uma abaixadinha... copia".	Expressão utilizada pelo serviçal gay, que passa a cadeira para um garoto da plateia e pede para que o imite.
Onzeneiro	"Avatar", "Obelix", "Matrix", "Jesus Cristics..."	Expressão utilizada pelo onzeneiro ao diabo quando julgado e condenado a ir para a barca do inferno.
Diabo	"Dar-vos-ei..."	Expressão utilizada pelo diabo e satirizada pelo anjo.
Judeu	"Mora, num país tropical, abençoada por Deus e bonita..."	Expressão cantada pelo judeu quando entra em cena.
Juiz	"O barato é louco".	Expressão usada pelo juiz quando julgado.
Anjo	"Peleja", "paz eterna", "empreita"	Expressão utilizada pelo anjo, fiel à linguagem da obra.
Judeu	"Quem gosta de dinheira?" (sátira a Silvio Santos) (grifos meus)	Expressão utilizada pelo judeu quando julgado.

Pode-se dizer que o conjunto dessas falas e suas interações estimulam os cinco sentidos que habitam o corpo humano que se aliam provocando a experiência estética do sujeito, possibilitando a abertura do espírito que sente, aprende e apreende, e que pode, em consequência, levá-lo à leitura dos clássicos.

Após o longo processo de seleção das obras, dos fulcros temáticos, da adaptação das cenas, da criação das falas, da escolha dos personagens, o Grupo Ria passa por um ritmo intenso de estudo e ensaios, concomitantemente à criação dos cenários e figurinos.

A (re)construção é conjunta e contínua, a partir de observações de erros, acertos e pesquisas constantes sobre a caracterização de personagens, espaços

físicos etc., a fim de gerar a empatia no público por meio de um espetáculo verossímil, estimulando as aproximações entre o ator, o personagem e o espectador.

Normalmente, os ensaios ocorrem um ou dois meses antes da estreia ou reestreia, durante o recesso ou férias escolares e obedecem a um ritmo de oito horas por dia ou, entre uma apresentação e outra, sempre em que há a necessidade de se retomar uma fala, uma ação ou para simples manutenção das peças.



Figura 9. Revisão de montagem de texto por Zé Paulo



Figura 10. Zé Paulo e a direção dos personagens



Figura 11. A construção dos cenários

Esse processo dos ensaios e da construção conjunta e contínua pode ser observado em algumas falas dos integrantes do Grupo Ria:

Beatriz Scavazzini	<i>"Antes da estreia de espetáculos novos, ensaia-se em média durante 1 mês, cerca de oito horas por dia."</i>
Chico Sátiro	<i>"Não é diferente da disciplina exigida em outras áreas, porém no teatro existe o processo criador, seja de personagens, cenografia, figurinos, iluminação e do próprio espetáculo, muitos ensaios, frequente busca de entendimento do texto e das possíveis intenções que esse mesmo texto permite. Aliás, a arte do teatro está nos ensaios, o espetáculo é somente a exposição final dessa arte."</i>
Ailson Leite	<i>"Os ensaios são o exercício para não se perder a medida das coisas, afinal a arte, por ser muito livre, pode perder-se no exagero."</i>
Paulo Pereira	<i>"Intensa: Trabalhamos todos os dias (manhã, tarde e noite). Sempre que necessário realizamos ensaios para a manutenção dos espetáculos, manutenção de cenários, figurinos e adereços para oferecermos o melhor para o nosso público."</i>

<p style="text-align: center;">João Roncatto</p>	<p><i>"Repetição! Desde meus tempos de escola, me lembra dos professores martelando a máxima que teatro é repetição, repetição, repetição... Falando assim o trabalho pode parecer enfadonho e desgastante, mas não! O trabalho de um grupo entrosado, que tem bem definido seus objetivos e justificativas, e que encara a arte transposta ali, com seriedade e acima de tudo com o amor pelo ofício e pela transformação que é promovida, torna-se instigante e motivador. No teatro, além do conhecimento que você transmite, você também o absorve, se permitindo também a um autoconhecimento magnífico. Mesmo que a repetição seja uma constante no ambiente, a cada dia, a cada ensaio e a cada apresentação, sempre descobrimos detalhes novos, pequenas manifestações que se mostrem geniais, grandiosas. As tarefas são divididas onde cada indivíduo é um colaborador atuante e também supervisor do que é executado pelo parceiro, já que o trabalho de um influencia diretamente no trabalho do outro. A responsabilidade é individual e parte da consciência de cada integrante. Todas as suas ações estarão refletidas no seu trabalho, no seu produto final: a apresentação. Existe um responsável pela produção executiva, que é tudo aquilo que garante a execução do espetáculo. A partir do trabalho dessa produção executiva, começa o do artista. Não gostaria de definir nossas ações como cartesianas, mas cada indivíduo como uma peça importante na engrenagem, agindo em conjunto, faz tudo andar nos trilhos. Teatro se faz em conjunto."</i> (grifos meus)</p>
--	---

É interessante perceber e analisar o que há implícito nas entrelinhas desses depoimentos, que é o amor pelo que se faz. Apesar das intensas horas de trabalho durante os ensaios, não há nesses relatos indícios de insatisfação ou desânimo pela profissão. Ao contrário, nota-se uma vontade por aprender mais e profundamente. Sabe-se que o ator encontra diversos percalços pelo caminho, assim como o professor que acumula funções, e, como foi relatado, trabalha muitas vezes em até três períodos e nem sempre é reconhecido ou valorizado. Em algumas situações, não dispõe dos materiais ou recursos para a execução dos espetáculos, contudo cria, inventa, improvisa, tornando a dificuldade em um desafio para qualificar-se mais.

A partir dessas narrativas, infere-se que o estudo constante dos textos, dos cenários, falas etc. ajuda o grupo a ressignificar o conhecimento a cada releitura da realidade. O trabalho conjunto e contínuo reitera a ideia de Morin do *complexus*, que é tecer conjuntamente. O Grupo Ria reconhece a importância do processo, tanto quanto o seu produto final, que são os espetáculos. Para Petraglia (2006, p. 24),

Se a construção do conhecimento, como também o ambiente, implica a multimensionalidade, e considerando que ambos ocorrem pela própria interação e que são dinâmicos, comportando retroações, antagonismos, contradições, convergências e incertezas, há que se construir uma epistemologia não-estática e não-linear, polissêmica, que leve em conta as subjetividades, os saberes, a culturalidade, a compreensão do outro, o exercício de uma cidadania planetária e da auto-ética, que impulsionem a forma do pensamento e que esta também motive aquelas. Para isso, é necessário que o sujeito, com sua subjetividade e objetividade, possa influir e transformar de forma responsável a melhoria da tessitura do *complexus* onde está inserido: tecendo fios, retirando nós, destacando formas, cores, fibras e espessuras distintas; respeitando a diversidade de estilos de fiação, para a construção do tecido complexo que é a epistemologia.

E esse processo será mediado por alguém, e, neste caso, pela produção executiva citada por João Roncatto, que cuida da construção, ao mesmo tempo em que participa dela. A arte, como relatada, tem a peculiaridade de ser livre demais e o mediador cuida de evitar os excessos. Para conseguir transportar o público para dentro da obra pelo teatro é necessário inovar, sensibilizar, ir além da informação, dos aspectos cognitivos, mas, para que isso ocorra, é necessário conhecer, e, para conhecer, é necessário ensaiar a fim de não perder a medida. Daí a importância citada por Roncatto quando se refere à responsabilidade de cada um dentro do processo criativo e da vigilância em cuidar de si e do outro ao mesmo tempo, pois, recursivamente, o trabalho de um interfere no do outro.

Portanto, os ensaios são formas de aferir e aprimorar a si mesmo e o trabalho do grupo, de tornar um fato novo a partir do retorno ao antigo.

3.1.3 – Refletindo sobre os temas pelos debates

Partindo da premissa de que a experiência estética pode mobilizar a aprendizagem porque propicia a abertura do sujeito ao mundo a partir da afetividade que é acionada, e esta, por sua vez, é a mediação entre o *homo sapiens* e *demens*, inferimos que a racionalidade pode ser influenciada.

A racionalidade definida por Morin (2007, p. 97) como “o conjunto de qualidades de verificação, controle, coerência, adequação”, é o que assegura a objetividade do conhecimento em relação ao mundo exterior e medeia as relações entre o nós e o mundo. Quando os sentidos são estimulados e ocorre o *aisthanesthai*, ou seja, a compreensão pelos sentidos, estes são traduzidos em um código específico (percepção) pelo sujeito, toma um sentido e configura-se em

conhecimento. Portanto, o conhecimento se dá num processo contínuo e dinâmico de tradução e reconstrução.

Tal processo pode constituir-se de erros e de ilusões se a consciência não for estimulada. Esta resulta de experiências reflexivas do espírito sobre todas as coisas, da vigilância sobre si mesmo, da mediação, interferindo na (re)construção do conhecimento, na ação e no pensamento.

Os debates aliados à literatura e às artes ganham relevância por propiciar reflexões que levam à compreensão das relações humanas, problematizam as questões das relações sociais e inter-humanas, transformam indivíduos em sujeitos, fazendo-os interagir no e com o universo. A experiência de tornar-se sujeito é vital, e se ser sujeito implica vivências de pensamento crítico e criativo, refletir é uma necessidade também vital, no sentido de ampliar os significados para compreender uma realidade. As metáforas articuladas no texto literário e seu poder evocador estimulam as analogias e potencializam a compreensão.

O diálogo entre a linguagem literária dramatizada e a reflexão sobre as temáticas representadas e debatidas estimulam dois tipos de inteligibilidade, da percepção ao pensamento consciente, numa dialógica que associa os processos de compreensão e explicação, que, embora opostos, são complementares.

Os debates após os espetáculos, mediados por Ailson Leite e José Paulo Rosa, mostraram indícios de um trabalho reflexivo, voltado para as questões humanas, que trataram de facilitar a compreensão das obras literárias e de estimular os alunos à leitura dos clássicos e de outros textos.

Partindo da premissa de que a plateia tenha experienciado a fruição estética, supõe-se que o sujeito esteja aberto às reflexões sobre as informações que recebeu pelas representações, e deseje ouvir e/ou conversar sobre o que percebeu, mas, principalmente, porque sentiu-se provocado, e tem, portanto, a necessidade do diálogo, da (re)construção do conhecimento. Assim, os debates em torno dos fulcros temáticos podem auxiliar as sinapses cerebrais que tratam de processar as analogias e as explicações.

As transcrições dos debates, os questionários aplicados aos alunos, as observações dos relatos e do universo pesquisado levaram-me a identificar as categorias de análise, cujos apontamentos foram: *a linguagem, a interação, a compreensão das obras, o estímulo à leitura e a reflexão sobre a condição humana*, conforme apresentados nos excertos a seguir respeitando a fala dos interlocutores:

Ailson Leite, em Memórias de um sargento de milícias:

Linguagem e Interação	<p><i>"Eu sei que tem uma turma do Santa Amália aqui de nono ano. Muito bacana a iniciativa da professora até porque eles vão ter contato com a literatura de (?), mais pesada a partir do ano que vem e vão dizer assim: meu!? É tão chato de ler, mas aí eu fui no teatro e eu percebi que não é tão chato de ler, e se os caras conseguem levar lá pra cima, ô mano, (aponta para o palco), vou conseguir também a hora que eu tiver aqui, velho! (gesticula folheando páginas). É...(risos)".</i></p>	<p>Percebe-se nesta fala traços de uma linguagem coloquial, composta por gírias/expressões utilizadas pelos adolescentes e que geram aproximações destes com o mediador do debate, que a utiliza como estratégia de interação.</p>
Compreensão reflexão sobre a condição humana	<p><i>"É um herói o Peri, só que o Leonardinho também é um herói, só que um herói às avessas, ao contrário; então é por isso que é um anti-herói. Não é o herói aquele que vai salvar a donzela? Não! É o herói que com seu jeitinho, com seus meneios brasileiros... É um herói superbrasileiro, né? Chega aonde quer. E qual é, quais eram os pecados desse anti-herói? Meu Deus! Fazer patuscadas, como dizem alguns, fazer os famosos pagodes que não é como a gente conhece hoje, significava festa, arruaça, brincadeira, né, as mães de santo da baixada fluminense, que faziam a sua macumba e depois da macumba, encostava-se o santo num canto e fazia-se o pagode ou o samba de roda, que eram os sambas feitos pra aquelas pessoas que tinham rezado e que depois se divertiam depois de ter rezado. Final muito bacana, muito democrático..."</i></p>	<p>Neste excerto, há a explicação do anti herói representado por Leonardinho, que se torna um "herói às avessas", por suas malandragens, por sua habilidade em livrar-se de algumas situações, características brasileiras apontadas pelo mediador. Ao narrar sobre as mães de santo, há uma ironia por parte do mediador, que aponta para a discrepância entre rezar e fazer pagode; ou seja, rezar era uma maneira de se livrar de uma culpa, na baixada fluminense do séc. XIX</p>
	<p><i>"Se fosse Machado de Assis, talvez ele tivesse esmiuçado muito mais, assim como a gente vê em Dom Casmurro, muito nobre do Machadão, né? Ele vai pro psicológico primeiro. Aqui não, é Romantismo, então é um desfile de tipos: o barbeiro que é o padrinho e a madrinha que é a parteira, são figuras marcantes da</i></p>	

Compreensão / reflexão sobre a condição humana / estímulo / interação	<p>nossa história. Se a gente se lembrar, por exemplo, que os barbeiros faziam as vezes de muitos...de muitos profissionais de medicina da época também, né? Não sei se vocês sabem, o barbeiro ia cortar o seu cabelo em praça pública porque eles não tinham um estabelecimento físico, né? Aí cê fala assim: ô seu barbeiro, tô com o dente machucado aqui. Ah, pera aí! Na mesma hora que ele raspava a sua barba, ele rrraaaa!, arrancava o seu dente! Pois é, é verdade! Tiradentes foi isso! Tiradentes foi assim também! Tiradentes foi um grande barbeiro, depois um grande dentista. É... não tô mentindo não! Isso é história! Mais um detalhe: havia uma medicina em que se acreditava o seguinte: cê tá com um braço machucado aqui, ah...se você cortar e sair o sangue ruim que tem ali, melhor! Imagina... cortava a barba, arrancava o dente e cortava o braço do cara! Curava? É claro que curava! O cara morria de infecção generalizada, né? Septicemia. Morria na hora, né? É óbvio!..."</p>	<p>Aqui, ao mesmo tempo em que se esclarece a fase de transição entre as escolas literárias romântica e realista, há uma contextualização com a época de Tiradentes em que as pessoas acumulavam funções, e acabavam por cometer atrocidades pela ignorância e negligência. Salienta-se que tais fatos, quando narrados, chamam a atenção do público que se indigna com o que é contado e pela forma como é contado: por um discurso sedutor e eloquente.</p>
Interação / reflexão sobre a condição humana por meio de temas iguais em contextos diferentes	<p>"... mas enfim...a gente tem que se lembrar que isso é século XIX, que é uma realidade daquela época...por isso que quando eu vou ler eu falo assim: isso é tão antigo! Não! Mas olha só...Eu tenho que entender o que esses caras queriam dizer mais ou menos em 1850 que o cara escreveu essa obra. E a gente não pode se esquecer que a madrinha e a parteira, por exemplo, também são figuras marcantes na história do país. A gente tá sabendo do que eu vou falar agora, porque a Globo passou, acho que no Globo Repórter, que pena!...mas as parteiras, ainda em alguns lugares do Nordeste, fazem as vezes dos médicos, lugares mais remotos aonde a medicina não chega. Agora, o que que o governo resolveu, é...chamar essas parteiras, contratá-las formalmente</p>	<p>Neste fragmento, há a contextualização do que foi dito anteriormente sobre o acúmulo de funções, por meio de fatos atuais, do descaso do governo em relação aos moradores do Nordeste aonde a medicina não chega. Percebe-se que há uma intenção de fazer o público perceber que o contexto da obra não é diferente do nosso contexto em alguns aspectos.</p>

	<i>pra elas receberem uma graninha, ensiná-las alguns truques de assepsia ou de higiene, pra que elas façam as vezes dos médicos desses lugares, que a medicina não chega mesmo, por incrível que pareça, em pleno século XXI, né?..."</i>	
Estímulo à leitura /	<i>"... aí eu me lembro do que a professora falou em sala de aula, não é só ler porque eu tenho que pensar no vestibular, não é só ler porque eu preciso decorar, porque a professora mandou. É porque faz parte da história do meu país, e se eu não tentar entender a história do meu país, mano, eu vou cons... eu vou continuar chegando as minha cartinha lá na ONU e...ou..., os cara da ONU vão falá assim: De onde que é? do Brasil? daquele paisinho da América Latina? Eu vou continuar sendo tratado como um paisinho da América Latina? Só se eu quiser! Senão eu mudo essa realidade,certo? Dúvidas? Perguntas? Fica sempre alguma coisa, gente...É que o nosso tempo é curto, a ideia é só dar uma pinzelada, né? De alguma forma colaborar com o trabalho do professor em sala de aula; enfim, é tentar fazer com que vocês pensem: olha, o que eu vi aqui, é aquela apresentação do Grupo Ria, que eu não preciso mais ler a obra... Não! Muito pelo contrário, preciso lê-la, porque isso aqui é um resumo, uma compilação, é..., fiel à obra... Então por favor, procurem ler, agora quem não leu ainda e tenha... agora céis vão achar mais fácil ler uma série de coisas que num primeiro momento eu dizia assim: Ai, que difícil de ser lido! Certo?..." (grifos meus)</i>	A partir da percepção da aproximação entre os contextos, o mediador justifica a importância da leitura, pois o que está nos livros, faz parte de nossa história.
Compreensão / reflexão sobre a condição humana		Numa tentativa de alertar os alunos quanto às consequências da falta de entendimento sobre seu próprio mundo, o mediador salienta a importância da leitura, e que ela deva ser feita na íntegra, pois o teatro ajudou a ilustrar e a compreender o contexto da obra; mas que somente a resumiu pelo espetáculo.

Todas essas questões apontam para um despertar de consciência sobre suas próprias condições de estar no mundo e podem mobilizar ações que tentem mudar essa realidade. Em *Dom Casmurro*, mediado por José Paulo Rosa, observa-se a expressão de outro tipo de discurso em que o interlocutor por meio de uma linguagem compassada, com poucas gírias ou neologismos e com algumas

comparações e/ou ironias, provoca e desperta o público para reflexões sobre a vida, fato que pode ser observado logo no início do debate.

Pode-se observar que logo no primeiro excerto o interlocutor provoca a plateia a refletir sobre a condição humana ao descrever com objetividade quais eram as condições de vida do autor Machado de Assis. Os adjetivos: gago, epiléptico, manco, mulato e as locuções adjetivas “nascido no morro e filho de lavadeira”, tocam a sensibilidade e despertam o sentimento humano da compaixão pelo afigido e a indignar-se ao ouvir o juízo de que “qualquer qualidade dessas já é o suficiente pra ser jogado à margem da sociedade”. A pergunta “não é?”, que em princípio reitera aparentemente o posicionamento do mediador sobre as causas de exclusão do autor da obra e tende à confirmação do ouvinte pela pergunta, leva-o a refletir sobre esta verdade. Ou seja, será que o fato de o autor Machado de Assis viver naquelas condições citadas seriam impeditivos de tornar-se um homem bem sucedido, realizado e reconhecido?

