

TEATRO EDUCAÇÃO

uma experiência com jovens cegos

Roberto Sanches Rabêllo



Teatro-Educação:
uma experiência com jovens cegos

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitora

Dora Leal Rosa

Vice-Reitor

Luiz Rogério Bastos Leal



Editora da Universidade Federal da Bahia

Diretora

Flávia M. Garcia Rosa

Conselho Editorial

Alberto Brum Novaes
Ângelo Szaniecki Perret Serpa
Caiuby Alves da Costa
Charbel Ninó El-Hani
Dante Eustachio Lucchesi Ramacciotti
José Teixeira Cavalcante Filho
Evelina de Carvalho Sá Hoisel
Cleise Furtado Mendes
Maria Vidal de Negreiros Camargo

Roberto Sanches Rabêllo

Teatro-Educação:
uma experiência com jovens cegos

Edufba
Salvador, 2011

© 2011 by Roberto Sanches Rabêllo

Direitos para esta edição cedidos à EDUFBA.

Feito o depósito legal.

Capa
Gabriel Cayres

Editoração
J. Nascimento

Foto do autor
Valu Ribeiro

Revisão
Carla Honorato

Sistema de Bibliotecas - UFBA

Rabêllo, Roberto Sanches.

Teatro-educação : uma experiência com jovens cegos / Roberto Sanches Rabêllo. -
Salvador : EDUFBA, 2011.
207 p.

ISBN 978-85-232-0805-9

1. Deficientes visuais - Educação. 2. Jovens deficientes - Educação. 3. Teatro na educação.
4. Representação teatral - Estudo e ensino. 5. Jogos na educação artística. I. Título.

CDD - 371.911

Editora afiliada à



EDUFBA

Rua Barão de Jeremoabo, s/n Campus de Ondina

CEP 40.170-115 Salvador-Bahia-Brasil

Telefax: (71) 3283-6160/6164

edufba@ufba.br www.edufba.ufba.br

Agradecimentos

Nas circunstâncias de um doutoramento, do qual este livro é fruto, o trabalho de escrever é um exercício solitário. Mas contei com a ajuda de muitas pessoas e gostaria de agradecê-las, pois tornarem mais amena a caminhada.

Em primeiro lugar agradeço a orientação de Elcie Fortes Salzano Masini, para quem, pela sabedoria e competência, tiro o meu chapéu três vezes.

Sou grato também a Ingrid Dormien Koudela, pelas leituras e conversas inspiradoras. Sou igualmente grato aos alunos e professores do Instituto de Cegos da Bahia (ICB) que gentilmente colaboraram com a pesquisa e aos amigos (as) Fátima, Kid, América e Olavo pelo apoio no momento da experiência.

Não posso deixar de manifestar minha gratidão à Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão de bolsa para pesquisa, aos professores e funcionários da Faculdade de Educação da UFBA e da Universidade de São Paulo (USP).

A revisão do português da pesquisa coube a Maria Nazaré Mota Lima, amiga que também ajudou nos preparativos para editoração, e a revisão bibliográfica ficaram a cargo de Sonia Chagas Vieira, pessoas a quem agradeço o esforço.

A todos aqueles que me acolheram como amigo, em São Paulo e em Salvador agradeço pela generosidade e apoio, especialmente a Lili, Sérgio, Rita, Luciene, Malena, Basílio, Ester, Marcinha, Luis, Arão, Boa, Bete e ao pessoal da biodança.

Finalmente, dedico este trabalho ao Grupo de Teatro Renascer do Instituto de Cegos da Bahia, a Leo, Tati e Caio que suportaram sorrindo tantas ausências.

Sumário

| | |
|--|-----|
| Prefácio | 9 |
| Apresentação | 11 |
| Introdução | 13 |
| Capítulo 1 - Fundamentos das oficinas de teatro | 19 |
| Perspectivas do ensino de teatro | 20 |
| O sistema de jogos teatrais de Spolin | 23 |
| Implicações educacionais do teatro de Brecht: a teoria da peça didática | 27 |
| Capítulo 2 - Deficiência visual e educação | 43 |
| Caminhos perceptuais do aluno com deficiência visual | 48 |
| Comunicação interpessoal | 60 |
| A educação do aluno com deficiência visual | 64 |
| A especificidade da arte na educação do aluno com deficiência visual | 69 |
| Concepções de ensino de arte e atendimento às diferenças | 71 |
| O teatro e as adequações curriculares ao aluno com deficiência visual | 73 |
| Capítulo 3 – Sistematização da experiência com as oficinas de teatro | 79 |
| A experimentação com o jogo teatral | 80 |
| A montagem do Romeu e Julieta | 116 |
| Capítulo 4 – Possibilidades e limites do aprendizado da linguagem teatral | 151 |
| Linguagem verbal | 152 |
| Linguagem não verbal | 164 |
| Texto dramático | 174 |
| Capítulo 5 – O significado da experiência teatral para o aluno com deficiência visual | 185 |
| Referências | 199 |

Prefácio

A experiência relatada por Roberto Rabêllo com o Grupo de Teatro Renascer do Instituto de Cegos da Bahia (ICB) traz uma grande contribuição para a aplicação dos Jogos Teatrais de Viola Spolin, com o indivíduo deficiente visual.

A exploração dos caminhos perceptuais do deficiente visual levou o autor a conduzir uma prática teatral, na qual a essência do jogo teatral é recuperada e aprofundada ao mostrar como a corporeidade, a fisicalização de gestos e de atitudes propicia rupturas de comportamento mecanizadas, abrindo canais de percepção, permitindo aos participantes novas explorações do mundo e de comunicação interpessoal.

Nesta obra, a implicação educacional da teoria da peça didática por meio de uma perspectiva grandangular – da qual Bertolt Brecht é merecedor de destaque –, permitiram uma conceituação precisa, articulando teoria e prática na experimentação do texto dramático. O texto poético *Romeu e Julieta*, de Shakespeare é contextualizado pelos jovens de forma exemplar, o que pode ser atestado pelos depoimentos dos alunos, registrados com auxílio de protocolos do seu processo de aprendizagem.

Os temas emergentes dos problemas sociais vividos por este grupo dentro da instituição educacional apontam para o poder do teatro como fator de transformação e possibilidade de superação de conflitos, através do exercício público que lhe é inerente.

A conquista gradativa da autonomia por parte dos jovens é um relato pungente das potencialidades educacionais do jogo teatral como exercício radicalmente democrático, O agir comunicativo não permanece no plano verbal, mas atinge camadas mais profundas de percepção, mobiliza a corporeidade, a expressividade e a ocupação do espaço, dando oportunidade para a articulação da voz e do verbo dos participantes.

Rabêllo é um coordenador sensível que trilha o caminho com o coletivo do grupo, desvendando através de sua prática, uma nova perspectiva dentro de um campo ainda inusitado da pesquisa. E justamente este inusitado merece ser conhecido por todos aqueles que trabalham com teatro, já que ilumina aquilo que tantas vezes permanece oculto, quando trabalhamos com pessoas dotadas de

toda a sua capacidade visual e auditiva. Neste sentido, a deficiência deixa de ser vista como tal e o presente livro vale ouro, enquanto contribuição maiúscula para a Pedagogia do Teatro.

Profa. Dra. Ingrid Dormien Koudela

Apresentação

Roberto Sanches Rabêllo, revela nesta obra, fruto de sua caminhada de ator, professor de história, professor e diretor de teatro, como a Arte Educação se faz na existência cotidiana do aluno. Focaliza a comunicação como terreno de encontro e base da comunidade, no experimento de teatro-educação que realizou junto a adolescentes com deficiência visual no Instituto de Cegos da Bahia.

Suas dúvidas provindas do desconhecimento sobre a cegueira constituíram-se elemento dinamizador de suas atividades junto aos adolescentes com deficiência visual. Perscrutando maneiras de aproximação que propiciaram a esses adolescentes a oportunidade de se exprimirem, apropriou-se do conhecimento a respeito da pessoa com deficiência visual, do seu perceber, das suas experiências e significados em situações de vida, no espaço de cada aluno, englobado no mundo construído em torno de si. Voltou-se, assim, para a manifestação corporal de cada participante do grupo de teatro, quando o percebido se tornava gesto ou verbalização, no fazer e no emitir da apreciação teatral.

Considerando o que o aluno revelava sobre sua maneira de existir, o autor, enquanto professor buscou compreender a linguagem dos alunos e os temas emergentes dos problemas sociais que enfrentavam na instituição educacional em que viviam.

A valorização do teatro, como linguagem comunicativa entre os adolescentes deficientes visuais, ampliou a compreensão do cotidiano ao abrir cesuras, em cada universo privado, com novas percepções e significados, na vivência da intersubjetividade e da intercorporeidade.

A descrição do autor sobre as oficinas de teatro mostra como os adolescentes com deficiência visual vão ganhando autonomia para movimentar-se em todo o espaço onde ocorrem os encontros de teatro educação.

Por meio de diferentes exercícios, atividades lúdicas e jogos coletivos eles vão descobrindo variadas formas de expressão, estabelecendo relações entre os comandos externos dados pelo professor e aquilo que seus corpos têm possibilidade de realizar com a voz – a exploração dos diferentes timbres, altura do som, entonação, boa dicção, a expansão de gestos e de expressões faciais favorecendo a movimentação coordenada e a construção do grupo.

A utilização do texto dramático como forma de expressão de sentimentos e discussão sobre conflitos do próprio contexto, trouxe como resultado a montagem da peça *Romeu e Julieta*. A análise da aprendizagem da linguagem teatral pelos adolescentes deficientes visuais e do significado desse aprendizado no seu próprio desenvolvimento mostra que a atividade artística promove um renascimento continuado. Da comunicação em grupo emergiram soluções para lidarem com situações de cerceamento em que os adolescentes permaneciam em caminhos solitários.

A sistematização dos dados sobre o trabalho feito no ICB, com o jogo teatral e a experimentação do texto dramático na montagem teatral reiterou que a arte não é imitação, mas sim uma expressão de perspectivas vividas, em que os gestos são direcionados pela mensagem em sua totalidade circunscrita.

A obra de Rabêllo mostra as muitas faces do autor.

A do professor, que de fato quer ensinar pessoas com deficiência visual, ao descrever como nutriu seus alunos num entrelaçamento dos sentidos de ouvir, tocar, apalpar e se movimentar, para descobrir o mundo exterior.

A de um professor de teatro que oferece ao leitor recortes do jogo teatral e do texto dramático, possibilitando aos participantes a projeção de vivências, a expressão da fantasia, as atividades coletivas lúdicas, a representação de problemas sociais, na interpretação de *Romeu e Julieta*.

A do artista que se consolida ao registrar esta experiência de teatro e educação, tornando acessível a outros o significado desse incessante desvendar – se na intersubjetividade da comunicação, além da descoberta de nexos na sua pertinência ao mundo, no compartilhar solidário.

Ao afirmar que, “se não desenvolver o conhecimento em arte, a pessoa não estará apta a uma compreensão totalizadora da realidade”, o autor reitera que para a arte interessa aquilo que faz expandir o conhecimento sobre o mundo e que esta ciência só leva ao mundo quando nela está contida a voz dos outros.

Roberto Sanches Rabêllo, professor, ator, pesquisador, ilustra em seu fazer arte educação, a trajetória de uma pessoa que se rebela em aceitar os limites preestabelecidos, que ignora as possibilidades de um ser humano, sem sequer preocupar-se em conhecê-las, ao compartilhar do saber de que na singularidade de cada homem desconsiderado é toda a humanidade que sofre.

Profa. Dra. Elcie Fortes Salzano Masini

Introdução

Este livro mostra as possibilidades e limites de utilização da linguagem teatral¹ por um grupo de jovens que não possuía a visão como referência sensorial básica. Ilustra o processo desenvolvido em oficinas de teatro e reflete sobre o significado da experiência para os participantes. Registra uma prática pedagógica de ensino de arte, onde o autor se propôs a alfabetizar esteticamente adolescentes que viviam em regime de internato, ávidos por expressarem o explosivo momento do despertar da sexualidade.

Estudos e pesquisas vêm mostrando a dificuldade dos professores em lidar com alunos com necessidades educacionais especiais, inseridos, por força da lei, em classe regular. Por outro lado, são praticamente inexistentes trabalhos que apontem para formas efetivamente empregadas pelo professor de arte no desenvolvimento de processos lúdicos, afetivos, sensoriais e estéticos, sobretudo, com alunos cegos ou com deficiência visual.²

A cegueira³ era uma grande incógnita quando iniciamos o trabalho das oficinas de teatro; não imaginávamos como era o mundo daqueles jovens e não tínhamos certeza de que saberiam participar, de modo coletivo, de uma produção artística, especificamente construindo e operacionalizando cenas de teatro.

¹ Utilizamos as expressões *linguagem teatral* ou *semiótica teatral* para designar os sistemas de signos utilizados na representação teatral que transcendem o *texto pronunciado*, incorporando a *expressão corporal do ator* (mímica, gesto, movimento), entre outros sistemas relativos a *aparências exteriores ao ator*, *aspecto do lugar cênico* e *efeitos sonoros não articulados*. (Cf. KOWZAN, 1978, p. 117)

² As pessoas com deficiência visual podem ser totalmente cegas ou com baixa visão. Segundo Bruno (1997): "Do ponto de vista educacional, o diagnóstico diferencial será dado considerando o tipo de sistema que a pessoa irá utilizar na leitura e escrita. Os portadores de cegueira são os que têm [...] ausência total de visão até perda total de luz, o processo de aprendizagem se dará através da integração dos sentidos: tátil-cinestésico-auditivo-olfativo-gustativo, utilizando o Sistema Braille como meio principal de leitura e escrita. Já os portadores de baixa visão, são aqueles que têm [...] desde condições de indicar projeção de luz até o grau em que a redução da acuidade visual interfere ou limita o seu desempenho, o processo educativo se desenvolverá por meios visuais ainda que seja necessária a utilização de recursos específicos." (BRUNO, 1997, p. 7)

³ "A cegueira é um tipo de deficiência sensorial e, portanto, sua característica mais central é a carência de comprometimento de um dos canais sensoriais de aquisição da informação, neste caso o visual. Isto, obviamente, tem consequências sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, tornando-se necessário elaborar sistemas de ensino que transmitam, por vias alternativas, a informação que não pode ser obtida através dos olhos". (OCHAITA; ROSA, 1995)

Diferentes questões vieram à tona no percurso de desenvolvimento deste trabalho. Seria possível um professor sem conhecimento a respeito de cegueira ministrar aulas de teatro para essas pessoas? Essas aulas deveriam ficar apenas no nível dos jogos de liberação e sensibilização (jogos de palavra, ou de percepção tátil e auditiva, por exemplo) ou o trabalho poderia ser encaminhado em direção à linguagem cênica?

Se, antes da experimentação, duvidávamos da própria viabilidade da construção cênica corporal, durante as oficinas o que intrigava era como os participantes conseguiam fazer cenas progressivas em espaços diferentes da sala e decodificar o que tinha sido produzido pelos colegas, se eles mesmos afirmavam que nunca tinham participado de dramatizações e nunca tinham apreciado um espetáculo teatral. Deveríamos acentuar o trabalho gestual ou essa preocupação não seria pertinente? Teria sentido explorar a expressão facial? O trabalho deveria ser encaminhado para a linguagem verbal que eles dominavam ou buscar uma forma de teatro gestual? Não seria mais interessante misturar cegos e videntes nas oficinas?

Talvez pelo código teatral pressupor o visual⁴, a proposta de teatro para aqueles que não enxergavam causava estranheza em muitas pessoas⁵, mostrando como o assunto “cegueira” e “deficiência visual” eram nebulosos. Consideramos, então, que havia necessidade de conhecer as potencialidades da pessoa cega, prevenindo preconceitos ou constrangimentos, ao levar a eles atividade teatral. O nosso próprio espanto diante da resposta dos alunos aos problemas de atuação, desenvolvendo e apreciando cenas, nos direcionou a aprofundar estudos a respeito da cegueira.

O contato com a literatura especializada mostrou a importância da informação sobre a multiplicidade de aspectos relacionados às causas da cegueira, o grau de acuidade visual, a idade de incidência da perda visual, as experiências educacionais vivenciadas, as características pessoais e familiares para alcançar o significado dos dados observados.

De outro lado, estudos na área conhecida como *teatro-educação* reacenderam a preocupação com a semiótica teatral: o gesto, a expressão facial, a movimentação, a maneira de falar e de se relacionar em cena diferenciados. A experiência interativa, compartilhada no jogo teatral, em confronto com os

⁴ O próprio termo, na sua origem grega *theátron* – , significa literalmente *um lugar onde se vai ver alguma coisa*, um local de onde o público olha uma ação que lhe é apresentada em outro lugar. Etimologicamente, a origem é o verbo grego *theastai*: ver, contemplar, olhar.

⁵ Apresentamos o trabalho por meio de comunicação em Congressos, em São Paulo, Brasília e em Havana, Cuba.

símbolos da realidade, ganhou uma nuance diferente com a incorporação do texto dramático clássico.

O posicionamento teórico do estudo, procurando valorizar o conteúdo de teatro e os temas emergentes, tomou a teoria da peça didática como forma de espelhar e analisar a experiência realizada. Embora não negando os benefícios terapêuticos do teatro enquanto expressão, levantamos a hipótese do teatro enquanto linguagem comunicativa entre jovens cegos, que pudesse ser aprendida por meio do fazer e da apreciação teatral. Procuramos ressaltar, dessa maneira, tanto o caráter intuitivo, subjetivo, emocional e coletivo do fazer teatral como também o seu valor enquanto forma de conhecimento que tem um conteúdo próprio, relacionado com a manipulação expressiva de seus elementos estruturais, cujo aprendizado ajuda na compreensão da realidade cotidiana, no jogo dialético do ser humano com o mundo.

Esse posicionamento teórico e político a respeito do ensino de teatro como objeto de estudo nos levou ao problema da aprendizagem da linguagem teatral pelos adolescentes com deficiência visual que participaram das oficinas de teatro e ao significado desse aprendizado para o seu desenvolvimento.

O estudo dos processos de aprendizagem do teatro por pessoas com deficiência visual se legitima em função do próprio significado da arte para o conhecimento humano. A arte representa uma das formas de captação da realidade que se complementa com a ciência, na compreensão do ser humano e do mundo em que vive. (LANGER, 1962) Se não desenvolver o conhecimento em arte, a pessoa não estará apta a uma compreensão totalizadora da realidade.

