

AS ABORDAGENS DRAMÁTICAS PROPOSTAS POR RICHARD COURTNEY E SUA CONFIGURAÇÃO NO CONTEXTO DA ESCOLA BRASILEIRA

The dramatic approaches proposed by Richard Courtney and their
configuration in the context of the Brazilian school

GRAZIOLI, F. T.

Recebimento: 11/11/2011 - Aceite: 20/12/2011

RESUMO: O texto focaliza as abordagens dramáticas apresentadas por Richard Courtney (Método dramático, Teatro criativo, Teatro escolar, Movimento criativo e Linguagem criativa) tendo em vista a realidade das escolas inglesas na década de 1970 e verifica a correspondência das três primeiras abordagens descritas pelo autor com a realidade do teatro nas escolas brasileiras na atualidade. Esse contexto é discutido por meio de considerações teóricas e análises de autores brasileiros, como Ingrid Dormien Koudela, Olga Reverbel, Carla Diniz Lapenda, Helena Barcelos, Alice Koenow, Vladimir Capella, entre outros. Além das abordagens apresentadas pelo autor inglês, o texto evidencia, no seu fechamento, uma categoria verificada somente nas escolas brasileiras, quando comparadas as duas realidades, que é o teatro produzido por companhias e grupos, e que se torna um produto cultural a ser consumido pela escola.

Palavras-chave: Teatro-Educação. Abordagens dramáticas. Richard Courtney.

ABSTRACT: This text focuses on the dramatic approaches presented by Richard Courtney (Dramatic Method, Creative Theater, Theater Education, Creative Movement and Creative Language) regarding the reality of the English schools in the 1970s. It also checks the correspondence between the first three approaches described by the author to the reality of the theater in Brazilian schools nowadays. This context is discussed through theoretical considerations and analysis of Brazilian authors such as Ingrid Dormien Koudela; Olga Reverbel, Carla Dinis Lapenda, Helena Barcelos, Alice Koenow, Vladimir Capella, among others. Besides the approaches shown by the English author, when compared to the two realities, the text shows a category found only in

Brazilian schools, which is the theater produced by companies and groups. This becomes a cultural product which is used by the school

Keywords: Theater Education. Dramatic approaches. Richard Courtney.

Palavras Introdutórias

A configuração da atividade teatral no campo escolar se amplia para diversas formas, podendo integrar e constituir diversas atividades e metodologias. Retomando Gilberto Icle (2001, p. 60), que visualiza diversos contextos para o aparecimento do teatro, e pensando a partir dele, entendemos que, mesmo um único espaço – o escolar – pode apresentar categorias distintas para a configuração dessa arte. Assim, como no teatro, a face única de um ator apresenta performances diversas na configuração da atividade teatral no contexto escolar, uma única expressão artística, o teatro, ganha diversos subcontextos ou interfaces.

Richard Courtney (2003), ao olhar para o teatro na escola, aponta cinco categorias para a utilização dessa arte no contexto educacional, as quais intitula de formas de abordagem dramática na educação. Para tanto, o autor considera a configuração dessa arte na escola na década de setenta, época em que lança a obra *Jogo, Teatro e Pensamento: as Bases Intelectuais do Teatro na Educação*.

A realidade educacional à qual Courtney se dedica para apontar tais categorias é o modelo de ensino vigente na Inglaterra, considerando os seguintes níveis escolares: cinco a sete anos de idade (nível pré-primário); sete a onze anos (nível primário); mais de onze anos (nível secundário). A sistematização compreende as seguintes formas de abordagem dramática na educação:

- **-Método dramático** (*Play Way*): trata-se do teatro transformado em metodologia para o ensino de diversos

conteúdos, de diversas disciplinas;

- **Teatro criativo:** refere-se à atividade teatral com suas características intrínsecas e procedimentos específicos, como uma atividade que não procura fora de si mesma justificativas para sua existência;
- **Movimento criativo:** aponta para uma relação intensa entre teatro e dança, valorizando a possibilidade dessas atividades conjugadas evoluírem para o *teatro criativo*;
- **Linguagem criativa:** trata-se da associação entre imaginação dramática e redação criativa, tendo em vista a produção literária, através da elaboração de poemas, narrativas e textos dramáticos;
- **Teatro escolar:** categoria que contempla a montagem de espetáculos teatrais pela escola e a apresentação desses para a comunidade escolar.