Condição humana / linguagem	<i>“Machado de Assis, o autor, era gago, epiléptico, nascido no morro, filho de lavadeira, nunca foi pra escola, mulato e manco! Num país como o nosso, qualquer qualidade dessas já é o suficiente pra ser jogado à margem da sociedade, não é?”</i>	A pergunta “não é”, utilizada após uma afirmação, tem como objetivo levar o público a refletir sobre ela.
Reflexão sobre a condição humana	<i>“Só que Machado fala português, francês e alemão, e morreu aprendendo grego; é um exemplo de autodidata. Machado de Assis é considerado pelos ingleses, como o Shakespeare latino-americano, e pra quem não sabe, para os ingleses existe o Shakespeare, ninguém mais.”</i> (grifos meus)	Partindo das premissas das limitações do autor, chegamos à conclusão de que o indivíduo seria colocado à margem da sociedade, no entanto, por meio de um tom de ironia, José Paulo dá continuidade em seu discurso apontando para outro desfecho que contradiz a regra. Apesar das barreiras sociais e econômicas que enfrentou é reconhecido mundialmente.

Há nesses excertos a presença de um pensar contraideológico sobre as condições em que nasce o indivíduo e as condições nas quais ele viverá; ou seja, o fato de o indivíduo nascer com limitações físicas, sociais ou financeiras não significa que se transformará numa pessoa sem êxito. Ao contrário, utilizar a vida de Machado de Assis para ilustrar o oposto, pode suscitar no aluno infinitas

possibilidades de projeção-identificação por simpatizarem-se com o autor, imitando-o ou tomado-o como exemplo de vida.

Questões sobre a mulher, que rompe com as regras de conduta impostas pela sociedade, os olhos de ressaca de Capitu comparados aos da cigana que dissimula intenções, ou de Escobar, que ilustra a figura do homem esperto, ousado, oportunista e forte, estimulam a nossa compreensão sobre o mundo e nos levam a novos questionamentos.

Pode-se também inferir que a ambiguidade dos signos e a complexidade de seus personagens sugerem desfechos optativos, possibilitando ao leitor participar da aventura da descoberta dos sentidos, presentes no texto.

Em *O cortiço...*

Ao contrário disso, em Aluísio Azevedo, o signo se fecha e os sentidos são controlados pelo narrador que tem como objetivo descrever a animalidade dos homens e mulheres, o espaço do cortiço e a dinâmica de seus habitantes e de suas condutas que são determinadas pelo meio, raça e o momento em que vivem ou lutam para sobreviver. Para isso, o autor utiliza de uma narrativa cheia de adjetivos que servem para caracterizá-los, e as metáforas, onomatopeias e sinestesias auxiliam na aproximação do espaço e contextos vividos.

Essas figuras ampliam as descrições e reiteram a opinião do autor sobre a condição humana dos habitantes do cortiço. Talvez, das quatro obras transcritas, *O cortiço* seja a que mais provoca reflexões sobre a condição humana por tratar de temas relacionados à exploração do trabalho branco e escravo pelo capitalista selvagem, as taras, as aberrações, a sujeira, a traição a que o homem é submetido, temas que se assemelham com o nosso contexto. A título de exemplo, os cortiços são precursores das setecentas e tantas favelas, só do Rio de Janeiro.

No excerto a seguir, podemos verificar estas questões:

	<p><i>“O João Romão gente, atenção! Isso é pegada de vestibular; não é só a imagem do grande capitalismo, a gente tem o João Romão aqui a imagem de outra figura do evolucionismo, o zoomorfismo, que é o homem virando bicho, né?</i></p>	
--	--	--

Compreensão/ reflexão sobre a condição humana/ estímulo à leitura	<p><i>Zoo de animal e morfismo de forma. É o homem virando bicho, a custa de um homem fácil, de sucesso fácil, né? E a gente percebe quando ele diz (?) Não só que ele diz, é... parecem vermes minhocando no meio dos estercos, não é só que ele quer dizer aquilo que tem nos livros de biologia, do pedaço de carne, que ficou fora da geladeira, que vai criar bicho, que aí vai criar... não! Não é só o exemplo do monte de esterco que vai virar ambiente pra moscas que virão ali, e fazem daquilo seu habitat natural, não! É o próprio exemplo do capitalismo que subjuga. As pessoas é que dizem que no fundo eles não passam de um monte de cocô, de um monte de porcaria, né? E aí a gente entende, por exemplo, porque um texto como esse, lá do século XIX, que o professor pede pra gente ler, que a professora pede pra gente ler, que parece castigo, faz eu entender, por exemplo, a história da violência lá do Rio de Janeiro. Eu tô aqui falando Rio de Janeiro, porque é mais próximo lá, mas aqui não tá diferente não!, né?" (grifos meus)</i></p>	<p>Fala-se aqui do personagem João Romão que representa o capitalista selvagem, cujas ações para acumular riqueza, o reduz à condição de bicho. As pessoas que habitam o cortiço são caracterizadas como vermes minhocando no esterco.</p> <p>Percebe-se também nesse excerto, que o mediador faz uma comparação do contexto da obra com as condições de vida dos morros do Rio de Janeiro, salientando aos alunos sobre a importância da leitura da obra.</p>
--	---	--

É interessante perceber que muitos dos alunos que frequentam o espaço Lucas Pardo são pessoas que vivem em regiões periféricas da cidade de São Paulo e de outras cidades, gerando, portanto, uma verossimilhança entre suas próprias vidas e as vidas dos personagens de *O cortiço*. Essa proximidade facilita os processos de identificação e de projeção, pois aquele que vê, enxerga-se no outro ou projeta-se nele, vivenciando no imaginário o que não pode viver em realidade. Assim, muitos dos alunos se enxergam nos personagens ou tentam viver situações por meio deles, imitando-os muitas vezes na vida real. Para Morin (1969, p. 86-87),

Diferentes fatores favorecem a identificação; o ótimo da identificação se estabelece num certo equilíbrio de realismo e de idealização; é preciso haver condições de verossimilhança e de veridicidade que assegurem a comunicação com a realidade vivida, que as personagens participem por algum lado da humanidade quotidiana, mas é preciso também que o imaginário se eleve alguns degraus acima da vida quotidiana, que as personagens vivam com mais intensidade, com amor, mais riqueza afetiva do que o comum dos

mortais. É preciso, também, que as situações imaginárias correspondam a interesses profundos, que os problemas tratados digam respeito intimamente a necessidades e aspirações dos leitores ou espectadores; é preciso, enfim, que os heróis sejam dotados de qualidades eminentemente simpáticas. Atingindo esse ótimo, as personagens suscitam apego, amor, ternura; já não se tornam tanto os oficiantes de um mistério sagrado, como na tragédia, mas um *alterego* idealizados do leitor ou espectador, que realizam do melhor modo possível o que este sente em si de possível.

Salienta-se que, ao ressaltar a comparação dos vermes nos estercos com os homens, endossando com o exemplo das moscas e do monte de cocô criados pelo mediador do debate, amplia-se a dimensão do imaginário e a intensidade do que se vive em tal situação. No caso do ótimo, pode haver a purificação por meio da expulsão de angústias vividas e/ou necessidades desfalcadas ou anseios proibidos. O sexo agressivo, a bebedeira, a violência, o furto, os fetiches e aquilo que foi recalculado podem ser sublimados nessa projeção-identificação. Podem também aparecer pessoas que se identifiquem com o personagem João Romão, e que se deleitem de prazer em vê-lo comer os restos alimentares deixados pelos clientes de seu armazém, ou ainda bater na escrava, usurpando-a e deixando-a matar-se sem compaixão.

E no auto da barca do inferno?

Nesta obra, percebe-se que existe uma crítica ferrenha à classe dominante da Idade Média que, junto com a Igreja, cometia atrocidades em nome de Deus, e tentava por meio do teatro convencer a sociedade de suas verdades e conduzir comportamentos. Sabe-se que tal temática existe nos dias atuais em que muitas pessoas utilizam de discursos persuasivos para justificar suas ações e manter-se no poder hegemônico. Essa ideia fica explícita aos alunos no excerto da transcrição a seguir:

Reflexão sobre a condição humana/compreensão	<p><i>"Cé entra nos bancos católicos, e ai foram descobrir que esses bancos católicos têm origem em os cavalheiros cruzados, que saíam durante a Idade Média amealhando novos cristãos. Olha, amigão, cé tem um documento do papa! Traga o cara pra ser cristão, se ele não quiser ser cristão,</i></p>	<p>Existe aqui uma crítica aos cavalheiros cruzados, cujas almas foram para o céu por terem matado pessoas em nome de Deus. Qual era a condição do homem para que pudesse ir para céu? De que ele servisse às ordens da Igreja supostamente "orientadas" por um Deus, e os</p>
---	---	--

	<p><i>rrrrrrrrrrrrrrrrrrrr, mate-o, porque você não está matando o mal, você não está matando os homens, você está matando o mal contido nesses homens.</i> Santa hipocrisia da abadia, hehehe. Em nome de Deus! É obvio que é muito hipocrisia, e os caras têm que ir pro céu ainda?" (grifos meus)</p>	subversivos à ordem eram aniquilados por essa instituição religiosa.
--	--	--

Outros temas que estimulam a reflexão podem ser observados nos debates como: as barcas que simbolizam a aliança entre a Igreja e a Corte, os personagens que são julgados, comparados às pessoas comuns da nossa época e algumas crenças, como a do bode expiatório, cujo símbolo é criado para expurgar as culpas dos seres humanos.

3.2 – RESSONÂNCIAS DO GRUPO RIA

Parte do processo e dos resultados do trabalho do Grupo Ria estão expostos em documentos nos meios de comunicação *on-line* como: relatos na revista eletrônica do grupo, em *blogs* de usuários de diferentes procedências, documentários e entrevistas no *You Tube* e nas redes sociais como *Orkut*.

Tais relatos apontam para resultados satisfatórios, ou seja, a vontade de o aluno retornar ao teatro e assistir a outras peças, a leitura das obras e de outros livros que começou a tornar-se hábito, o interesse despertado nos alunos para conhecer outros espaços culturais, entre outros aspectos positivos. Esses documentos auxiliaram na elaboração dos questionários, a fim de que se pudesse analisar o perfil dos alunos que frequentam o espaço, quais os tipos de textos que costumam ler e por que, se frequentam outros teatros, e em que ajudou ou não a visita ao Ria. Procurou-se identificar caminhos apontados por esses alunos, os quais indicaram os diferenciais de motivação entre o grupo e aspectos vivenciais das escolas.

Alguns relatos³, extraídos do encarte de propaganda feito pelo Grupo Ria e enviado por mala direta às escolas nos inícios dos semestres, apontam para questões de incentivo à leitura, ou seja, das leituras dos livros que deixaram de ser cansativas e da facilidade de compreensão das obras e de sedução pela busca do

livro. Salienta-se que a escrita original dos relatos foi mantida, portanto passível de inadequação, conforme a gramática normativa.

"Um trabalho ótimo, divulgar a literatura... **Meus alunos estão lendo mais.**" Renata Lasso – CENLEP

"Acho o trabalho do RIA excelente. **Facilita a compreensão da nossa literatura.**" Christiane de Aguiar – EE Esther F. Sampaio

"Adoro o trabalho do Grupo RIA. **Depois de assistir às peças os meus alunos não acham mais os livros “cansativos” e acabam lendo.**" Vania Penha de Barros – EE Francisco Antunes Filho

"É uma iniciativa muito boa para ajudar na melhor compreensão da riqueza da literatura". Regiane Santos Coelho Reis – EE Martins Pena

"O grupo dá uma visão perfeita da obra, incentivando a leitura..." Solange Maria Marconi de Carvalho – EE Ermano Marchetti

"Acho a iniciativa do Grupo RIA louvável, porque **além de atrair público para o teatro, pode formar um público leitor, instigando e seduzindo a busca do livro.**" Maria de Jesus Souza Matos – EMEF Arquiteto Vilanova Artigas

"O Grupo está bem estruturado e **auxilia o aluno na interpretação do texto adaptado com fidelidade.**" Mara Celina Degelio – EE Maria Montessori (grifos meus)

Partes da transcrição de um documentário encontrado no You Tube sobre o Ria relatam opiniões sobre a integração entre o trabalho da escola e o do teatro e a necessidade dessa parceria. Nesses depoimentos, professores e alunos entendem o teatro como um elemento que complementa com o processo, e não como algo que tem por finalidade substituir o trabalho da escola. O teatro contribui para o entendimento do texto literário por ser mais uma possibilidade de leitura oportunizada ao aluno. Salienta-se que o trabalho do grupo auxilia no entendimento de outras áreas do conhecimento, e estimula a busca por outros espaços culturais, além de possibilitar uma nova visão de literatura.

3. Site oficial do Grupo Ria. Disponível em:
http://www.gruporia.com.br/reconhecimento/index_reconhecimento.html.
 Acesso em: 25 Nov. 2010.

Fala Professor! Fala Aluno! em A Voz do Ria⁴

*Professor	“... eu acho que o Grupo Ria faz um trabalho voltado a essa parte literária... que é tão importante pro aluno se interessar um pouco mais, né? Porque às vezes o livro, ele vai ler, ele não consegue assimilar algumas coisas por causa do vocabulário, e aqui o pessoal faz um trabalho superlegal. Superdez mesmo. Então é por isso que eu trago essa galera pra cá.”
*Aluno	“...eu acho bem interessante, eu acho válido ter vários tipos de abordagem da história, né? Tem o livro, tem as séries, a série que foi feita pela Globo, tem a peça que é uma adaptação mais teatral, é bem interessante, é... tem várias coisas pra analisar na obra do Machado...”
*Professor	“Eu gostaria de ressaltar a importância do trabalho do Grupo Ria, para nós, professores, tanto de literatura quanto de outras áreas, e... esse trabalho do Grupo Ria tem contribuído há vários anos para o meu trabalho em sala de aula, é indispensável para o aluno que quer aprender. É uma oportunidade única.”
*Professor	“Gostei muito, né, porque veio a contribuir com os trabalhos em sala de aula, e eu acredito que os nossos adolescentes, eles precisam muito dessa interação entre a parte teórica e a vivência; e o Teatro Ria veio muito a contribuir com isso. A gente percebe que eles têm uma afinidade maior, é... tem uma participação também, e... começam a ter outros interesses na área cultural.”
*Aluno	“... pra gente foi a final, a palestrinha que teve no final aqui; foi mais legal porque eles fizeram uma análise mais profunda, uma coisa que você não tem no livro...”
*Professor	“... o espetáculo, eu acho que isso é uma forma de... proporcionar ao aluno uma visão diferente do que é literatura e ... não ter medo e receio de pegar um livro, né? Pra ler, então, eu acho que quando a obra é colocada pro aluno de uma forma teatral como essa, de certa forma vai estimular o jovem a ler a obra e perceber o quanto tem de criatividade na imaginação que a gente faz...”
*Professor	“...os nossos alunos respeitaram muito, coisa que é difícil conseguir na escola, e o grupo conseguiu...” (grifos meus)

4. Vídeo editado por PEREIRA, Paulo. A voz do Ria.

Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=fRrPS_7ucDg>. Acesso em: 25 out. 2010.

3.2.1 – Os debates e as questões vestibulares⁵: outra curva

O trabalho do Grupo Ria também ressoou sobre algumas questões de literatura de algumas universidades. Temas discutidos, durante os debates sobre a época de transição entre o Romantismo e o Realismo, foram utilizados nos enunciados de algumas questões, como se pode observar em parte da transcrição do debate sobre *Memórias de um sargento de milícias*⁶.

AILSON: “É.... agora, entendendo aqui o universo dessa obra *aponta pro palco, a gente tem que se lembrar, essa obra faz parte da escola do Romantismo, certo?, aí vocês vão falar assim: Meu Deus, como isso pode ser Romantismo? É.... o Romantismo naquela história das musas inspiradoras, o modelo social a ser seguido, né? O sistema católico castrador, né? Aquela imagem da musa inspiradora... Lembram do Álvares de Azevedo lá no Romantismo. “Ó minha amada e imortal que eu não alcanço”... ah, a mulher nunca , nunca era alcançada né, nunca era atingida. Não. Não tem esse modelo todo que a gente encontra nas obras do Romantismo. Por quê? Porque já é uma obra romântica de transição, já tá apontando pra outros caminhos literários, com um cheirinho de Realismo, com um cheirinho de Naturalismo...” (grifos meus)

Neste excerto, Ailson explica aos alunos, por meio de características físicas e psicológicas das mulheres românticas, que não há uma regra que determine uma ou outra escola literária. Podem existir características em que predominem algumas delas, porém assim como a história do mundo e das pessoas “não é linear e nem fragmentada”, é possível que em escolas literárias diferentes, encontremos características de uma em outra; são complementares. *Memórias de um sargento de milícias* corresponde a uma fase de transição entre os romances romântico e realista, portanto os personagens que formam a sua história não aparecem de maneira idealizada como as mulheres de Álvares de Azevedo.

E tais características são observadas nas questões subsequentes:

(FUVEST) Sua história tem pouca coisa de notável. Fora Leonardo algibebe¹ em Lisboa, sua pátria; aborrecera-se, porém do negócio, e viera ao Brasil. Aqui chegando, não se sabe por proteção de quem, alcançou o emprego de que o vemos empossado, o que exercia, como dissemos, desde tempos remotos. Mas viera com ele no mesmo navio, não sei fazer o quê, uma certa Maria de hortaliça, quitandeira das praças de Lisboa, saloia² rechonchuda e bonitona. O Leonardo, fazendo-se-lhe justiça, não era nesse tempo de sua mocidade mal apessoado, e sobretudo era maganão³. Ao sair do Tejo, estando a Maria encostada à borda do navio, o Leonardo fingiu que passava distraído junto dela, e com o ferrado sapatão assentou-lhe uma valente pisadela no pé direito. A Maria, como se já esperasse por aquilo, sorriu-se como envergonhada do gracejo, e deu-lhe também em ar de disfarce um tremendo beliscão nas costas da mão esquerda. Era isto uma declaração em forma, segundo os usos da terra: levaram o resto do dia de namoro cerrado; ao anoitecer passou-se a mesma cena de pisadela e beliscão, com a diferença de serem desta vez um pouco mais fortes; e no dia seguinte estavam os dois amantes tão extremosos e familiares, que pareciam sé-lo de muitos anos. (Manuel Antônio de Almeida, *Memórias de um sargento de milícias*)

Glossário:

¹algibebe:mascate,vendedor ambulante.

² saloia: aldeã das imediações de Lisboa.

³maganão: brincalhão, jovial, divertido.

Neste excerto, o modo pelo qual é relatado o início do relacionamento entre Leonardo e Maria

- a) manifesta os sentimentos antilusitanos do autor, que enfatiza a grosseria dos portugueses em oposição ao refinamento dos brasileiros.
- b) revela os preconceitos sociais do autor, que retrata de maneira cômica as classes populares, mas de maneiras respeitosa a aristocracia e o clero.
- c) reduz as relações amorosas a seus aspectos sexuais e fisiológicos, conforme os ditames do Naturalismo.
- d) opõe-se ao tratamento idealizante e sentimental das relações amorosas, dominante do Romantismo.**
- e) evidencia a brutalidade das relações inter-raciais, própria do contexto colonial escravista.