Sabemos que a dimensão estética e artística, entretanto, não vem sendo valorizada na nossa educação cartesiana, racionalista e verborrágica. No caso do aluno cego os problemas se agravam, na medida em que o seu desenvolvimento e aprendizagem são definidos, em geral, a partir de padrões adotados para os videntes, tendo a visão como pressuposto do conhecimento, não se levando em conta a sua maneira diferente de perceber e relacionar-se no mundo, sendo o seu corpo concebido e utilizado como um mecanismo sem interioridade. (MASINI, 1994)

O trabalho teórico e prático no ensino de arte com alunos cegos tem se voltado prioritariamente para a música e para as artes plásticas, geralmente entendidas como artesanato mecânico, descuidando-se do teatro, apesar das inúmeras possibilidades que pode oferecer para a educação desses indivíduos. (NASCIMENTO; RABÊLLO, 2007) Sendo o teatro-educação uma atividade lúdica e coletiva que possibilita a projeção de vivências, a expressão da fantasia, a representação de problemas sociais humanos, concorrendo com outros meios, na busca

de soluções positivas para a nossa realidade, sua contribuição para a educação do aluno cego merece ser definida e explicitada.

Sabemos também que normalmente o sistema educacional e a educação familiar, por não oferecerem condições apropriadas ao desenvolvimento da criança cega, terminam provocando seu isolamento e restringindo suas possibilidades. A criança brinca menos, não participa das artes dinâmicas, como o teatro e a dança têm menos contato direto com as manifestações artísticas da cultura local e universal. Dessa maneira, o indivíduo privado de visão fica limitado para desenvolver suas aptidões corporais e artísticas.

Diante do que ocorre no cotidiano das escolas brasileiras, com uma educação em que, conforme Masini (1994), o *conhecer* tem como pressuposto o *ver*, onde não se leva em conta a totalidade do indivíduo, os processos corporais, emocionais e as diferenças de percepção, é fundamental a exploração de novas formas de expressão e comunicação, que transcendam o discurso articulado, valorizem a dimensão *experiential* do conhecimento e a percepção do fenômeno estético, por meio da introdução do jogo teatral e do texto dramático entre pessoas cegas.

Ao mostrar especificamente as possibilidades e limites de um grupo de adolescentes com deficiência visual na produção, decodificação e avaliação da cena teatral contribuimos para a articulação do conhecimento entre duas diferentes áreas. Assim, este livro pode ser útil para educadores, principalmente para quem trabalha com teatro-educação e/ou com deficiência visual, fornecendo subsídios para estudos e projetos de ensino que utilizem o teatro como veículo de comunicação e objeto de estudo.

O conteúdo desta obra é uma reorganização da Tese de Doutorado realizada na Universidade de São Paulo, cujo propósito foi a análise do relato das oficinas de teatro realizadas no Instituto de Cegos da Bahia (ICB), no período de março a dezembro de 1997. As preocupações surgidas no decorrer dessa atividade provocaram a reflexão sobre os diferentes elementos constitutivos da linguagem teatral experimentados por meio do jogo teatral⁶ e da apropriação de um texto dramático. O trabalho resultou numa montagem baseada na peça “*Romeu e Julieta*”, de William Shakespeare, sendo o texto utilizado como forma de discutir a respeito do afeto, ou “amor proibido”, em instituições mistas.

⁶ “O jogo teatral é um jogo de construção em que a consciência do ‘como se’ é gradativamente trabalhada, em direção à articulação de uma linguagem artística – o teatro”. (BRASIL, 1998, p. 88)

Na fronteira entre diferentes áreas, este estudo tem, grosso modo, dois pólos referenciais; um relativo ao teatro como arte-educação e, o outro, à deficiência visual. Por isso, o primeiro capítulo assinala tendências básicas do ensino de teatro, situando a posição teórica do estudo. Como o trabalho prático realizado no ICB foi fundamentado no sistema de jogos teatrais de Spolin (1979), essa metodologia de ensino é apresentada em suas linhas gerais, juntamente com a teoria da peça didática de Brecht, que fundamenta a preocupação com os aspectos sociais envolvidos nas oficinas de teatro, contribuindo para a análise da experimentação com o texto dramático.

O segundo capítulo refere-se à especificidade do perceber, do compreender, do relacionar-se do aluno com deficiência visual. Para tal, são apresentados dados de pesquisa de diferentes especialistas nessa área.

No terceiro capítulo, efetuamos a descrição das oficinas, privilegiando dois momentos distintos. O primeiro relativo ao trabalho com o jogo teatral, e o segundo, relacionado com a experimentação do texto dramático para realização da montagem teatral.

Apresentamos, no quarto capítulo, a interpretação dos dados, reexaminando o que foi descrito nas oficinas de teatro. No capítulo final, realizamos uma retomada dos achados da experiência e das entrevistas com professores e alunos, sob a luz da teoria, apontando o significado da experiência para os alunos.

Esta obra oferece uma reflexão sobre uma experiência que trouxe para o próprio professor pesquisador um novo fôlego para lidar com o ensino de arte na perspectiva da incorporação efetiva das diferenças, num terreno tão marginalizado como o do ensino de teatro.

Capítulo 1 - Fundamentos das oficinas de teatro

Este capítulo apresenta os princípios fundamentais que embasaram a experiência no trabalho com Teatro Educação, junto aos adolescentes do Instituto de Cegos da Bahia (ICB), de modo a contextualizar o posicionamento teórico e metodológico adotado pelo autor, enquanto perspectiva de ensino, qual seja, a do teatro como linguagem comunicativa, ou mesmo, um sistema de signos que pode ser apropriado por quantos assim o queiram, ampliando suas referências.

Num segundo momento, faremos um aporte à respeito do sistema de jogos teatrais de Viola Spolin, autora norte-americana que viveu nos Estados Unidos entre o período de 1906 à 1994, estudiosa que criou um método bem fundamentado para o ensino de teatro, com o objetivo explícito de desenvolvimento da linguagem teatral.

Por fim, discorreremos sobre o teatro *brechtiniano*, particularizando a teoria da peça didática que ajudou a espelhar a experimentação realizada neste trabalho com deficientes visuais, durante a montagem da peça *Romeu e Julieta*, de Shakespeare.

Embora não trabalhe com os textos dramáticos de Brecht, o presente estudo aproveita a teoria da peça didática como embasamento do processo desenvolvido com os adolescentes do ICB.

Perspectivas do ensino de teatro

Até pouco tempo, o jogo teatral, o texto dramático e a criação de espetáculo na escola não eram experimentados na perspectiva de valorização da linguagem teatral e da incorporação da realidade de vida dos participantes, objetivos que tínhamos em mente durante a realização do espetáculo com os alunos do ICB.

Reverendo o percurso histórico do ensino de teatro no Brasil, percebemos que a montagem de textos dramáticos clássicos era característica de um modelo de ensino que não corresponde às ideias que defendemos. Estamos nos referindo ao início do século vinte, quando o professor escolhia e montava textos dramáticos distanciados da realidade do aluno, o qual decorava mecanicamente as falas dos personagens da peça e repetia a marcação criada pelo professor. A perspectiva era de realização de espetáculos acabados, sem que os aspectos educativos, psicológicos e contextuais fossem levados em consideração.

Na verdade, o ensino de teatro perseguia o objetivo de copiar a realidade na forma em que ela se manifesta cotidianamente, segundo o princípio da verossimilhança ou da imitação de um padrão estético, sem criação de um nexo com a realidade possível.

A relação professor-aluno era autoritária e o teatro funcionava como um modelador de hábitos sociais ditados pela literatura. Assim, o sentido do teatro na educação estava relacionado, principalmente, com a comunicação de um texto dramático, como forma de desenvolvimento de aspectos cognitivos, desconsiderando as necessidades do aluno, seus interesses e formas de compreensão de mundo.

Ao final da década de 20, uma abordagem pedagógica, conhecida como Escola Nova, começou a influenciar o ensino de teatro no Brasil. O processo, a criatividade, a liberdade de expressão, a espontaneidade e os aspectos psicológicos envolvidos nas atividades passaram a ser objeto de preocupação.

Inspirado pela corrente estética expressionista, o *escolanovismo* tinha como um de seus pressupostos a ideia de que arte é *expressão* e, enquanto tal, não precisa ser ensinada. O teatro, portanto, era entendido como um veículo de expressão espontânea de sentimento, forma de liberação emocional sem a intencionalidade da comunicação. Na prática, era utilizado como atividade de sensibilização do

indivíduo, no sentido da percepção do meio interno e externo e da experimentação de emoções, por intermédio do desempenho de personagens.

Essa tendência educacional surgiu em função do resgate dos interesses da criança e significou um avanço muito grande em relação à abordagem anterior. A preocupação estava em liberar, deixar acontecer e favorecer o interesse do aluno, que assim *aprendia fazendo*. Com o tempo, porém, a ideia de teatro enquanto expressão, contribuiu para a desvalorização do texto, do espetáculo e da semiótica teatral.

De acordo com Koudela (1984), os objetivos de desenvolvimento da personalidade e da livre expressão, por serem genéricos, conduziram a um *espontaneísmo* que afastava a possibilidade de entender a arte como forma de conhecimento. Portanto,

A oposição ao teatro é sempre fundamentada nos aspectos formais que o espetáculo impõe à atuação e que são exteriores à criança. O aluno que simplesmente decora um texto clássico e o espetáculo que se preocupa apenas com a produção não reflete valores educacionais, se o sujeito da representação não foi mobilizado para uma ação espontânea. Mas a visão puramente espontaneísta também corre o risco de reduzir a proposta de educação artística a objetivos meramente psicológicos, o que afasta a possibilidade de entender a arte como forma de conhecimento. (KOUDELA, 1984, p. 25)

Outros estudos realizados na década de 80 também demonstraram a viabilidade do teatro como veículo de comunicação, além de expressão, com crianças e adolescentes. (VAZ, 1984; PINTO, 1984) O teatro era valorizado como objeto de estudo, linguagem que pode ser aprendida por meio de métodos que preservam a espontaneidade, a liberdade de expressão, envolvendo também a consciência do indivíduo em relação aos momentos experienciados. Esse novo direcionamento pedagógico começou a rever posturas relacionadas com a dicotomia entre: processo e produto, expressão e comunicação, texto e espontaneidade.

Acirra-se, então, a discussão das relações que se estabeleceram entre o jogo teatral e o texto escrito. A preocupação incide, sobretudo, nos aspectos que podem emergir do jogo teatral e que mostram as diversas possibilidades de apropriação de texto literário ou dramático, por meio de experiências teatrais concretas, realizadas com grupos de crianças e de adolescentes.

Assim, a propensão a não valorizar a tendência formalista do teatro tradicional (leitura de texto clássico, marcação etc.) e as usuais apresentações em festas da escola, mas de utilizar o texto de maneira lúdica, toma corpo cada vez mais na educação.

Alguns estudos (COELHO, 1989; KOUDELA, 1991; ALVES, 1992; PUPO, 1997) começaram a buscar formas lúdicas diferentes de trabalhar o texto literário ou dramático, contribuindo para a derrubada dos resquícios de concepções espontaneístas, que ainda perduram no espaço do teatro educação. Com base nessa literatura é que refletimos sobre a experiência de trabalhar o texto dramático com pessoas com deficiência visual.

Esses estudos apresentam procedimentos empregados com sucesso, em turmas de crianças, adolescentes ou adultos, cuja apropriação do texto literário e/ou do texto dramático acontece de maneira satisfatória – sem reduzir a literatura ou o teatro a um mero recurso didático. Ou seja, garantindo a especificidade de um e de outro, enquanto literatura e enquanto teatro (ambos vistos como material elucidativo da realidade social).

Pupo (1997), por exemplo, parte do pressuposto fundamental de que o texto traz em seu bojo múltiplas possibilidades de significados para quem se propõe jogá-lo teatralmente. Nesta perspectiva, os participantes têm a oportunidade de jogar não apenas com seus parceiros, com o ambiente, mas incorporando também os elementos trazidos pelo texto. Assim, “ao dialogar com um referencial textual e ao transpô-lo para a ação dramática, os jogadores ampliam suas possibilidades estéticas e repensa seu quadro de referências”. (PUPO, 1997, p. 08)

A autora se baseia em abordagens recentes que valorizam a linguagem teatral e não apenas a manifestação da subjetividade. São citados diversos autores de língua francesa – Jean-Pierre Ryngaert, Michel Vinaver, Jean Baune e Bernard Grosjean, Gisele Barret e J.C. Landier, dentre outros – que afirmam a relevância do recorte e da fragmentação nos procedimentos teatrais a partir de textos dramáticos e não dramáticos. Os autores citados utilizam a fragmentação como forma de reflexão ou recurso de análise do texto, procedimentos que também utilizamos nas oficinas de teatro para a apropriação do texto dramático de Shakespeare.

Também de profundo significado para o nosso estudo são as pesquisas desenvolvidas por Koudela (1991; 1992; 1996), que investiga especificamente a relação entre jogo teatral e texto da peça didática de Brecht. O interesse maior por este trabalho advém do fato de que a autora articula o trabalho de Spolin e de Brecht e apresenta o conceito de “modelo de ação”, de interesse fundamental para a sistematização e análise da experiência teatral que realizamos. Este conceito é perseguido em duas direções:

- ‘modelo’ como um exercício artístico coletivo que tem por foco a investigação das relações entre os homens.

- 'modelo' como um texto que é objeto de imitação crítica. (KOUDELA, 1996, p. 15)

“Modelo”, portanto, não tem o sentido da reprodução por imitação fiel de situações exemplares. Ao contrário, envolve a “imitação crítica” e a investigação de relações sociais: “[...] a peça didática não é cópia da realidade, mas sim uma metáfora. O caráter estético do experimento com a peça didática é um pressuposto para os objetivos de aprendizagem”. (KOUDELA, 1996, p. 17)

Mediante o exposto, consideramos pertinente a apropriação dos instrumentos semióticos do teatro e do sentido da atuação, da apreciação crítica, da valorização do texto dramático e do contexto cultural entre crianças e adolescentes, videntes ou não videntes. Reiterando o que diz Koudela (1984), o símbolo elaborado pelo indivíduo mediante a imitação possui significado lógico, sensorial e emocional, e “[...] os instrumentos semióticos podem ser utilizados com objetivos sérios de aprendizagem e propiciar respostas altamente organizadas, que as crianças ainda não são capazes de desenvolver através do pensamento racional e do discurso.” (KOUDELA, 1984, p. 30)

O sistema de jogos teatrais de Spolin

Uma das referências básicas nas oficinas de teatro que realizamos no ICB foi o sistema de jogos teatrais de Spolin (1979), que parte do princípio de que todas as pessoas são capazes de atuar no palco, de jogar, de improvisar e de aprender por meio da experiência¹. O aumento da capacidade individual para experienciar envolvendo-se organicamente com o ambiente faz brotar a personalidade, na medida em que abarca os níveis intelectuais, físicos e intuitivos. Segundo ela, apesar de ser o mais negligenciado, o nível intuitivo abre as portas para a aprendizagem, pois trabalha no aqui e agora, com a apreensão direta da realidade, nos momentos de espontaneidade. Assim, a liberdade advinda da espontaneidade amplia o quadro de referência do indivíduo.

O conhecimento intuitivo exige, portanto, um ambiente livre, que permita o aparecimento da espontaneidade do indivíduo. E, para a intuição emergir nesse ambiente, a autora propõe o caminho do jogo. Assim,

O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e as habilidades necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo

¹ A autora teve experiência inclusive com doentes mentais (SPOLIN, 1979).

tem para oferecer – é este o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-las. (SPOLIN, 1979, p. 4)

O jogo estimula a criação de formas simbólicas, daí a vantagem de sua utilização como meio para introduzir o indivíduo na experiência teatral, pelas vias da intuição, sem tensão ou verborragias desnecessárias. O significado do jogo é realçado na medida em que propõe um problema cênico a ser solucionado, exigindo o envolvimento total dos jogadores, o acordo de grupo sobre as regras, a interação, a agilidade e, conseqüentemente, o crescimento dos participantes.

Concentrar as energias no foco do jogo, liberar energia para resolver o problema, cumprir regras, provoca a espontaneidade, a coragem e o desbloqueio. Na busca da agilidade necessária para atingir o objetivo almejado, o corpo todo se abre, se reintegra e se rearruma. As regras, as limitações impostas, ao invés de restringirem o jogador, possibilitam a resolução do problema teatral, e o próprio aprendizado das técnicas e convenções teatrais, de maneira lúdica e não verbal.

No processo de trabalho, o sistema de Spolin (1979) propõe, inicialmente, uma etapa de preparação, envolvendo jogos tradicionais e jogos de orientação, para garantir a espontaneidade e liberdade de ação. Por meio dos jogos de orientação, o professor enfatiza a expressão grupal e introduz conceitos básicos iniciais, como a noção de *foco*, ou seja, a energia focalizada para solucionar problemas de linguagem e comunicação. O foco num ponto único libera para a ação espontânea, dá o controle e a disciplina necessária para o trabalho.

Os procedimentos nas oficinas de teatro envolvem também algumas noções. A noção de *fisicalização*, ou seja, a apresentação do material, em nível físico e não verbal. De instrução, realizada pelo professor no momento em que a cena está sendo apresentada, de solução de problema cênico pelas equipes de trabalho e por fim, a de avaliação coletiva do problema de atuação. É dessa maneira que o professor evita as aulas expositivas, jogando sempre com a didática de trabalhar problemas para solucionar problemas.

Dentre esses procedimentos, a fisicalização é um instrumento utilizado na busca de expressão dos atores e na comunicação física direta com o público. O aluno-ator, quando concentra num determinado ponto físico, termina perdendo o medo de se expor, liberando a expressão. A abordagem intelectual e psicológica é abandonada, por isso, o material cênico é apresentado ao aluno primeiramente num nível físico e não verbal. O interesse, nesse caso, situa-se na comunicação física direta, e não nos sentimentos pessoais, para evitar subjetivismos e a tendência para discutir psicologicamente uma cena ou um personagem.

A expressão física e o relacionamento sensorial contribuem para o envolvimento do jogador com o que está em sua volta, forçando um nível de resposta mais intuitivo. Como afirma Spolin (1979, p. 14), “[...] nossa primeira preocupação é encorajar a liberdade de expressão física, porque o relacionamento físico e sensorial com a forma de arte abre as portas para o *insight*.”

O envolvimento com o problema de atuação, por sua vez, restabelece a confiança e o relacionamento dos atores entre si e com a forma teatral, tornando possível o desprendimento artístico. As cenas são elaboradas pelos participantes mediante o acordo grupal, ou seja, são pré-planejadas em pequenos grupos a partir do problema proposto.

Os jogadores estabelecem, então, uma comunicação orgânica com a plateia, formada pelos colegas dos outros grupos. A experiência concreta de expressão física estabelecida contribui para a formação e para o enriquecimento de um vocabulário de trabalho compartilhado por todos que participam, ora como protagonistas, ora como plateia.

