



ESTUDOS DO TEATRO COMO PRÁTICA INTERDISCIPLINAR

Vitor Pereira Gomes¹

RESUMO: Neste trabalho, explorou-se uma prática interdisciplinar de teatralidade, que o autor deste artigo experienciou junto de alunos dos anos finais do ensino fundamental, até então, tidos pela comunidade escolar como indisciplinados. O objetivo desta prática foi a inclusão efetiva desses jovens em sua comunidade escolar. Articulou-se, para tanto, o diálogo interdisciplinar entre docentes das áreas de Língua Portuguesa, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Educação Física e Filosofia com teorias da educação (FREIRE, 2016; KOUDELA, 1991; MORIN, 2010) e da dramaturgia (BRECHT, 1967; BOAL, 1982, 2012; DIDEROT, 1979; STANISLAVSKI, 1999; STRASBERG, 1990). Os resultados apresentaram a participação ativa dos alunos no debate e na construção de conteúdos e cenas.

PALAVRAS-CHAVE: Interdisciplinar. Teatro. Indisciplina.

ESTUDIOS DEL TEATRO COMO PRÁCTICA TRANSVERSAL

RESUMEN: En este trabajo, se exploró una práctica transversal de teatralidad que el autor de este artículo experiencia junto a alumnos de los años finales de la enseñanza primaria, hasta ahí, considerados como indisciplinados. El objetivo de esta práctica fue la inclusión efectiva de esos jóvenes en su comunidad escolar. Se articuló, para estos fines, el diálogo transversal entre los docentes de las áreas de Lengua Portuguesa, Lengua Española, Lengua Inglesa, Educación Física y Filosofía con teorías de la educación (FREIRE, 2016; KOUDELA, 1991; MORIN, 2010) y de la dramaturgia (BRECHT, 1967; BOAL, 1982, 2012; DIDEROT, 1979; STANISLAVSKI, 1999; STRASBERG, 1990). Los resultados presentan la participación activa de los alumnos en el debate y en la construcción de contenidos y escenas.

PALABRAS CLAVE: Transversal. Teatro. Indisciplina.

INTRODUÇÃO

O ensino interdisciplinar, para além de uma expressão de proposta didática, encontra respaldo oficial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de sua primeira versão até

1 Mestre em Ensino/Aprendizagem de Línguas, pela FCLAr-Universidade Estadual Paulista. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Educação de São Paulo – *Campus Avaré*. Endereço eletrônico: <vitorpg9@gmail.com>.

a última, sem sofrer alterações, na matéria em discussão, por suas últimas atualizações até o presente ano de 2020 (BRASIL, 1961, 1996).

Com a aproximação dos termos indisciplina e interdisciplinar, nesse trabalho, pretende-se mais que um simples jogo de palavras, a demonstração de que ambos revelam a insuficiência de um ensino somente disciplinar, seja da perspectiva de formadores como da perspectiva de formandos. Em outras palavras, de um lado, tem-se o professor, diante de um relativo fracasso escolar, buscando pela interdisciplinaridade como forma de tornar significativos os conteúdos que pretende ensinar; do outro lado, está o aluno que (dentre outros motivos) usa da indisciplina como negação mesma das disciplinas escolares, uma vez que muito pouco aprende delas. O interdisciplinar ultrapassa as barreiras do ensino-aprendizagem; visto como uma prática unilateral, sua busca é pela construção de sentidos, conteúdos significativos que nascem no meio social.

Neste trabalho, trata-se do estudo de uma intervenção do teatro moderno, de Brecht (1967) a Boal (1982, 2012), feita por professores e licenciandos em uma escola do interior do Estado de São Paulo, com o objetivo de reproduzir, em cenas, o que seria chegar à intimidade dos sujeitos, e por aí fazer mudanças que repercutirão durante o convívio comunitário. O artigo pretende analisar os produtos desta prática (permeada por reflexões e apresentações de trabalhos dos alunos), a partir de teorias de teatro e de ensino.