(PUC-SP) *Era a sobrinha de Dona Maria já muito desenvolvida, porém que, tendo perdido as graças de menina, ainda não tinha adquirido a beleza de moça: era alta, magra, pálida; andava com o queixo enterrado no peito, trazia as pálpebras sempre baixas, e olhava a furto; tinha os braços finos e compridos; o cabelo, cortado, dava-lhe apenas até o pescoço, e como andava mal penteada e trazia a cabeça sempre baixa, uma grande porção lhe caía sobre a testa e olhos, como uma viseira.*

O trecho acima é do romance *Memórias de um Sargento de Milícias*, de Manuel Antônio de Almeida. Dele pode afirmar-se que:

- a) confirma o padrão romântico da descrição da personagem feminina, representada nesta obra por Luisinha.
- b) exemplifica a afirmação de que o referido romance estava em descompasso com os padrões e o tom do Romantismo.**
- c) não fere o estilo romântico de descrever e narrar, pois se justifica por seu caráter de transição da estética romântica para a realista.
- d) justifica, dentro do Romantismo, a caracterização sempre idealizada do perfil feminino de suas personagens.
- e) insere-se na estética romântica, apesar das características negativas da personagem, que fazem dela legítima representante da dialética da malandragem.

5. As questões dos vestibulares estão disponíveis em: <<http://vestibular.uol.com.br/provas/>>. Acesso em: 29 dez. 2010.

6. Transcrição do debate sobre a obra *Memórias de um sargento de milícias* em 25 de maio de 2010, e mediado por Ailton Leite, cuja discussão era sobre as características das personagens dessa obra que se diferenciavam das do autor Álvares de Azevedo. Pretendeu-se aqui, trabalhar a questão das fases de transição entre uma escola literária e outra, cujo contexto histórico e social influenciou a maneira de viver e de observar e descrever os objetos, situações e pessoas como elas eram de fato; sem idealizações.

3.3 - A SEGUNDA PONTA DO NOVELO

3.3.1 – As escolas no processo

As amostras dos questionários que foram coletadas dependeram da agenda do Grupo Ria e da disponibilidade da pesquisadora. Os espetáculos eram agendados de acordo com o interesse das escolas pelas peças, horários e quórum compatíveis com o mínimo para cada apresentação, os quais eram avisados com antecedência à investigadora. No entanto, a apresentação das escolas voluntárias e esta pesquisadora, acontecia somente no dia das peças. Salienta-se que, por duas vezes, devido a motivos de desistência por parte das escolas no último momento, os questionários não foram aplicados.

O pré-teste foi aplicado a um pequeno grupo de alunos da **Escola Estadual Vicente Leporace** no dia da apresentação da peça *Memórias de um sargento de milícias*. É importante ressaltar que essa escola se mostrou muito solícita a participar da pesquisa, convidando a pesquisadora a ir visitá-la para aplicar os questionários a outros alunos interessados. Na semana seguinte, houve um agendamento com a coordenação da escola durante o HTPC (Horário de Trabalho com o Professor Coordenador), em que o projeto seria explicado aos professores e haveria uma organização para a aplicação dos questionários. Entretanto, como choveu muito nesse dia, houve uma demora de 3h para a pesquisadora chegar na escola, devido a um enorme congestionamento, impossibilitando-a de participar da reunião. Contudo, a direção junto à professora responsável pela ida dos alunos ao teatro e ao supervisor que estava presente naquela noite, gentilmente, a receberam, ajeitaram uma sala para que os questionários fossem aplicados e as turmas foram organizadas. Ao descer o primeiro grupo, houve a percepção de que mais da metade dele não era composto pelos alunos que tinham ido ao teatro; mesmo assim foi permitido que os alunos respondessem a primeira parte do questionário sobre leitura, salientando a importância das suas respostas para a pesquisa. Muitos deles concordaram, uma vez que por motivos diversos, como trabalho ou dinheiro, não assistiram ao espetáculo. Depois de uns quinze minutos que havia começado o processo, faltou luz e os alunos tiveram de ser dispensados. Assim, a professora responsável ficou de aplicar os questionários e a pesquisadora foi buscá-los em

outro dia. Essa escola de ensino médio, que tem o nome de um radialista muito popular no Brasil fica localizada próxima à Estrada do M`Boi Mirim, na Rua João Alves Torres, 555 – Jardim das Flores em São Paulo e pertence à Diretoria de Ensino Sul 2. Essa região conhecida por Capão Redondo, por causa da mata virgem que apresenta uma forma arredondada é cortada por duas estradas, uma dela é a M`Boi e a outra, a Estrada de Itapecerica da Serra, ligando Santo Amaro aos municípios de Itapecerica e Embu Guaçu.

A Escola Vicente Leporace é fruto de um processo de industrialização e de crescimento populacional na década de 1950, e é uma das primeiras escolas a ser criada em 1956 junto a outras três: Escola Estadual Prof. Renato Braga (1950), Escola Estadual Prof. Luis Gonzaga Pinto e Silva (1956), e Escola Estadual Profª Davina Aguiar Dias (1957). Atualmente, a Diretoria de Ensino Sul 2 tem, sob sua jurisdição, 86 escolas estaduais, onde são atendidos 124.398 alunos nas modalidades de ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos. Além disso, conta com 58 escolas particulares. A região conta com aproximadamente oitocentos mil habitantes (723.180), sendo considerada uma das mais populosas e mais pobres da cidade. O Jardim Ângela possui 243.845 mil habitantes e concentra a maior área territorial da região nos mananciais. As áreas desabitadas existem em função dos charcos formados pelos córregos oriundos do rio Embu Mirim. A ocorrência de loteamentos clandestinos e domicílios precários trazem à tona o problema da coleta de lixo. O bairro conta com 31 escolas estaduais e 9 escolas particulares.

As outras escolas que participaram do processo de pesquisa, responderam ao questionário no próprio Teatro Lucas Pardo antes dos espetáculos e após os debates.

A segunda escola que contribuiu com a pesquisa foi a **ETEC (Escola Técnica Estadual) Prof. Aprígio Gonzaga**, cuja peça assistida foi *O auto da barca do inferno*. Essa escola fica localizada na Av. Dr. Orêncio Vidigal, 212, na região da Penha em São Paulo. Criada em 1950 e denominada como Escola Artesanal da Penha, era mantida pela Secretaria da Educação. A educação profissional masculina – ETEC Getúlio Vargas e a feminina – ETEC Carlos de Campos fundadas em 1911 foram criadas pelo Prof. Aprígio Gonzaga, um dos precursores da educação profissional em São Paulo. Em 1994, a Escola Carlos de Campos foi transferida para o Centro Paula Souza.

Outras duas escolas que também assistiram ao mesmo espetáculo, ainda que em horários diferentes, participaram do processo de pesquisa. Trata-se dos **Colégios Alcance e da Congregação das Irmãs Franciscanas**. O primeiro está localizado na região de Interlagos, na Avenida Danton Jobim, 1149, onde funcionam os ensinos fundamental I e II. A escola desenvolve um trabalho de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos para facilitar o prosseguimento dos estudos nas séries seguintes e de inserção no mercado de trabalho. É interessante salientar que a amostra colhida desse colégio era dos alunos do nono ano do ensino fundamental II, cujas obras literárias já se encontravam no currículo escolar como incentivo e iniciação à leitura dos clássicos. Quanto à Congregação, localizada no bairro de Indianópolis em São Paulo, funcionam os ensinos infantil, fundamental e médio desde 14 de abril de 1983. Os principais fundamentos desse colégio vieram da cidade de São José dos Campos a pedido do cônego José Fortunato da Silva Ramos, responsável pela construção da Igreja Matriz da cidade e do Asilo Santo Antônio, dirigidos pelas irmãs franciscanas, em 1939. Com o intuito de aperfeiçoar a formação das crianças, o padre criou uma escola junto à igreja a qual se expandiu em ginásio em 1965 e mais tarde quando autorizados os outros ciclos de ensino, passa a denominar-se Colégio Nossa Senhora da Aparecida.

As últimas amostras foram colhidas após apresentação da peça *Dom Casmurro*, provenientes dos **Colégios Objetivo Mantiqueira e Progresso de Vila Galvão**. Localizado no centro do bairro de Socorro em São Paulo, o Colégio Mantiqueira é parte de uma das maiores redes de ensino do Brasil. Fundado em 1994, tinha em princípio o perfil de curso pré-vestibular e a partir de 1998 passou a atender aos alunos do ensino médio, tornando-se núcleo educacional de caráter formativo e mais adiante contemplando os ensinos fundamental I e II e o ensino infantil. O Colégio Progresso de Vila Galvão está localizado na cidade de Guarulhos em São Paulo e atende a todos os níveis de ensino regulares e também ao ensino técnico em informática. Tem como subsídios os sistemas apostilados de ensino Dom Bosco e Positivo. A escolha por dois sistemas implica objetivos diferentes. O primeiro, voltado mais para a formação integral do aluno, propicia a aprendizagem para a criatividade, para descobertas individuais e conjuntas; já o segundo está focado em conteúdos determinados para ingresso nas universidades.

3.3.2 – As ressonâncias nos gráficos⁷

A estrutura do questionário conforme apresentado em apêndice foi elaborada em duas partes: a primeira tinha como objetivo analisar o perfil do aluno em relação à leitura, identificar quais as fontes de leitura mais utilizadas pelos adolescentes, quais são os conteúdos mais procurados e lidos por eles, se eles costumam ler na escola, por que e o que leem, se já haviam lido as obras literárias em questão antes de irem ao teatro e quais outras obras lidas.

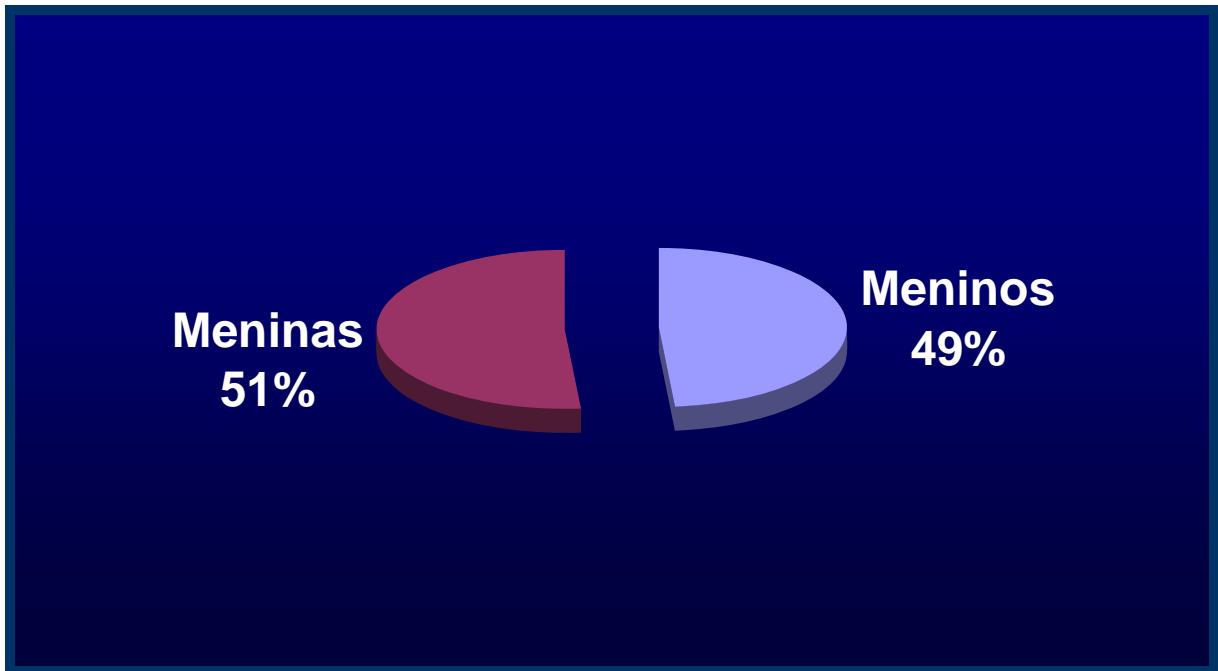
A segunda parte do questionário visava analisar se os alunos tinham por hábito frequentar teatros, quais os tipos de peças a que haviam assistido, se já conheciam o teatro Ria e quais suas opiniões a respeito do trabalho do Grupo Ria a partir de apontamentos dos relatos observados sobre as questões de compreensão, linguagem, estímulo, reflexão sobre as temáticas e interação.

As amostras foram colhidas no mês de novembro de 2010, último mês de apresentações do semestre, em que 101 alunos das escolas citadas participaram. Destes, 76 alunos responderam aos questionários na íntegra, 23 alunos responderam a primeira parte do questionário e 2 alunos desistiram de responder. O quórum de alunos correspondeu em sua maioria aos alunos com idades entre 15 e 19 anos, estudantes do ensino médio, e somente 5 desses alunos estavam terminando o 9º(nono) ano do ensino fundamental II, e 2 alunas, uma com 39 anos e outra de 45 anos que estavam cursando a suplência.

Em relação à amostra dos 101 alunos que responderam aos questionários, o Gráfico 1 demonstra uma percentagem equilibrada em que 49 meninos e 52 meninas participaram do processo de sua aplicação, representando (48,51%) dos meninos e (51,48%) das meninas. Conforme esta amostra, podemos inferir que a leitura dos clássicos ou a ida ao teatro não varia conforme o gênero. Salienta-se, assim, que a ideia da falta de estímulo por estas atividades, independe de o aluno ser menino ou menina.

7. Os gráficos de 1 a 14 são de autoria da pesquisadora Patrícia Montanholi Kassab, responsável pela construção, elaboração e análise construídas com base nas informações e respostas obtidas dos questionários após processo de coleta de campo.

Gráfico 1 - Percentagem por gênero



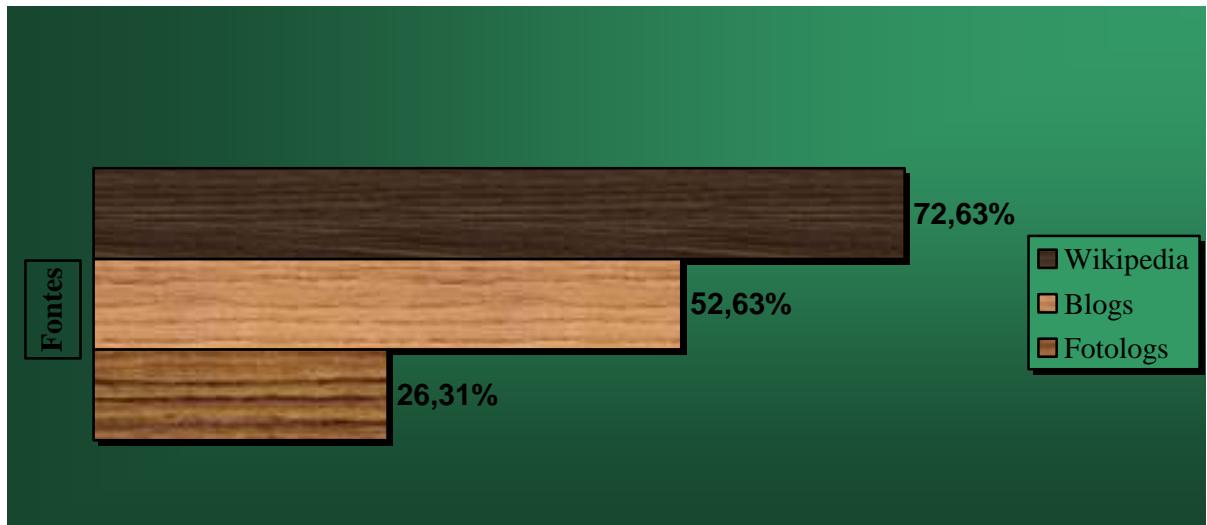
Fonte: Patrícia Montanholi Kassab.

Da primeira pergunta sobre leitura, cujas opções eram apontar as fontes mais procuradas de textos pelos alunos, (95,95%) de 99 alunos indicaram leituras feitas pela internet em que (72,63%) apontaram para os textos lidos no *Wikipedia*, (52,63%) assinalaram os *blogs* e (26,31%) para os *fotologs*. É importante salientar que existem algumas pequenas diferenças entre as formatações dessas fontes. O *Wikipedia* é uma enciclopédia eletrônica que fornece informações, mas não permite interferências do usuário em seu conteúdo. Os *blogs* e os *fotologs* são tipos de sites criados por qualquer usuário que queira divulgar trabalhos, compartilhar textos diversos, vídeos e imagens. Os conteúdos podem ser acessados por outros usuários e podem contar com postagens dos mesmos as quais serão mediados pelo responsável do *fotolog*⁸ ou *blog*⁹.

8. Um *flog* (também *fotolog*, *fotoblog* ou *fotoblogue*) é um registro publicado na *World Wide Web* com fotos colocadas em ordem cronológica, ou apenas inseridas pelo autor sem ordem, de forma parecida com um *blog*. Ainda podem-se colocar legendas retratando momentos bons de lazer. É parecido com um *blog*, mas a diferença é que predominam as fotos ao invés de texto.

9. Um *blog* ou *blogue* (diário) é um *site* cuja estrutura permite a atualização rápida a partir de acréscimos dos chamados *artigos*, ou *posts*. Estes são, em geral, organizados de forma cronológica inversa, tendo como foco a temática proposta do *blog*, podendo ser escritos por um número variável de pessoas, de acordo com a política do *blog*.

Gráfico 2 - Leituras feitas pela internet – 95,95% de 99 alunos



Fonte: Patrícia Montanholi Kassab.