Os procedimentos básicos citados, como a técnica de solução de problemas, a instrução e a avaliação coletiva, estimulam o jogador a não perder o foco e desenvolver um nível crescente de complexidade.

Na avaliação coletiva, cada membro da plateia é convidado a verificar até que ponto o problema cênico foi solucionado, o que permite um meio de compreensão do trabalho no palco e das linhas de comunicação entre o palco e a plateia. A atuação passa a ser compreendida como ato de comunicação, e a plateia entendida como elemento orgânico da experiência teatral, fazendo parte do acordo de grupo. O aluno não joga apenas com o (s) parceiro (s), mas também com a plateia que, ciente da proposta, observa e, ao final, comenta e avalia o que foi realizado.

Em seguida, à etapa de preparação, a referida autora propõe jogos acrescidos da estrutura dramática – O quê (ação/atividade), Onde (ambiente/espço) e Quem (personagem) –, estimula o grupo a solucionar problemas, por meio da variação dessa estrutura, com ou sem preparação prévia, elaborando uma linguagem que é avaliada pelo grupo e pelo professor.

Ao trabalhar com um problema de comunicação, o jogador elabora uma linguagem que é avaliada pelo grupo, o que aumenta o nível de consciência e apropriação da matéria, colocando o foco de análise na semiótica teatral.

O aspecto coletivo da criação e da avaliação cênica exige a interação entre as pessoas, como requisito fundamental para a manifestação da forma teatral e das situações representadas no palco: “O teatro improvisacional requer um relacionamento de grupo muito intenso, pois é a partir do acordo e da atuação em grupo que

emerge o material para as cenas e peças.” (SPOLIN, 1979, p. 9) Além do mais, na experiência criativa por intermédio do teatro, a participação nas atividades desenvolvidas e a segurança proporcionada pelo grupo permitem ao aluno se integrar, se descobrir como elemento criativo e aceitar as similaridades e as diferenças.

Tensão e relaxamento são necessários nesse processo de resolução de problema. A competição natural que se estabelece, quando somada com a participação espontânea e o acordo de grupo gera um resultado final produtivo, como alerta a autora, desde que , a competição não seja exacerbada, e sim, desviada para o esforço de grupo e para a confiança no esquema que é proposto pelo professor.

O jogador, ao preparar seu equipamento sensorial e ao estabelecer contato direto com o ambiente criado termina por apreender não apenas o mundo do teatro, mas o reconhecimento do próprio mundo exterior. A experiência amplia a sua habilidade para envolver-se com seu próprio mundo fenomenal, o que por sua vez, amplia a sua experiência como ator. Nas palavras da autora: O mundo fornece o material para o teatro, e o crescimento artístico desenvolve-se par e passo com o nosso reconhecimento e percepção do mundo e de nós mesmos dentro dele. (SPOLIN, 1979, p. 13)

Esta proposta de trabalho é de fundamental importância para o ensino de teatro, como para qualquer disciplina que queira utilizar o teatro como instrumento de ensino. A preocupação com a semiótica teatral rompe com o paradigma da expressão espontânea característico das experiências escolanovistas.

O teatro aparece como conteúdo e não como instrumento de apresentação de outros conteúdos. A valorização de elementos estruturais do jogo teatral, por sua vez, favorece o aparecimento de situações que revelam o contexto em que o aluno está inserido, abrindo caminho para experiências que ultrapassam barreiras étnicas e culturais.

Todavia, Chacra (1991 p. 68), ressalta que na proposta spoliana,

não há uma preocupação maior em se comentar a dimensão social e psicológica do conteúdo apresentado, nem a impressão subjetiva do espectador – pois este se constitui em uma função orgânica do jogo – sendo então o procedimento formal o que mais interessa.

Contudo, pesquisas sobre os jogos teatrais desenvolvidas no Brasil² comprovam a sua eficácia em diferentes níveis do ensino e a sua aplicação em diferentes

² A recente tradução de Spolin (2001) inclui depoimento de professores americanos e brasileiros, assim como listagem da pesquisa brasileira sobre jogos teatrais desenvolvida notadamente na Escola de Comunicação e Artes da USP.

áreas de experiência, incluindo programas educacionais com crianças com necessidades educacionais especiais.

Além dos jogos teatrais de Spolin, a teoria da peça didática de Bertolt Brecht também influenciou o trabalho educacional desenvolvido com os adolescentes do Instituto, imprimindo uma preocupação maior com a realidade vivida pelos participantes na montagem teatral.

Implicações educacionais do teatro de Brecht: a teoria da peça didática

A estética de Brecht ainda exerce forte influência no teatro e nas tendências educacionais contemporânea. Seu entendimento é fundamental para a compreensão da teoria da peça didática, sobretudo, no que se refere à relação palco e plateia, particularmente no estranhamento que o ator visa provocar.

Neste sentido, Benjamin (1987) assinala que o teatro épico surge para dar conta de uma situação insustentável: a perda da função do abismo que separa a cena no palco e o público. O público, diz ele, não significa mais uma massa de pessoas hipnotizadas, embriagadas, “cobaias humanas”, mas uma reunião de pessoas interessadas nas questões históricas emergentes, cujas exigências devem-se satisfazer. Trata-se de um leitor mais crítico e mais responsável, que não se envolve com a sorte comovedora do herói.

O teatro épico toma como ponto de partida, a alteração de um contexto funcional que, por sua vez, exige mudanças na totalidade do fenômeno teatral. Na busca da quebra do ilusionismo, não só a relação com o espectador é questionada, como também a dramaturgia, a poética do espetáculo, o trabalho do ator e todos os elementos que compõem a realidade cênica.

O texto não deve servir mais a uma interpretação virtuosa dos atores tradicionais. O ator não é mais um imitador encarnando um papel. Para a edificação de uma nova cena, o diretor toma liberdades diante do texto e apresenta teses aos atores para que tomem posições. E essas mesmas teses são apresentadas ao público, que também deve ter um posicionamento crítico diante da situação apresentada.

Como diz Pavis (1999, p. 110),

[...] O teatro dramático, com efeito, não é mais capaz de dar conta dos conflitos do homem no mundo; o indivíduo não está mais oposto a outro indivíduo, porém a um sistema econômico: Para conseguir apreender os novos temas, é preciso uma nova forma dramática e teatral[...].³

³ Brecht, B. *Gesammelte werke*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt, 20 vol. 1967.

A fundamentação do sistema *brechtiano* entende o teatro de uma época científica moderna como um teatro crítico, relacionado com a situação social – o indivíduo passa a interferir na transformação das estruturas sociais. O “teatro da era científica” não mais devia mostrar conflitos individuais e sim o conjunto de todas as relações sociais, por meio da revelação de relações entre os homens, vivendo em determinados contextos sociais. A sociologia toma assim, o lugar antes ocupado pela psicologia na orientação dramática.

O próprio nível em que se estabelece a comunicação com o público já vinha mudando na Europa dos anos vinte. No expressionismo, estilo que começou a se desentranhar afrontando a hegemonia do naturalismo – o personagem indivíduo cede lugar ao personagem tipo – não existe a idealização de personagens paradigmáticos do teatro clássico. Sempre concentrado na formação da personalidade, o diálogo destitui a subjetividade e tende a transformar o discurso do ator numa forma de comentário: “não é propriamente entre si que os atores mantinham o diálogo, e sim, ao que parece, com o público”. (BORNHEIM, 1992, p. 27)

Brecht defendeu, desde 1926, o teatro épico e os seus princípios de estranhamento, pois acreditava que o espectador deveria se manter afastado dos acontecimentos mostrados em cena para não se emocionar, conservar alertas as faculdades de juízo e raciocínio necessárias à compreensão daqueles fenômenos que os atores lhe demonstrasse e a partir daí, procurar a solução para eles.

Para o espectador não permanecer envolvido na trama dramática, Brecht utiliza uma série de processos, a que deu o nome *Verfremdungseffekt* (V-Effekt), efeito de estranhamento, alheamento ou distanciamento. Este efeito é obtido, inclusive, por meio do tratamento que o autor dá ao texto escrito: a maneira de representar dos atores, dos recursos cênicos (sugestões de projeção de filmes, títulos e legendas para as cenas, estilização do cenário).

Identificar-se com o herói implica para o ator ausência de espírito crítico e pressupõe a concepção da natureza humana como eterna, acima das épocas e das classes. Interpretar (mostrar) e viver (identificar-se com) são “dois processos antagônicos que se unem no trabalho do ator”. (BRECHT, 1964, p. 47)

Enquanto técnica de atuação, o estranhamento é contrário à identificação, embora ambos possam ser utilizados no mesmo espetáculo ou no mesmo personagem.

As experiências da identificação e do distanciamento são comuns e convivem por vezes lado a lado na história do teatro. As técnicas utilizadas já existiam no cenário teatral, em função, porém, de outros objetivos. O distanciamento no teatro chinês, por exemplo, não visava à crítica e a transformação da sociedade, mas

tão somente o efeito estético. Brecht, entretanto, enfatiza o aspecto histórico, político e ideológico, ao refletir.

O que é distanciamento? Distanciar um fato ou caráter é, antes de tudo, simplesmente tirar desse fato ou desse caráter tudo o que ele tem de natural, conhecido, evidente, e fazer nascer em seu lugar espanto e curiosidade [...] Distanciar é historicizar os fatos e personagens. (BRECHT, 1967, p. 137-138)

Reiterando Pavis (1999), na concepção *brechtiana*, o distanciamento não é apenas um ato estético, mas sim, político, na medida que se pretende uma desalienação ideológica. Propõe-se que o espectador não acredite no que está vendo – como se tudo aquilo fosse verdade – e que não se deixe enganar pelo ilusionismo dramático. A realidade aparece, então, sob uma nova perspectiva, revelando seu lado oculto ou demasiadamente familiar.

Do ponto de vista do ator, distanciar significa surpreender, causar espanto e curiosidade, afastar-se do personagem, retirando-lhe o caráter manifesto, evidente, incontestável, colocando uma luz no cotidiano. O que é conhecido e natural passa a ser desconhecido e falso. É a atitude do cientista que, para reencontrar a verdade, se distancia dos fatos.

Brecht (1967) procura, por meios artísticos, fazer com que o ator e também o espectador possam desconfiar daquilo que está sendo mostrado e vivenciado, reencontrando a verdade dos acontecimentos. Aquele comportamento humano que no cotidiano tem sido encarado como natural passa a ser encarado como artificial. Passa-se a ter outra percepção em relação ao dado inicial.

Dialeticamente, o espectador e o ator partem da compreensão para a não compreensão e daí para uma nova compreensão dos fatos. O sujeito reage, observando mais atentamente e procurando atuar no sentido contrário ao que está sendo mostrado em cena.

O espetáculo não perde a magia, mas esta não é utilizada para entorpecer, anestesiar, e sim para conduzir à compreensão, ao entendimento, ao esclarecimento, à descoberta, enfim, à consciência. O teatro encontra, assim, um campo aberto para experimentações. A cena passa a ser encarada como manipulável e transformável, e não como natural. O teatro não esconde que é teatro, (fábula, demonstração, narração), assim como a demonstração em uma esquina não esconde que é demonstração, afirma Brecht (1964).

Segundo Benjamin (1987), o teatro épico não tem tanto interesse em representar ações quanto de apresentar situações que leve o público a perceber as contradições da ordem socioeconômica. Ao invés da identificação com a situação

e com o caráter, diz ele, a proposta *brechtiana* provoca o estranhamento da situação, a descoberta, tirando o véu que oculta o reconhecimento/entendimento, por meio da interrupção do processo da ação. O teatro se torna mais gestual ou retoma a teatralidade/gestualidade perdida.

Para evitar o efeito ilusionista, que mantém o espectador enlevado, identificado com uma ou mais personagens, a representação passa a ser descontínua, cada cena valendo por si mesma em episódios destacáveis. Cada cena possui uma significação em si, revela algo diferente – o que Brecht chama de *gestus*⁴. O sentido global é deduzido pelo espectador que, dessa maneira, constrói um posicionamento crítico, desenvolvendo o conhecimento.

O *gestus brechtiano* é a expressão do comportamento real, de atitudes reais, e permite o exame das relações humanas, das condições sociais, a reflexão sobre atitudes reais. (KOUDELA, 1991) Nas palavras do autor,

Chamamos a esfera do gesto à esfera a que pertencem atitudes que as personagens assumem em relação umas às outras. A posição do corpo, a entonação e a expressão fisionômica são determinadas por um “gesto” social; as personagens injuriam-se mutuamente, cumprimentam-se, esclarecem-se etc. (BRECHT, 1964, p. 199)

Neste sentido, o autor contrapõe o teatro épico ao teatro dramático, em seu sentido estrito, cuja teoria formulada por Aristóteles, não estabelece uma relação competitiva entre as formas cênicas, como também nos esclarece Benjamin (1987), mas apenas tentando eliminar a catarse aristotélica, a exoneração das paixões por meio do envolvimento e identificação com o drama pessoal do herói perfeito que impregnou o teatro naturalista.

Brecht recusa o teatro dramático aristotélico, fundado na ilusão (de parecer com aquilo que se imita) e que busca a identificação do espectador (que toma como real e verdadeiro o que não passa de ficção), a fim de provocar nele um efeito catártico, que impede toda e qualquer atitude crítica.

O palco naturalista tem a intenção de copiar a realidade, enquanto o palco épico não procura eliminar a consciência de que é teatro, pois a sua intenção é lidar com a realidade no sentido de uma experimentação. O público reconhece as situações reais com assombro, espanto, na medida em que questionamentos são provocados. O teatro, portanto, é posto a serviço de uma pedagogia social, na

⁴ “O *gestus* deve ser diferenciado do gesto puramente individual (cocar-se, espirrar etc.): [...] O *gestus* fundamental da peça é o tipo de relação fundamental que rege os comportamentos sociais”. (PAVIS, 1999, p. 187)

medida em que o espectador se prepara para melhor dominar a realidade e agir sobre ela.

Inúmeros procedimentos são utilizados para efetuar o estranhamento em relação à realidade encenada nos diversos níveis da representação teatral, entre outros: a parábola, a evidenciação cênica do *gestus*, a inserção de relato comentando a cena, a intervenção de um coro, o contato direto com o público, a mudança de cenário às vistas do público, as projeções, as *songs*⁵.

Todos esses procedimentos têm a intenção de *acordar* o espectador para que interfira no curso da vida. Reiterando Pavis (1999), enquanto para Julian Back, por exemplo, *teatro é vida*, a concepção de Brecht distingue: teatro não é vida; o teatro apenas reproduz, representa a vida, não se confunde com ela. O espectador, sim, tem a possibilidade de intervir em seguida na vida. O teatro é essencialmente mediação, com vistas a uma atuação do espectador.

Para provocar o efeito de estranhamento, o ator *brechtiano* utiliza-se da ênfase lúdica da teatralidade da representação, o que impede a identificação contínua do público com a fábula e com os personagens. Ele não somente imita, como demonstra, reconstrói e desconstrói o acontecimento, representa o personagem como o critica, mostra, imita, cita. A teatralidade ressaltada é artificial, artística, antidramática, mas ativa a percepção do público, revelando o que está encoberto sob a capa da realidade representada.

O estranhamento determina a totalidade do fenômeno teatral – dramaturgia, direção, cenografia –, atingindo o espectador e aparece em todas as partes que compõem o espetáculo teatral. Mas o ator é o alicerce e motor desse efeito.

A dialética leva a entender algo por intermédio do outro, nesse caso, a unidade mediante a alteridade. Uma cena, aparentemente autônoma, justaposta a outras cenas, conduz à descoberta de sua participação em outro sentido. (BORNHEIM, 1992)

Brecht percebe o estilo épico não como uma técnica pronta e definitiva, mas como um caminho possível que foi trilhado. Para o autor, conceitualmente,

É um caminho, o caminho que nós trilhamos. As experiências devem prosseguir. O problema é válido para todas as artes e é enorme. A solução que aqui se busca talvez seja apenas uma das soluções possíveis para o problema que pode ser assim formulado: como pode o teatro ser ao mesmo tempo diversão e ensinamento? Como pode ele ser arrancado do poluído comércio espiritual e

⁵ Nome dado às canções no teatro de Brecht [...] para distingui-las do canto harmonioso [...]. É um recurso de distanciamento, um poema paródico e grotesco, de ritmo sincopado, cujo texto é mais falado ou salmodiado que cantado. (PAVIS, 1999, p. 367)

transformar o lugar de ilusões que ele é em um lugar em que se fazem experiências? (BRECHT, 1939 apud BORNHEIM, 1992, p. 252)

O espectador crítico sai do teatro comentando o que foi apreciado, mas a plateia não crítica, não comenta ou apenas comenta a parte da história com a qual se envolveu. A formação do público, de quem se cobrava uma nova visão de mundo e uma nova visão de teatro, exigia uma estratégia mais radical. Para fazer dele um sujeito era necessário formar um público novo, despertar nele o comportamento que está na origem do filosofar.

As técnicas que estabelecem o efeito de estranhamento perpassam o teatro épico por inteiro, atingindo inclusive as peças didáticas. Sua finalidade consiste em promover a educação do espectador pela sua inclusão no próprio estranhamento.

Com o teatro épico dialético, Brecht propõe também outra forma de renovação do teatro – a peça didática – visando se contrapor aos pressupostos do próprio drama naturalista burguês, levando ao auge a busca por um teatro consequente, preocupado com o esclarecimento e com a ação transformadora.

Assim, na década de vinte do século passado, Brecht escreve peças curtas destinadas à representação por estudantes e amadores e para as quais Kurt Weill e outros, contribuem compondo a música. Os textos das chamadas peças didáticas foram escritos entre 1929 e 1932, quando Brecht já vinha desenvolvendo há algum tempo as suas ideias sobre o distanciamento da arte do ator. Nessa época, Brecht já se considerava marxista e defensor de um teatro épico⁶.

Excetuando as obras do período inicial, há em todas as suas peças uma finalidade didática, embora esta só apareça claramente expressa nas obras classificadas com *Lehrstücke*, predominantes numa determinada fase de sua produção dramática. Nessas peças Brecht está menos interessado em obrigar o aluno a aceitar suas teses, do que em provocar-lhe a inteligência, habituá-lo a se colocar em posição crítica ante as situações cuja problemática é desvendada – atitude que espera seja, por parte do aluno, uma aquisição que se prolongue para a vida toda.

Apesar dos questionamentos quanto à atualidade de Brecht não podemos negar a sua influência nos desdobramentos do teatro contemporâneo e do ensino do teatro. Além do mais, o estágio atual do capitalismo ainda não conseguiu superar o problema da luta de classes.