Ao estabelecê-las, Courtney lança mão de breves considerações acerca dos seus criadores e do seu funcionamento, explicitando de que modo cada uma delas relaciona teatro e educação. O autor estabelece um mapeamento da atividade dramática na escola e, embora atrelado a uma época e a uma realidade educacional específicas, suas considerações podem servir de base para avaliarmos outras realidades. Desse modo, a sistematização proposta por Courtney é o ponto de partida para o entendimento da atividade dramática na educação brasileira atual.

Por sua correspondência com a configuração da atividade teatral no ensino brasileiro, deter-nos-emos, na sequência deste texto, somente em três das formas de abordagem

apresentadas pelo autor inglês, a saber, *método dramático*, *teatro criativo* e *teatro escolar*. Assim, a fim de demonstrarmos a correlação entre as referidas realidades, paralelamente a cada categoria apresentada por Courtney, associamos as pesquisas e estudos de autores brasileiros, os quais se empenham em examinar a realidade do teatro na escola no contexto nacional.¹

O Método Dramático

Na primeira forma de abordagem, Courtney trata do *método dramático*, o qual, segundo o autor, foi formulado primeiramente por Caldwell Cook, que afirma que atuar é um caminho seguro para aprender. Segundo o autor, o método de Cook fundamenta-se em três princípios, os quais transcreve diretamente do livro *The Play Way* (1917):

1. Proficiência e aprendizado não advêm da disposição de ler ou escutar, mas da ação, do fazer e da experiência.
2. O bom trabalho é mais frequentemente resultado do esforço espontâneo e livre interesse, que da compulsão e aplicação forçada.
3. O meio natural de estudo, para a juventude, é o jogo (2003, p. 45).

Cook aponta a experiência (no sentido de agir cenicamente), o esforço espontâneo, o livre interesse e o jogo como fundamentos de seu método, visualizando que, se articulados esses elementos, qualquer conteúdo pode ser aprendido por meio da atuação. Courtney se utiliza da disciplina de História para exemplificar o *método dramático*, onde o livro-texto era usado como um estímulo, a partir do qual as crianças representavam. O “faz-de-conta”, segundo o autor, “permitia-lhes realmente compreender (e, assim, aprender) os fatos históricos” (2003, p. 44-45).

De acordo com Courtney, esse método ganhou espaço no ensino de todas as disciplinas do currículo, e foi indicado pelo Ministério de Educação da Inglaterra como uma metodologia de ensino para Linguagem, História, Literatura, Artes e outras disciplinas. O autor, ao se referir ao sistema de ensino da época em que concebe seus estudos, afirma:

O método de ensinar através do jogo é o elemento básico em todas as escolas pré-primárias inglesas nos dias de hoje e, em muitas escolas primárias, a maioria das lições são ministradas dessa maneira. A sua aplicação com crianças de onze e mais anos varia consideravelmente: nas escolas acadêmicas mais formais, o método dificilmente é aplicado; nas escolas experimentais, mais livres, grande parte do currículo pode ser dedicada a tais atividades (2003, p. 45).

Segundo Courtney, o *método dramático* teve grande aceitação na educação inglesa de sua época, apesar de ser um mecanismo para o qual o ensino formal não abria espaço, tendendo a desaparecer no nível secundário que não se voltasse para a experimentação de novas metodologias de ensino.