Os dados referentes a esta amostra nos faz refletir sobre a ideia de que o aluno não lê. Esta pesquisa nos mostra que ele lê, contudo, podemos inferir a partir dos dados apresentados que talvez falte orientação na escolha das fontes e estímulo pela pesquisa. A primeira fonte em que o aluno vai buscar as respostas para as tarefas escolares é no *Wikipedia*, onde se obtém respostas rápidas e objetivas. Percebe-se, assim, como foi tratado em 2.1.2, que o aluno não problematiza, não é estimulado a questionar, a refletir. Em relação aos *blogs* ou *fotologs*, percebemos que há uma necessidade narcisista, por meio da divulgação de textos pessoais ou fotos de mostrar-se ao outro, o que nos remete a ideia da autoafirmação de Morin (2007, p. 78-79),

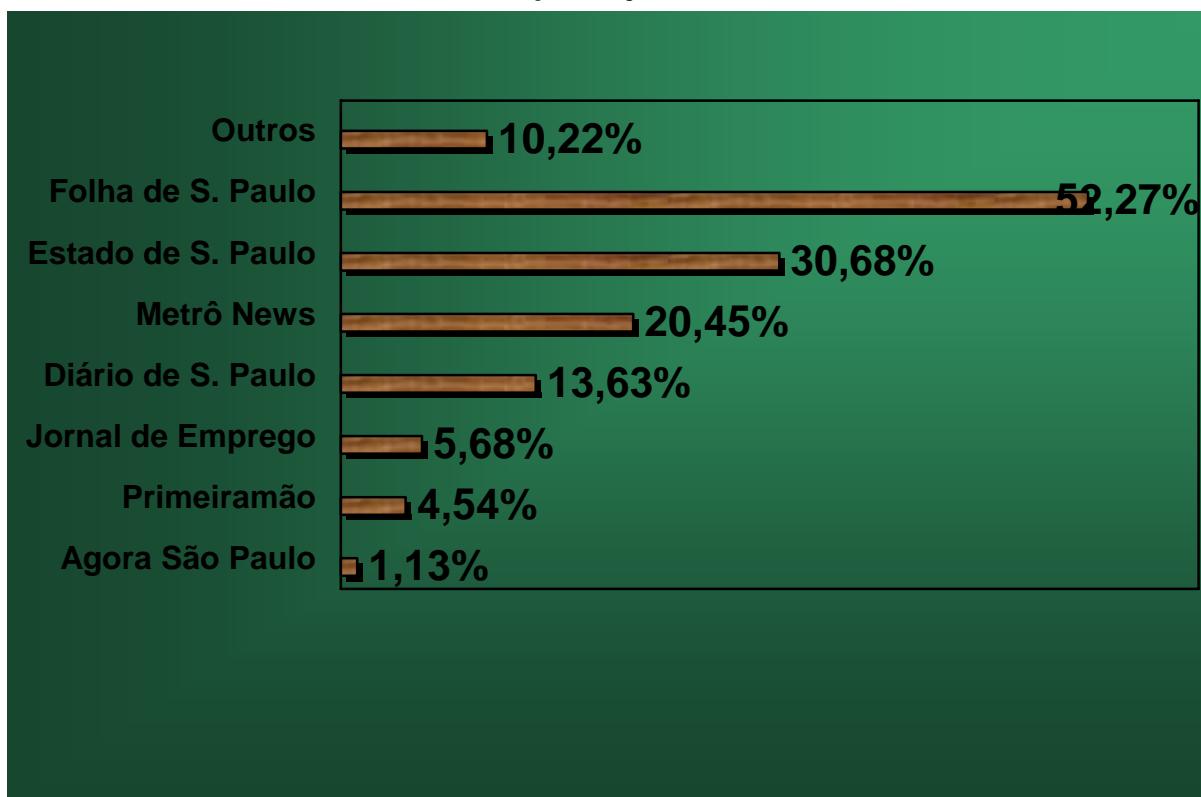
[...] a necessidade de reconhecimento não se separa da necessidade subjetividade auto-afirmação. Desprezado, o sujeito sente-se ferido, mutilado, machucado. [...] A necessidade do outro é radical; mostra a incompletude do Ego/Eu sem reconhecimento, amizade, amor.

Pode-se inferir que os alunos, mais do que buscar informações por essas fontes, procuram postar coisas sobre si mesmos. E isso também nos remete à questão de se trabalhar não só o cognitivo nas escolas, mas o mítico, o mágico, o simbólico e o autoconhecimento.

Desses mesmos 99 alunos, (88,88%) assinalaram que fazem leituras por meio de jornais, sendo os mais assinalados a *Folha de S. Paulo*, com (52,27%); O *Estado de S. Paulo*, com (30,68%) e o *Metrô News*, com (20,45%). Na sequência

vieram os jornais *Diário de São Paulo*, com (13,63%), *Jornal de Empregos*, com (5,68%), *Primeiramão*, com (4,54%), *Agora São Paulo*, com (1,13%) e outros jornais citados pelos alunos, como: *O Município*, *G1.com*, *Terra On-line* e *Lance*, que totalizam (10,22%). Saliento que os dois primeiros são de fácil acesso pelos alunos por serem jornais assinados pelas escolas, portanto com grande circulação e normalmente utilizados pelos professores para o exercício do trabalho em grupo, pesquisas, recortes etc. É importante observar que parte dos alunos trabalham e estudam em pontos opostos da cidade de São Paulo, e portanto, utilizam o metrô como meio de transporte ou ainda estudam em colégios pré-vestibulares que ficam localizados próximos às estações de metrô, o que pode justificar o acesso ao *Metrô News*. Outros jornais citados como *G1.com* ou *Terra On-line*, normalmente, abrem as páginas da internet ao serem acessadas, o que também pode justificar as suas visualizações.

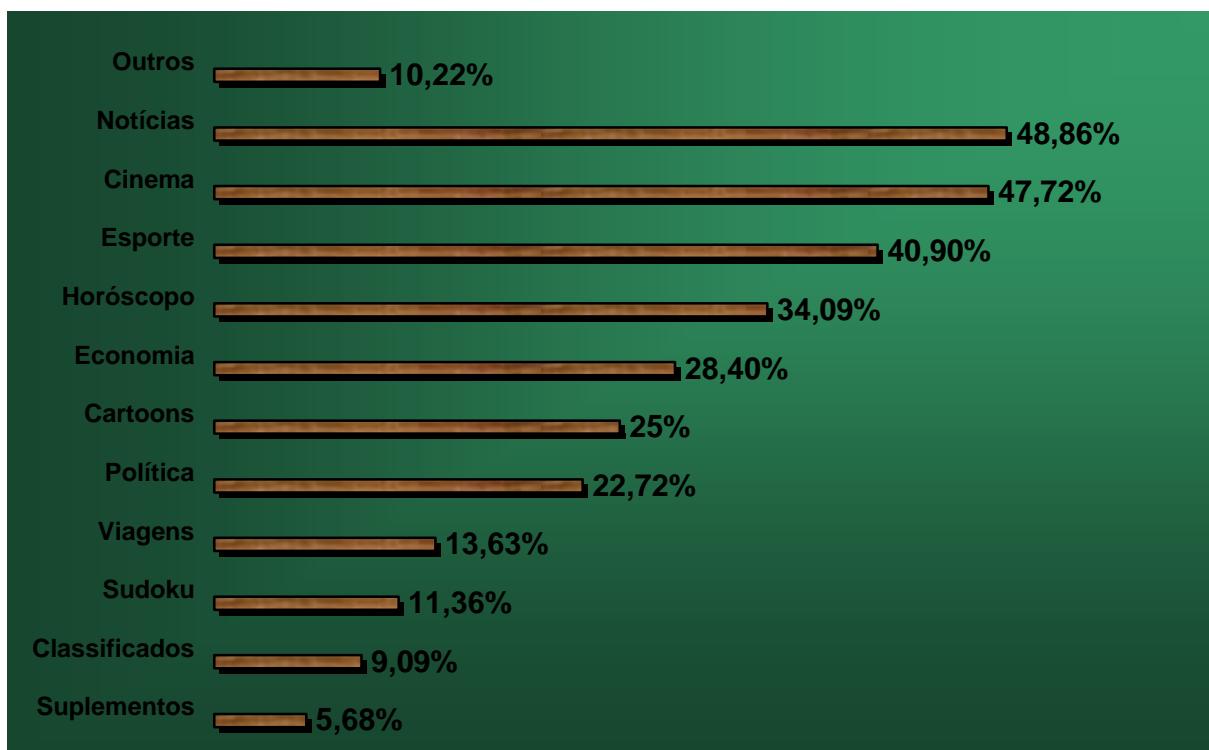
Gráfico 3 - Leituras feitas pelos jornais- 88,88% de 99 alunos



Fonte: Patrícia Montanholi Kassab.

*Ressalta-se que a *Folha de S. Paulo* e o *Estado de S. Paulo* são os jornais de maior circulação nas escolas por assinaturas, portanto são de fácil acesso. Outros jornais indicados: *O Município*, *G1.com*, *Terra On-line* e *Lance*.

Gráfico 4 - Seções lidas nos jornais por 88 alunos



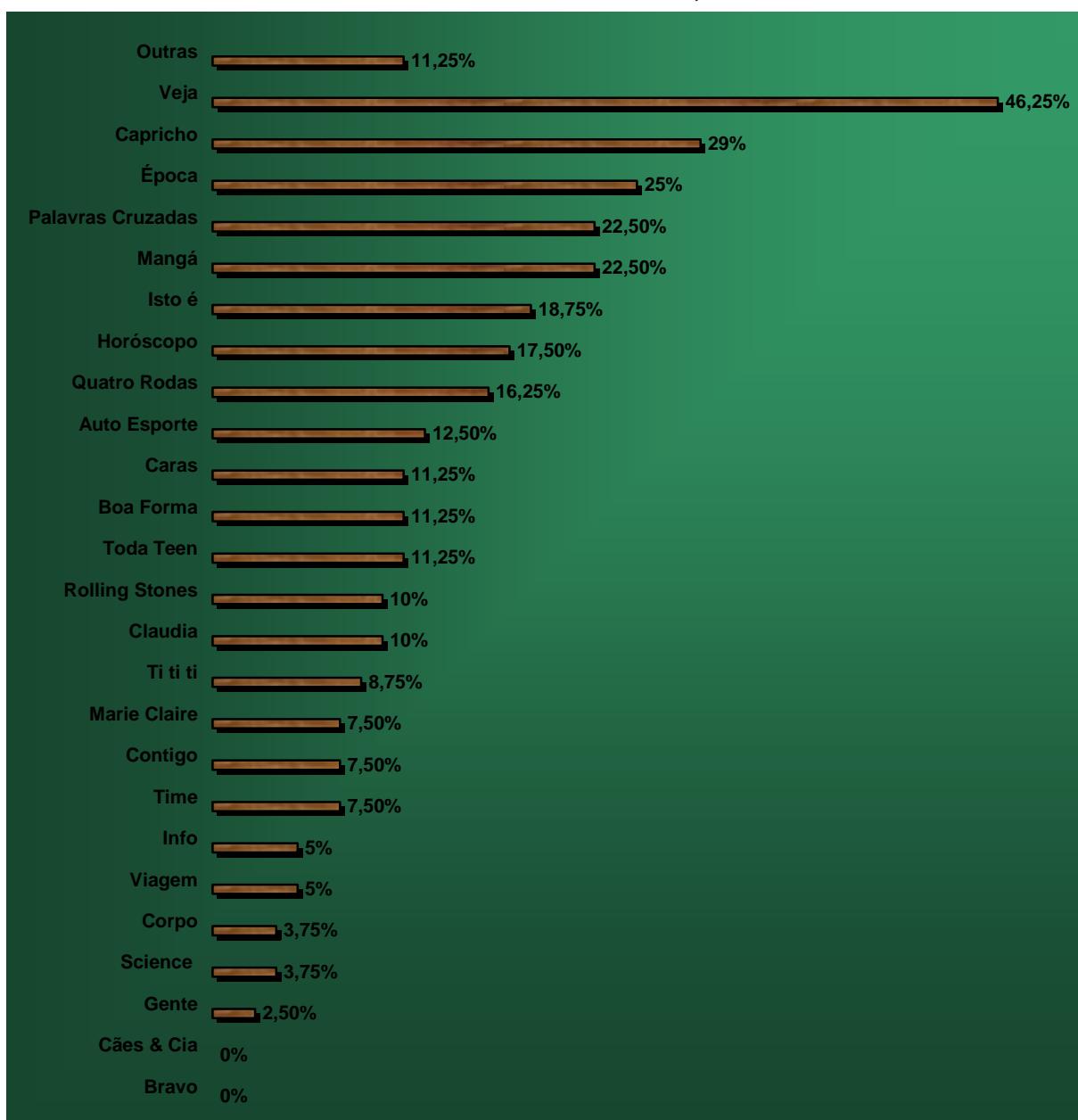
Fonte: Patrícia Montanholi Kassab.

* Outras seções indicadas estão entre música e cultura.

Das seções lidas nos jornais, as mais indicadas estão as de notícias, cinema e esporte, com (48,86%); (47,72%) e (40,90%), seguidas das seções de horóscopo, com (34,09%); economia, com (28,40%); *cartoons*, com (25%); política, com (22,72%); viagens, com (13,63%); *sudoku*, com (11,36%); classificados, com (9,09%) e suplementos, com 5,68%. Outras seções que totalizam (10,22%) estão entre música e cultura. Uma possível leitura desse gráfico é a de que uma significante percentagem dos alunos são pessoas que gostam de se atualizar, de se evadir no tempo e no espaço por meio de identificações ou projeções através do cinema, gostam do jogo, do desafio, do místico, do inusitado. Esse perfil nos remete ao *homo-demens*, *ludens*, *consumans*, *poeticus* e *imaginarius*, de Edgar Morin, mas com a constatação da precariedade do ensino em parte significativa das escolas de ensino médio, conforme indicam os índices oficiais apresentados no início desta pesquisa. O interesse pelo entretenimento alimenta o imaginário, o sonho, a necessidade de evasão, na medida em que as dúvidas ou indagações mais complexas (se as há) não têm condições de serem aprofundadas pela escola, muito menos pelas famílias.

Esta mesma questão pode ser observada no Gráfico a seguir em que há a indicação das leituras das revistas. De 99 alunos, 88 afirmam que leem revistas como fonte de leitura. As revistas mais indicadas foram a *Veja*, com (46,25%); *Capricho*, com (29%) e *Época*, com (25%). Algumas destas revistas, incluindo a *Isto é*, com (18,75%) e a *Galileu*, citadas pelos alunos em outras indicações, são revistas de atualidades e normalmente são enviadas como exemplares para as escolas e utilizadas para a tarefa de trabalhos, portanto têm grande circulação e são de fácil acesso.

Gráfico 5 – Leituras de revistas lidas – 80,80% de 99 alunos

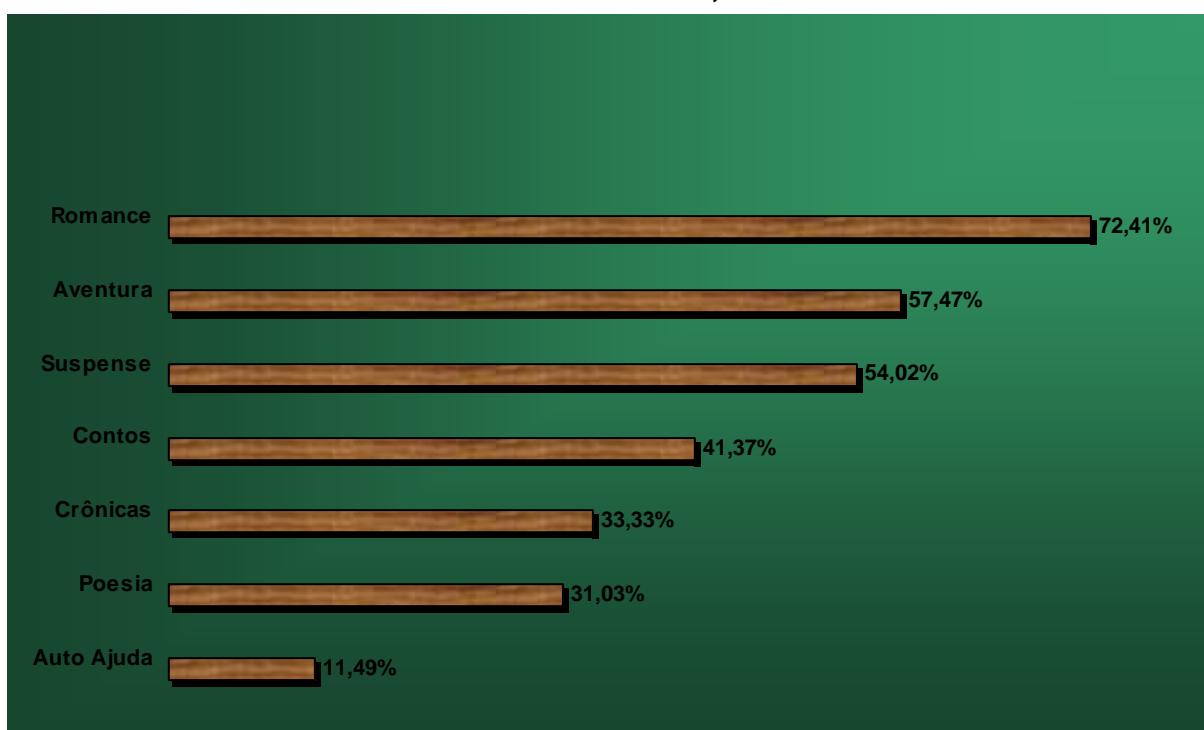


Fonte: Patrícia Montanholi Kassab.

Outras revistas que exigem o raciocínio lógico e outras habilidades de desenho e criatividade, por exemplo, vieram apontadas na sequência, com (22,50%), que são as revistas de palavras cruzadas e de mangás. Isto nos mostra o que Morin nos afirma sobre os processos lógicos e analógicos, antagônicos e, ao mesmo tempo, indissociáveis, lembrando da importância do diálogo entre o empírico-racional e o simbólico-mitológico. Posteriormente, vieram as revistas de horóscopo, com (17,50%); *Quatro Rodas* (16,25%), *Auto Esporte* (12,50%); *Caras* (11,25%); *Boa Forma* (11,25%); *Toda Teen* (11,25%); *Rolling Stones* (10%); *Cláudia* (10%); *Ti ti ti* (7,50%); *Info* (5%); *Viagem* (5%); *Corpo* (3,75%); *Science* (3,75%); *Gente* (2,50%). Não foram indicadas pelos alunos as revistas *Cães & Cia* e revista *Bravo*. Outras revistas, como *Superinteressante*, *Estilo*, *Gloss*, *Divas* e *Galileu* totalizam (11, 25%) das leituras em revistas.

Sobre as leituras dos livros, (87,87%) dos alunos assinalaram que fazem leituras por meio de livros, e (72,41%) gostam de ler o gênero romântico; (57,47%) aventura; (54,02%) suspense; (41,37%) contos; (33,33%) crônicas; (31,03%) poesia e (11,49%) os livros de autoajuda. É interessante reiterar a questão da evasão, da identificação, da projeção, do *homo-demens* e *homo-ludens* associadas às indicações do quadro que se segue, observadas as preferências.

Gráfico 6 – Leituras de livros: 87,87% de 99 alunos



Fonte: Patrícia Montanholi Kassab.

A segunda questão sobre a leitura dos livros tinha por objetivo verificar se o aluno lia no espaço escolar e o motivo da leitura. O gráfico mostra que a maior parte dos alunos, representando (53%) leem por questões de obrigatoriedade; (43%) revelam que leem além do solicitado e (4%) assinalaram que não efetuam leituras na escola.

Gráfico 7 – Você lê na escola: de 99 alunos

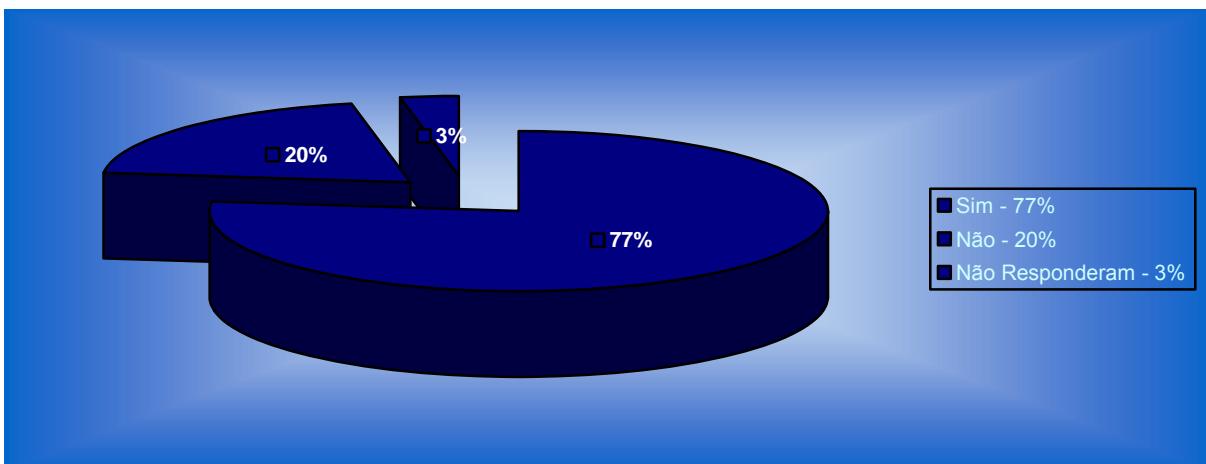


Fonte: Patrícia Montanholi Kassab.