Fora da grande cena do teatro mundial, a teoria da peça didática continua rendendo bons frutos, sendo explorada no atendimento ao contexto do teatro na

⁶ O famoso quadro comparativo entre a forma épica e dramática é datado de 1931.

escola e na ação cultural. Elas são didáticas não por procurar ensinar uma doutrina, mas por serem provocativas e quererem suscitar a discussão, desenvolvendo o espírito crítico.

A ideia é mudar a natureza do público que se deixou viciar pelo ilusionismo do palco italiano (teatro tradicional) ou mesmo suprimir esse público passivo (educado por séculos de postura idêntica) e inventar outro, atingindo as pessoas que não frequentam o grande teatro, mas que desejam fazer arte: os estudantes, os grupos amadores e os corais de trabalhadores.

O tratamento épico continuou tendo como função essencial impedir processos de empatia ou de identificação do público com o espetáculo. O aluno/ator devia aprender, ao discutir o conteúdo social da peça e ao experimentar situações que despertassem o espírito crítico.

Conforme abordagem de Brecht, o coro, que concentra grande parte da força pedagógica da peça, não deve ser estático, podendo ser distribuído em pequenos grupos. Sua função é de comentar a ação (no sentido de generalizá-la, de assegurar a passagem do individual para o universal) e afastar o público para que não perceba o que está ocorrendo em cena “natural”, fortalecendo o ato de formar opinião e tomada de uma posição.

Estamos compreendendo a peça didática como parte do Teatro Épico Dialético de Brecht. Entretanto, existem diferenças de acento com relação à peça épica de espetáculo por ele proposta, que colocam a peça didática como uma tipologia específica, de valor pedagógico, político e estético, o que justifica o tratamento em separado, pois:

Ela [a peça didática] propõe uma prática pedagógica que se fundamenta em uma teoria político-estética diferenciada e com significação própria. Nesse sentido, o exercício da peça didática representa uma alternativa séria para a pedagogia. (KOUDELA, 1991, p. 31)

Koudela (1991) explica que a reabilitação da peça didática foi realizada por Steinweg que, a partir de um estudo filológico, estabelece a teoria de Brecht para uma educação político-estética. Esse autor observa que as peças didáticas contêm uma proposta revolucionária para um “teatro do futuro”, enquanto as peças épicas representariam apenas soluções de emergência transitórias. Até então, na dramaturgia *brechtiana*, a peça didática era vista como um produto impreciso, imaturo e contraditório.

Contrário à ideia de que seria a expressão de um período de transição marxista, Steinweg (1992) esclarece como se processaram as mudanças de atitude de

Brecht diante das exigências em relação ao espectador. Coloca a peça didática como fundamento de uma prática pedagógica e teatral que conduz para uma solução nova apontando um modelo de ensino e aprendizagem.

Partindo de observações teóricas, Steinweg reuniu e elaborou criticamente o material existente sobre a peça didática com o objetivo, inclusive, de identificar um procedimento de trabalho adequado. A visão de Steinweg esclarece o sentido da teoria do estranhamento, categoria estética que estava embutida nas ideias da troca de função do teatro e que iria exigir do espectador a não identificação com o personagem, apelando para a sua consciência crítica e impelindo-o para a ação.

Segundo Araújo (1999), Brecht ancora suas ideias no pensamento de Benjamin, quando este discute o papel da arte no modo de produção capitalista, acentuando o seu caráter de mercadoria. Os aparatos – meios de produção monopolizados – tornam a arte, mercadoria e Brecht propõe uma troca de função para o formato de produção teatral e para o espectador.

No teatro tradicional ilusionista a plateia tinha se tornado uma massa amorfa, passiva, *a-crítica*. Transformar a forma de recepção do espetáculo implicava uma nova função para o espectador. Da relação palco/plateia estava surgindo uma nova forma de aprendizagem – o teatro da era moderna.

Para Benjamin (1985), o teatro épico tem como ponto de partida a tentativa de alterar a correlação funcional entre *palco e público*, entre *texto e representação* e entre *diretor e ator*. A superação do abismo entre os atores e o público, contudo, não implica eliminação do público, mas sim uma maior proximidade do ator, que rompe a chamada “quarta parede”, ao se comunicar diretamente com a plateia.

Na peça didática, Brecht radicaliza essa mudança de relação entre atores e público, uma vez que a plateia não precisa sequer existir. Como enfatiza Koudela (1996, p. 13), a peça didática de Brecht visa à educação dos participantes e a superação da separação entre atores e espectadores, conforme ressalta a seguir:

A peça didática se diferencia da peça épica de espetáculo, que exige a arte da interpretação. Brecht sublinha que a principal função da peça didática é a educação dos participantes do *Kunstakt* (ato artístico). A peça didática ensina quando nela se atua e não através da recepção estética passiva.

Essa forma de teatro, ao exigir uma preocupação maior com a conscientização dos atuantes, favorece a sua utilização como forma de conhecimento. Segundo a definição de Brecht, as peças didáticas têm como objetivo ensinar não primordialmente o público, mas sim aqueles que tomem parte em sua representação. Ela instrui pelo fato de ser representada, e não pelo fato de ser vista. Em

princípio não há necessidade de espectador para ela, embora este, naturalmente, possa ser útil. (BRECHT apud RODRIGUES, 1968, p. 22)

Mesmo contando com a presença de um público, o objetivo da peça didática é o ensinamento de atitudes sociais aos próprios atores, pois:

Esse novo tipo de peça musicada, a ‘ópera escolar’ ou ‘drama didático’, nem sequer tentaria provocar emoção pela retratação do destino dos indivíduos: ensinaria atitudes sociais pela apresentação de ações altamente formalizadas de tipos sociais abstratos. Essa espécie de drama musicado teria por objetivo não tanto a educação do público quanto a educação daqueles que participavam do próprio espetáculo. Tal drama musicado seria mais um auxiliar do ensino do que um entretenimento e deveria, portanto, ser montado antes nos colégios do que nos teatros, donde a ideia de se escrever *Schulopern* – óperas escolares. (ESSLIN, 1979, p. 60)

Assim, usando as palavras de Brecht, “subjaz à peça didática a expectativa de que o atuante, ao realizar determinadas ações, ao assumir determinadas atitudes, repetir determinados gestos, etc., seja influenciado socialmente”. (BRECHT, 1937 apud KOUDELA, 1991, p. 4)

O referido autor chama atenção não só para a imitação de modelos, como também para,

[...] a crítica a esses modelos por meio de alternativas de atuação (improvisação) bem pensadas. [...] Não é necessário absolutamente que se trate apenas da reprodução de ações e posturas valorizadas socialmente como positivas; da reprodução de ações e posturas associadas também se pode esperar efeito educacional. [...] caracteres especialmente singulares, únicos, não aparecem, salvo se a singularidade e a unicidade constituírem o problema de aprendizagem. [...] A forma da peça didática é árida, mas apenas para permitir que trechos de invenção própria e de tipo atual possam ser introduzidos. (BRECHT apud KOUDELA, 1991, p. 16)

Dessa maneira, Koudela (1991, p. 4), conclui que,

[...] ensinar/aprender tem por objetivo gerar atitude crítica e comportamento político. As peças didáticas são modelos que visam ativar a relação entre teoria/prática, fornecendo um método para a intervenção do pensamento e da ação no plano social.

É importante frisar que a peça didática visa à educação dos participantes por meio de uma atuação prática, e não de um discurso teórico, porém fazendo com que sejam ao mesmo tempo atuantes e espectadores críticos. Como orienta

Brecht, o domínio intelectual de toda peça é imprescindível. Mas não é recomendável encerrar todo o ensinamento sobre a peça antes da atuação em si. (BRECHT, 1937 apud KOUDELA, 1991, p. 17)

A atuação se constitui num aprendizado para os participantes, quando estes jogam com um texto que é objeto de uma imitação crítica, preocupados com as contradições sociais. O objetivo, contudo, não é o aprendizado de um conteúdo social apenas, de maneira mecânica, mas o ensinar/aprender o jogo dialético do raciocínio, como participante do processo de conhecimento. (KOUDELA, 1996, p. 59)

Como cada espectador é, ao mesmo tempo, observador e atuante, os diferentes “padrões estéticos que são válidos para a construção de personagens nas peças épicas de espetáculo [...] não têm função na peça didática.” (STEINWEG, 1972, apud KOUDELA, 1991, p. 4) Não existe também o gesto dirigido à plateia, pois se tratando de um exercício artístico coletivo, “a plateia é participante do processo de aprendizagem”. (KOUDELA, 1996, p. 14) Assim, a função do estranhamento na peça didática tem um sentido filosófico político e não estetizante.

Existe, entretanto, muita polêmica em relação a essas conclusões. Alguns estudiosos acreditam que a atuação sem plateia seria apenas um dos estágios de desenvolvimento da peça didática, e que as experiências com a peça didática foram incorporadas por Brecht à teoria do teatro épico, exatamente mediante a elaboração da teoria do estranhamento. (KOUDELA, 1991, p. 7)

Os participantes do ato artístico podiam até mesmo propor mudanças radicais no texto, a partir da moldura fornecida pelo texto. Como observa Dort (1977), numa determinada escola em que foi apresentada a peça *Aquele que diz sim, aquele que diz não*, a intervenção dos alunos no processo criador deu mostras da importância da mediação do participante/espectador na dramaturgia brechtiana.

Na segunda fase da peça didática, segundo Bornheim (1992), o público inexistente ou simplesmente secundário, volta a ser tratado como parte integrante da realidade teatral. O espaço torna-se fundamentalmente neutro e suspende-se, pois, o palco italiano. A mediação dos participantes na mudança do texto deu margem também para a discussão ou diálogo com os espectadores.

Como observa Koudela (1991), com a teoria da peça didática, a preocupação de Brecht era com o processo de aprendizagem, por meio da mudança de atitude dos participantes.

O aprofundamento de procedimentos de imitação corporal de modelos traz a possibilidade do confronto dos participantes com sua própria realidade. Os gestos e atitudes teatrais podem modificar os gestos e atitudes cotidianas,

contribuindo para a formação do próprio caráter do indivíduo, desde que não seja a imitação pela imitação, mas uma situação de aprendizagem problematizadora do próprio objeto da aprendizagem.

Em sua filosofia, Brecht considera o “pensar” como um dos maiores prazeres do gênero humano. Mas, a questão é: qual o objeto da aprendizagem em Brecht? Qual a função do educador? Como são tratadas as questões ideológicas? Existe uma preocupação com o desenvolvimento das capacidades estéticas dos participantes? Koudela (1991, p. 31) inicia essa discussão quando coloca a diferença entre a peça épica de espetáculo e a peça didática, ao afirmar que:

Brecht utiliza modelos de ação (textos). A improvisação é introduzida a partir do texto e deve ser bem pensada. O conceito de peça didática, partindo de equívocos, foi muitas vezes mal interpretado. Não se trata de ensinamentos a um público através de um diretor à medida que se entenda por ensinamento a transmissão de ideias e/ou pontos de vista. Os atuantes “ensinam” a si mesmos. Eles aprendem por meio da conscientização de suas experiências, e a peça didática é um meio de aprendizagem.

A efetivação do caráter pedagógico se concretiza, portanto, por meio da experiência consciente, do distanciamento, do estranhamento do familiar, da ausência de encadeamento, da incorporação da vida cotidiana como matéria prima, da colocação do homem em um contexto maior, do convencimento da necessidade de conhecimento e transformação da sociedade. Isso tudo sem eliminar o prazer, pois nas peças didáticas de Brecht o caráter didático não elimina o prazer, torna-o mais produtivo. O prazer é visado não por meio da catarse emocional, mas da consciência e do entendimento do homem como ser mutável.

Alguns princípios, intrinsecamente relacionados⁷, norteiam os procedimentos com a peça didática e são fundamentais na utilização do texto como modelo de ação.

a) Aspecto lúdico e sensório-corporal

O aspecto lúdico se encontra na base dos processos teatrais, fornecendo a motivação e disponibilidade necessárias para a improvisação teatral e para a apropriação do texto. A atitude de experienciar brincando corporalmente com o texto é fundamental para uma apropriação orgânica, que incorpore o jeito de ser de cada participante.

⁷ Estamos envolvendo aqui as contribuições Koudela (1996), entendendo o *modelo de ação* trabalhado a partir de jogos teatrais de Spolin (1979).

Outro aspecto significativo diz respeito à exploração da sensorialidade. De acordo com Koudela (1996, p. 58), “[...] a educação da sensorialidade, aliada ao procedimento com o jogo, promove o campo dentro do qual o modelo de ação é introduzido.”

O plano sensório corporal, experimentado por intermédio de jogos de integração, de sensibilização e da criação consciente de gestos e atitudes significativas, faz com que os jogadores se vejam confrontados com uma forma de lidar consigo mesmo que lhes é muitas vezes pouco familiar. (KOUDELA, 1996)

Os gestos e atitudes favorecem o estranhamento das situações propostas pelo modelo. Neste sentido, o aquecimento com o jogo tradicional/popular contribui ao dar elementos para a exploração das ações, intenções e gestos identificados ou não no texto, para a percepção, criação de ambientes possíveis e para a construção física do personagem.

b) Ênfase no cotidiano dos jogadores

A apropriação do texto se dá por meio de associações entre o seu conteúdo e a realidade dos participantes do ato artístico, o que leva à criação de múltiplos sentidos provocados pelo texto. A tradução de Brecht sobre o cotidiano dos jogadores lança uma nova luz, tanto para o texto, como para a realidade vivida no plano concreto e na realidade criada no palco.

Os gestos, como foram apontados muitas vezes nascem do cotidiano coletivo dos jogadores, por intermédio da sua imitação física no jogo teatral, sendo matéria de observação consciente e incorporação.

c) Exame de atitudes contraditórias

Segundo Koudela,

A introdução do modelo de ação no processo de jogos teatrais tem por objetivo desenvolver a consciência social e histórica, o que implica sucessivas ampliações do processo de teatro improvisacional, permitindo a investigação das relações dos homens entre os homens. (KOUDELA, 1996, p. 58).

Na pesquisa que realizou a autora observou que “as contradições sociais foram trazidas para a consciência, através da investigação de modelos de comportamento prefigurados no texto de Brecht.” (KOUDELA, 1996, p. 59).

d) Experimentação e reconstrução do texto

Relacionado ao item anterior, a própria dramaturgia é gerada no coletivo, visto que o texto não precisa ser mantido necessariamente na sua íntegra, podendo ser recortado e enxertado, permitindo a inclusão da realidade dos participantes. Koudela (1996) cita, por exemplo, o procedimento “colado ao texto”, incorporando improvisação com cenas paralelas, o que permite relacionar a metáfora do texto com a experiência dos jogadores.

O jogo teatral contribui para o esclarecimento do material literário e para a criação de um novo texto, que incorpora situações surgidas anteriormente e novos textos literários e/ou dramáticos. A estrutura da peça didática com base na narrativa facilita nesse processo.

e) Avaliação coletiva

O modelo de ação trabalhado a partir do método de jogos teatrais coloca em relevo a questão da avaliação tanto das atitudes sociais como do aparecimento de formas de representá-la. A preocupação com a conscientização dos atuantes exige uma discussão do texto e das situações sociais que são enfocadas, com o sentido de ativar a relação teoria/prática.

A avaliação é realizada sistematicamente a cada jogo: “o foco da avaliação nasce das percepções que o jogo com o modelo de ação provoca.” (KOUDELA, 1996, p. 36) A função da avaliação é de trazer para a consciência e submeter ao exame o material gestual. Os significantes gestuais experimentados no jogo teatral assinalam a produtividade da investigação coletiva. O processo ativo de identificação no jogo com o texto – o gesto é interrompido, repetido, variado e descrito – tem o objetivo de submeter a atuação dos jogadores a exame por meio da avaliação reflexiva.

A avaliação gira em torno de alternativas de representação e da transposição de interpretações do texto para o espaço e a corporeidade. A abordagem do processo psicológico dos participantes não é objeto de avaliação em grupo, embora possa ocorrer eventualmente, pois como esclarece Koudela (1996), o que está sendo negociado é o texto.

f) Relacionamento entre atores e espectadores

Como não existe plateia formalizada, os participantes serão ao mesmo tempo atuantes e espectadores. No caso de apresentação pública, o diálogo com os espectadores é intensificado. Ou seja, na apresentação da peça didática, a partir da moldura fornecida pelo texto, os participantes podem, inclusive, discutir ou dialogar com os espectadores e, conseqüentemente aprender também com o público, na medida em que, independente do diálogo, a sua presença estimula a improvisação dos atores.

g) Estranhamento

Outro instrumento didático que pode ser naturalmente incorporado ao trabalho com a peça didática como modelo de ação é o do estranhamento. A atuação estranhada em oposição ao princípio da identificação, que é unilateral, propõe multiplicidade de perspectivas (KOUDELA, 1996).

A verificação e imitação das contradições sociais trazidas pelo texto (ou existentes na realidade dos participantes) exigem o exercício do estranhamento das atitudes dos personagens (ou das classes sociais). Enxergar no texto (ou na realidade) atitudes associas dos personagens (ou das pessoas) torna-se tão importante quanto o exercício da criação de atitudes que provoquem o estranhamento nos observadores.

Na prática, isso pode implicar, por exemplo, uma estilização de movimentos, gestos, falas, que demonstrem a contradição social que a peça apresenta. Os atuantes/observadores nem sempre estão conscientes da contradição existente, por isso a necessidade da imitação crítica, reflexiva. O gesto consciente pode modificar o próprio conteúdo do texto falado. Por exemplo, a peça diz uma coisa, mas o gesto deve indicar/significar outra, exigindo um novo pensamento/ posicionamento diante da situação mostrada, o que contribui para o desvelamento das contradições sociais e mudança de comportamento.

Assim, a diversidade de soluções encontrada pelos atuantes é fundamental para a apropriação do texto pelo pensamento, pois,

[...] na peça didática a interação não se dá mais entre palco e plateia, e sim entre os atuantes do texto. O sujeito da identificação não é mais o herói psicológico. A consciência nasce no processo de interação entre os sujeitos da ação dramática, os autores/atores do ato artístico coletivo, o qual instaura o processo de conhecimento. (KOUDELA, 1996, p. 127)

Os princípios abordados oferecem grande contribuição para o ensino de teatro e servem para espelhar a experiência prática desenvolvida no ICB, sobretudo no que se refere à apropriação do texto dramático de Shakespeare, utilizado como modelo de ação, para refletir o momento de vida dos participantes do ato artístico.

Mas antes de falar desta experiência trataremos no próximo capítulo da deficiência visual e da educação do aluno com deficiência visual.