O *método dramático* encontra conformidade nos estudos de Ingrid Dormien Koudela (1992), quando esta autora indica, de acordo com Elliot Eisner, a categoria *contextualista* como sendo uma das categorias de justificativas para o ensino da arte. Koudela apresenta a referida classe como possuidora de caráter formativo que, segundo ela, enfatiza as consequências instrumentais da arte na educação e utiliza as necessidades particulares dos estudantes ou da sociedade para formular seus objetivos. Dentro dessa orientação, “alguns programas ressaltam as necessidades psicológicas das crianças na articulação de seus objetivos, e outros, as necessidades sociais” (1992, p. 17).

No rol dos autores que examinam a possibilidade de a arte ser utilizada como método

também está Olga Reverbel (1989) que, diferentemente de Koudela, trata a arte de modo geral, restringe suas considerações ao campo do ensino do teatro. Desse modo, relaciona a corrente *contextualista* à “utilização do Teatro na aprendizagem de várias disciplinas (experiência e conhecimento de História, Geografia, Matemática, etc)” (1989, p.11).

Portanto o *método dramático* associa-se à orientação descrita pelas autoras, à medida que a primeira privilegia as necessidades dos alunos para traçar os objetivos da abordagem, e a segunda relaciona essas necessidades à aprendizagem de determinados conteúdos, uma vez que o objetivo de fazê-lo pode ser alcançado por meio da atividade dramática.

Essa categoria se configura, no ensino brasileiro, como a mais utilizada, ou seja, o teatro aparece constantemente como metodologia para o ensino dos diversos conteúdos e das diversas disciplinas do currículo escolar. Carla Diniz Lapenda (2000), ao relatar a utilização do teatro na escola a partir de observações em estabelecimentos públicos e particulares de São Paulo, divide os episódios que presenciou em três grupos, de acordo com a utilização que neles se pretendeu fazer do teatro: como metodologia, como lazer e diversão e como uma linguagem artística específica. Podemos associar o primeiro desses grupos às considerações de Courtney, Koudela e Reverbel, pois conforme Lapenda, dele

[...] fariam parte os episódios que utilizam a dramatização como subterfúgio para fixar qualquer tipo de conteúdo sistematizado, como se qualquer conteúdo coubesse na forma do teatro, sem levar em conta a estrutura específica dessa linguagem [...]. Neles não há nenhuma preocupação em mostrar ao aluno que a linguagem teatral tem a sua especificidade. A atenção está voltada para o conteúdo que se quer transmitir aos alunos, não importando se esse conteúdo é a estrutura do diálogo ou os pontos cardeais (2000, p. 155-156).

Segundo a autora, a encenação e mesmo os jogos teatrais surgem frequentemente na escola brasileira como dinâmicas de reprodução bancária de conhecimento, em atividades didáticas meramente conteudistas. É corriqueiro flagrarmos a utilização do teatro para o ensino de Ciências, História, Geografia, com o objetivo de demonstrar como os alunos devem ter boas maneiras ou, ainda, para repassar-lhes hábitos de higiene. Salientamos também a frequência com que esse recurso aparece, pois é o grupo que apresenta o maior número de episódios descritos e analisados por Lapenda.

A utilização da atividade teatral para fins pedagógicos, contudo, não é totalmente incompatível com a natureza do teatro e, inclusive, o *método dramático*, embora tenha enfrentado a oposição de outras abordagens, como o *teatro criativo*, teve espaço garantido nos programas de educação inglesa e também foi difundido pelos países da América, de acordo com o que afirma Courtney. Koudela e Reverbel também preveem a possibilidade da arte e do teatro servirem como método, o que, além de sugerir a presença dos princípios dessa abordagem na educação brasileira, reforça a propriedade didática de ambos. Nesse sentido Domingos Oliveira (1989) salienta que, embora não seja a principal função desta arte, o modo mais direto inventado para transmitir uma lição ou ensinamento é o teatro. Nas suas palavras: “ele pode ser usado, sempre que preciso como divulgador de uma ideia humanamente útil” (1989, p.2).