De um modo geral, a educação surge como espaço para reconstruir, permanentemente, o meio social, e isso os docentes licenciandos estavam debatendo quando a coordenação lhes apresentou problemas relacionados às substâncias tóxicas ilícitas, à sexualidade e às novas mídias. Por acreditarem que se tratavam de problemas sociais e não individuais de determinados alunos, os professores e bolsistas se colocaram no desafio:



[...] cumprimos determinadas funções sociais e por isso “temos” que desempenhar certos rituais, tantas e tantas vezes que por fim a nossa cara, a nossa maneira de andar, a nossa forma de pensar, de rir, de chorar ou de fazer amor, acabam por adquirir uma forma rígida (...). (BOAL, 1984, p. 18, grifos do autor)

Realizou-se uma prática baseada na teoria de Lee Strasberg (1990), para uma pedagogia integracionista, do aluno que é sujeito e futuro participante das atividades laborais da sociedade. Utilizou-se o teatro para aproximar esses alunos dos seus próprios questionamentos. Nesse sentido, a educação não trabalha apenas com projeções futuras para a sociedade, mas, sim, com futuro e atual, com coletivo e individual. Por que teatralizar? Como fazer isto? A quem? Perguntas estas já presentes em discussões políticas e artísticas formuladas na *Estética del oprimido* (BOAL, 2012), que são recentes e convidam para que possam respondê-las, também, os professores em formação (afinal, os pesquisadores deste trabalho consideram a formação como um processo contínuo, independente, sem diminuir sua importância, dos diplomas de cursos).

DESENVOLVIMENTO

O projeto surge após três anos da experiência no Programa Institucional de Bolsa Iniciação à Docência (PIBID) – uma política pública de incentivo à formação de professores – em Língua Espanhola, que seu autor teve na escola em que o propôs. Aos cuidados que se tomam neste trabalho, *stricto sensu*, há que se somar outro: porque enquanto alguém se aprofunda em algo, tornando-se um especialista, necessitará, também, reconhecer a existência de outros estudos, ainda que contrários ao seu, e saber em que medidas ocorrem interferências entre as diferentes áreas de conhecimento. Ainda que isso não seja o objeto desse estudo, será um importante ponto de partida.

Os “pibidianos” (como eram chamados) e os docentes envolvidos nesse projeto interdisciplinar, além do contato com a escola de educação básica, na qual a intervenção ocorreria, participavam de atividades no âmbito superior, na universidade inscrita no programa. Todos, transitando entre a academia e a escola regular, tendo, como fundamental, as investigações que carregavam de um lado ao outro. Não há educação sem pesquisa nem pesquisa educacional sem educação.

O PIBID organizou-se como espaço escolar da atuação em conjunto, que foi sendo trazida até aqui. Eram doze horas semanais que os bolsistas dedicavam ao programa, sendo quatro em atividades didáticas e, dessas, duas na área em que o estudante se formava, duas na chamada interdisciplinaridade. Até então, fazia-se muito difícil essa realização, muito por causa da construção de visões de mundo que cada área constrói especificamente e que geram disputas saudáveis de saberes, que tentam provar sua importância na educação. No entanto, essas disputas parecem ganhar sentidos maiores quando uma prática surge de uma necessidade emergente e se reconhece que não será uma só área quem solucionará o problema.

Por essa questão, concorda-se com Edgar Morin (2010, p. 10) que *“La frontera disciplinaria, su lenguaje y sus conceptos propios van a aislar a la disciplina em relación con las otras y en relación con los problemas que cabalgan las disciplinas.”*. Não havia dúvida da importância que seria trazer o trabalho interdisciplinar.

Foram feitas algumas tentativas desse trabalho em conjunto, mas sempre havia uma área como que *encaixada*, pensando em que coisas poderia dizer de uma atividade que havia sido proposta por outra área. Isso até o dia em que a coordenação da escola apresentou aos docentes e bolsistas alguns problemas que estavam ocorrendo com os alunos. Havia uma parte deles influenciada pelo comércio e utilização de substâncias tóxicas ilícitas e, também,

pela reificação e vulgarização do corpo, por meio de atos, gravações e divulgações de cenas de sexo explícito.

Formou-se, então, um grupo interdisciplinar das áreas de Língua Portuguesa, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Educação Física e Filosofia. O autor deste trabalho, a partir de sua experiência com o teatro (tanto na atuação em companhias, como por ser licenciado em Artes Visuais) propôs a instituição do teatro do oprimido, afinal, esse “teatro popular pode ser feito em qualquer lugar: até nos próprios teatros da burguesia; e por qualquer pessoa: até por atores.” (BOAL, 1982, p. 14).