É importante observar que no gráfico seguinte, ao perguntar se o aluno já havia lido alguma obra literária, (77%) disseram que sim, correspondendo às leituras exigidas nos vestibulares. De 99 alunos, (20%) assinalaram a alternativa não como resposta e (3%) se abstiveram. Os gráficos são coerentes com a leitura feita na introdução deste trabalho sobre os índices do SARESP em que se percebe que cada vez mais os alunos leem por uma questão de obrigatoriedade do currículo e não pelo prazer de ler. Assim, a literatura volta-se somente à informação e deixa de formar o aluno para o mundo, para o autoconhecimento, para a transformação do meio em que vive, deixando de ser uma escola de estudo sobre a complexidade humana (COELHO apud MORIN, 2000, p.11).

Destes (77%) que correspondem a 76 alunos que afirmaram já ter lido ao menos uma obra literária, verificamos que as obras mais lidas e que foram e indicadas por eles são: *O auto da barca do inferno*, *Dom Casmurro*, *O cortiço* e *Memórias de um sargento de milícias*. Confirma-se assim, pelos dados, a questão da leitura obrigatória. Outras obras esporádicas foram citadas, as quais embora não façam parte das listas das obras obrigatórias dos vestibulares, são clássicos que compõem os currículos escolares.

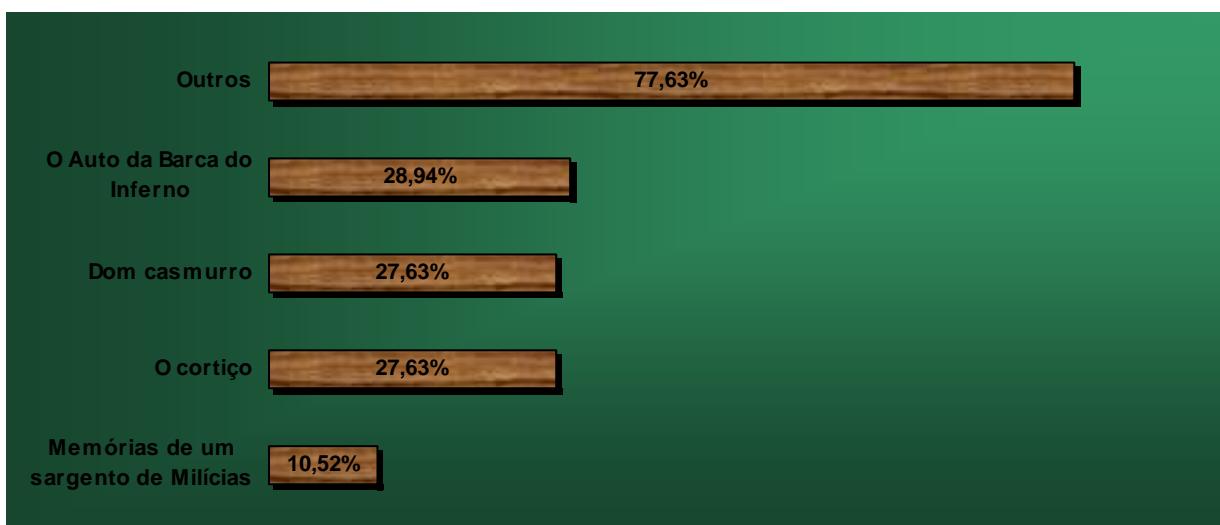
Gráfico 8 – Você já leu alguma obra literária? – 99 alunos



Fonte: Patrícia Montanholi Kassab.

Dentre estas outras obras, (77,63%) das quais foram indicadas estão: *Laranja mecânica*, *O ateneu*, *Senhora*, *Dom Quixote*, *Notas do subsolo*, *Ideologia alemã*, *Manifesto comunista*, *Triste fim de Policarpo Quaresma*, *Capitães de areia*, *Antologia poética*, *Sherlock Holmes*, *5 minutos*, *Os lusíadas*, *Divina comédia*, *Brás*, *Bexiga e Barra Funda*, *Sonhos de uma noite de verão*, *O primo Basílio*, *Peter Pan*, *Vidas secas*, *O seminarista*, *Memórias póstumas de Brás Cubas*, *A arte da guerra*, *Contos brasileiros*, *Helena*, *O guarani*, *Os miseráveis*, *O crime do Padre Amaro*, *Macunaíma*, *A luneta mágica*, *A moreninha e Iracema*; ou seja, obras que já serviram como enunciado para questões dos vestibulares desde as mais procuradas universidades do país, até as menos conhecidas.

Gráfico 9 – Obras lidas indicadas

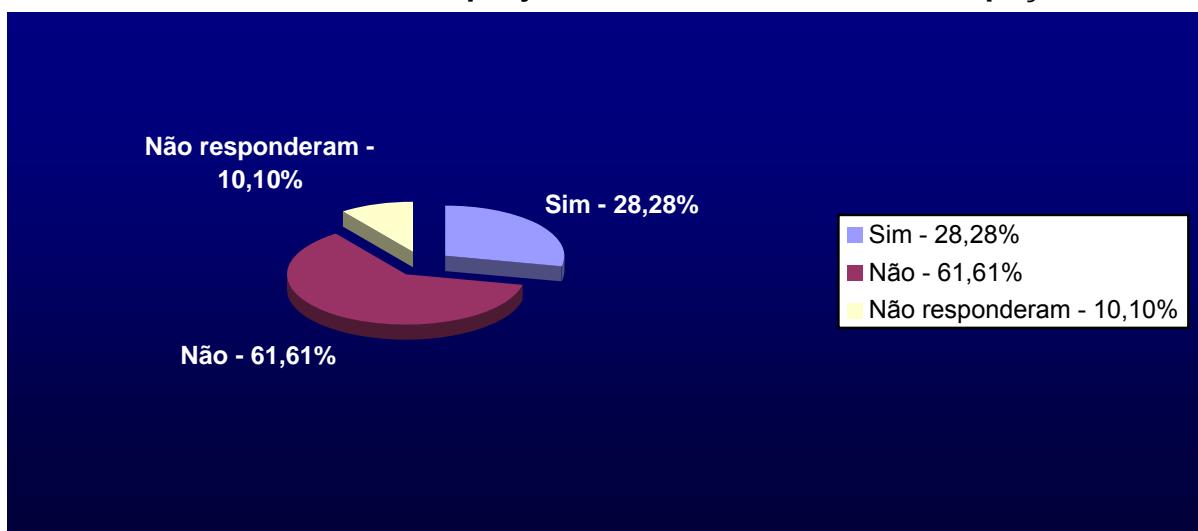


Fonte: Patrícia Montanholi Kassab.

A quarta questão visava analisar se os alunos eram levados ao teatro para complementar o trabalho de sala de aula ou se o processo era o inverso, ou seja, o teatro tratava de estimular o aluno à leitura e ele passava a fazê-la após os espetáculos. Os dados revelam que (61,61%) dos alunos não haviam lido a obra antes de assistirem à peça; (28,28%) responderam que sim, que já tinham lido, e (10,10%) não responderam a essa questão. Uma possível leitura deste gráfico reitera o foco sobre a forma como o ensino de literatura vem se cristalizando nas salas de aula apresentada no início deste trabalho, responsável por associar cada vez mais a leitura à obrigatoriedade.

Podemos pressupor que se a maioria dos alunos afirmam que não leem as obras antes de assistir a elas, não é o teatro ou outros bens culturais que desviam o interesse dos alunos das leituras, uma vez que dados coletados no gráfico 13 mostram que destes (61,61%) dos alunos, (57,37%) deles, passam a ler as obras após os espetáculos. O teatro complementa um trabalho que supostamente está deixando de ser feito nas escolas, ou seja, a escola não tem demonstrado competência para despertar o prazer da leitura. Assim, reitera-se a ideia de Morin de que cada vez mais as disciplinas se distanciam e empilham informações ao invés de selecionar os “saberes essenciais” para a vida.

Gráfico 10 – Alunos que já haviam lido a obra antes da peça

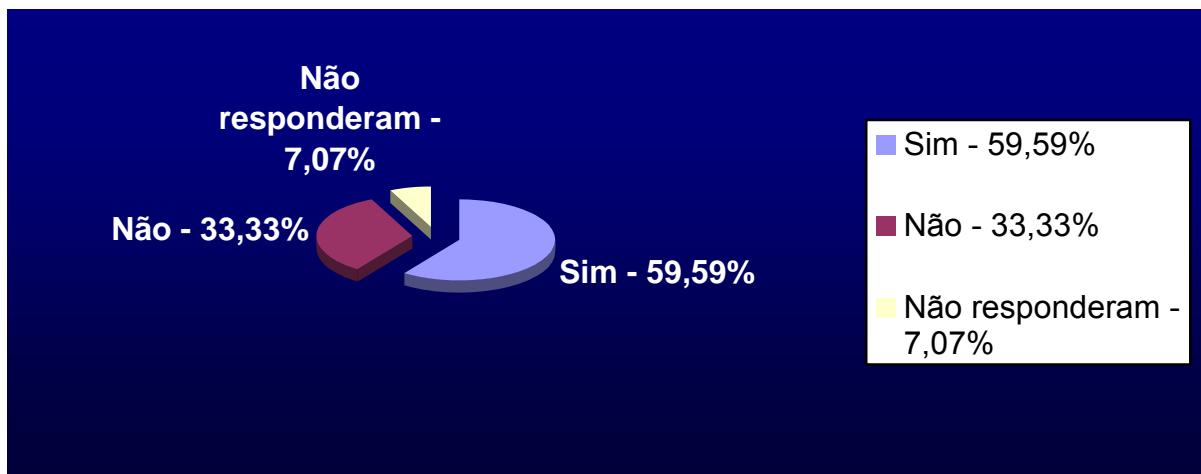


Fonte: Patrícia Montanholi Kassab.

A quinta pergunta tinha como meta verificar se o aluno já tinha ido a outro teatro antes; (59,59%) dos alunos revelaram que sim, indicando *Romeu e Julieta*, *A bela e a fera* e *O auto da barca*, como os espetáculos a que mais assistiram,

(33,33%) responderam que nunca tinham ido a um teatro e (7,07%) não responderam a questão.

Gráfico 11 – Você já tinha ido a outro teatro antes?



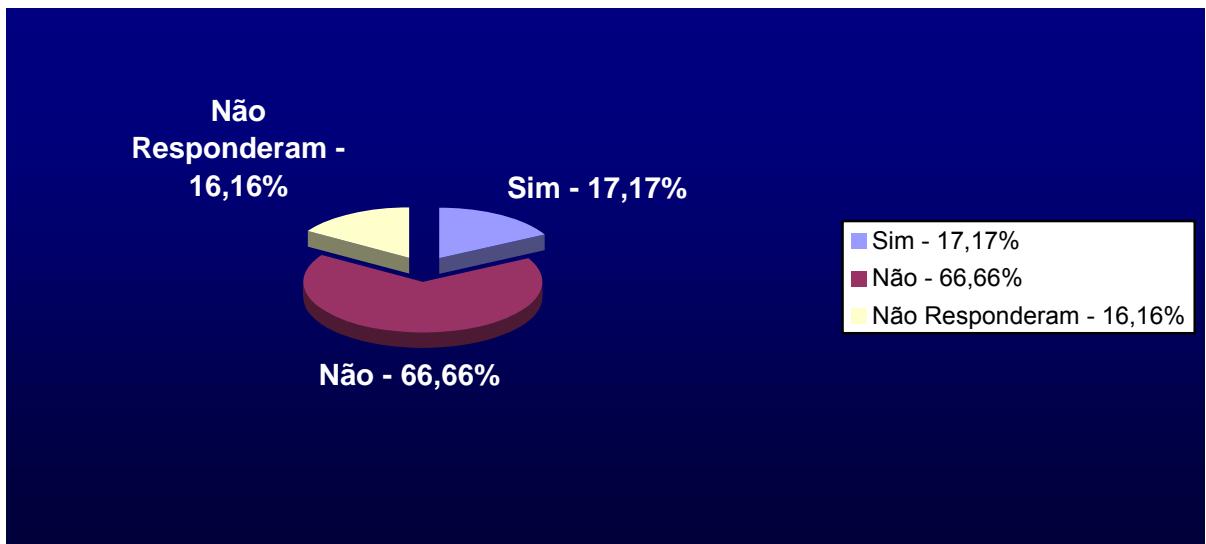
Fonte: Patrícia Montanholi Kassab.

É interessante observar que, dentre as três peças mais citadas, existe a presença de vários elementos que provocam a fruição estética. Em *O auto da barca*, como já analisado anteriormente, há estratégias de interação pela linguagem e pelas brincadeiras, e nos espetáculos *A bela e a feia* e *Romeu e Julieta*, peças que contêm cenários, músicas e toda uma linguagem mágica, mítica e simbólica, podendo, portanto, dialogar com o imaginário, possibilitam também a identificação e a projeção por tratarem de temas sobre o amor idealizado.

Outras peças foram citadas, como: *Farsa de Inês Pereira*; *Gato malhado e a Andorinha Sinhá*; *Confissões das mulheres de 30*; *As pontes de Madison*, *Stand Up*; *Shrek*; *Cabaret*; *O Rei Leão da Broadway*; *Peter Pan*; *Chapeuzinho vermelho*; *Quebra nozes*; *Casal TPM*; *O fantasma da ópera*; *A pequena sereia*; *Hércules*; *O mágico de Oz*; *A droga da obediência*; *Hermanoteu na terra de Godah*; *O cortiço*, *Utopia: terra de dragões*, *obras de Monteiro Lobato* e *Assembleia dos bichos*, de Nivaldo Manzano.

O Gráfico 12 demonstra as percentagens de alunos que já conheciam o Ria, correspondendo a (17,17%), que declararam ter assistido às peças *O cortiço*, *Memórias de um sargento de milícias* e *O auto da barca do inferno*, peça de maior visitação; (66,66%) responderam que não conheciam o Ria e (16,16%) não responderam à pergunta.

Gráfico 12 – Você já tinha ido ao Ria?



Fonte: Patrícia Montanholi Kassab.

A segunda parte do questionário procurou saber a opinião dos alunos sobre o trabalho do Grupo Ria, após as apresentações. Para melhor visualização, as alternativas indicadas nos depoimentos foram agregadas nas categorias: *compreensão, estímulo, linguagem e interação* e foram formuladas a partir de hipóteses sobre o processo de trabalho do grupo. As questões mais assinaladas foram: a) A interação dos personagens com o público despertou o interesse pela peça, com (72,60%) de 76 alunos que responderam a questão; b) Usou de uma linguagem que facilitou o entendimento da obra, com (79,45%); e c) O debate ajudou a esclarecer a obra, pois desenvolveu as temáticas, com (71,23%). Salienta-se aqui a importância de uma linguagem inteligível e interativa, que nos faz lembrar de questões para as quais Morin nos aponta sobre a necessidade de um pensamento que reconheça o contexto e o complexo, lembrando que esse tipo de linguagem utilizada pelo teatro faz aliar os cinco sentidos para a fruição estética, podendo acionar a afetividade que vai mediar o *sapiens/demens*. Os debates, por sua vez, possibilitam a reflexão e a problematização.

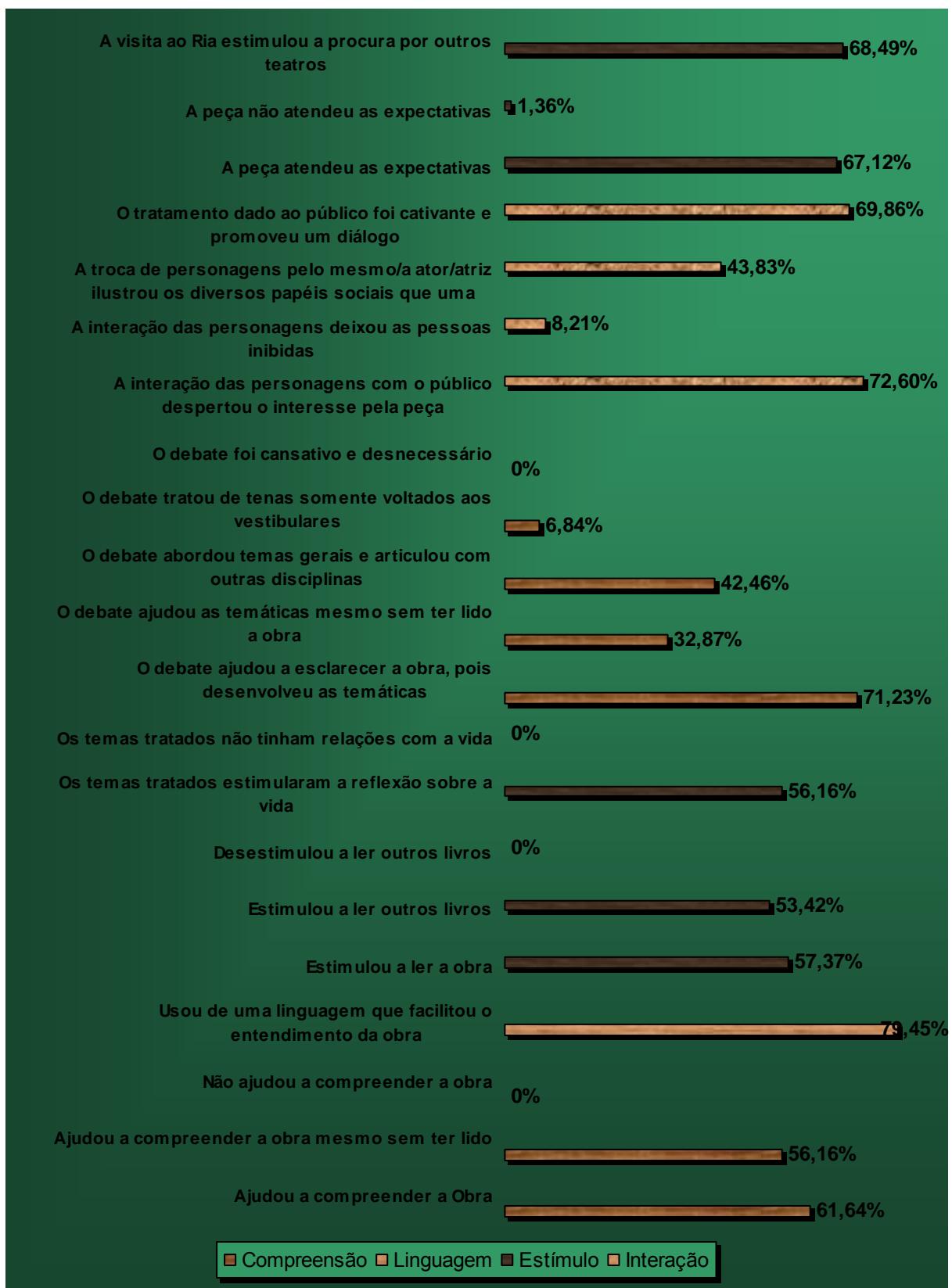
Na média dos (60%) estão as questões de tratamento ao público, com (69,86%); o estímulo gerado pelo Ria pela busca por outros teatros (68,49%); a peça atendeu as expectativas (67,12%) e ajudou a compreender a obra, com (61,64%). É importante lembrar que os temas tinham verossimilhança com a vida, possibilitando aproximações entre os personagens e a plateia.