Capítulo 2 - Deficiência visual e educação

A oficina de teatro desenvolvida durante o período de atuação no Instituto de Cegos da Bahia estimulou a curiosidade em conhecer melhor as características peculiares às pessoas que não enxergam, ou que têm a visão reduzida. Procuramos saber mais sobre a cegueira, sobretudo, a respeito do que é estar no mundo sem dispor da visão como sentido predominante.

As características e mudanças que ocorrem nos aspectos sensoriais acabam por exigir das pessoas com deficiência visual a construção de saberes muito peculiares, para o enfrentamento dos problemas e desafios cotidianos. As desvantagens inerentes à própria deficiência e as limitações causadas também pelos estigmas sociais que se manifestam em estereótipos culturais, terminam atingindo efetivamente as pessoas cegas. Entender o modo como se processa o desenvolvimento de habilidades para a realização de ações cotidianas como, mobilidade, orientação no espaço, formas de comunicação e expressividade, imitação, a gestualidade e o comportamento no jogo, se constituíram fatores determinantes neste estudo.

A falta de informação das pessoas, normalmente, leva a uma incompreensão a respeito da cegueira. Essa falta de conhecimento faz com que as capacidades desses sujeitos sejam muitas vezes exageradas ou subestimadas. Sem querer generalizar, cabe verificar o que os cegos são capazes de fazer enquanto atividade teatral e o que não corresponde às suas características. Afinal de contas, porque as pessoas possuem uma falta de habilidade em comum, não se pode concluir que terão outras características específicas comuns.

Chamamos de cegos ou deficientes visuais uma ampla gama de pessoas com diferenças individuais muito acentuadas. Segundo Ochaita e Rosa (1995), várias questões podem exercer um efeito diferente sobre o desenvolvimento psicológico do indivíduo: a heterogeneidade da população, o fato do distúrbio ser congênito ou adquirido, as causas que provocaram, características diversas, como o grau de diminuição da visão, o momento do surgimento dos problemas visuais, a forma como aconteceu a perda da visão, as circunstâncias sociais, familiares e psicológicas, quanto à aceitação da deficiência por parte do indivíduo, da família e da sociedade etc., tudo isso pode exercer um efeito diferente sobre o desenvolvimento psicológico do indivíduo.

O próprio ajustamento à cegueira depende do equipamento psicológico constitucional, dos efeitos do ambiente em que se vive da personalidade, da adaptação à realidade e outras situações. Condições sociais acarretadas pela cegueira também provocam desajustamento na personalidade. Os pais nem sempre estão atentos ao desenvolvimento da linguagem, da percepção tátil e das relações de espaço no desenvolvimento dos filhos. Daí o perigo de generalizações no que se refere às capacidades ou dificuldades de uma pessoa cega.

Na verdade, a cegueira total é de incidência relativamente baixa. Além do mais, o mesmo grau de visão não significa semelhança de mentalidade. Pessoas com algum grau de visão podem aprender com dificuldade maior que outras sem visão alguma. Utilizar o resíduo visual pode trazer vantagens na locomoção, por exemplo, mas não é sinônimo de criatividade e nem sempre traz a garantia do desenvolvimento da imaginação dramática.

A literatura específica procura desvelar os equívocos de uma falsa concepção de cegueira, desfazendo mitos e estereótipos e situando o problema no campo educacional (do esforço, da dedicação) e relacionado com as diferenças individuais. Dessa maneira, essa literatura comprova que as pessoas que nunca enxergaram não sentem falta da visão, não se sentem compadecidos de si mesmos, não anseiam pela luz, e a cegueira não tem um significado terrível para eles como tem para o vidente. A sua relação com os videntes é que vai denotar para eles a cegueira

como terrível. Eles compreendem a falta que a vista representa devido às possibilidades dos que estão enxergando à sua volta.

Para Vygotsky (1989), a cegueira não é considerada uma deficiência tão grave como a mental e a auditiva. Mas, a superproteção e a ansiedade dos que estão em volta, que ficam apreensivos com a perspectiva de um acidente, podem agravar a deficiência e a incapacidade.

Para garantir respostas sobre as questões inerentes ao objeto deste estudo, foram realizadas muitas leituras. A partir do aprofundamento teórico na literatura necessária à pesquisa, pode-se perceber que não existe um conceito universalmente aceito sobre cegueira ou sobre deficiência visual e que muitos são os critérios adotados para sua definição.

Algumas expressões são geralmente utilizadas para caracterizar a situação dos sujeitos privados da vista ou com visão reduzida – também denominados pessoas com baixa visão ou visão subnormal. A seguir, apresentaremos duas expressões cujas definições estão caracterizadas sob o enfoque médico oftalmológico.

Cegueira: Redução da acuidade visual central desde cegueira total (nenhuma percepção de luz) até acuidade visual menor que 20/400P (ou seja, 0,05) em um ou ambos os olhos, ou redução do campo visual ao limite inferior a 10°. **Visão subnormal (visão reduzida):** Acuidade visual central maior que 20/400 até 20/70 (ou seja, 0,3) (WHO) (OMS) Internacional Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps. Geneva 1980 (BRASIL, 1995, p. 17).

Alguns autores consideram pouco apropriado a delimitação pela acuidade visual para fins educacionais, considerando que o modo pelo qual uma pessoa utiliza a visão é mais importante que a medida de sua acuidade visual. Masini (1994), por exemplo, prefere adotar a definição referente à deficiência visual, da American Foundation for the Blind, na qual criança cega é aquela que não pode ser educada por meio da visão e que necessita conseqüentemente, de um programa educacional especializado utilizando ferramentas como o sistema braille, aparelhos de áudio e demais equipamentos especiais necessários.

A pessoa com visão subnormal é a que ainda conserva visão útil como via de aprendizagem, não necessita do sistema braille, mas cuja deficiência visual reduz o progresso escolar em extensão tal que necessita de recursos ópticos e educativos especiais.

Amiralian (1997) observa que, do ponto de vista médico e educacional, cego não é apenas aquele que nada enxerga, geralmente em número reduzido, mas os que conseguem distinguir o claro do escuro percebem vultos e contam dedos a uma determinada distância.

Para Lowenfeld (1957), psicologicamente, cego é quem sempre foi totalmente sem vista ou que perdeu a visão antes dos cinco anos de idade. Conseqüentemente, este indivíduo não conserva ou utiliza lembranças visuais na aquisição de novos conhecimentos, como também não consegue pôr em termos de visão as suas impressões táteis, cinestésicas, olfativas e auditivas (diferentes de como os videntes o fazem).

Como acentua Ormelezi (2000), os avanços da própria prática educacional e clínica nos anos setenta provocaram a mudança no enfoque da deficiência visual, determinando uma nova definição e classificação funcional, não mais com base na acuidade visual, e sim, na eficiência da visão. Assim, as pessoas com baixa visão utilizam a visão residual para a leitura e a escrita, com ou sem recursos ópticos de ampliação e para situações práticas da vida diária.

Na contemporaneidade, esses conceitos são discutidos com vistas a uma mudança de atitude da sociedade frente à pessoa com deficiência. O estabelecimento das especificidades ganha uma conotação de respeito às diferenças individuais e o sentido da inclusão de indivíduos com deficiência nas escolas e nas atividades de trabalho e de lazer. Para Vygotsky, 1993 apud ORMELEZI, 2000, p. 26)

[...] é necessário liquidar o isolamento a partir de uma educação do cego e apagar a demarcação entre a escola especial e a escola normal. A educação de uma criança cega na atualidade deve ser organizada nos mesmos termos da educação de todas as crianças capazes de um desenvolvimento normal [...]. A Ciência Moderna deve dar ao cego o trabalho social certo, não degradante, não filantrópico (como tem sido a prática padrão até agora), mas em formas que correspondam à verdadeira essência do trabalho.

Essa atitude, entretanto, parece não contemplar a totalidade do indivíduo nos estudos realizados sobre a área de deficiência visual. Masini (1994) e Amiralian (1997) afirmam que a maioria das pesquisas sobre o deficiente visual está preocupada com a questão do desenvolvimento cognitivo ou com a defasagem da comunicação do deficiente visual em relação ao vidente.

Masini (1994) analisa propostas educacionais que apresentam, na sua maneira de entender, orientação compensatória, reiterando o posicionamento, de muitas pesquisas, relacionado com a defasagem da cognição do aluno com deficiência visual em relação ao vidente. Essas propostas, contudo, não buscam a superação das dificuldades na área perceptual. Conforme afirma,

[...] não tem sentido estudar a cognição como aspecto isolado, como o fazem as teorias de desenvolvimento e aprendizagem. É necessário buscar as raízes do conhecimento no mundo vivido, no contato com a experiência original – na

situação em que o sujeito, através do próprio corpo - que sabe, sente e compreende - encontra o objeto. (MASINI, 1994, p. 94).

Segundo essa autora, a bibliografia especializada não apresenta características do deficiente visual que possibilite um trabalho educacional com ele, a partir do seu próprio referencial perceptual. Masini (1994) defende a busca das características do sujeito para se poder definir uma orientação apropriada para a sua educação, mostrando que o corpo é um instrumento de compreensão e um caminho possível para conhecer a pessoa.

Amiralian (1997), examinando as pesquisas que tratam de crianças cegas, evidenciou uma grande variedade de conclusões discrepantes a respeito do desenvolvimento delas, a saber:

Pude observar que, com frequência, os estudos e as pesquisas sobre o desenvolvimento das crianças cegas estavam propostos a partir de uma comparação com o desenvolvimento dos videntes. Na mesma direção, as propostas de ensino para seu desenvolvimento, aprendizagem e reabilitação tinham por objetivo instrumentalizá-los para que se tornassem o mais possível, semelhantes às que enxergavam, às 'normais'. (AMIRALIAN, 1997, p. 16)

A compreensão do cego é explorada, portanto, a partir da condição do não cego, com ênfase na função cognitiva, conduzindo a uma ruptura na compreensão global das pessoas cegas.

Hoje, estar no mundo sem dispor da visão como sentido predominante implica em conviver com a incapacidade da sociedade de lidar com a diferença; com o desconhecimento sobre as características do deficiente visual, sobre a forma da pessoa com deficiência perceber e relacionar-se com o mundo; e conviver também com os preconceitos, os estereótipos e os estigmas sociais que levam muitas pessoas a terem receio de se relacionar com o deficiente visual, por não saberem como lidar com ele.

Socialmente, o preconceito e o desconhecimento levam popularmente à leitura estereotipada do deficiente visual¹. Elementos contraditórios, como a crença numa percepção extra-sensorial que forneceria o dom da profecia e da clarividência, convivem lado a lado com pressuposições de incapacidade, dependência, sofrimento e autocomiseração.

¹ O próprio termo "cegueira" é encontrado no dicionário não apenas como "estado de cego" mas também como "estado de quem tem razão obscurecida, o discernimento ou o raciocínio perturbado" (FERREIRA, 1986, p. 303), confirmando um estereótipo popular entre os videntes.

A imagem do cego criada socialmente exprime qualidades geralmente negativas – do cego mendigo, vendedor ambulante – que desvalorizam o indivíduo e interferem no seu relacionamento social, resultando em práticas sociais que impedem seu desenvolvimento e o exercício de aptidões que o habilitam para o trabalho independente. O estigma da dependência termina atingindo, de fato, muitas pessoas que sucumbem às expectativas sociais geradas pelo estereótipo cultural e passam a se comportar como os outros esperam dela, interiorizando o papel de dependente e inválido (TELFORD, 1978).

Sabemos que a cegueira limita variadas formas de informação sobre o ambiente externo, ocasionando danos para o sujeito cego, que fica impossibilitado de conhecer as características do ambiente de forma rápida e eficaz. Como afirma Amiralian (1997), a cegueira, ao limitar as possibilidades de apreensão do mundo externo e impor um peculiar processo perceptivo ao indivíduo, interfere no seu próprio desenvolvimento e ajustamento às situações comuns da vida, provocando uma mudança significativa na estruturação cognitiva e na organização e constituição do sujeito psicológico.

A visão, no cotidiano social, geralmente aparece como pressuposto do conhecimento. Masini trata da questão epistemológica da mistura confusa do *conhecer* e do *ver* e revela que,

[...] histórica e etimologicamente, na civilização ocidental, o ‘conhecer’ se faz com o ‘ver’; o ‘ver’ é condição para o ‘conhecer’ e em certas interpretações os dois significados se confundem. Daí se desvela a situação do deficiente visual de pertencer a uma cultura na qual o ‘conhecer’ se confunde com uma forma de percepção de que ele não dispõe; condição intensificada na sociedade de massa do século XX, onde tudo se mostra ao olhar e é produzido para ser visto. (MASINI, 1994, p. 25)

Numa cultura onde o saber origina-se e depende basicamente da visão, cabe refletir sobre o questionamento da autora: “Como é o pensar daquele que aí está e não é vidente? [...] Como se dá o conhecimento na ausência da visão?” (MASINI, 1994, p. 81).

Caminhos perceptuais do aluno com deficiência visual

Por muito tempo acreditou-se que a pessoa privada da visão era providencialmente compensada pela maior acuidade dos sentidos restantes. A teoria da compensação sensorial, que teve muita influência nos trabalhos científicos sobre a

cegueira, afirmava que a ausência de um dos sentidos aumentava o grau de acuidade dos sentidos restantes.

Assim, uma pessoa cega teria em compensação os outros sentidos mais apurados e uma conseqüente superioridade sensorial em relação aos videntes. Hoje, sabemos que as pessoas cegas não possuem melhor audição, tato, olfato ou paladar, somente pelo fato de serem cegas. Na verdade, elas utilizam os recursos a seu alcance para buscar a estimulação em vias alternativas, o que exige uma educação adequada.² (COBO; RODRÍGUEZ; TORO BUENO, 1994, p. 130)

Nem a audição, nem as sensações táteis são em nada superiores, apesar das fantasias e lendas que tentam justificar feitos extraordinários atribuídos aos cegos. A capacidade para distinguir variações de peso, para determinar variações de pressão em diferentes pontos da pele, a acuidade do paladar e do olfato, a capacidade para determinar pequenas mudanças de temperatura também não mostram superioridade dos cegos em relação aos videntes.

A educação tem que ser adaptada, pois o poder dos sentidos é influenciado pela atenção educada. Isso implica em atividade, aplicação cuidadosa da mente, concentração. Neste sentido, é importante observar que nas atividades teatrais o indivíduo é obrigado a prestar atenção redobrada às sensações do seu corpo. Os órgãos sensoriais são mais solicitados que em muitas atividades da vida diária. As atividades são realizadas em silêncio, em total concentração. A pessoa é obrigada a dar atenção consciente às impressões que recebe (aos sons, texturas, cheiros).

Em função do significado que representa para as atividades teatrais observamos, para efeito de estudo, a participação dos diversos sentidos separadamente, considerando que cada sentido possui diversas qualidades sensoriais e diferentes possibilidades informativas. Mas sabemos que fica complicado observá-los separadamente, pois a percepção ocorre em um corpo “visto numa totalidade, na sua estrutura de relação com as coisas ao redor”. (MASINI, 1994, p. 85)

Assim, as impressões sensoriais não ocorrem de forma isolada, embora possa haver predominância de um dos sentidos sobre os outros. A visão parece sobrepor-se aos demais sentidos no caso do vidente, mas, para o cego, a complementação das fontes parece ser fundamental. Por isso, geralmente as pessoas ficam intrigadas tentando entender como eles conseguem compreender o mundo sem o sentido

² Os autores afirmam que “los niños ciegos o con serios problemas visuales utilizan los recursos a su alcance para buscar la estimulación en formas alternativas, en ocasiones producen sorprendentes respuestas cuando se los compara con otros niños que no poseen ningún daño en su capacidad visual.” (COBO; RODRÍGUEZ; TORO BUENO, 1994, p. 129)

da visão, considerando-se que grande parte da compreensão do vidente provém da visão.

Para os propósitos desta obra, focalizaremos nas características que tornam possíveis a aprendizagem do teatro, sobretudo, às pessoas com cegueira ou baixa visão. O interesse é perceber como estes sujeitos conseguem se apropriar da forma teatral com os sentidos que possuem.

A pessoa cega tem infinitas possibilidades de conhecer o mundo com os sentidos de que dispõe e de representá-lo a partir dessas referências. Diante disso, cabe também refletir sobre a maneira como a arte teatral pode ajudar na potencialização dos sentidos.

Assim, em um exercício didático, abordaremos separadamente cada um dos sentidos, em alguns aspectos que possam contribuir para o entendimento de como se deu a apropriação da linguagem teatral e o seu significado para o aluno com deficiência visual.

a) O tato

Para a atividade teatral, considerando a realidade das pessoas com deficiência visual, os sistemas, tátil, cinestésico e auditivo são especialmente importantes. O tato é a capacidade de tocar e de sentir objetos animados e inanimados, funcionando como meio de perceber objetos externos. Por meio dessa capacidade, podemos sentir a qualidade das superfícies e obter informações sobre a textura, a temperatura e outras propriedades do objeto, como a forma, o tamanho, o peso, a localização e, até mesmo, relações espaciais.

Embora os demais sentidos forneçam dados significativos, a apreciação pelo tato é o que torna a coisa conhecida. A visão, por exemplo, abstrai a aparência de sua existência material concreta, fornecendo-nos por vezes uma mera ilusão, como no caso do arco-íris. Somente o tato consegue realmente fornecer a experiência real dos objetos.

Existe um tato no corpo todo. As sensações táteis se estabelecem nas mãos, na boca e no resto do corpo. Por meio da pele, estamos em *contato* com o mundo. Podemos tocar e ser tocados. Ao tocar uma pessoa, esta sente que está sendo tocada. E os contatos possuem diversos significados, relacionados não só com o conhecimento sensível como com a comunicação. O toque permite a descoberta do próprio corpo e do corpo do outro – através da pele, podemos sentir dores, cócegas, zonas erógenas, zonas sensíveis ou tensas. E se constitui também, numa forma de comunicação usual. O aperto de mão, o carinho, o abraço e o beijo, por

exemplo, são formas de comunicação de afeto. A própria relação sexual é uma forma de comunicação tátil.

Apesar do uso social cotidiano, muitas vezes restringido, o toque estabelece laços de familiaridade entre as pessoas e favorece a interação humana. O toque é muitas vezes regulado pelos padrões culturais de comportamento social. Sabemos que as pessoas se permitem cada vez menos o contato com o corpo do outro, mas quando este contato físico acontece, o universo social se abre: o toque é uma forma de desinibição.