Seria ofertado um curso de expressão e interpretação. Partir de um trabalho diretamente com os alunos é assumir a posição de Paulo Freire, de que “Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora?” (FREIRE, 2016 [1974] p. 32).

Após reuniões entre os licenciandos e professores da escola, com estabelecimento de um planejamento, o curso se iniciou. O encontro começava com exercícios construídos, segundo o *Método* de Stanislavski (1999). O que chamou atenção, nesse momento, foi a criatividade dos alunos, ao trabalhar com o conceito de *historicidade* desse autor, que, precisamente, põe ao ator a tarefa de dar uma história ao seu personagem. Para isso, fazia-se um exercício de entrevista com cada personagem, sendo colocados em duplas com outros participantes do grupo. As perguntas investigavam a vida dessa personagem.



Figura 1 – Entrevista com um aluno sobre a criação de sua personagem.

Os primeiros resultados do trabalho com teatro já eram animadores, para seus idealizadores e, também, para a coordenação escolar. Ao passo que os alunos enchiam suas personagens de problemas, os docentes e bolsistas percebiam que esses eram seus próprios problemas particulares. Inseriu-se, então, a prática de dinâmicas que antecediam o trabalho teatral, mas, também, com a ideia de distanciamento para que surgisse a intimidade dos participantes.

Em uma dinâmica sobre substâncias tóxicas, os alunos tinham que se juntar em grupos e criar sua própria substância fictícia para desenvolverem uma propaganda e apresentar aos outros. Enquanto um grupo apresentava, com desenvoltura nos seus papéis e nas suas formas argumentativas, os outros eram convencidos de que o produto tinha qualidades, sendo apagado na apresentação todo o potencial nocivo que fora preestabelecido. Em seguida, os *produtores* da substância saíam de sua posição, assumindo a posição científica, daqueles que desenvolveram a substância, para que, nesse segundo momento, pudessem explorar esses danos, conscientizando os mesmos potenciais consumidores. O confronto de domínios discursivos, da publicidade e da ciência, provocou uma possibilidade de resignificação, assim como propôs, em questionamento, o dramaturgo Augusto Boal, com relação aos domínios ficcional e jornalístico:



O *Teatro Jornal* – doze técnicas de transformação de textos jornalísticos em cenas teatrais – consiste na combinação de imagens e palavras revelando, naquelas, significados que, nestas, se ocultam. Mostra que um jornal, por exemplo, usa técnicas de ficção, tal como a literatura, porém suas: a diagramação, o tamanho das manchetes, a colocação de cada notícia dentro das páginas etc. (BOAL, 1982, p. 15)

O trabalho de caráter ensaístico produziu o conhecimento de que há muitas perspectivas sobre um mesmo objeto, de maneira que se torna precisa uma posição sempre crítica e reflexiva do consumidor. O primeiro tabu escolar era muito bem recebido pelos alunos, que pretendiam levar a seus colegas o que haviam descoberto.

Outro trabalho que ajudou no reconhecimento, por parte do aluno, de que suas práticas eram conflituosas, foi, exatamente, nessa atividade, quando um bolsista aplicava a função *coringa* de Boal, pedindo que um aluno substituísse aquele que estava divulgando o produto:

No sistema “coringa”, este óbice é eliminado, porque a máscara social da personagem é interpretada em cada cena por um ator diferente, o que faz com que o espectador não a “encarne” em nenhum ator: a necessidade social aparece assim com mais clareza. (BOAL, 1984, p. 20-21)

Pablo² era um aluno que aproveitava todas as práticas propostas. Depois de um exercício de improviso, sentou-se com os demais e lhe foi solicitada uma fala sobre sua personagem – o teatro reflexivo com distanciamento de Brecht (1967): “– Um advogado que trabalha muito, é inteligente, vive com sua mãe, que dá pra ela alguma coisa todos os dias.” dizia o aluno, seguido por um bolsista que levava a dialética brechtiana “– Um trabalhador

2 Nome fictício para preservar a identidade do aluno.

muito bom e, como filho, melhor ainda. Mas, todos temos problemas. Por qual problema passa sua personagem, Pablo?"; e o diálogo segue entre os dois: "– É um homossexual.", "– E isso é um problema?"