Outras questões sobre estímulo da reflexão sobre a vida (56,16%), estímulo à leitura da obra (57,37%), estímulo à leitura de outras obras (53,42%), compreensão das obras literárias mesmo sem a leitura (56,16%), foram assinaladas pelos alunos. É de extrema relevância lembrar que a questão sobre o estímulo à leitura foi tabulada sobre os (61,61%), representativos dos que não haviam lido as obras. Isso significa que a hipótese de que as representações das obras pelo teatro estimulam o aluno à leitura procede, conforme os dados verificados.

Questões que apontam o debate como diferencial e complemento para a compreensão das temáticas e articulação com demais disciplinas também foram apontadas, com (42,46% e 32,87%) e a troca de personagens pelo mesmo ator/atriz ilustrou os diversos papéis sociais que uma pessoa pode representar obteve (43,83%) das respostas assinaladas.

Cabe salientar que a alternativa que apontava a interação dos personagens com o público como fator de inibição das pessoas recebeu (8,21%) das opiniões; outro viés a ser observado durante a peça *O auto da barca do inferno*. Os personagens que representam os bufões (pessoas responsáveis por entreter a plateia fazendo-a rir com suas brincadeiras), ou até mesmo os personagens da peça que interagiam com o público, chamando-o muitas vezes ao palco, ou os atores que saíam do palco para brincar com o público, podem inibir a participação de algumas pessoas, que, devido à timidez, esquivam-se por medo de exposição de si mesmo. Isso nos remete à ideia de que nem toda estratégia utilizada para provocar a interação do aluno com a aula pode ser útil para a classe como um todo.

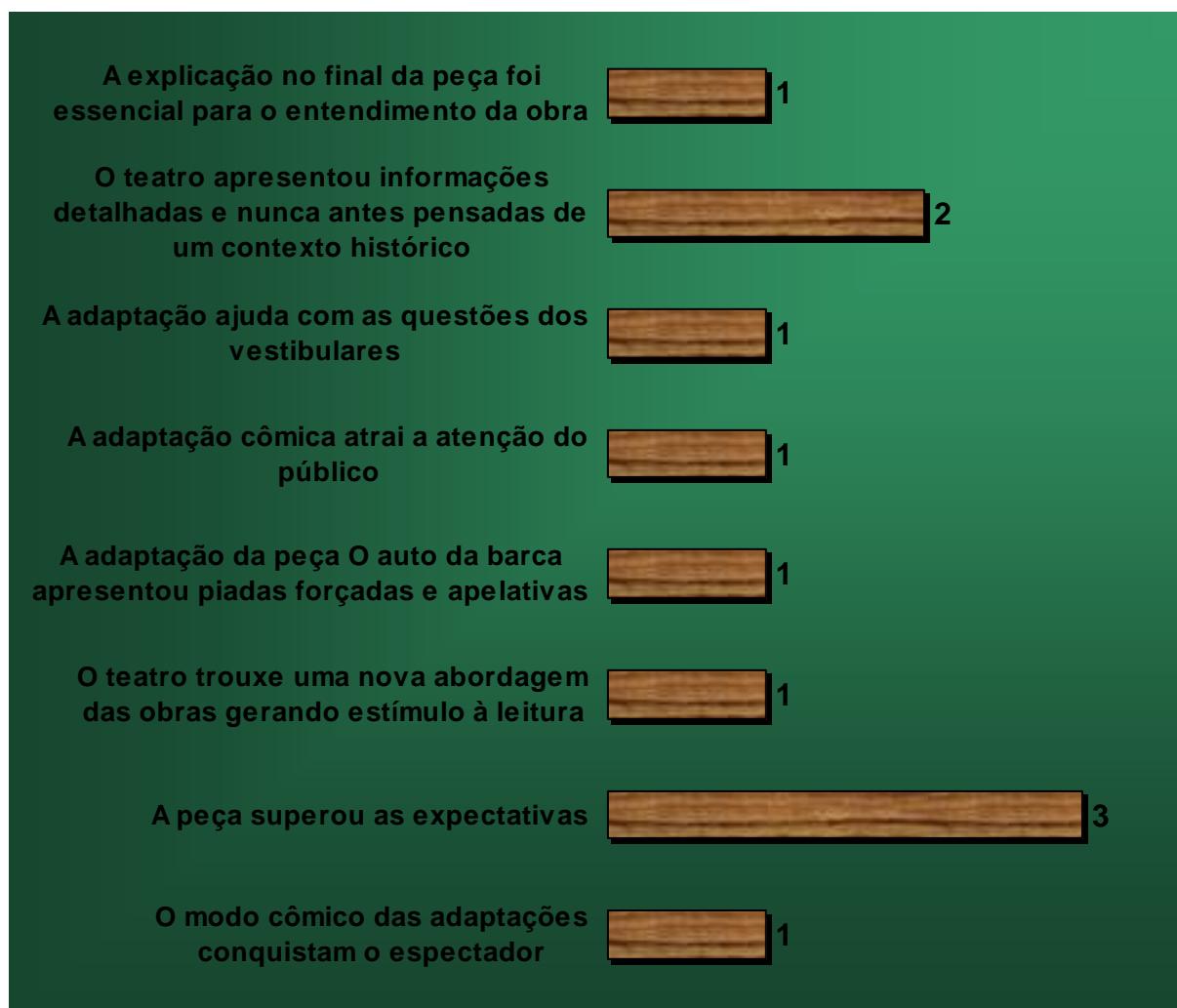
Outra alternativa que merece atenção se refere às questões dos vestibulares. Em uma das questões sobre o debate promovido pelo Grupo Ria, foram colocadas como opções as seguintes afirmações: 1- o debate ajudou a esclarecer a obra, pois desenvolveu as temáticas; 2- o debate ajudou a esclarecer as temáticas mesmo sem ter lido a obra; 3- o debate abordou temas gerais e articulou com outras disciplinas; 4- o debate tratou somente de temas voltados aos vestibulares; 5- o debate foi cansativo e desnecessário. Dos 73 alunos que responderam às questões, (71,23%) assinalaram a 1^a opção; (32,87%) a 2^a opção; (42,46%) a 3^a opção; (6,84%) a 4^a opção e a 5^a opção não foi assinalada. A formulação das opções, em especial a 4^a em que afirmava que o debate tratava somente de temas voltados aos vestibulares, parece que expressava uma ideia cristalizada em meus conceitos de que tais questões eram formatadas de maneira a incutir a memorização de informações.

Gráfico 13 – O Grupo Ria:

Fonte: Patrícia Montanholi Kassab.

No entanto, alguns alunos ao mesmo tempo que afirmavam que o debate abordava temas gerais, articulava com outras disciplinas e desenvolvia as temáticas, apontavam concomitantemente para a 4^a questão. Dessa maneira, percebi que poderia ter cometido um equívoco ao formular tal alternativa, ou seja, as questões dos vestibulares podem servir de eixos norteadores para reflexão de temas, podem articular com outras disciplinas e podem estimular analogias que serão responsáveis por outras formatações. Assim, procurei estudar algumas questões de literatura voltadas aos vestibulares e articular parte do II capítulo com o Método 3 de Edgar Morin, em que o autor discorre sobre os processos cerebrais de cômputo e cogito, lógico e analógico como elementos antagônicos indissociáveis. Nessa empreitada, pude verificar que algumas das questões discutidas no debate de algumas obras, após os espetáculos, foram fulcros temáticos de análise de algumas universidades.

Gráfico 14 – Outras observações feitas por 73 alunos



Fonte: Patrícia Montanholi Kassab.

Demais observações foram apontadas por alguns alunos no último gráfico, indicando caminhos do processo de trabalho do Ria que reiteram os apontamentos anteriores, fatos que apontam para algo que não é novo mas diferente, resultante de uma nova forma de pensar e de fazer a educação, ou melhor, em necessidade de sua reforma. Para Morin (2003, p. 20), “A reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino”. É importante que se reforme, que haja a substituição de um pensamento que isola por um pensamento que une, um pensamento complexo.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O CADERNO

O conjunto de estudos realizados da confluência teoria-campo resultou nas primeiras páginas do “Caderno Novo”. A experiência em escrever este **Caderno** à medida que o conhecimento foi construído me deixou um gosto de “quero mais”. Penso que o caminho trilhado até aqui descreve e analisa uma possibilidade entre tantas outras que a educação pode percorrer, e que, portanto, torna-se relevante que se multiplique, e, quem sabe, possa ajudar a construir uma sociedade mais consciente, mais solidária.

Os atuais modelos de educação esgotam-se porque não reconhecem o homem multifacetado e o universo plural. Desconsidera as incertezas, fragmenta as disciplinas e acaba se fragilizando cada vez mais, porque ajuda a cristalizar conceitos passíveis de erros e de ilusões. Conteúdos descontextualizados e sem sentido fortificam o lado empírico-racional em detrimento do simbólico-mágico, da linguagem polissêmica. Assim, a escola transfere suas funções para outros espaços que estão fora dela, e que também são responsáveis por formar pessoas porque são partes no todo. No entanto, o que deveria complementar acaba por substituir o trabalho da escola, e, por serem “estrangeiros”, os espaços acabam despotencializados.

No caso desta pesquisa, refiro-me a um grupo de pesquisadores de diferentes áreas que foram sensíveis às necessidades de mudanças, e investiram em um projeto que pudesse ajudar as escolas em relação à leitura das obras literárias, cuja prática é deficiente e debilitada.

Esse grupo, conhecido como Grupo de Teatro Ria, começou a realizar estudos sobre as obras literárias e viabilizaram, por meio de suas representações, a promoção do autoconhecimento a partir das seleções dos temas que podiam suscitar a identificação entre palco-plateia. Os debates, que aconteciam após os espetáculos, mediados por José Paulo Rosa e Ailson Leite, tinham por intuito colaborar com escolas na compreensão e reflexão sobre conteúdos das obras. Percebemos, assim, que houve um casamento entre o estético e o cognitivo, com o intuito de entender a arte e a literatura como meios de sentir, perceber, compreender, refletir, conhecer e agir.

A literatura, aliada à arte do teatro, da música ou a outros saberes, pode servir de eixo norteador para um ensino de sentido, para uma educação que ensine a

viver. A linguagem estética pode promover a abertura do espírito por sua linguagem simbólica, mítica e mágica, que alia os nossos cinco sentidos para sua fruição. A literatura, por sua vez, trata dos problemas da vida, e quando utilizada como meio de informação, conhecimento, transformação e não somente como entretenimento, evasão, viabiliza os nossos diálogos internos e externos, tornando possível o autoconhecimento e o conhecimento de como se organiza e funciona esta sociedade, conhecimento esse que poderá nos ajudar a viver melhor.

Todo o conhecimento pode ser estimulado. Apesar da linguagem estética aparentemente estar mais próxima das artes, o deleite na sua fruição pode ser vivenciado em qualquer área do conhecimento. Quando se tem paixão por aquilo que se faz e o desejo de transmitir o conhecimento, este torna-se prazeroso e não dissolve o sujeito no seu objeto. Não são os recursos que tornarão as aulas mais atraentes. São as estratégias e o amor pela aquisição do conhecimento que provocarão a fome do questionamento.

Quando passamos por uma experiência estética, abrimo-nos para o mundo e tornamo-nos capazes de tecer fios de compreensão de nós mesmos e do outro. É incerto afirmar que aqueles que passam pela experiência estética se tornem pessoas melhores, contudo podem conviver melhor com seus fantasmas ou afugentá-los.

Mas como tem sido as aulas de literatura nas escolas? E as idas ao teatro? Há algum tempo que a literatura é entendida somente como meio de informação. *A priori* são as memorizações de datas das escolas literárias, características e nomes dos personagens e biografia dos autores. O aluno não consegue dialogar com o livro, e este, por sua vez, passa a ser lido somente por questões de obrigatoriedade do currículo. Segundo os dados do SARESP (Sistema de Avaliação e Rendimento do Estado de São Paulo), a proficiência leitora no ensino médio não representa 1% em relação às outras proficiências da mesma área. Estudos feitos pelo IBOPE (Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística) e pelo Instituto Pró-livro reiteram a ideia de que a população brasileira não tem o hábito da leitura porque não aprendeu a ter interesse ou não comprehende a linguagem das obras.

Feijó (2010) ressalta a importância de o professor estimular o aluno à leitura por meio da orientação e não pela obrigação.

No caso do trabalho do Grupo Ria, embora a seleção das obras representadas esteja de acordo com o que é exigido pelos vestibulares, observa-se

que a leitura dos textos é estimulada e orientada pela linguagem do teatro que se assemelha com a linguagem dos adolescentes, promovendo a interação entre o ator, obra e os alunos. Assim, pode-se dizer que o estímulo medeia essa relação entre o autoconhecimento e o conhecimento, isto é, concomitantemente informa, transforma e ensina para a vida.

Em relação ao teatro, estudos feitos pelo Ministério da Cultura também mostram que um pouco mais de 10% dos alunos do ensino médio frequentam esse espaço uma vez por mês ou raramente. Sobre o trabalho do Grupo Ria, tanto os relatos, quanto os questionários, os depoimentos dos artistas e a análise das observações feitas em campo revelam uma prática diferenciada que estimula o aluno à leitura das obras e de outros livros, ajuda a compreender o contexto dos clássicos, promove a reflexão sobre os temas debatidos, e interage com o público por meio de uma linguagem inteligível e atraente; e isso advém da forma como o conteúdo é trabalhado.

De acordo com dados apresentados nesta pesquisa, foi possível observar que a ideia de que os alunos não gostam de ler ou ir ao teatro pode ser equivocada. Ao contrário, mostra que eles têm acesso a muitas fontes de leitura, porém infere-se a falta de estímulo pelas leituras e a pouca orientação para o que e onde pesquisar. E ficam as perguntas que podemos levantar para um conjunto maior de escolas: será que os alunos são orientados e estimulados às leituras nos espaços escolares? As escolas promovem e estimulam as idas ao teatro com o intuito de complementar o seu trabalho? Segundo dados apresentados pelas amostras, dos (61,61%) dos alunos que responderam aos questionários afirmado que não haviam lido as obras antes dos espetáculos, (57,37%) passaram a sentir-se estimulados a ler os clássicos, e (79,45%) deles apontam a linguagem como fator de interação e entendimento das obras. Outros dados revelam que os debates auxiliaram a compreensão dos livros, pois articularam as temáticas com aspectos da vida, estimulando também a reflexão sobre a condição humana.

Isso alimenta as ideias iniciais de que a experiência estética, por ser uma atividade de conhecimento de si e do outro, pode, religada a outros saberes, promover o interesse pelo aprendizado porque reconhece o *homo sapiens-demens*.

O que é mostrado nesta pesquisa é o testemunho de que se pode fazer por meio de caminhos diversos. Não é mudar o conteúdo, mas a maneira como ele é ensinado. Esta pesquisa chegou a alguns resultados: o Grupo de Teatro Ria

colaborou com o trabalho das escolas no estímulo do aluno leitor; o estímulo se deu principalmente por causa da linguagem utilizada nas adaptações das obras pelo teatro, gerando a interação da peça com os alunos; a linguagem do teatro auxiliou a compreensão dos textos clássicos, pois relacionou as temáticas com a vida; esta relação aguçou o senso crítico e possibilitou a reflexão sobre a condição humana, despertando o interesse pela leitura, e isso gerou uma orientação e não uma obrigação. Portanto pode-se dizer, que o Grupo de Teatro Ria desenvolve um trabalho de “ensino educativo”, pois segundo Morin (2003, p.11), esse ensino não está somente ancorado na transmissão de um saber, mas nos permite compreender a nossa condição, ajudando-nos a viver, favorecendo-nos ao mesmo, “um modo de pensar aberto e livre”; e se o pensamento deve ser “aberto e livre”, o **Caderno** há de continuar a ser escrito, ou, ao contrário, ele deixará de ser novo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Cleide (org.); PETRAGLIA, Izabel (org.). *Estudos de complexidade*. São Paulo: Xamã, 2006.

_____ ; PETRAGLIA, Izabel (org.); VEGA, Alfredo Pena. *Edgar Morin: ética, cultura e educação*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, v.1, 2011.

ALMEIDA, Manuel Antonio de. *Memórias de um sargento de milícias*. São Paulo: Objetivo, 2003.

ASSIS, Machado de. *Dom Casmurro*. Série Bom Livro. 35ªed. São Paulo: Ática, 1998.

AZEVEDO, Aluísio. *O cortiço*. São Paulo: Objetivo, 2003.

BARBOSA Frederico; CODES, Ana; ELLERY Herton. *Sistema de indicadores de percepção social*. IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada). Brasília: Ministério da Cultura, 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20.12.96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

CARBONELL, Sonia. *Educação estética para jovens e adultos. (10 questões da nossa época)*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Arte e educação estética para jovens e adultos: as transformações no olhar do aluno*. Disponível em: <www.cereja.org.br/arquivosupload/soniacarbonellalvares.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2011.

CAVASSIN, Juliana. *Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica*. Disponível em: <<http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/RevistaCientífica3/08 Juliana Cavassin.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2010.

_____. *Contribuições dos sete saberes para a prática pedagógica*. Disponível em: <www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_arquivos/2/TDE-2008-07-10T1658012-901/Publico/Juliana%20Cavassin.pdf>. Acesso em: 17 maio 2010.

_____. *Contribuições do teatro para a Educação do futuro*. Disponível em: <http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/juliana_cavassin.pdf>. Acesso em: 17 maio 2010.

COELHO, Nely N. *Literatura: arte, conhecimento e vida*. São Paulo: Peirópolis, 2000. (Série Nova Consciência).

CULTURA, Ministério da. *Cultura em números*. Secretaria de Políticas Culturais. Brasília: MINC, 2010.

CURRÍCULO oficial do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/Prop_LP_COMP_red_md_20_03.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2011.

DELORS, Jacques (Coord.). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo/Brasília: Cortez/Unesco/MEC, 1998.

DOURADO, Natália. *A literatura entra em cena*. Disponível em: <<http://caleidoscopiocultural.wordpress.com/>>. Acesso em: 25 nov. 2010.

DUARTE, Newton; FONTE, Sandra Soares Della. *Arte, conhecimento e paixão na formação humana*. Sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. São Paulo: Autores Associados, 2010.

ESCOLA de formação e aperfeiçoamento de professores. Disponível em: <efp-ava.cursos.educacao.sp.gov.br/Frame/Component/CoursePlayer?enrollmentid=219597&itemid=owv46>. Acesso em: 13 jan. 2012.

FEIJÓ, Mário. *O prazer da leitura: como a adaptação dos clássicos ajuda a formar leitores*. São Paulo: Ática, 2010.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 8^aed. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes: 2000.

FREIRE, Paulo. *Paulo Freire: debate com os professores mineiros*. Minas Gerais: Departamento de Educação do Sindicato dos professores do estado de Minas Gerais, 1981.