Inferimos, assim, que o motivo que leva autores como Lapenda a despreverem um quadro tão lastimável da utilização da arte dramática como método é o uso incoerente da atividade teatral, sem possibilitar aos alunos um conhecimento específico em relação às técnicas de desenvolvimento desta arte, desrespeitando suas características peculiares e negando o teatro como uma linguagem artística completa: processo e produto independentes do conteúdo que vierem comunicar.

O que percebemos na escola brasileira é um desdobramento nada positivo do *método dramático* que se articula a partir de compreensões equivocadas do mesmo. Segundo os estudos de Courtney (2003), Cook, fundador desta corrente, ao fundamentar seu método na experiência, no esforço espontâneo, no livre interesse e no jogo, não se opõe à existência dos valores intrínsecos do teatro, pelo contrário, parece se apoiar neles, uma vez que só um trabalho sério e fundamentado nesses valores consegue empreender com sucesso a complexa tarefa de ensinar por meio do teatro.

Tal como acontece com o *método dramático*, colocações como a de Helena Barcelos (1975) também são entendidas, na escola, de modo equivocado:

Toda a Pedagogia Moderna está voltada para o processo da descoberta e o Teatro é sem dúvida um dos maiores veículos de informação da criança. Podemos levar a criança a vivenciar, por meio da atividade teatral, assuntos ligados a todas as áreas de conhecimento, através da vivência de grande parte das matérias que são fundamentais na escola. Por isso o Teatro é capaz de exercer a função de elemento centralizador da expressão criativa, ou da atividade artística integrada (1975, p. 34).

A autora concilia sutilmente o aspecto didático do teatro a seus princípios e valores, ao admitir que o mesmo pode levar o aluno a “vivenciar” assuntos e conteúdos. Sem dúvida, ela está considerando esse feito como resultado de um processo bem sucedido com a atividade teatral. Para chegar a ele, entretanto, é indiscutível a necessidade de um trabalho comprometido com os princípios teatrais e que valorize a técnica, o tempo e o espaço próprios desta arte. Contudo o sentido conciliador do pensamento da autora é facilmente ignorado em prol de afirmações generalizadas do tipo: “O teatro é a melhor

forma para se trabalhar qualquer conteúdo”, que chegarão na escola como verdades absolutas, com força para perpetuarem a utilização incoerente do teatro neste contexto.

O Teatro Criativo

Além do *método dramático*, Courtney registra a existência e a utilização de outra categoria que pode até ser considerada um contraponto aos princípios do referido método: trata-se do *teatro criativo*. Segundo o autor, a abordagem encontra respaldo no trabalho experimental que Peter Slade desenvolveu nos vinte anos anteriores à publicação da obra *Child Drama* (1954). De acordo com Courtney, a tese de Slade “era de que havia uma forma de arte, *jogo dramático infantil*, no mesmo sentido que existia uma *arte infantil* em seu direito próprio, e que poderia ter seu lugar no currículo juntamente com a música, arte, literatura, entre outros” (2003, p. 46). Para Courtney, Slade se refere à existência da atividade dramática desvinculada dos métodos de ensino de matérias e conteúdos, como um segmento independente, atividade que por si só já teria um espaço garantido na escola.

Os princípios que asseguram a independência da atividade dramática proposta por Slade, segundo Courtney, estão nos valores que o mesmo atribui ao *jogo dramático*. Dentre os muitos valores que o teatro possui, os autores destacam o emocional, sendo o *jogo dramático* um modo de catarse emocional, capaz de promover a liberação e o controle das emoções e favorecer a disciplina interna. Incluído a esses, Courtney cita, de acordo com Stanley Evernden, a possibilidade de o *jogo dramático* auxiliar no desenvolvimento da imaginação e da liberdade criativa, na promoção da maturidade e na construção de indivíduos confiantes e seguros, agindo como uma espécie de preparação para a vida.