O sentido do tato, quando comparado com a visão e de maneira isolada, termina em desvantagem, porque capta as informações de forma mais lenta. Além disso, a atividade perceptiva autodirigida do tato exige uma ação exploratória intensa, para melhor reconhecimento da forma, textura, temperatura e relações espaciais³. Perceber pelo tato a expressão corporal, a forma em movimento, as nuances de ritmo etc., implica uma forma diferente de aprendizado, que requer evidentemente mais tempo para a exploração/apropriação do objeto.

A percepção tátil é adequada para o (re)conhecimento de elementos próximos, mas traz as desvantagens de não poder abarcar objetos grandes ou distantes e a dificuldade da observação do objeto em movimento.

Diferente da visão, o sentido tátil explora pouco a pouco e de maneira sucessiva os objetos, exigindo, muitas vezes, para a apreensão de uma sequência de informações de objetos grandes e numerosos, uma carga maior na memória de trabalho. (OCHAITA; ROSA, 1995) No caso das artes do movimento, como o teatro e a dança, podemos imaginar a dificuldade, e claro, muita coisa se perde, sobretudo em termos de apreciação, de representação mimética ou de movimentos subjetivos.

Podemos dizer que o tato também ajuda na percepção espacial, tomando-se por “espaço” tudo o que se estende em três dimensões. (LOWENFELD, 1957) A perfeita concepção espacial tátil de muitas pessoas com deficiência visual deixa intrigado qualquer vidente.

Lowenfeld (1957) distingue dois tipos de aquisição de concepção espacial pelas mãos: a sintética e a analítica. A primeira acontece quando a pessoa consegue apalpar o objeto globalmente e a um só tempo. A segunda se aplica a objetos grandes e obriga a pessoa a deslocar ativamente as mãos, e até o próprio corpo, na tentativa de compor a ideia por análises consecutivas.

³ Distância, profundidade e outras relações espaciais são difíceis de perceber pelo tato, segundo Cobo, Rodríguez e Toro Bueno (1994, p. 135).

Para este autor, é fato, a criança cega é capaz de reproduzir qualquer objeto pela modelagem ou por trabalhos manuais, sendo que a razoável semelhança do que faz com o original o autoriza a afirmar que ela unifica suas sucessivas observações do objeto num todo compreensível.

O tato tem pouca ou nenhuma utilidade para alguns tipos de percepção. Não tem utilidade na percepção das cores e não facilita a apropriação das nuances de um rosto, por exemplo. A infinita variedade das sutilezas da expressão facial passa despercebida a uma pessoa cega. A curva ascendente e a descendente que simbolizam a comédia e a tragédia, respectivamente, podem ser apreendidas com dificuldade pelo exercício do tato, mas isso não serviria para a apreciação direta da cena, senão como exercício de imaginação, para o ator associar com a possível expressão de um ator em cena.

No caso da pessoa com cegueira congênita, o tato é fundamental para sua educação, permitindo o acesso ao mundo da leitura e da escrita. Entretanto, o aprendizado do braille requer muito tempo e muita aplicação⁴, da mesma forma que os mapas em relevo também exigem muito exercício para que sejam seguidos e compreendidos.

Ochaita e Rosa (1995) mostram a diferença entre tato passivo, que recebe informação não intencional e o tato ativo (háptico), que busca de forma intencional a informação. O tato ativo, além dos receptores da pele e dos tecidos subjacentes, envolve a excitação correspondente aos receptores dos músculos e dos tendões, contribuindo na captação da informação articulatória, motora e de equilíbrio.

A atividade perceptiva autodirigida aumenta com a idade, tornando possível melhor reconhecimento das formas. Devido ao processo de aprendizado ao longo do desenvolvimento, as pessoas cegas possuem, em grau elevado, uma capacidade de codificação semântica da informação que permite a compreensão de fenômenos inacessíveis ao tato, mediante informação verbal apresentada especialmente na forma auditiva.

Observamos, portanto, que fica complicada a separação dos sentidos como um conjunto de órgãos estanques. O tato requer contato direto com o objeto e está relacionado com o desenvolvimento motor (sentido cinestésico).

A criança aprende por meio dos sentidos e dos movimentos. Noções de distância, comprimento, altura etc., são adquiridas concomitantemente com o desenvolvimento motor, desde o momento em que o bebê começa a rastejar ou

⁴ O processo de leitura tátil é mais complexo que a leitura visual. (COBO; RODRÍGUEZ; TORO BUENO, 1994, p. 137) Para Lowenfeld (1957), exercícios e esforços inauditos para atingir a leitura são necessários, mas a leitura em si não produz grande fadiga.

engatinhar. Estas aquisições motoras são estimuladas pelas percepções auditiva, tátil e cinestésica e, portanto, devem ser constantemente potencializadas. A criança que não tiver muitos estímulos auditivos ficará prejudicada em sua motricidade.

b) O sistema cinestésico⁵

Em face do seu significado para as artes do movimento, resolvemos aprofundar as noções sobre os sentidos mais diretamente relacionados a área cinestésica. No corpo humano existem sistemas importantes que fornecem informação a respeito da orientação e do movimento, que são pouco estudados, como o sistema vestibular, a propriocepção, o sistema háptico e a cinestesia.⁶ Sobretudo, as estimulações provenientes do interior do organismo, geralmente são menos nítidas, ao menos para os videntes, do que as estimulações que vêm de fora. A cinestesia é fundamental para o indivíduo com deficiência visual, pois proporciona a percepção dos movimentos musculares, a recepção de estímulos de músculos, tendões e outros tecidos internos.

A cinestesia e o aparato vestibular permitem o reconhecimento consciente da posição, do peso, da velocidade do movimento (força, ritmo), da orientação das diferentes partes do corpo, articulações e do próprio corpo graças ao sentido muscular e ao ouvido interno.

Coín e Enríquez (1994) destacam a importância da cinestesia e da propriocepção para o equilíbrio e o movimento, pois permitem determinar a posição do corpo e de cada uma das suas partes em relação às demais, além de manter o equilíbrio necessário para realizar giros sem apoio visual e efetuar movimentos repetitivos de forma automática.

A posição quanto ao movimento do corpo é perceptível mesmo de olhos fechados e, embora o processo de aprendizado motor permita que as percepções cinestésicas exerçam sua influência automática ou subconscientemente, essas

⁵ Constatamos a existência de uma certa confusão com relação aos termos cinestesia e sinestesia, e neste trabalho, consideramos conforme Ferreira (1986, p. 327), cinestesia como o “sentido que proporciona a percepção dos movimentos musculares” e sinestesia como a “relação subjetiva que se estabelece espontaneamente entre uma percepção e outra que pertença ao domínio de um sentido diferente (p. ex., um perfume que evoca uma cor, um som que evoca uma imagem etc.).” (FERREIRA, 1986, p. 1305) Conforme o dicionário de Teatro (PAVIS, 1999, p. 225) “a kinestesia (ou cinestesia) é a percepção consciente da posição ou dos movimentos e de seu próprio corpo graças ao sentido muscular e ao ouvido interno”.

⁶ O tátil e o cinestésico geralmente são considerados ao mesmo tempo, porque muitas vezes as relações deles com o comportamento são muito semelhantes, e os impulsos nervosos vindos de ambos seguem caminhos mais ou menos iguais em direção a lugares próximos no córtex cerebral.

percepções geralmente são transmitidas aos centros corticais da consciência e, conseqüentemente, podem ser educadas.

Pavis (1999), afirma que o sentido cinestésico diz respeito à comunicação entre o ator ou dançarino e o público. Exemplifica lembrando a tensão que o ator ou dançarino consegue no próprio corpo, para além da impressão que a cena pode causar “fisicamente” no espectador, que reproduz a experiência em si mesmo, em parte, como uma resposta cinestésica. Um sentido muscular regula a força, o ritmo, de uma maneira adequada às emoções que inspiraram o artista, garantindo a estilização das emoções.

A estimulação cinestésica é reconhecida como extremamente importante desde antes do nascimento (quando a mãe carrega o feto) até a idade adulta. As experiências de movimento como a de ser embalado nos braços da mãe, em móveis ou em brinquedos de balanço são importantes para o progresso da criança, já que o seu desenvolvimento sensorial é fortemente apoiado pelos componentes motores. E as experiências sensoriais, que provêm da combinação de informações recebidas pelos órgãos do sentido com a ação motora, ganham sentido e são armazenadas para serem utilizadas em combinações de informações futuras.

Na atividade cênica (teatro e dança), o sistema tátil cinestésico é importante para o desenvolvimento de experiências significativas em todas as crianças, e fundamentais para aquelas com deficiência visual. Para a criança que possui visão residual, por exemplo, o entendimento do objeto ou situação será fortalecido pela experiência tátil cinestésica. Alguns autores sugerem repetição de experiência multissensorial e acentuam a necessidade de estruturar situações de aprendizagem que levem a criança de baixa visão a usar outros sentidos, bem como o sistema motor.

A concepção do espaço cênico também pode ser enriquecida por meio do sistema cinestésico. A criança com deficiência visual só passa a entender a distância de uma parede a outra quando desenvolve a capacidade de engatinhar e combinar as informações tátil cinestésicas, colhidas por meio do movimento – caminhada no espaço, movimentos de braços e mãos para tatear os objetos etc. – e do som localizado em algum ponto da sala.

No caso da ausência de estimulação, a mobilidade e orientação ficam comprometidas. Assim, o entendimento das distâncias no palco, que tanto nos surpreendeu nas oficinas com alunos com deficiência visual, resulta da combinação de informações recebidas por meio do movimento com a audição e o tato.

Os estudos de Toro Bueno (1994), na área de orientação e mobilidade,⁷ observaram um retardo na criança com deficiência visual quanto à capacidade de locomoção, movimentação e interação com o ambiente, devido a inúmeros fatores como: a impossibilidade de utilizar a vista como estímulo para o movimento; menor quantidade e qualidade de oportunidades para experimentar o movimento (chegando mesmo ao desconhecimento das próprias capacidades motoras); a superproteção dos pais e da escola limitando as experiências físicas; a incapacidade para poder imitar (a partir da visão) as habilidades motoras dos demais; a falta de confiança em suas capacidades, sobretudo nos ambientes desconhecidos; e a pouca estimulação para realização de atividades adequadas.

Esses estudos chegaram à conclusão de que a visão é um elemento propiciador do movimento. Portanto, nas pessoas cegas, a coordenação motora é influenciada pela carência de retro alimentação visual e pela falta de imitação, não sendo possível compensá-lo em sua totalidade, já que o desenvolvimento auditivo não possui as mesmas vantagens de adaptação que o desenvolvimento visual.

Devido à forte interrelação entre visão e movimento, Bueno (1994) ressalta a maior necessidade de experiências e de interação com o ambiente – motivação, estímulos substitutivos, exercícios cooperativos, manipulação do corpo, orientação no espaço –, para garantir às crianças cegas uma movimentação adequada e o desenvolvimento de conceitos espaciais, mesmo antes do período de escolarização.

Dessa maneira, com uma educação adequada as sensações táteis cinestésicas podem se combinar com a audição e também com sensações e imagens mentais adquiridas em experiências passadas, a fim de construir a percepção de espaço, de posição espacial e reduzir o retardo apontado no plano da movimentação. Na ausência da vista são esses sentidos que oferecem informações sobre a localização espacial dos objetos e dos atores em cena.

Hayes (1957) afirma que o elevado poder de orientação dos cegos é mais uma questão de instrução, treinamento da percepção e da adequada interpretação dos dados fornecidos pela complementação dos sentidos que de superioridade sensorial. A capacidade superior para distinguir reflexos de som, eco dos passos, ruídos de toda ordem, a qualidade da pavimentação, o sentido de temperatura (a percepção de variações térmicas produzidas pelos obstáculos descobertos pelo

⁷ Define-se a orientação, como o processo que permite estabelecer e atualizar a posição que se ocupa no espaço através da informação sensorial, enquanto a mobilidade em sentido amplo, é a capacidade para deslocar-se de um lugar para outro. (COIN; ENRÍQUEZ, 1994)

rosto), a pressão do ar produzido por objetos maiores, dentre outros aspectos, é resultado da habilidade desenvolvida por meio da experiência.

As sensações que impressionam a consciência se associam com outras experiências, de forma que tenham significado. Atentando aos possíveis perigos, o cego, desde criança, tem a sua atenção despertada para as possíveis variações dos dados multiformes do meio ambiente que possam ser indicativas de perigo. É mais uma reação de medo que simples reação sensorial, percepção e não senso de orientação ou senso de obstáculo.

c) A audição

O indivíduo com deficiência visual assimila boa parte das informações ou conhecimentos pelo ouvido. Informações importantes para o teatro e para a vida, como por exemplo, sobre a quantidade de pessoas no ambiente, a localização das pessoas e a direção que deve tomar quando se locomove em direção a um determinado ponto do ambiente, são internalizadas pela audição.

Aproveitar o que a pessoa cega tem, implica explorar, sobremaneira, o som e a fala. No teatro, os sons causam nos espectadores sensações como as de medo, de alegria, de reconhecimento, de curiosidade, e são explorados no jogo teatral pelos atores interessados em provocar essas sensações em cena. Os sons geralmente são classificados conforme a altura ou intensidade, a distância ou proximidade da fonte, o que pode mudar sua qualidade e altura. É possível também distingui-lo pelo timbre, de forma que o jogador pode brincar com todas essas variações.

A audição é uma das principais fontes de informação para o cego, sobretudo porque possibilita a linguagem articulada, também de grande significado tanto para a vida como para o teatro. A audição está estreitamente relacionada com a fala, pois graças aos nossos ouvidos é que nos tornamos receptores. A sensação auditiva que permite escutar a voz, apesar de não ser superior à dos videntes, é muito significativa nas pessoas cegas, por possibilitar o contato social, a comunicação interpessoal.

A entonação e particularidades da fala têm muita significação para os cegos, já que são obrigados a exercitar a memória para gravar diferentes vozes e descobrir pelas nuances de voz, as mais diversas reações do estado de espírito (o humor, a boa vontade, o descontentamento, a aprovação) das pessoas com quem se comunica. (LOWENFELD, 1957)

Alguns se tornam extremamente sensíveis aos matizes de inflexão, de volume, de cadência, de ressonâncias e das várias intensidades dos sons da fala dos

outros, que passam despercebidos aos videntes. Por meio da interpretação dos dados fornecidos pela voz é que as pessoas cegas têm acesso, inclusive, às reações fisionômicas dos outros, pois como são obrigados a prestar mais atenção aos sons, eles os reconhecem mais prontamente nas suas atividades.

A orelha é o que permite ao deficiente visual a recepção também dos sinais acústicos dos meios de comunicação como o teatro, o rádio e a televisão. A audição é importante, enfim, para o próprio desenvolvimento do conhecimento.

Para Chauí (1994), dos cinco sentidos somente a audição (referida à linguagem) rivaliza com a visão, no léxico do conhecimento. A autora se refere aos videntes, mas é fundamentalmente por meio desse sentido que as pessoas cegas percebem os sons e as falas, que facilitarão a aquisição da linguagem. A audição e a comunicação por meio da linguagem articulada, além da capacidade de processamento da informação mediante o sentido tátil cinestésico é o que explica o desenvolvimento cognitivo da pessoa cega.

A teoria de Piaget (1975) ressalta o papel da ação e da linguagem no desenvolvimento cognitivo. A interação da herança, da maturação e os encontros no meio ambiente são os meios para o desenvolvimento da linguagem e esta é essencial para o desenvolvimento cognitivo posterior.

Já Vygotsky (1989) mostra a importância das relações sociais e linguísticas na constituição do indivíduo e aponta o meio social como foco de análise no caso de atraso de linguagem em crianças. A linguagem é uma função reguladora do pensamento, que passa a existir graças a ela. Na percepção mediada pela linguagem, as funções mentais inferiores transformam-se. O autor afirma que a surdez causa maior dano para o homem que a cegueira, diferente dos outros animais, pois atinge a função que os diferencia, a linguagem. O domínio da linguagem permite ao cego o acesso a conceitos espontâneos e científicos. As habilidades de leitura e da escrita também dependem da linguagem.

Goldfeld (1997) lembra que a privação da linguagem é a mais séria das privações para o campo educacional, pois a linguagem tem, além da função comunicativa, a função de constituir o pensamento, possibilitando o raciocínio desenvolvido. Mesmo as pessoas não alfabetizadas possuem um pensamento concreto, prático, devido às necessidades comunicativas.

Ochaita e Rosa (1995) destacam a importância que a linguagem tem, particularmente para os cegos, já que é por meio de veículos linguísticos que estes indivíduos aprendem a manipular, mentalmente, a realidade que os cerca. Acreditam, ainda, que a linguagem tem o efeito de complementar informações às deficiências figurativas advindas da captação mediante o tato. Boa parte da

categorização da realidade reside em propriedades visuais que se tornam inacessíveis ao cego, mas isto não quer dizer que careça de possibilidades para conhecer o mundo ou para representá-lo. (OCHAITA; ROSA, 1995)

Telford (1978) reitera essas autoras ao afirmar que a pessoa cega, diferentemente do surdo adquire a fala de forma habitual e manobra a língua de maneira inteiramente normal. A ausência da visão não impede o desenvolvimento linguístico porque a habilidade para produzir sons é inata. A relação com as pessoas é que vai estimular ou frear o desenvolvimento linguístico.

O referido autor destaca que não existem déficits ou proficiências de linguagem que sejam peculiares aos cegos, embora, na sua concepção, as crianças cegas congênitas sejam mais lentas na aprendizagem da fala, em parte devido à ausência do componente visual no processo imitativo, o qual desempenha importante papel no desenvolvimento da oralidade. A maioria dos estudos, segundo o mesmo autor, mostra que distúrbios da fala são mais frequentes nos cegos que nas pessoas de visão normal.

Uma possível explicação para isso é o fato de dependerem basicamente de estimulação auditiva e não perceberem os movimentos dos lábios e da boca, nem os gestos corporais das mãos e dos braços que acompanham a fala. O autor indica como isso se reflete nas características da fala da pessoa cega: a reduzida variedade vocal; a fala numa cadência mais lenta; a projeção inadequada da voz (voz de locutor); o emprego de menor quantidade de movimentos corporais, de expressões faciais e de gestos enquanto fala; o uso em menor escala dos movimentos labiais na articulação; e o modo de falar em voz alta.

Ortega (1994) concorda que a falta da visão, ao dificultar a movimentação no espaço e empobrecer a imitação, termina por se refletir na própria aquisição da linguagem. Uma percepção deficiente pode causar retardos motores, se a criança não vê os objetos que a rodeiam e não intenta alcançá-los e explorá-los. Além do mais, ela não atenta para o significado do que vê, nem procura nomear os objetos nem pedi-los. Estimulação visual e psicomotricidade estão relacionadas com a estimulação da linguagem. A autora observa também, que o meio ambiente estimulador pode ajudar a criança a comparar, categorizar, compreender e comunicar.