GAMA, Joaquim. *Teatro: uma experiência criativa*. Disponível em: <<http://culturaeacurriculo.fde.sp.gov.br//Administracao/Anexos/Documentos/420091014155032Teatro%20experi%C3%A3ncia%20criativa.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2010.

GRISA, Aline C. *Em três atos: jovens e teatro*. Disponível em: <www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/16795/000707439.pdf?sequence=1>. Acesso em: 04 abr. 2011.

Grupo Ria. Disponível em: <www.gruporia.com.br>. Acesso em: 25 nov. 2010.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Disponível em: <www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/SIPS/101117_sips_cultura.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2011.

KOUDELA, Ingrid D. *A ida ao teatro*. Disponível em: <<http://culturaeacurriculo.fde.sp.gov.br//Administracao/Anexos/Documentos/420090630140316A%20ida%20ao%20teatro.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2010.

MARCONDES, Inaura A. L. *Teatro: elo entre o leitor e o sentido do texto*. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/3354.pdf?PHPSESSID=D=2009051513132455>>. Acesso em: 17 maio 2010.

MARKO, Leslie. *Teatro em sala de aula: um novo olhar que toca e transforma*. Disponível em: <<http://www.ensinosobreholocausto.com.br/downloads/jornada2/conteudo3.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2010.

MORIN, Edgar. *Cultura de massas no século XX — O espírito dos tempos: Culturas em debate*. 2ªed. Rio de Janeiro: Forense, 1969.

_____. *Sociologia: a sociologia do microssocial ao macroplanetário*. Trad. Maria Gabriela de Bragança. Portugal: Europa-América, 1984.

_____. *Amor, poesia e sabedoria*. Lisboa: Instituto Piaget, 1997a.

_____. *Meus demônios*. Trad. Leneide Duarte e Clarisse Meireles. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997b.

_____. *Ciência com consciência*. Alexandre, M.D.; Dória, M.A.S. (trad.). 2^a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Silva C.E.F.; Sawaya, J. (trad.); Carvalho, E.A. (rev. téc.). Brasília: UNESCO, 2000.

_____. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 7^aed. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.2002 a.

_____. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. 2^aed. Trad. Relier les connaissances. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.2002 b.

_____. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8^a ed. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.2003.

_____. (org.); PAILLARD, Bernard (org); VEGA, Alfredo P. (org). *Diálogo sobre o conhecimento*. Coleção – Questões da nossa época. São Paulo: Cortez, v. 119, 2004.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre. Sulina, 2006.

_____. *O método 5: a humanidade da humanidade - a identidade humana*. 4^aed. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. *O método 3: o conhecimento do conhecimento*. Trad. Juremir Machado da Silva. 4^aed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

Orkut. Disponível em: <<http://www.orkut.com.br/Main#CommMsgs?cmm=531486&tid=2526446052247844033&na=4&nst=144&nid=531486-2526446052247844033-5483064969334192021>>. Acesso em: 25 nov. 2010.

Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Parte II. Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2011.

PALLOTTINI, Renata. *O que é dramaturgia*. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2009.

PEIXOTO, Fernando. *O que é teatro?* São Paulo: Brasiliense, 2005.

PEREIRA, Paulo. *A voz do Rio*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=fRrPS7ucDg>>. Acesso em: 25 out. 2010.

PETRAGLIA, Izabel C. *Edgar Morin: a Educação e a complexidade do ser e do saber*. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1995.

_____. *Olhar sobre o olhar que olha: complexidade, holística e educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

RELATÓRIO PEDAGÓGICO DO SARESP EM LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/35717834/SARESP-RELATORIO-PEDAGOGICO-PORTUGUES-2009-2010. p.297>>. Acesso em: 12 abr. 2011.

RESULTADOS DO SARESP 2010. Disponível em: <<http://saresp.fde.sp.gov.br/2010/pdf/RESULTADOSgeraisdaRedeEstadual.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2011.

REVISTA NOVA ESCOLA. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/literatura-muito-prazer-584195.shtml>>. Acesso em: 12 abr. 2011.

SANTIAGO, Regina Ap. R. *Hora da leitura: práticas teatrais para a exploração de textos literários nas aulas de Língua Portuguesa*. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/277155/tde-15072009-222513/pt-br.php>. Acesso em: 04 abr. 2011.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'água, 2003.

SILVA, Ezequiel T. da. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

_____, *Metodologia do trabalho científico*. 23^a ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SPRITZER, Mirna. *A formação do ator. Um diálogo de ações*. 2^a ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

STANISLAVISKI, Constantin. *Ética e disciplina*. Método de acciones físicas. México: Editorial Gaceta, 1994.

_____. *A construção da personagem*. Trad. Pontes de Paula Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. 2^aed. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

UNESP. Disponível em: <download.uol.com.br/vestibular2/prova/unesp2012-caderno-primeira-fase.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2012.

VEGA, Alfredo Pena; LAPIERRE, Nicole. *Edgar Morin em foco*. São Paulo: Cortez, 2008.

VESTIBULARES. Disponível em:< <http://vestibular.uol.com.br/provas/>>. Acesso em: 29 dez. 2010.

VICENTE, Gil. *O auto da barca do inferno*. 4^aed. São Paulo: Objetivo, 2003.

VÍDEO-AULAS dos professores Aimar Labaki, Joaquim Gama e Alexandre Mate. Disponível em: <<http://culturaeacurriculo.fde.sp.gov.br/noticias/ResultadoBusca.aspx>> Acesso em: 13 jan. 2011.

WUNDER, Alik, *Uma educação visual por entre literatura, fotografia e filosofia*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT24-6614--Int.pdf>>. Acesso em: — out. 2010 a ago. de 2011.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título do Projeto: A perspectiva educacional do trabalho do Grupo Ria: literatura e teatro no ensino médio

Pesquisadora Responsável: Patrícia Montanholi

Instituição a que pertence a pesquisadora responsável: Universidade Nove de Julho (UNINOVE)

Telefones para contato: (11)- 23047448 - (11) 86398687 - () _____

Nome do(a) voluntário(a):

Idade: _____ anos

R.G. _____

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “A representação das obras literárias do Grupo de Teatro Ria”, de responsabilidade da pesquisadora Patrícia Montanholi.

A presente pesquisa tem como objetivo estudar as relações entre a literatura, o teatro e o ensino médio por meio do trabalho que o Grupo Ria desenvolve, a fim de compreender como esse processo pode auxiliar a educação escolar.

Saliento que as informações ficarão restritas à pesquisadora/orientadora, e que o nome do colaborador será mantido em sigilo.

Eu, _____, declaro ter sido informado (a) e concordo em participar, como voluntário (a), do projeto de pesquisa acima descrito.

São Paulo, _____ de _____ de 2010

Assinatura do participante

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

NOME:

IDADE:

ESCOLA:

SÉRIE:

DATA: ____/____/_____

PEÇA ASSISTIDA:

1 . QUE TIPO DE LEITURAS VOCÊ FAZ?

<input type="checkbox"/> Internet <input type="checkbox"/> Blogs <input type="checkbox"/> Fotologs <input type="checkbox"/> Wikipedia	
<input type="checkbox"/> Jornais <input type="checkbox"/> O Estado de S. Paulo <input type="checkbox"/> Folha de S. Paulo <input type="checkbox"/> Diário de São Paulo <input type="checkbox"/> Metrô News <input type="checkbox"/> Primeiramão <input type="checkbox"/> Jornal de Emprego <input type="checkbox"/> Agora São Paulo <input type="checkbox"/> Outros _____	Seções <input type="checkbox"/> Cartoons <input type="checkbox"/> Notícias <input type="checkbox"/> Sudoku <input type="checkbox"/> Suplementos <input type="checkbox"/> Horóscopo <input type="checkbox"/> Política <input type="checkbox"/> Viagens <input type="checkbox"/> Outros <input type="checkbox"/> Cinema _____ <input type="checkbox"/> Esporte _____ <input type="checkbox"/> Economia _____ <input type="checkbox"/> Classificados _____
<input type="checkbox"/> Revistas <input type="checkbox"/> Veja <input type="checkbox"/> Capricho <input type="checkbox"/> Contigo <input type="checkbox"/> Bravo <input type="checkbox"/> Quatro Rodas <input type="checkbox"/> Isto é <input type="checkbox"/> Tí ti ti <input type="checkbox"/> Caras <input type="checkbox"/> Rolling Stones <input type="checkbox"/> Auto esporte <input type="checkbox"/> Época <input type="checkbox"/> Boa forma <input type="checkbox"/> Gente <input type="checkbox"/> Mangá <input type="checkbox"/> Palavras Cruzadas <input type="checkbox"/> Time <input type="checkbox"/> Marie Claire <input type="checkbox"/> Toda teen <input type="checkbox"/> Viagem <input type="checkbox"/> Info <input type="checkbox"/> Science <input type="checkbox"/> Horóscopo <input type="checkbox"/> Cláudia <input type="checkbox"/> Cães & Cia <input type="checkbox"/> Corpo <input type="checkbox"/> Outras _____	
<input type="checkbox"/> Livros <input type="checkbox"/> Romances <input type="checkbox"/> Contos <input type="checkbox"/> Poesia <input type="checkbox"/> Suspense <input type="checkbox"/> Crônicas <input type="checkbox"/> Drama <input type="checkbox"/> Autoajuda <input type="checkbox"/> Aventura	

2. VOCÊ LÊ NA ESCOLA: () As leituras obrigatórias () Além do que é pedido () Não leio na escola.

3. VOCÊ JÁ LEU ALGUMA OBRA LITERÁRIA? () SIM () NÃO Qual? Quais?

4. VOCÊ JÁ HAVIA LIDO O LIVRO DA PEÇA () SIM () NÃO ANTES DE IR AO TEATRO?

5. VOCÊ JÁ TINHA IDO A OUTRO TEATRO ANTES? () SIM () NÃO O que você assistiu?

6. VOCÊ JÁ TINHA IDO AO RIA? () SIM () NÃO À qual peça assistiu? _____

7. O GRUPO RIA:

- () ajudou a compreender a obra lida;
- () ajudou a compreender a obra mesmo sem ter lido;
- () não ajudou a compreender a obra;
- () usou de uma linguagem que facilitou o entendimento da obra;
- () estimulou a ler a obra;
- () estimulou a ler outros livros;
- () desestimulou a ler outros livros;
- () os temas tratados estimularam a reflexão sobre a vida;
- () os temas tratados não tinham relações com a vida;
- () o debate ajudou a esclarecer a obra, pois desenvolveu as temáticas;
- () o debate ajudou a esclarecer as temáticas mesmo sem ter lido a obra;
- () o debate abordou temas gerais e articulou com outras disciplinas;
- () o debate tratou somente de temas voltados aos vestibulares;
- () o debate foi cansativo e desnecessário;

- () a interação das personagens com o público despertou o interesse pela peça;
- () a interação das personagens com o público deixou as pessoas inibidas;
- () a troca de personagens pelo mesmo ator/atriz ilustrou os diversos papéis sociais que uma pessoa pode representar;
- () o tratamento dado ao público foi cativante e promoveu um diálogo;
- () o tratamento dado ao público não foi cativante e não promoveu um diálogo;
- () a peça atendeu às expectativas;
- () a peça não atendeu às expectativas;
- () a visita ao Ria estimulou a procura por outros teatros.

OBS.

APÊNDICE C – BIOGRAFIA DOS ARTISTAS



Figura 1 - Zepa

José Paulo Rosa (Diretor) - *Radialista, ator e pesquisador* é o eixo articulador do projeto. O gaúcho ganhou prêmio de ator revelação em Porto Alegre, com a montagem de *Cordélia Brasil* – Direção de Vitor Hugo Recondo. Em São Paulo, dedicou-se ao teatro atuando em 15 peças e dirigindo 19. É pesquisador da literatura brasileira, adaptou e dirigiu 16 obras para o teatro. Na área de artes possui 36 cursos no Brasil e no exterior, participou de três longas no cinema: *Dois*, de Walter Salles: *A grande arte* (1990) e *Terra estrangeira* (95). E em *Garotas do ABC*, de Carlos Rechembarch, interpreta o nordestino Damasceno, apelidado de Sergipe. Atuou nos curtas: *Negros de ouro* em *Ouro Preto*, de Daniel Cherniawsky, e *Um sonho, Uma ilusão*, do argentino Maurício Berú. Foi também coordenador de uma unidade da Fundação Casa.



Figura 2 - Capitu

Adriana Guerra (Capitu) - Formada pelo INDAC em *Artes Cênicas* e *Psicologia* pelo Mackenzie. Ministrou aula de teatro na Instituição Casa de Bethânia. Desenvolve um trabalho como assistente de produção na Giramundo Consultoria Cultural. Como atriz na TV participou do Programa Réquiem da TV Cultura. Em cinema atuou no longa, de Fernando Meirelles: *Ensaio sobre a cegueira*. E nos curtas sobre *Noites de Cabíria*, de Marcos Yoshiaki; *Dízeres íntimos*, de Carolina Barres e Bruno Peres; *Vidas cruzadas*, de Vinícius Soares, e *As memórias*, de Herbert de Léo Otsuka. No teatro seus últimos espetáculos como atriz foram: *Viúva, porém honesta*; *As confrarias*; *Cenas de um casamento*; *O ovo e a galinha*, *A mancha roxa*, *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, *Dom Casmurro* e *A cidade e as serras*.



Figura 3 – Brás

Ailson Leite (Brás Cubas) - Cursou *Bacharelado em Filosofia na Universidade de São Paulo*. Participou de oficinas, como Oficina do Corpo – Teatro do Essencial, com Denise Stocklos. Foi integrante ator e assistente de direção do Projeto Nelson Rodrigues – Teatro Nelson Rodrigues, sob direção de Kiko Jaess. Deu aulas no Tendal da Lapa, no curso a Construção do

Corpo. Ainda no Tendal montou, como diretor, Machado real, esquetes baseadas em contos de Machado de Assis. Foi aluno de André Tojar no curso Teatro falado. Montou como ator Os desencontros baseado em textos de Jean Genet; Atuou em Antígone, de Sófocles, sob a direção de José Clemente Muller; Hamlet, sob a direção de José Clemente Muller; Evocação das montanhas, sob a direção de Vittorio Mazzucco Filho. Integrou o elenco de apoio de Boca do lixo, em 1985, na TV Globo. Fez parte do elenco de CARANDIRU, de Hector Babenco, em 2000. Integra o Grupo Ria desde 1999 quando estreou com *Memórias póstumas de Brás Cubas* e participou de: *O guarani*; *Memórias de um sargento de milícias*; *O bruxo no espelho*; *Dom Casmurro*; *Caeiro em Pessoa*; *A rosa do povo*; *O cortiço*, *A hora da estrela*, *Sagarana*.



Alessandra Lia (Sinhá Vitória) – Formada em Artes Cênicas pelo INDAC, é dançarina e participa da Cia Ballet Stagium. Desempenhou vários papéis no teatro, TV e cinema e atua em três peças no Grupo Ria: *Memórias de um sargento de milícias*, *O cortiço* e *Vidas secas*.

Figura 4 – Alê Lia



Beatriz Sacavazzini – (Comadre) – Formada em Artes Cênicas pelo INDAC e em Jornalismo pelo Mackenzie. Participou em A divina comédia e Adorável vagabundo, sob a direção de Petulla Alentério; em Viúva, porém honesta, de Nelson Rodrigues, O favorito de Deus, de Neil Simon, e O ovo e a galinha de Chico Sátiro. É atriz em *O cortiço*.

Figura 5 – Beatriz



Andreza Rebucci (A Parteira) – Formada em Artes Cênicas pelo Teatro da Universidade Católica de São Paulo, Especialista em Ensino da Arte na Educação Especial e Inclusiva pela Universidade de São Paulo, licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Estadual Paulista de Bauru. Participou de duas novelas: “Revelação” pelo SBT e “Cidadão brasileiro”, da Record. Atua em *Memórias de um*

Figura 6 - Andreza

sargento e em *A cidade e as serras*.

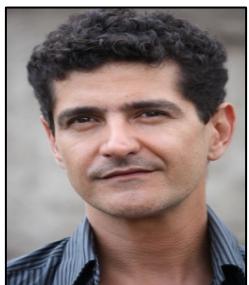


Figura 7 - Eduardo

Eduardo Bearzoti (Bento Santiago) – Agrônomo, foi professor da Universidade Federal de Lavras, formou-se em Artes Cênicas pela UNICAMP e é músico. Participou de 7 montagens e de 3 curtas metragens, vários comerciais para TV e das peças Urubu rei, de Rubens Britto e Essa peça não, de Gabriel Geraldini. Atua em *Dom Casmurro*, *O auto da barca*, *Memórias de um sargento*, *Vidas secas* e *A cidade e as serras*.



Figura 8 - Gabriel

Gabriel Geraldini (Leonardo Pataca / João Romão) – Formado em 2008 pela Escola de Teatro Macunaíma, atuou em *Gota d'água*, de Chico Buarque de Holanda, fez vários trabalhos para o cinema, TV e comerciais, e atualmente no Ria é protagonista em *Memórias de um sargento e em o cortiço*. Suas principais peças foram: *Gota d'Água*, de Chico Buarque de Holanda, com direção de Alex Capelossa, e *Capeta* de Caruaru com direção de Zédu Neves. No cinema destacou-se em *Roteiros da vida*, de Antonio Xavier.



Figura 9 - Chacon

Geraldo Chacon – Professor de literatura pela USP/SP em 1976, leciona em cursinhos preparatórios para os vestibulares e já apresentou seminários em todo o Brasil. Autor de 3 livros de poesia e 30 didáticos, dá assessoria ao Ria desde 1998. Também já atuou em *Brás Cubas*, *Alberto Caeiro em Pessoa*, *Primeiras estórias* e *Sagarana*.



Figura 10 - Léo

Léo Maya - (Leonardo Pataca – pai) – Ator, produtor e animador cultural formado pela Escola de Artes Jaime Barcellos e pelo Sindicato dos artistas no Rio de Janeiro , atualmente participa de quatro peças no Ria. Em *Memórias de um sargento* representa o protagonista *Leonardo Pataca*, e em *O auto da barca*, *As cidades e as serras* e *O cortiço*, como personagens secundárias.



Figura 11 - João

João Roncatto – (Brás Cubas) – Ator, design gráfico, produtor, formado pela Escola de teatro Macunaíma e especialista no método das ações físicas em Constantin Stanislavski. Dentre seus trabalhos e produções, estão os projetos de fomento ao teatro da Prefeitura de São Paulo e o de pesquisa literária no Teatro Ria há 12 anos.



Figura 12 - Ligia

Ligia Malandri – (Pombinha) – Formada em *Comércio exterior* pela PUC – Campinas e em cursos livres para teatro entre eles: Laboratório do Ator e das Téspis de Campinas, Trilhas da Arte e Teatro Incenna em São Paulo. Participou de dois seriados pelas faculdades UNISA e Cásper Libero e atua em três espetáculos no Grupo Ria.



Figura 13 - Chico

Chico Sátiro – (O Parvo) – Ator, técnico de luz e som e cenógrafo. Fundador do grupo teatral Aurart's e sócio fundador da Associação Cultural de Artes Teatrais. Ingressou no Ria em 2003, atuou em *Sagarana* e participa atualmente das peças *O auto da barca* e *Memórias de um sargento de milícias*.