Em sua essência, ou seja, por propor ao indivíduo um ensaio para a vida, tendo em vista o cultivo de diversos fatores importantes para o crescimento sadio e positivo, o *teatro criativo* dialoga com Koudela, à medida que ela estabelece para a arte a linha *essencialista*. Esse segmento é apresentado por Koudela como atividade de caráter artístico e, a partir de Eliot Eisner, enfatiza que a arte tem uma contribuição única para dar à experiência e à cultura humana, diferenciando-a de outros campos de estudo. Segundo a autora, “a arte não necessita de argumentos que justifiquem a sua presença no currículo escolar, nem métodos de ensino estranhos à sua natureza intrínseca” (1992, p. 17).

A linha *essencialista* também é apontada por Reverbel que, detendo-se à arte teatral, resume a abordagem deste modo: “teatro como fim em si mesmo, voltado apenas para o desenvolvimento pessoal do aluno e como disciplina independente do currículo” (1989, p. 11). Para ela, na abordagem essencialista encontramos os vários elementos da disciplina como componentes independentes do currículo, como movimento criativo, improvisação, jogo dramático, entre outros.

Vistas as relações entre *teatro criativo* e a abordagem *essencialista*, é importante destacar que essas considerações constituem um pensamento, uma posição frente ao fazer teatral. Desse modo, os princípios que norteiam essa abordagem podem ser observados em diversos e distintos momentos que envolvem a arte teatral na escola brasileira: permeando a existência de uma oficina isolada ou inserida em outras disciplinas, como a de Língua Portuguesa ou Literatura; como conteúdo integrante de uma disciplina, como é o caso da Educação Artística; ou então como uma disciplina obrigatória, que faz parte da grade curricular. Se comparadas aos casos que se relacionam à aplicação do teatro como método, no entanto, essas manifestações somam uma parcela muito pequena, tendo em vista a

totalidade das atividades teatrais no contexto caracterizado.

Essa disparidade pode ser percebida nas considerações de Lapenda, ao caracterizar apenas um dos sete episódios que analisa em seu texto com elementos que nos remetem às concepções do *teatro criativo* e da linha essencialista.

Segundo ela, esse grupo

[...] constituir-se-ia em torno do respeito à especificidade da linguagem teatral, isto é, a estrutura da peça teatral seria concebida tanto como texto quanto como espetáculo; partindo daí haveria a preocupação com a encenação (não apenas a dramatização) da peça. [...] Neste caso, a preocupação com a encenação é notada durante todo o processo, através da orientação da professora acerca de todas as áreas envolvidas na montagem: dramaturgia, sonoplastia, figurinos (2000, p. 167).

A autora não questiona a qualidade estética do trabalho, mas ressalta o tratamento dado à linguagem teatral, enfatizando o entendimento da professora orientadora de que há de se considerar o texto teatral, a encenação propriamente dita, a contextualização que o texto e a encenação exigem por meio de figurinos, de sons e de cenários, como elementos que, somados, constituem a linguagem teatral por excelência. Essa atividade constituiu-se numa orientação positiva e coerente frente à atividade teatral, pois assegura a manutenção dos princípios que justificam a presença do teatro na escola para além da simples transmissão de conteúdos. Além disso, revela o interesse pela constituição da linguagem teatral na sua essência: a recriação de uma realidade, de um conflito, projetada a partir de um texto e articulada por meio da ação e do diálogo humanos, do mesmo modo que de recursos técnicos, onde cada uma dessas partes pode se tornar um elemento de significação.