A pessoa cega necessita de maior contato vivencial com objetos do mundo circundante, tem que usar a fala para mais coisas que o vidente, por exemplo, utiliza a fala para colocar-se em contato ou para localizar a pessoa que responde. Devido a esse fato, ela termina por adquirir maior competência linguística, pois necessita comunicar-se mais, verbalmente. (ORTEGA, 1994) A voz termina se cons-

tituindo num modelo, tanto para a aprendizagem fonética, que será imitada pela criança, como para a compreensão e o desenvolvimento semântico da linguagem.

Segundo Ormelezi (2000), a linguagem é um meio efetivo de suprir a falta de informações visuais na apreensão do mundo e na aquisição do conhecimento sobre ele. Graças a esse papel da linguagem, diz a autora, estudos recentes mostram que o atraso no desenvolvimento de crianças cegas não é tão grande quanto o indicado nos estudos de Piaget. Além do mais, os atrasos, quando existem, são muitas vezes resultantes de fatores de ordem social e emocional.

Como já afirmamos as impressões sensoriais não ocorrem de forma isolada, assim, a informação sonora precisa muitas vezes ser suplementada pela percepção tátil-cinestésica para transformar-se em experiência concreta. Alguns atributos meramente verbais para uma pessoa cega podem não constituir conhecimento, ou seja, corresponder a um significado provindo de sua experiência, ou possível de ser elaborado a partir dela. As cores podem ser um exemplo, pois podem ser associadas a determinadas ideias.

Na pessoa cega, a linguagem assume suas funções comunicativa, organizadora e planejadora, o que facilita o acesso e o desenvolvimento no jogo teatral.

d) O olfato e a gustação

O olfato e a gustação são também sobrecarregados de importância para as pessoas que constroem seu mundo objetivo e seu ambiente social sem o auxílio da visão. O gosto, por exemplo, ajuda na verificação da qualidade de um alimento. A percepção do odor é uma das formas de reconhecimento de uma pessoa ou coisa. O cheiro, apesar de ser importante para a percepção do gosto e para a localização do perigo, é pouco desenvolvido no homem em comparação com outros animais.

Além disso, estudos citados por Alpern (1971) comprovam o relacionamento da olfação com uma série de operações do organismo. O bom cheiro é agradável, traz bem estar e aproxima. Ambos os sentidos estão fortemente ligados a funções emocionais e comportamentais primitivos do nosso sistema nervoso. O efeito de substâncias odoríferas sobre o indivíduo é conhecido até mesmo como forma de terapia (aroma terapia).

Maciel (1993) ressalta a contribuição do sentido do olfato no processo de equilíbrio emocional, face ao significado de prazer e de alegria, carregados de propósitos de vida, e seu papel na percepção ambiental, fornecendo pistas para a orientação espaço temporal.

No teatro, o olfato e a gustação não ajudam muito na apreciação de um espetáculo, pois geralmente não são utilizados esses tipos de estímulos. Entretanto, no teatro educação ou mesmo no laboratório para a produção de uma cena de teatro, os estímulos, sobretudo olfativos, podem contribuir para a sensibilização do ator.

e) A visão

Inúmeros estudos afirmam que a maior parte da informação que recebemos é visual. Além disso, a visão é o sentido que engloba maior número de informações simultâneas. O sentido da visão proporciona a percepção e informação globalizada, ou seja, cumpre um papel de integração dos sentidos e de estimulação da aprendizagem. (ORTEGA, 1994)

A visão é mediadora para outras impressões sensoriais e atua como estabilizadora entre o homem e o mundo externo. Devido a esses fatos, alguns autores chamam a atenção para a importância da estimulação das pessoas com visão residual. A criança com resíduo visual pode aprender a usar eficientemente a sua visão, com ajuda adequada, e vir a ter mais facilmente um contato gestual e conseqüentemente um código de sinais para facilitar o diálogo.

O jogador/ator que não tem a visão pode aprender a produzir imagens visuais por meio dos outros sentidos e deve ter consciência disso. Ele não pode apreciar visualmente, mas pode fazer imagens e associar experiências.

Comunicação interpessoal

Na literatura especializada que trata a temática abordada neste capítulo muitos autores, a exemplo de Ramiro (1997), referem-se à pobreza gestual das pessoas cegas. Na comunicação interpessoal, estes sujeitos ficam privados de importantes pistas sociais fornecidas pelo contato visual, pela expressão facial, gestos e movimentos e, conseqüentemente, usa expressões faciais e gestos com menos frequência e com menos propriedade. A impossibilidade de observar e imitar nuances de gestos convencionais no diálogo resulta numa comunicação sem uso de gestos complementares da mensagem verbal, o que causa estranheza, sobretudo quando pensamos na atuação teatral.

Ortega (1994) mostra que os elementos que a criança utiliza para a comunicação inicial com os pais são mais gestuais que linguísticos, e a comunicação tem uma função mais afetiva e pragmática. Com a continuidade dos gestos é que as palavras começam a fazer sentido, ampliando as possibilidades de comunicação e ajudando a criança cega a transpor os limites da dificuldade do diálogo gestual.

Para que a comunicação se inicie é necessário um esforço da mãe, ou da figura de apego, no sentido de se fazer entender e de interpretar os sinais corporais de seu filho, compreender o que a criança procura comunicar com seus sons e gestos e interagir com ela efetivamente. Mesmo que o movimento não tenha uma intenção comunicativa a mãe deve procurar convertê-los em significativos, com o sentido de desenvolver um repertório de gestos, o que permitirá à criança participar de um autêntico diálogo.

Fraiberg (1982 apud ORTEGA, 1994), ao estudar o efeito da cegueira sobre a aquisição da linguagem, observou a existência de um vocabulário visual de signos e sinais na relação entre a criança e a mãe. O olhar é a primeira forma de contato e comunicação. Na ausência dessa “linguagem ocular”, a mãe não pode interpretar, por meio de respostas visuais, a discriminação, o reconhecimento, a preferência e a valoração da criança. Essa ausência pode produzir, inclusive, signos negativos. Por exemplo, a criança tende a girar a cabeça quando ouve a voz das pessoas, colocando a orelha na direção da fonte sonora, o que aparentemente é um signo de repulsa e termina dificultando a comunicação ou atrapalhando a adaptação social.

O sorriso provocado pela voz da mãe é outro signo dessa comunicação. A criança cega não possui os signos faciais expressivos que assinalam a forma de olhar zangado, aborrecido, alegre, interessado, etc. Mas os signos faciais não estão completamente ausentes, eles surgem espontaneamente e podem ser provocados por estímulos externos.

Como observa Telford (1978), aparentemente, na criança cega, se dá uma ausência de signos faciais. Porém, a criança cega sadia, devidamente estimulada, manifesta seus estados afetivos por meio da expressão motora. O estímulo tátil ou cinestésico (cócegas, por exemplo) produz sorriso. A criança geralmente não toma a iniciativa de sorrir para provocar algo, pois esse tipo de sorriso necessita da mediação de signos visuais e se vê confirmado por gesticulações de caráter visual, mas ela responde com um sorriso a uma voz conhecida.

Segundo um código universal de gestos convencionais característico dos videntes, a criança cega não é capaz de se comunicar, mas o vocabulário auditivo-tátil e o amor com que conta a criança cega lhes servem para criar vínculos humanos, pois a visão não é indispensável para a formação de laços afetivos. (ORTEGA, 1994) Além do mais, embora seja sem sentido a utilização de gestos convencionais complementares da mensagem verbal, a linguagem das mãos explorando os objetos constitui o signo do desejo, da discriminação, da preferência, da maneira de ser e de agir da pessoa cega.

Da mesma forma que o desenvolvimento linguístico, a relação com as pessoas e com o mundo exterior é o que vai estimular ou frear o desenvolvimento gestual da criança cega. A comunicação gestual é mais explorada inicialmente, porém, uma vez aprendida a linguagem, essa comunicação gestual deixa de ser estimulada e a pessoa passa a ser entendida como um “corpo-voz”, apenas.

Os campos físicos da comunicação – os sorrisos, os gestos das mãos, do rosto e do corpo como um todo – vão cada vez mais sendo substituídos pela fala articulada. Dessa maneira, em face da ausência de estimulação, a deficiência visual termina por interferir na quantidade de experiências que a criança vem a ter, influenciando nos aspectos cognitivos necessários para a aquisição da linguagem: imitação, jogo simbólico e representação.

A questão da imitação e do jogo na criança com deficiência visual tem chamado a atenção de diversos estudiosos, devido às condições perceptuais e aos problemas de relacionamento. Ochaita e Rosa (1995) acreditam que a imitação como mecanismo fundamental da formação de significantes, na ausência da visão, é pobre, encontrando-se pouco evoluída. Além do mais, segundo os autores, a criança tem dificuldade para imitar ações da vida diária que constituem o argumento dos jogos, encontrando-se atrasadas nas etapas de desenvolvimento do jogo simbólico.

A ausência da imitação de movimentos, gestos, expressões faciais, retroinformação pode dificultar o relacionamento do cego com o ambiente físico e social. Como ressalta Ramiro (1997), a criança privada da possibilidade de imitar não adquire padrões de comportamento social, como postura, mímica facial, gestos expressivos, o que pode provocar reações nos outros – curiosidade, tratamento impessoal –, dificultando o relacionamento e aumentando a insegurança dessa criança.

Isso não significa, de forma alguma, incapacidade para brincar. Apesar de estar privada de modelos visuais para imitar, a criança cega possui modelos auditivos e táteis cinestésicos e gosta de brincar como qualquer outra. A ausência da visão, por si só, não acarreta déficit intelectual ou motor que impeça a sua participação em jogos.

Ortega (1994) traz o exemplo de uma criança cega congênita de quatro anos que consegue brincar com suas bonecas representando a si mesmo como mãe destas. A criança é capaz de jogar com um companheiro imaginário, e joga com a linguagem. Tivemos a oportunidade de observar crianças com deficiência visual em uma sala de recursos de uma escola pública de São Paulo e verificamos que elas gostam de interagir verbalmente, dramatizando histórias conjuntamente.

A visão fornece o estímulo natural para que a criança alcance os objetos e brinquedos, enquanto a criança cega necessita de objetos sonoros, de textura ou de cheiro estimulante. Ramiro (1997) discute a não existência de brinquedos e brincadeiras especiais para a criança cega e aponta para a necessidade de conhecê-la melhor.

No campo do jogo, enquanto brincadeira, o autor sugere ainda que ao selecionar brinquedos para crianças com deficiência visual, sejam privilegiados aqueles que possibilitem uma experiência sensorial completa. Ou seja, brinquedos que fomentem a experiência tátil, auditiva e cinestésica, mediante o fato do aluno com deficiência visual rejeitar os brinquedos rígidos, frágeis, ásperos e peludos, preferindo os macios, sedosos, sonoros, possíveis de serem explorados integralmente pelos sentidos que possuem.

Já a perspectiva de Telford (1978) propõe atividades como gangorra, natação, dança, luta, esportes, além das atividades da vida diária e do treino específico de locomoção. Por meio do jogo e das atividades teatrais de caráter lúdico, o indivíduo pode perceber a diferença de ritmo, de força, de peso, de fluência, de flexibilidade e de rigidez; sentir a respiração do outro, os sons do corpo, os cheiros, as batidas do coração, o silêncio; verificar as texturas dos corpos e dos objetos, as posturas, as atitudes, os movimentos, as ações, os gestos; como também as atitudes, as idéias, os impulsos, as emoções, fantasias e desejos do outro. E tudo isso com prazer, pois o ser humano gosta de brincar, independente do aprendizado que isso represente.

Não encontramos na literatura nenhuma referência ao jogo teatral. Acentuamos, entretanto, o significado da educação mediante o jogo, incluindo aqui o jogo teatral, para que o aluno com deficiência visual não seja entendido, reiterando o que diz Masini (1994), como um corpo sem interioridade, como acontece em muitos programas educacionais.

Privada do incentivo visual que a estimularia a engatinhar para alcançar brinquedos e outros objetos, a criança cega depende de fontes auditivas, principalmente verbais para que sua locomoção seja motivada, pois não pode ver as outras crianças avançando para alcançar brinquedos e outros objetos. A mobilidade restrita causada pela limitação na percepção de objetos distantes e a falta de motivação em função disso exige, portanto, apoio externo para que o contato, o som ou o cheiro aconteça e desperte a sua curiosidade.

A educação do aluno com deficiência visual

Para uma pessoa que enxerga é muito difícil compreender como é possível o conhecimento sem a presença da referência visual. No senso comum a visão é muitas vezes associada à luz, e a cegueira à escuridão. Mas os mitos sobre a cegueira em diversas culturas e tradições oscilam entre os aspectos positivos e negativos, passando do próspero e feliz ao nefasto e funesto. Cego é tanto quem ignora a realidade das coisas, como os que ignoram as aparências enganadoras do mundo; é tanto o vidente, o poeta inspirado, o adivinho iluminado, como o mendigo infeliz que recebeu o castigo dos deuses.

Frente a essa dualidade entre sabedoria e ignorância, qualificação e desqualificação, o divino e o demoníaco, o enfermo e o privilegiado, vão se criando uma série de preconceitos e de ideias preconcebidas em torno da pessoa cega, o que muitas vezes dificulta o conhecimento a respeito dela como pessoa e de seu processo de conhecimento.

Esse desconhecimento pode causar problemas tanto para o professor como para o pesquisador. Para um professor de teatro, a pouca fundamentação na área de deficiência visual pode criar uma baixa expectativa em relação aos alunos, e conseqüente não exploração de suas possibilidades. No pesquisador, o fato de entrar em contato com pessoas com deficiência visual sem atentar para as diferenças - entre cegueira congênita e adquirida, o grau de deficiência e a idade de incidência -, pode conduzir a falsas interpretações, como já observamos.

Segundo Masini (1994, p. 81), os fundamentos da educação da pessoa com deficiência visual implicam o “ver”, como pressuposto para conhecer, o que nos conduz a uma nova reflexão, a partir do que a autora também pergunta: “como é o pensar daquele que aí está e não é vidente?”.

De fato, o desconhecimento de como ocorre o processo de conhecer na ausência do sentido da visão pode levar à desatenção às diferenças de percepção, às experiências, ao modo de ser, sentir e agir da pessoa que não enxerga. Numa sociedade que não considere a diferença entre as pessoas, a aprendizagem do aluno com deficiência visual pode terminar tomando como parâmetro o padrão dominante, cujo referencial geralmente utilizado é o do vidente e cuja aprendizagem acontece em grande parte por meio do olhar.

As práticas correntes da educação valorizam, por meio do ler, do escrever e do contar, os aspectos cognitivos da inteligência, mas cabe questionar até que ponto respeita as diferentes formas de apreensão e expressão da realidade. O relacionamento entre professor e aluno implica uma aproximação que leve em

consideração as diferenças entre as pessoas, o saber do indivíduo, a sua forma de percepção, as diversas formas de comunicação e de organização do conhecimento.

Refletindo com base nas pesquisas sobre o deficiente visual, Masini (1994) chega à conclusão de que pouco se sabe sobre ele e dos recursos para conhecimento das suas características. Afirma ainda, que quando as condições educacionais são apropriadas e quando as pessoas são integradas na sociedade, tratadas com liberdade, bem aceitas pelos familiares, tratadas primeiramente como crianças, sem discriminação e com liberdade, elas desenvolvem suas potencialidades com mais facilidade. (MASINI, 1994)

O indivíduo com deficiência visual dispõe de uma ampla gama de possibilidades de perceber o mundo utilizando as modalidades sensoriais. Porém, a necessidade de atividade exploratória para percepção da forma dos objetos, para ele é maior. Se o conhecimento depende das ações e experiências, a criança cega pode ser prejudicada, se não tiver a oportunidade de obtenção do conhecimento por meio das vias perceptuais de que dispõe.

A criança cega depende mais de estimulação externa, pois não possui o incentivo que a visão possibilita ao se aproximar, por exemplo, de um objeto para conhecê-lo por meio do tato – o objeto tem que ser levado até ela para que seja explorado. A ausência da experiência necessária para o conhecimento das propriedades dos objetos e de suas funções e significados poderia provocar atraso no desenvolvimento nos bebês, daí a necessidade do seu envolvimento em programas de estimulação.

A limitação na variedade de experiência de vida pode fazer com que o indivíduo com deficiência visual apresente resultados deficitários na imitação adiada, no jogo simbólico. (MASINI, 1994) Um dos motivos que explicam o atraso inicial (superado posteriormente) da criança cega nas etapas do jogo simbólico, antes dos seis anos, está relacionado com a dificuldade de “imitar as ações da vida diária que constituem o argumento dos jogos”. (OCHAITA; ROSA, 1995)

Sem a atenção apropriada ao uso dos sentidos da audição, do tato, da cinestesia, do olfato, a imitação, mecanismo fundamental na formação de significantes, encontra-se pouco evoluída na pessoa cega. Isso acarreta também dificuldade apresentada na construção de uma imagem de si mesmo e dos demais, necessária para imaginar-se e imaginar o outro no jogo. (OCHAITA; ROSA, 1995)

Ademais, determinados brinquedos - que são elementos simbólicos para o universo infantil - têm um significado para a criança vidente que podem não ter a mesma representatividade para uma criança cega. (OCHAITA; ROSA, 1995) Além da ação e da imitação, Ochaíta e Rosa (1995) destacam o papel da linguagem no

desenvolvimento cognitivo da pessoa cega. Os autores afirmam que a pessoa cega pode atingir um desenvolvimento intelectual semelhante ao do vidente, por caminhos diferentes, utilizando os recursos de que dispõem – o modo tátil de coletar informações e a remediação verbal.

Assim, a formação do saber ocorre da mesma maneira, pois a criança cega, desde os primeiros anos de vida, exercita os reflexos e constrói esquemas de ação em relação a seu próprio corpo, sobretudo, na forma como desenvolve o esquema de pegar, largar, bater e até mesmo de sorrir, quando ouve a voz de sua mãe. Por meio da ação ela aprende e expressa. Na interação com as pessoas e com o ambiente, desenvolve os seus esquemas, da mesma maneira como qualquer criança.

Ramiro (1997) refere-se, também, à dificuldade quanto ao aprendizado por meio da imitação, o que atrapalha o aprendizado da linguagem verbal. Na abordagem piagetiana, a linguagem se desenvolve baseada na imitação auditiva e visual. Assim sendo, a criança cega irá apresentar dificuldade quanto à experiência verbal, que ficará restrita à imitação auditiva, destituída da mímica e da expressão facial que acompanha a verbalização e ainda muitas vezes destituída de articulação entre as palavras e seu significado.