Figura 14 - Luz

Luz Oliveira – (Bertoleza) - Formada em *Comunicação Social , Habilida em Publicidade* pelo SENAC e em *Artes Cênicas* pelo INDAC. Atou no cinema e no Teatro Ria representa a protagonista Bertoleza em *O cortiço*.

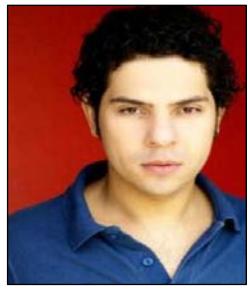


Figura 22 - Luciano

Luciano Sevla (Serviço do fidalgo) - Ator, Arte-Educador e produtor pelo SESC, Grupo Parangolé, Centro Cultural Chico Mendes, Casa de Cultura Mazzaropi e Grupo Sobrevento. Atou em dois longas no cinema, em 14 espetáculos teatrais e atua em *O auto da barca* no Ria e em *Dom Casmurro*.



Marina Jorge - (Marcela) – Formada pela Escola Superior de Artes Célia Helena, é uma das atrizes revelação do Grupo Ria. Participa de quatro peças do repertório e em todas elas representa e/ou representou personagens protagonistas: *Capitu*, *Brisída Vaz*, *Piedade*, *Luísa*, *Vidinha* e *Marcela*.

Figura 15 - Marina



Sheyla Coelho – (O Anjo) - Formada em *Artes Cênicas* pelo INDAC , estudante de *Letras* pela USP, já fez parte do elenco de *Memórias póstumas* e atualmente representa o anjo em *O auto da barca do inferno*.

Figura 16 - Sheila



Figura 17 - Peri

Peri Lima – (Fabiano) – Ator e produtor teatral, formado pelo Teatro Escola Macunaíma. No teatro infantil é autor de mais de 20 espetáculos em que atua em alguns deles. Seus projetos são apresentados em parcerias com shoppings na Grande São Paulo, clubes e livrarias. No Ria participa de três peças em que atua como personagem protagonista. Representa o *diabo*, em *o auto da barca*; *Fabiano*, em *Vidas secas*; e *Zé Fernandes*, em *A cidade e as serras*.

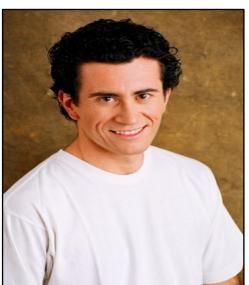


Figura 18 - Rogério

Rogério Lima – (Escobar) – Formado em *Química* pelo Mackenzie e ator pelo Teatro Escola Oficina de Atores Nilton Travesso. Desenvolveu pesquisa sobre os princípios da Técnica Klauss Vianna no processo criativo do ator, sob a orientação da professora Luzia Carion. Atou no cinema e no Ria é protagonista de três peças de cinco que atua.



Figura 19 - Silvia

Silvia Málàmmzú – Atriz pela Escola Técnica Incenna, participou em programas da MTV e de alguns quadros humorísticos na Rede Record. Dentre as cinco peças em que atuou, participa de

duas no Grupo Ria: *Memórias de um sargento de milícias* e *O cortiço*.



Thiago Bugallo – (Diabo) Formado pela Universidade Anhembi Morumbi e ator pela escola de Teatro Macunaíma, atou como protagonista no Teatro Ria representando o *diabo* em *O auto da barca do inferno*. Atuou em *Sagarana*, *Alberto Caeiro em Pessoa* e *A rosa e o povo*.

Figura 20 - Thiago



Valmir Gustavo – (Firmo) Ator, arte-educador e diretor de produção cultural. Trabalhou em projetos na Secretaria do Estado da Cultura em São Paulo e no Grupo Ria, atua em *O auto da barca do inferno*, *Memórias de um sargento de milícias* e *O cortiço*. Fez parte do elenco em *Sagarana*.

Figura 21 - Valmir



Veni Toledo – (Diabo) - Formado em *Economia* pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e ator pela Escola Livre de Teatro. Atuou em *O auto da barca do Inferno* e representou a personagem *Firmo*, em *O cortiço*.

Figura 22 - Veni



José Roberto Marx – (Jerônimo) – Ator e produtor cultural pela Universidade Santa Cecília, atua em *Dom Casmurro* e *O cortiço* representando as personagens protagonistas: Jerônimo e José Dias. Participou também em *A cidade e as serras*, *Sagarana* e *Memórias póstumas de Brás Cubas*.

Figura 23 – Zé



Paulo Evangelista – (Patrão de Fabiano) – Ator e Produtor Cultural, formou-se no Teatro Escola Macunaíma e pela Escola de Teatro Recriarte. Cursou *fotografia*, *cenografia* e *confecção de bonecos* na Associação Paulista de Belas Artes. Foi fundador do

Figura 24 - Paulo

Grupo de Teatro Ypê e autor do texto *O labirinto da vida* em cartaz, com a parceria da Secretaria do Estado da Educação e Cultura. Atuou no cinema em *Feliz ano velho* entre outros trabalhos, e no Teatro Ria apoia a produção dos espetáculos em cartaz, atuando em *O cortiço* e *Vidas secas*.



Figura 33 - Anna

Anna Colabuono – Formada em *Comunicação, atriz, radialista e produtora cultural*, é responsável pela divulgação e agendamentos com as escolas. Figura importantíssima no grupo Ria, por ser o primeiro e o último contato com os coordenadores e professores responsáveis dos colégios. Trata junto ao seu esposo José Paulo (diretor) e a Ailson Leite (assistente de direção), de analisar e divulgar os relatos dos alunos, professores e afins.



Figura 34 - Maga

Margareth Batista – (Bertoleza) – *Modelo comercial e atriz*, participou de diversos comerciais, fotos, desfiles e minisséries das emissoras de televisão: Globo, SBT e Record. No Teatro Ria, destaca-se representando a personagem *Bertoleza*, em *O cortiço*.



Figura 35 - Marcelo

Marcelo Camilo – (Fabiano) – *Autor, produtor, escritor, jornalista e estudante de História*, pela FMU (Faculdades Metropolitanas Unidas), atua em peças infantis pela Cia + Pq? e no Grupo Ria protagoniza o personagem *Fabiano* em *Vidas secas*.



Figura 36 - Igor

Igor Lazarine – (Grilo) – *Autor pela Oficina de Atores Nilton Travesso e dublador pelo Estúdio Áudio Brasil*, possui ainda diversos cursos e workshops no cinema e televisão. Participou de alguns longas metragens e comerciais e atua como *Grilo*, mordomo de *Jacinto* em *A cidade e as serras* no Grupo de Teatro Ria.



Figura 37 - Ilá

Ilá Ribeiro – (Dona Glória, Dona Maria e Isabel) – Atriz e intérprete, formada com Chico de Assis. Com 67 anos e 10 no Teatro Ria, é uma das atrizes revelação do grupo. Ilá conta que um dia passando pelo teatro após assistir a um espetáculo, conversa com José Paulo Rosa, sem saber que é o diretor, sobre sua vontade de trabalhar junto ao Ria. Para sua surpresa, foi convidada a participar do elenco de *Dom Casmurro* em que é a protagonista *Dona Glória*, mãe de *Bentinho*. Atualmente, representa outras duas personagens em *O cortiço* e *Memórias de um sargento de milícias* como *Dona Isabel* e *Dona Maria*, mãe de *Luisinha*.

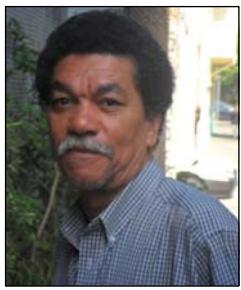


Figura 38 – Seu Zé

José Silva – (Zelador e Cantineiro) – Seu Zé, como é mais conhecido, era morador de rua e carroceiro. Fazia alguns serviços esporádicos e alguma faxina no teatro, até que um dia seu carrinho foi roubado e José Paulo decidiu contratá-lo como zelador e como cantineiro. Hoje, ele é uma das peças fundamentais do grupo por cuidar e zelar do espaço, além de ajudar na abertura e fechamento do local nos dias de espetáculos.

APÊNDICE D

Trechos da transcrição da obra *Dom Casmurro*

Compreensão/ linguagem / reflexão sobre a condição humana	<p><i>“Aí o Machado de Assis rompe com o Romantismo, entra com uma obra chamada Memórias Póstumas de Brás Cubas, onde ele coloca uma mulher que trai descaradamente. É uma safada. Ele inaugura o Realismo na literatura brasileira. O marido descobre que ela está traindo, né? Ela nega até o fim e o amante diz: Que mulher!”... “Aí então ele aparece com Capitu; então percebam que o Machado tira a mulher da condição de procriadora, né? E coloca ela numa posição social, misturando-a a sociedade, e fazendo um questionamento do machismo que até então imperava, que até hoje tem.”</i></p>
Compreensão / linguagem / estímulo à leitura/ reflexão sobre a condição humana	<p><i>“Qual é o outro personagem que se atravessa na vida de Bentinho? É a própria Capitu. Uma mulher forte, decidida e sabia o que queria. Ela tinha os olhos de ressaca, de cigana oblíqua e dissimulada, né? O que que é isso? Olhos de cigana: Quando a cigana tá lendo a tua mão, ela não tá olhando pro teu bolso, não é? Olhos de cigana... Oblíqua... Alguém sabe o que é? Linhas tortuosas, mas que tem um objetivo, né? Jogava aquela brincadeira “olho a olho”; então, quem ri primeiro? O Bentinho ria sempre; ao final dos tempos, chegava sempre alguém na sala e ela dissimulava... E atenção! Ressaca. Quem sabe o que é ressaca? Descubra. O mar joga a sujeira pro alto mar, não é verdade? Depois vem a ressaca e deposita essa sujeira na praia, não é verdade? E o que ela ficava olhando? Olhando pro mar, esperando o retorno de Escobar, que morreu afogado, né? Que era um exímio nadador, ? Ele achava que ela estava olhando pro mar, esperando a ressaca que trouxesse quem sabe, o corpo de Escobar.”</i></p>
Reflexão sobre a condição humana / linguagem	<p><i>“Qual é a outra personagem que atravessa na vida de Bentinho? O Escobar. Era um entrão, ria de suas próprias piadas, já se decidiu logo na vida, ele estava lá pra ser padre, porque era um bom negócio ser padre, né? Porque era importante pra família ter um padre; mas logo que ele saiu... lá ele já pensava em mulher... já se ajeitou, já deu uma trampada na Dona Glória, a Dona Glória já deu um chega pra lá nele, né? Ele já tentou se ajeitar com a Capitu e já tomou um chega prá lá, já se ajeitou com Sancha, já arrumou um emprego, um um um empréstimo pra pagar um quinto da vida; portanto um homem forte, decidido e sabia o que queria.” (grifos meus)</i></p>

APÊNDICE E

Trechos da Transcrição da obra *O cortiço*

Compreensão/ reflexão sobre a condição humana	<p><i>“E o grande lance é esse: a origem da favela vem de fava, que é o feijão; a primeira favela do Brasil foi a rocinha, então eles faziam pequenas roças, pra plantar o feijão, a fava, né? Então por isso a favela, eles moram na favela, eles moram na rocinha, na favela da rocinha onde eles plantavam o favo, não é? E aí então, dentro disso, os negros que foram sendo empurrados para lá. Não esquecendo que os negros, que vieram da guerra do Paraguai, que também não tinham onde morar, não esquecendo que eles davam a alforria, pra quê? Se não davam um emprego. Então foram sendo jogados pro morro. E aqui então fica a habitação coletiva com os brancos.”</i></p>
Compreensão/ linguagem/ reflexão sobre a condição humana/ interação	<p><i>“O Ailson sempre dá um exemplo muito legal, que se você pegar gente, qualquer um de nós, e colocar lá na favela de Nilópolis, não necessariamente a gente vai ser bandido, mesmo porque lá, não tem só bandido. Mas em parte, vai ser a primeira coisinha que vocês vão perder, é aquela escola que vocês estudam, né? A segunda coisinha talvez seja um passeio no shopping no final de semana, a terceira ou a quarta coisa talvez seja aquela graninha que o papai e a mamãe dá pra você fazer as festinhas, então já vai mudar tudo, você vai acabar então, se adaptando àquele meio o qual você vive, certo?... Aí a gente tem aqui a bichinha (Risos). Todo mundo acha que a bichinha é louca... Não! Ele é um fanchono, né? Era uma espécie de moço que não tinha lá a sua sexualidade muito definida, porque no livro, não diz que ele tem namorado ou namorada, ele simplesmente convive com as mulheres, as lavadeiras, e nada natural, nada normal, que ele se torne então uma pessoa um tanto quanto delicada, certo? Sem maldade”. (Risos)</i></p>
Compreensão/ reflexão sobre a condição humana/ linguagem	<p><i>“No discurso de uma Bertoleza, por exemplo, pô, trabalhou a vida inteira, foi sacaneada, o cara só usou e só quis casar com ela pra juntar a grana dele e dela, porque ela ganhava mais grana do que ele na vendinha dela, e aí ela morre, e o cara recebe o título de abolicionista. Ela morre porque ela se mata pra fugir da escravidão, porque ela pensou que era livre, e o cara recebe o título de abolicionista?! (grifos meus)</i></p>

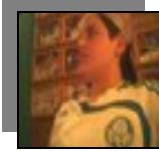
APÊNDICE F

Trechos da Transcrição da obra *O auto da barca do inferno*

Compreensão	<p><i>"Portanto, quando perguntarem aonde eu encontro os primeiros elementos pagões nesse espetáculo que é de moral católica? Nas barcas. É uma crença fenícia, egípcia, os povos antigos acreditavam que você tinha que pegar um barco pra ir pro outro lado quando morria, né? Em alguns filmes antigos a gente até vê, que alguns, os mortos eram enterrados com uma moeda na mão direita e o olho direito, pra que quando chegasse do outro lado, pagasse o barqueiro para onde vai, né?"</i></p>
Compreensão/ reflexão sobre a condição humana/ linguagem/ interação	<p><i>"O onzeneiro, aquele que veio com o saco, a gente fez a brincadeira, é óbvio, o onzeneiro era aquele usurpador de juros, o agiota, o usurário da grana, aquele cara que enquanto era permitido se cobrar dez por cento, ou seja, o dízimo, o cara cobrava o ônzimo. Isso não é palavrão, existe. Cobravam um por cento a mais, tem que ir pro inferno! Nossa, gente, as instituições financeiras dizem que a inflação não passa de cinco por cento ao mês, entra no cheque especial pra ver se você não paga quarenta por cento! Se a inflação tem cinco por cento, como é que você vai pagar quarenta? Alguém tá ganhando, né? Tem um monte de onzeneiro por trás das instituições brasileiras, enchendo as bundas de dinheiro, enquanto os trouxa aqui paga, quarenta por cento; quer outro exemplo? cé vai no shopping comprar uma calça da Fórum de 350 conto, véio! Só que cé não sabe, véio, que ela saiu do Brás por 20 mano, só de etiqueta se paga 330, trouxão. É mentira minha? Não é! Não é mentira minha. Meu irmão é distribuidor de tecidos, ele vende pra esses caras. Se vocês imaginassem a grana que rola, por conta de uma etiqueta, uma mídia manipula a gente pra ser pastiche disso, né? ô, eu só sou legal se eu estiver vestido igual, senão eu não sou, não tenho mais individualidade, o eu, o indivíduo já era, o indivíduo morreu, né? Nós somos um bando de narcisos aflitos, meu Deus eu tenho que fazer como aquele cara senão eu não sou bacana, não tem isso? A idéia das tribos , dos guetos, é perigoso, né?"</i></p>
Compreensão/ estímulo	<p><i>"Quantas figuras eu vejo aqui que parecem com a minha, com as figuras da minha realidade agora, com minha história atual? Não é? Eu falei do fidalgo, eu falei do onzeneiro, das instituições brasileiras..."</i></p>
Interação/ compreensão	<p><i>"E porque que o judeu não entra em barca nenhuma? Hum? Alguém sabe? Ninguém se arrisca? Pago um sorvete! Por causa do bode – responde alguém da plateia. Não! O bode só é um símbolo. Segura essa que o bode é importante! Segura essa ! É um símbolo... ...o judeu não acredita em Deus. Não é que ele não acredita em Cristo! Cuidado! Pra ele Cristo é um profeta, não é um filho de Deus. Não é que ele não acredita, acredita sim, eles respeitam muito, mas é importante a gente se lembrar... ele não comunga com o cristianismo, não pode ser julgado, ele não pode nem entrar na barca do inferno! Nem com o diabo! Porque o diabo é uma criação católica! Simples! É muito simples! Ele não pode. Ele vai pro inferno dele. A esmo, a reboque."</i> (grifos meus)</p>

ANEXO A

Postagens dos alunos no Orkut¹

 <i>*dstv</i>	<p>Meu top assisti com o colégio descrente e voltei rindo rindo pakas Postado em 30/06/2010 <i>(*sobre a peça Memórias de um Sargento)</i></p>
 <i>*.Izabelaa*</i>	<p>Muito boa a peça, o elenco! Melhor é o Leonardinho *----* <i>Kaposkpaoskpaosk'</i> Postado em 08/10/10 <i>(*sobre a peça Memórias de um Sargento)</i></p>
 <i>*Gabriela</i>	<p>Peça incrível! Todos os personagens perfeitos*-.. show de interpretação! Parabéns a todo o grupo RIA! Teatro é maravilhoso. Personagens de livros de décadas atrás, com a particularidade de cada ator e do diretor. Não é algo repetitivo, óbvio e cansativo. Espetáculo de arte e criatividade. Usar alunos (auditório) como parte da peça, faz com que compartilhamos o mesmo sentimento! É pura magia! Pena que atores de teatro e o próprio teatro não são tão reconhecidos.. Agradeço a vocês por lutarem por essa arte, e nos proporcionar as melhores e mais gostosas manhãs, tardes e noites! Postado em 14/04/2010 <i>(*sobre a peça O auto da barca do inferno)</i></p>
 <i># Natália</i>	<p>Kkkkkkk' PEÇA MUITO BOA. (: Chico da Bahia* akasopksoksaos O diabo não vivia sem ele. Kkkk~* Todos os atores que participaram da peça estão de parabéns! Quando eu entrei no teatro, pensei que ia ser uma <u>merda</u> de apresentação. Mas não. Foi realmente muuuuuuito boa. (: Ri litros com o Didi (diabo) e o Tolo (você morreu de que? De caganeira oskaposksaokspo). PARABÉNS AO GRUPO (L) Postado em 01/06/2010 <i>(*sobre a peça O auto da barca do inferno)</i></p>
 <i># Caroline</i>	<p>Eu amei ter ido ver a peça “O auto da barca do Inferno”. Não poderia ter sido melhor. O bacana é o contato dos atores com o público e, no final, o debate da história por trás da história. O trabalho é maravilhoso e o elenco ótimo! Em outra oportunidade estarei lá compartilhando cultura e entretenimento. Postado em 15/06/2010</p>

1. Relatos extraídos do Orkut .

Disponível em: <<http://www.orkut.com.br/Main#Community?cmm=531486>> ou <<http://www.orkut.com.br/Main#CommMsgs?cmm=531486&tid=2526446052247844033&na=4&nst=144&nid=531486-2526446052247844033-5483064969334192021>>. Acesso em: 25 nov. 2010.