O Teatro Escolar

Para além do *método dramático* e do *teatro criativo*, buscamos mais uma vez em Courtney uma abordagem que encontra correspondência na escola brasileira: o *teatro escolar*. Esta ocorrência é caracterizada pelo autor como um evento organizado pelas instituições educacionais a fim de brindar o público ou a comunidade escolar com espetáculos teatrais produzidos pelos próprios alunos. De acordo com ele, essa atividade, na Inglaterra, apresentou algumas evoluções nas últimas décadas: passou de um evento anual para uma atividade mais constante e independente em cada unidade da escola; de um momento para encenação dos clássicos para a escolha de diversos tipos de peças, desde clássicos em sua língua original, a Shakespeare; das peças modernas às improvisadas; da ideia equivocada de um grande número de crianças de cinco ou seis anos representarem para uma plateia adulta, para um número cada vez menor de crianças dessa idade que a isso são submetidas; de uma atividade dramática restrita (a montagem de uma peça) para uma atividade realizada paralelamente a outras formas de abordagem dramática (2003, p. 48).

No sistema escolar brasileiro essa prática também é percebida, principalmente atrelada às comemorações cívicas e escolares, abertura ou encerramento do ano letivo. Do mesmo modo que na Inglaterra, o *teatro escolar* no Brasil tem um longo caminho e parece evoluir, mesmo à custa de muitos tropeços. Nas décadas de cinquenta e sessenta a montagem de peças teatrais na escola brasileira apareceu como uma atividade que movimentava alunos, professores e a comunidade escolar. A dimensão dessa atividade pode ser percebida a partir do livro *Dramatizações Escolares*, de autoria de Zulmira de Queiroz Breiner,

editado por essa época², pela extinta Editora Aurora. Trata-se de uma coletânea de textos teatrais que, segundo nos informa a autora, eram encenados mensalmente no *Clube de Leitura* do Colégio Jacobina, no Rio de Janeiro. A edição está empenhada em oferecer aos professores “matéria-prima”, ou seja, textos teatrais para montagens escolares. Sabemos que em comemorações típicas como as apontadas pela autora, a escola, algumas vezes, brinda a comunidade escolar com diversos números artísticos, entre os quais figuram peças teatrais. É esse contexto que vai garantir a grande aceitação da coletânea de Breiner, conforme podemos perceber em críticas recolhidas ao final da segunda edição da mesma, datadas do ano de 1955.

A aceitação vibrante da coletânea corresponde a uma necessidade do sistema escolar da época: textos prontos, que contemplem diversos temas, inclusive aqueles relacionados às datas comemorativas, como é o caso da peça *Prato de feijão*, que traz logo abaixo do título a seguinte informação: “para o dia das mães”, e da *Festa roceira*, indicada “para São João”.

Salvo a atitude de Breiner de lançar uma obra que tem como elemento centralizador o texto teatral, procurando tratá-lo como gênero literário específico, a abordagem do teatro educação que transfigura no livro não procede como um momento de elaboração, concepção e recepção da peça teatral como uma linguagem específica, possuidora de características peculiares e carregadas de elementos importantes para o desenvolvimento humano. Além disso, no texto de abertura intitulado *Aos professores*, a autora justifica claramente a importância da coletânea na possibilidade de se utilizar muitas das peças para o ensino de diversos conteúdos, tema abordado anteriormente. No mesmo texto, a autora justifica a dramatização escolar a partir da recreação, ou seja, do entretenimento que a mesma pode proporcionar. Limitar, porém,

um momento tão importante na vida escolar dos alunos (atores e plateia) à simples presença da recreação é uma postura equivocada, haja vista a importância da prática teatral nos diversos contextos, inclusive no escolar³.

Quanto ao *teatro escolar* hoje, podemos afirmar que se destacam algumas encenações produzidas nesse contexto, de acordo com o que temos percebido em diversos festivais de que participamos, como diretor ou como avaliador. Mesmo assim, é lamentável afirmarmos que as concepções equivocadas, como as que perpassam pela obra de Breiner, ainda têm seu espaço na escola atual e continuam isentas de um olhar crítico por parte dos professores. Deparamo-nos, certa vez, com a referida obra, ao desenvolvermos um trabalho de orientação junto a um grupo de professores. Na oportunidade a colega professora que possuía a coletânea era assediada pelas demais colegas que, empolgadas, solicitavam uma cópia da mesma. Esse fato nos leva a concluir que o pouco espaço que a arte dramática tem na escola brasileira é ocupado, muitas vezes, por encenações contaminadas de conteúdos ultrapassados, que remetem tão somente à perpetuação dos preconceitos e da ignorância e não ao florescimento da sensibilidade e do gesto da criação.