Nesse momento, todos os alunos interpelaram, fazendo, como resposta à última pergunta, comentários de que, em casa, os pais não os aceitam e, na escola, todos fazem piadas. O bolsista cria uma questão provocativa: "O problema é da sociedade ou da personagem? Ele passa a ser uma personagem má?". Todos, então, concordaram com a primeira opção. Aos poucos, Pablo (o próprio aluno) foi assumindo sua homoafetividade, encontrando um espaço de reflexão de sua maneira de ser, espaço de defesa das suas ideias – e, assim, o teatro do oprimido, começava a se mostrar presente.

Mídias e sexualidade foram temas que se aproximaram, porque a questão mais frequente era a vulgarização do corpo, por meio das redes sociais que, engendrada em valores capitalistas, promovia a reificação do corpo. Ocorreria, nessa escola (como em tantas outras), a ação, gravação e divulgação de cenas de sexo. Grande choque tiveram os alunos, ao perceberem que suas práticas eram, desde a infância, alienadas por uma elite, e que essa foi sempre quem decidiu os valores sociais. Para chegar a isso, foi desenvolvida uma dinâmica bastante instigadora.

Em duas cartolinas, uma azul e outra rosa, os alunos deveriam colocar aquelas características que identificassem como sendo de um homem e uma mulher bonitos. Logo, os bolsistas viraram a cartolina e a tarefa, nesse momento, passa a ser que pusessem aquelas características que se identificam como sendo de um príncipe e de uma princesa dos contos de fadas. Feita a comparação do que colocaram em ambas as folhas e lados, os alunos ficaram inquietos com a aproximação entre os contos de fadas e suas próprias ideias, e do distanciamento entre os gêneros, em cada uma das instâncias.



Figura 2 – Alunos escrevendo seus paradigmas de beleza.

Conclusão

O primeiro resultado desse trabalho foi precoce. Trabalhando com o conceito de historicidade de Stanislavski (1999), logo nos dois primeiros encontros, observou-se que as personagens, que eram desenvolvidas para o teatro, se aproximavam, a cada proposta de criação, da vida dos próprios alunos.

Da mesma forma, com a discussão a respeito de substâncias tóxicas, os alunos puderam perceber que, para todo tipo de produto, sempre há motivações, porque há sempre um outro, não exposto na relação com o cliente, que obtém benefícios financeiros da produção e da venda do produto e que, por isso, alguns produtos chegam mais sedutores que outros; pelo que, na sociedade atual, torna-se responsabilidade do próprio sujeito, buscar conhecimentos científicos sobre o que se está consumindo.



Figura 3 – Propaganda de uma substância fictícia criada pelos alunos.

Foi por meio da reiteração (com trocas de personagens, e diferentes percepções e abordagens a respeito de um determinado produto), que se lhes permitiu o contato com mais pontos de vista sobre um mesmo objeto, e, desse modo, se deu o primeiro contato com o teatro moderno de Brecht, para quem:

Estranhar um processo ou caráter significa inicialmente retirar desse processo ou caráter aquilo que é evidente, conhecido, manifesto, e provocar espanto e curiosidade diante dele. [...] Os atores devem tornar alheios ao espectador figuras e processos, de forma que chamem a sua atenção. (BRECHT, 1991, p. 106-107)

Nesse sentido, não há escola quando a escola dá as costas aos problemas sociais. Quando esta negação acontece, a escola, efetivamente, dá as costas a sua função básica, ou seja, a do desenvolvimento da sociedade, e isso afeta toda a comunidade escolar: professores e demais funcionários, alunos e seus pais; cada um, como parte indispensável no processo educativo, e por isso mesmo, precisam ser ouvidos. Observe-se a importância que tem, por exemplo, a opinião de alguém, segundo o filósofo e dramaturgo Denis Diderot, para quem a liberdade individual precisa ser valorizada socialmente:

PRIMEIRO INTERLOCUTOR — Não falemos mais disso. SEGUNDO INTERLOCUTOR — Por quê?

PRIMEIRO — Porque a obra é de vosso amigo. SEGUNDO — Que importa?

PRIMEIRO — Muito. De que vos serve ficar na alternativa de desprezar ou o seu talento, ou o meu julgamento, e depreciar a boa opinião que tendes dele ou a que tendes de mim? (DIDEROT, 1979, p. 353)

Neste quadro, integrar o outro e integrar-se significa tornar-se cidadão, e ser cidadão é muito mais que participar de uma sociedade, é principalmente, transformá-la.