E por fim: o Teatro feito por Companhias presente na Escola

Colocadas a par, a sistematização proposta por Courtney e a configuração da atividade teatral na escola brasileira, encontramos, nesta realidade, uma abordagem que o autor inglês não prevê: o teatro produzido por companhias e grupos, enquanto produto cultural a ser consumido pela escola. Essa é uma prática existente, principalmente no ensino privado, onde a condição financeira dos estudantes permite-lhes a compra do ingresso. Nas escolas públicas, essa prática

geralmente se dá, quando as secretarias de educação, municipais ou estaduais, investem em projetos que visem à apresentação de espetáculos nesses espaços. Para encerrar nosso texto vamos tecer algumas considerações sobre essa categoria.

Para o diretor Vladimir Capella (1996)⁴, na segunda metade da década de noventa, o teatro infanto-juvenil, surpreendentemente, descobriu e usufruiu do maior mercado do país: as escolas. Segundo ele, percebe-se um crescimento considerável de grupos que levam seus espetáculos às escolas ou, na melhor das hipóteses, trazem as escolas ao teatro durante a semana. A preocupação do diretor é com a qualidade desses espetáculos, pois segundo ele se trata de um extraordinário negócio que já enriqueceu muita gente e que surge como uma nova ameaça, representada pela péssima qualidade dos trabalhos apresentados muitas vezes em espaço inadequado, produções pequenas e rápidas e, cada vez, em número assustadoramente maior. (1996). Tal crescimento pode ser justificado por duas situações: primeiro pelos pais, que acham que levar os filhos ao teatro é obrigação e dever da escola, portanto, um problema a menos para eles. E segundo, pelas orientadoras pedagógicas das próprias escolas que, desinformadas ou sem o menor discernimento, compram espetáculos, às vezes, tão somente interessadas no lucro fácil obtido de pequenas porcentagens sobre os mesmos (CAPELLA, 1996).

O espanto de Capella pode ser compreendido a partir do que explica Alice Koenow (1996)⁵ sobre a importância da participação do teatro profissional realizado para crianças e adolescentes nas suas vidas:

Todo espetáculo [...] passa visões de mundo através da estética e do conteúdo que apresenta. É importante que se tenha em mente que o teatro para crianças é a arte mais próxima do imaginário infantil, por isso influi no seu modo de ver a vida,

auxilia na organização de sentimentos, estimula, em maior ou menor grau, a decodificação de estímulos sonoros e visuais e pode provocar a construção de outras histórias e verdades a partir do que é visto e ouvido (1996).

Frente à importância que a autora atribui aos espetáculos feitos para crianças, afirmamos que tratar as poucas oportunidades que as crianças brasileiras têm de encontro com essa arte com desdém e com intuito meramente financeiro é prejudicá-las no seu presente imediato e no seu futuro, pois, segundo Koenow: é correr o risco de submeter crianças a espetáculos que reduzem a imagem que a própria criança tem de si, além de perder oportunidades de formação, alfabetização estética e criação, que podem contribuir efetivamente para o desenvolvimento de cidadãos críticos e participativos na busca de uma sociedade mais justa (1996).

Ao entrar em contato com espetáculos teatrais meramente comerciais, de imediato a criança é reduzida a um consumidor acrítico que, em virtude de sua idade, não reagiria para fins de devolução do dinheiro. Não fosse isso, ela é desestimulada pela frustração de quem espera mergulhar por algum tempo numa história interessante que se desenrolará bem ali na sua frente, com propriedades visuais e sonoras que a tornarão melhor ainda, e se vê obrigada a mergulhar em um mundo que de nenhum modo a atrai. Tendo em vista o crescimento dessa criança, a mesma experiência estética teatral fracassada vai lhe impossibilitar, no futuro, o entendimento de certos temas e a recepção decente de certas linguagens, o que vai contribuir para a sua alienação social e cultural, incluindo-se aí o fato de distanciá-la cada vez mais dos espetáculos teatrais.

AUTOR

Fabiano Tadeu Grazioli - Mestrado em Letras: Estudos Literários pela Universidade de Passo Fundo/RS (2007). Professor da FAE – Faculdade Anglicana de Erechim e do IABRB – Instituto Anglicano Barão do Rio Branco. E-mail: tadeugraz@yahoo.com.br

NOTAS

¹ Ao tratarmos de cada abordagem e ao relacionarmos os estudos de Courtney aos estudos dos autores brasileiros, lançaremos mão de apontamentos conclusivos em momentos oportunos, para que possamos encerrar o texto apresentando uma categoria verificada somente nas escolas brasileiras, que é o teatro produzido por companhias e consumido pela escola.

² Não podemos precisar o ano de publicação do livro, pois o exemplar que utilizamos nesta pesquisa se encontra em péssimas condições de uso e manuseio, faltando-lhe as capas. Inferimos, através da apresentação da editora para o mesmo, que se trata da segunda edição e, a partir de algumas críticas transcritas no seu final, que a primeira edição saiu no início de 1955.

³ Apresentamos e discutimos amplamente essa temática na seção Os princípios gerais do teatro na escola, do primeiro capítulo do livro Teatro de se ler: o texto teatral e a formação de leitor (Passo Fundo: Ediupe, 2007), e também no artigo Os princípios gerais do teatro na escola e o afastamento da atividade teatral significativa da escola brasileira, publicado na Revista Roteiro, Joaçaba: UNOESC, n. 33, 2008.

⁴ Não identificamos no site onde acessamos o texto o ano de sua publicação nem a paginação, a única

referência que encontramos é que se trata da Revista da primeira edição do FENATIB – Festival Nacional de Teatro Infantil de Blumenau, que ocorreu em 1996, por isso vamos utilizar esse ano como referência.

⁵ Idem nota anterior.

REFERÊNCIAS

- BARCELOS, Helena. Desenvolvimento da linguagem teatral da criança. **Revista de Teatro da SBAT** - Seminário de Teatro Infantil, Serviço Nacional de Teatro - MEC, p. 30-34, 1975.
- BREINER, Zulmira de Queiroz. **Dramatizações escolares**. Rio de Janeiro: Aurora, [s.d.].
- CAPELLA, Vladimir. **Teatro Infantil**: reflexão. Disponível em: <www.cbtij.org.br>. Acesso em: 28 maio 2010.
- COURTNEY, Richard. **Jogo, Teatro e Pensamento**: As Bases Intelectuais do Teatro na Educação. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- ICLE, Gilberto. Teatro Escolar: aproximações e distanciamentos. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, v. 5, n. 17, p. 58-61, maio/jul. 2001.
- KOENOW, Alice. **O Teatro na escola**. Disponível em: <www.cbtij.org.br>. Acesso em: 26 jul.2010.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- LAPENDA, Carla Diniz. Teatro: recurso lúdico e pedagógico. In: CHIAPINI, Lígia; CITELLI, Adilson (coord.). **Aprender e ensinar com textos não escolares**. São Paulo: Cortez, 2000.
- OLIVEIRA, Domingos. Dezesesseis modos de definir o teatro em que creio. **Cadernos de Teatro**, São Paulo: Tablado, n. 124, 1989.
- PUPO, Maria Lúcia de. **No Reino da Desigualdade**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- REVERBEL, Olga. **Teatro**: Atividades na Escola – currículos. Porto Alegre: Kuarup, 1989.