A partir desta premissa, esse trabalho tentou mostrar, portanto, a importância de a pesquisa aproximar-se da educação e, ainda, de a educação aproximar-se do restante da vida social. Nesse trabalho é a arte, sobretudo, o teatro, a partir de uma visão interdisciplinar, que possibilita estas aproximações. “Embora opostas, solidão e solidariedade são essenciais para que o artista produza algo que tenha sentido na sua época, e que ao mesmo tempo fale às gerações futuras.” (May, 1975, p. 17).

Como ficou demonstrado, em uma educação interdisciplinar, a escola não deve impor um conhecimento ao aluno, mas sim, desenvolver uma proposta de reflexões sobre as próprias práticas individuais e coletivas dos alunos, como centro de suas atividades. O dramaturgo e pedagogo, Lee Strasberg, já tinha essa percepção no final do século passado, colocando ao seu e ao nosso presente, a necessidade de uma mudança, como se vê nesse fragmento:

Parece-me que a ampla agitação verificada entre estudantes de colégios e universidades há alguns anos (e que ainda continua em fogo brando), foi o resultado não apenas de diferenças de opinião social e política, mas também se baseava na sensação de que o conhecimento que estavam adquirindo não deixava espaço para suas experiências individuais e, portanto, não os preparava para os processos reais de vida. A educação técnica e científica



deu grandes passos em nível de massa, e isso é essencial para enfrentar as demandas de nosso mundo industrializado. Esse tipo de conhecimento, no entanto, tende a fazer as pessoas sentirem-se cada vez mais como átomos – meros dentes de uma enorme engrenagem, na qual as vontades, os desejos e sentimentos humanos são irrelevantes. (STRASBERG, 1990, p. 237)

Tendo isto em mente, muitas vezes, é “melhor esquecer a técnica e nos entregarmos totalmente à nossa natureza criadora” (STANISLAVSKI, 1999, p. 148), no caso da educação, promovendo a abertura de um debate ampliado sobre as necessidades de reformulação do currículo escolar. Considerando, assim, que escola é sempre ideologizada, mas pode, justamente, por isso, ser transformada, faz-se necessário a instauração de um estudo permanente sobre suas práticas, no que diz respeito aos sujeitos que compõe a comunidade escolar, em relação à saúde, à cultura, ao trabalho, ao ambiente escolar. Neste sentido, políticas públicas, como a implementação e expansão do PIBID, são fundamentais para o fortalecimento institucional e a consolidação de uma educação interdisciplinar, que inclua todos, por seus diversos meios e recursos.

REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. *200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1982.

BOAL, Augusto. *La estética del oprimido*. Barcelona: ALBA Editorial, 2012.

BRECHT, Bertolt. *Teatro dialético*. Trad. Luiz Carlos Maciel. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1967.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB*. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2020. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.



LDB: Lei das Diretrizes e Bases da Educação nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: Acesso em: 22 jul. 2020.

DIDEROT, Denis. Paradoxo Sobre o Comediante. In: CIVITA, Victor (Ed.). *Os Pensadores: textos escolhidos*. Trans. Marilena de Sousa Chauí e Jacob Guinsburg. São Paulo: Abril Cultural, 1979, p. 352-426.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2016 [1970].

KOUDELA, Ingrid Dormien. Didática. In: KOUDELA, Ingrid Dormien. *Brecht: Um jogo de aprendizagem*. São Paulo: EDUSP, 1991, p. 99-118.

MAY, Rollo. *A coragem de criar*. Trad. A. S. Rodrigues. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982, p. 10-20.

MORIN, Edgar. *Sobre la interdisciplinariedad*. Medelín: UPB/Publicaciones Icesi, 62, p. 9-16, 2010.

STANISLAVSKI, Constantin. Primeiro encontro. In: STANISLAVSKI, Constantin. *A Criação de um Papel*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999, p. 137-160.

STRASBERG, Lee. O Método e os estilos não-realistas: Artaud, Grotowski e Brecht. In: STRASBERG, Lee. *Um sonho de Paixão: O desenvolvimento do método*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990, p. 209-234.

Enviado: Agosto de 2020
Aceito: Agosto de 2020