Um programa educacional apropriado implica apoio das famílias, dos colegas, dos professores e da escola em geral, para que a criança seja ensinada a usar métodos mais apropriados e sistemáticos para obter informações, a partir da referência perceptual que possui. O currículo escolar pode ser organizado de maneira a incentivar o indivíduo, inclusive, na investigação mais criativa do uso de objetos comuns.

Na ausência de orientação educacional adequada, itens de natureza prática apreendidos na vida diária são negados ao cego. Para que sejam apropriados, os programas educacionais podem proporcionar experiências concretas que relacionem a atividade física direta com objeto real (discriminação, reconhecimento, uso, finalidades) ao conceito correspondente. Além disso, é importante que favoreça a interação verbal adequada entre crianças, adolescente e adulto com deficiência visual, para ajudá-los no conhecimento da realidade evitando atraso no seu desenvolvimento.

Essa abordagem estimulou a procura do sentido da própria questão que motivou inicialmente este estudo, qual seja, a da exequibilidade da aprendizagem do teatro por uma pessoa cega. O que leva um professor a achar que a falta de visão leva necessariamente a uma falta de habilidade na área teatral e até mesmo a uma impossibilidade ou ausência de sentido, pode estar relacionado com a presença pouco frequente dessa modalidade artística na educação da pessoa cega,

com a exclusão das pessoas cegas das atividades teatrais ou mesmo com imagens errôneas que fazemos do outro.

A realidade de uma pessoa cega é marcada pelo estigma da cegueira. A própria história da deficiência visual registra uma série de preconceitos e estereótipos que terminam refletindo/interferindo na educação que lhe é proporcionada. Dessa maneira, quando interrogamos a respeito da viabilidade do ensino e aprendizagem do teatro, na área de deficiência visual, estamos de certa forma impregnados de clichês sociais que nos levam a perceber o indivíduo pelo que ele não tem.

O indivíduo é considerado um “deficiente” em todas as áreas e o professor se sente receoso de estar submetendo o sujeito a um tratamento vexatório, expondo-o ou atormentando-o em função de algo que ele supostamente não tem habilidade ou interesse de executar. A sua inclusão efetiva fica comprometida em função de um preconceito social que, curiosamente, pode levar tanto à redução quanto ao valor exagerado das possibilidades da pessoa.

Para garantir o atendimento educacional adequado é importante considerar o indivíduo globalmente, a partir de suas possibilidades e necessidades. Isso implica a utilização de recursos apropriados, como o sistema *braille*, o soroban, aparelhos de áudio, as novas tecnologias com adaptações específicas para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência visual – com cegueira ou com baixa visão.⁸

Sabemos que a legislação brasileira garante o direito de todos os alunos à educação e entende por educação especial, Art. 58, “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais [...]” (BRASIL, 1996).⁹ Dizem ainda os textos legais, Art. 59, que os sistemas de ensino assegurarão recursos educativos específicos para atender às necessidades especiais. (BRASIL, 1996)

⁸ O aprofundamento a respeito do sistema *braille* e as novas tecnologias para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência visual foge aos limites deste trabalho. Para saber mais acesse: <http://www.institutodecegos.org.br>; <http://www.ibc.org.br>; e <http://www.braillevirtual.fe.usp.br>.

⁹ A Resolução CNE/CEB n. 2, amplia esse conceito quando diz no Art. 3º: “Por *educação especial*, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica”. (BRASIL, 2001)

As crianças com deficiência visual são colocadas em classes comuns e utilizam os serviços de salas de recurso, ou de professores especiais itinerantes. Entretanto, o aprendizado do *braille* acontece muitas vezes em instituições especializadas, no turno oposto ao que o aluno estuda.

O *braille* é um sistema de leitura e escrita tátil para as pessoas cegas. Criado no século XIX, por Louis Braille, este sistema está baseado na combinação de seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas verticais e paralelas de três pontos cada uma, que permite a formação de sessenta e três combinações ou símbolos *braille*.

O texto em *braille* pode ser escrito à mão, usando uma prancha e um estilete especial. Também pode ser elaborado à máquina ou por meio do computador¹⁰ e da impressora *braille*. Virtualmente todo material literário, numérico¹¹ ou musical, pode ser apresentado.

A contribuição das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) permite o acesso a apresentação virtual, suporte técnico que é de enorme auxílio. Contudo, cabe ressaltar a grande importância do sistema do *braille*, conforme citação a seguir:

A verdadeira educação das crianças cegas só acontece quando elas podem dispor de livros em Braille que contenham a representação dos símbolos de Matemática, Química, Física e outras ciências, a adaptação, em relevo, de tabelas, gráficos, mapas, figuras geométricas e outras ilustrações que lhes forneçam as mesmas informações oferecidas aos alunos videntes, além de lhes propiciar a oportunidade de fixar a ortografia da Língua Portuguesa e de outros idiomas. (OLIVEIRA; CERQUEIRA, 2009)

Além do sistema *braille* são oferecidas ao aluno cego, nas instituições especializadas, outras disciplinas como Orientação e Mobilidade e Atividade da Vida Diária, com profissionais devidamente capacitados.

A disciplina Orientação e Mobilidade têm como proposta pedagógica promover atividades para a interação indivíduo-ambiente, como forma de estimular o aluno cego a desenvolver sua percepção, estabelecer relações corporais, espaciais e temporais com os diversos ambientes, inclusive o da sala de aula. Nesta disciplina o estudante aprende a usar convenientemente os órgãos dos sentidos para

¹⁰ Os avanços da tecnologia têm possibilitado assistência adicional, sobretudo na parte de comunicação. O computador permite escrever, ler e imprimir textos tanto em tinta quanto em *braille* e acessar internet, utilizando padrões de computação compatíveis com os programas que as pessoas que enxergam usam.

¹¹ Para cálculos aritméticos são usados adaptações do ábaco (ou soroban), calculadoras, etc.

reconhecer os vários locais, andar com a bengala, se localizar no espaço, criar pontos de referência que o ajude a identificar determinados locais como um sinal de trânsito, um declive, uma mudança de piso.

Outro acréscimo ao currículo é a disciplina Habilidades da Vida Diária, criada para auxiliar o estudante a tornar-se auto-suficiente no desenvolvimento de suas necessidades diárias. Entende-se por Habilidades da Vida Diária, àquelas necessárias para a realização de tarefas cotidianas de autocuidado [higiene, vestuário, preparar refeições], cuidado com o lugar [arrumar a casa, limpar a cozinha], atividades sociais [dar a mão, usar o telefone, treinamento para comer em mesa] e de comunicação. (Cf. COÍN; ENRÍQUEZ, 1994)

As pessoas cegas, conforme ficou exposto precisam manusear variedades de objetos para desenvolver conceitos de forma, textura, tamanho, peso etc, ser atendidas quanto às suas necessidades especiais de espacialidade, orientação, treinamento de mobilidade nos ambientes e reconhecimento da localização de obstáculos físicos.

A ausência do atendimento específico para o desenvolvimento de habilidades dos sujeitos cegos poderá comprometer o fortalecimento de sua personalidade e o processo de inclusão do mesmo na escola regular, ficando na dependência de outras pessoas.

A especificidade da arte na educação do aluno com deficiência visual

Considerando a educação como um processo global, a formação do aluno com deficiência visual não pode prescindir da arte como forma de conhecimento e de interação no mundo.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, no Art. 26 inclui a arte como “[...] componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos [...]” (BRASIL, 1996) e reserva um capítulo totalmente dedicado à Educação Especial (Capítulo V), apontando alguns caminhos para realização da inclusão do aluno em classe regular.

Para atender a esta Lei o documento Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), refere-se à Arte como área curricular que está relacionada com as demais áreas e tem suas especificidades. (BRASIL, 2000)

Frente às normas regulamentadas nos PCNs refletimos a respeito de uma educação adequada, considerando as possibilidades do aluno com deficiência visual, a sua forma própria de perceber e de se relacionar no mundo e nos

interrogamos primeiramente sobre a especificidade do papel da arte na construção do próprio conhecimento desse aluno.

Buscamos aprofundar essa reflexão sobre o papel da arte retomando concepções sobre arte, conforme exposição a seguir.

Arte, como termo genérico abrangendo artes visuais, teatro, dança, música etc., segundo Langer (1962, p. 82), “pode ser definida como a prática de criar formas perceptíveis expressivas do sentimento humano.” A arte empolga centros mais profundos, a ponto de a autora ressaltar: “digo formas ‘perceptíveis’ e não ‘sensórias’ porque algumas obras de arte se oferecem mais à imaginação do que aos sentidos exteriores”. (LANGER, 1962) São formas “perceptíveis” porque encarnam alguma sorte de sentimento. E “sentimento”, conforme especifica a autora, denota não apenas prazer e desprazer, como significa também sensação, sensibilidade, emoção, atitude emocional, condição geral mental ou física, enfim, tudo que possa ser sentido. (LANGER, 1962)

Como tal, a arte tem uma contribuição para o conhecimento quando apresenta uma forma à imaginação, que difere da contribuição do simbolismo discursivo. O que este faz no tocante à nossa consciência da realidade objetiva, o simbolismo da arte faz em prol de nossa consciência da realidade subjetiva, do sentimento e da emoção.

A arte é uma forma de exprimir ideias sobre a sensibilidade humana. Para imaginar o sentimento e entender-lhe a natureza é que precisamos da arte. [O autoconhecimento, a introvisão de todas as fases da vida e da mente, surge da imaginação artística. Eis aí, o valor cognitivo das artes]. (LANGER, 1962)

Um programa educacional apropriado para o aluno com deficiência visual é importante que não se limite ao simbolismo discursivo, eliminando o ensino da arte. Os símbolos linguísticos não são capazes de nos apresentar integralmente os sentimentos, daí o significado da arte para o conhecimento e cultura humanos.

A educação que se pretende garantir tem como base aquilo que sentimos, vivenciamos e experienciamos. O mecanismo do conhecimento humano é um jogo dialético entre o que é vivido (sentido) e o que é simbolizado, transformado em palavras ou outros símbolos. (Cf. DUARTE JUNIOR, 1988)

Aprender é um processo que mobiliza tanto os símbolos discursivos quanto os sentimentos, as experiências a que eles se referem. A arte, como representação do mundo cultural, implica em conhecimento do mundo, expressão simbólica de sentimentos que dinamiza a relação dialética homem-mundo.

A educação estética, ao buscar o acesso a experiências pela via do sentimento constrói em nós as bases para uma compreensão maior de tais experiências,

contribuindo para o amadurecimento emocional e para o processo de aprendizagem como um todo. O desenvolvimento estético diz respeito à capacidade crítica e criadora do homem e se refere à integração mais intensa e profunda do sentimento, do pensamento e da percepção, suscitando maior sensibilidade em face da educação. (LOWENFELD; BRITAIN, 1977)

A educação estética diz respeito também à compreensão sensível cognitiva do objeto artístico (Cf. FUSARI; FERRAZ, 1992) e consiste fundamentalmente em cultivar no indivíduo a capacidade para fazer e observar com um tipo particular de atenção imaginativa, aumentando sua capacidade crítica reflexiva, solicitando de um modo especial a participação de seus sentimentos.

A dimensão estética e artística, infelizmente, não vem sendo valorizada na educação brasileira. Nesse sentido, as diversas formas artísticas podem oferecer uma contribuição própria, quando experienciadas pelo indivíduo na construção do seu conhecimento. Por isso, a contribuição da arte para a educação do aluno com deficiência visual merece ser definida e explicitada, a partir das concepções de arte e de deficiência visual que tem norteado as propostas de inclusão do aluno na escola regular em classe comum.

Concepções de ensino de arte e atendimento às diferenças

O ensino de arte no Brasil é analisado a partir de diferentes concepções, que podem ser espelhadas por meio da explicitação das ênfases postas na sensibilização e/ou na alfabetização estética.

Para Duarte Junior (2004), na modernidade ocidental, a dimensão sensível (sensação, emoção, corporeidade), originada no sentimento de beleza, vem sendo cada vez mais desprezada por uma forma reducionista de atuação da razão, que hipertrofia o pensamento lógico-racional (abstrato, verbal), em detrimento de uma aproximação mais sensível com as coisas do mundo.

O referido autor considera que a apreensão sensível do mundo se revela também como construção do sentido. A desvalorização do saber contido no corpo, em nossa cotidianidade, na filosofia de vida dos nossos ancestrais, vem levando o homem a perder sua própria humanidade: “a modernidade, especialmente após a eclosão do iluminismo, primando por desenraizar o ser humano não só de sua comunidade local como de seu próprio corpo, em prol de um pensamento abstrato e genérico.” (DUARTE JUNIOR, 2004, p. 173)

A educação tem a função de estimular o sentimento de si mesmo, para que a pessoa possa vivenciar a existência em toda sua plenitude, sentir-se humano de modo integral, refletindo sobre a própria condição humana. Assim, a educação estésica e a estética devem interagir no modo da complementaridade: a proposta de uma educação sensível implica suplantar os limites do ensino de arte atual, investindo numa “alfabetização” da sensibilidade, a qual pode se refinar através de sua simbolização por meio dos signos estéticos das diversas modalidades artísticas.

Na educação escolar, a arte pode ser um elemento mediador do conhecimento para o professor, levando os alunos ao desenvolvimento da sensibilidade, da emoção, da afetividade, da percepção, da consciência estética e à reflexão da sua importância para o indivíduo e para a sociedade no contexto em que vive. Com diz Maffesoli (1998), o sensível não é apenas um momento que se poderia ou deveria superar, no quadro de um saber que progressivamente se depura. É preciso considerá-lo como elemento central no ato do conhecimento.

Entendemos que a contribuição das artes e do teatro em particular, no processo educacional de qualquer pessoa, com ou sem deficiência visual, envolve aspectos de sensibilização, de socialização e de alfabetização cultural e estética, que são fundamentais para a compreensão humana. Entretanto, sabemos que o ensino de arte em salas inclusivas exige um trabalho mais cuidadoso de relacionamento grupal em busca da solidariedade, da aceitação das diferenças e do favorecimento aos diferentes modos de percepção.

No aspecto da percepção do aluno, diante da falta de conhecimento a respeito da deficiência visual, os professores podem subestimar a capacidade do aluno ou dimensionar de maneira equivocada suas potencialidades, em função de concepções errôneas. Muitos encontram forma de participação, considerando que eles são favorecidos pela audição, pela linguagem e pelo tato apurado, mas percebem que eles exigem uma atenção maior, pois muitas vezes possuem um ritmo mais lento.

Os estímulos auditivos, visuais, táteis e cinestésicos desenvolvem habilidades e aptidões que não se restringem apenas ao domínio de uma determinada modalidade artística e podem evitar a exacerbação da linguagem oral sobre as demais formas de expressão. Como forma de comunicação estética, a arte teatral incorpora, mas não se restringe ao verbal, desenvolvendo potencialidades que são normalmente esquecidas no aluno com deficiência visual. Além disso, ela aciona uma situação imaginária, colocando em jogo o repertório de experiências vitais do sujeito, ao incorporar lembranças, sonhos e fantasias, que conforme apontado contribuem na exploração e reflexão sobre a realidade cotidiana.

O desenvolvimento da sociabilidade é outra contribuição importante para todos. Trata-se de uma atividade que estimula a interação, o relacionamento, a cooperação, a motivação e a afetividade, que são imprescindíveis no processo de inclusão do aluno com deficiência visual.

No próprio processo de encorajamento à criatividade existe a necessidade de se atender aos conteúdos afetivos do mesmo modo que aos conteúdos cognitivos. Nesse sentido, é importante realçar também a atividade de criação artística coletiva como fundamental para a relação educador/educando e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de ambos, devido aos processos sensíveis desencadeados.

O teatro e as adequações curriculares ao aluno com deficiência visual

Diversos documentos orientam a escola e o professor com relação à inclusão do aluno com deficiência visual na escola regular, em classe comum, que ajudam a pensar a respeito das concepções de deficiência e das adequações necessárias para o ensino de teatro. Quanto à concepção de deficiência, identificamos na atualidade três diferentes posturas, que podem contribuir para a análise da compreensão acerca do aluno com deficiência visual: a concepção médica de deficiência, a integracionista e a inclusivista.

Segundo os PCNs – Adaptações Curriculares:

A maioria dos sistemas educacionais baseia-se na concepção médico-psicopedagógica quanto à identificação e ao atendimento de alunos com necessidades especiais. Focaliza a deficiência como condição individual e minimiza a importância do fator social na origem e manutenção do estigma que cerca essa população específica. (BRASIL, 2002, p. 18)

A concepção médica ao desprezar os fatores socioambientais culpabiliza o sujeito e desrespeita os seus direitos fundamentais, justificando e defendendo a segregação do indivíduo em escolas especializadas. Neste aspecto, as teorias sociointeracionistas, ao levar em conta as influências sociais, culturais, educacionais, podem ajudar na compreensão do aluno, não a partir de suas deficiências, mas a partir de suas possibilidades de desenvolvimento. Hoje, não se estuda mais a deficiência como fenômeno isolado, ou próprio do aluno, passando a considerá-la em relação aos fatores ambientais e à resposta educacional apropriada.

A concepção integracionista conserva elementos da concepção anterior, mas reconhece o direito à educação, defendendo a colocação do aluno com

deficiência em classe regular ou especial, desde que o sujeito consiga se adaptar ao sistema escolar. Essa concepção baseia-se no princípio de normalização, que diz respeito a uma colocação seletiva do aluno com necessidades educacionais especiais na classe comum. Assim, não é a escola e os alunos normais que devem se adaptar e aprender a conviver com o aluno com deficiência, mas este que tem que se adaptar à escola.

Finalmente, a concepção inclusivista respeita o sujeito na sua diversidade, admite a responsabilidade da escola em responder às necessidades de todos os alunos e julga impropriedade a ênfase em causas orgânicas – característica das concepções anteriores –, considerando que a deficiência pode ser motivada pela ausência de estimulação adequada ou processos de ensino e aprendizagem incorretos.

O modelo de inclusão que se propõe atualmente pressupõe uma via de mão dupla entre o aluno com necessidades educacionais especiais e a escola. Ou seja, não mais se admite que a escola desvincule a deficiência aos recursos educacionais apropriados, condicionando a inclusão do aluno às suas condições específicas, como se as condições do ambiente de aprendizagem e as condições do professor (qualificação, motivação para o trabalho) não tivessem importância fundamental.

A implementação do processo de inclusão plena de todos os alunos em classe regular demanda a construção de um projeto de educação, criado coletivamente, congregando um conjunto de aspectos tais como: adaptação curricular e de acesso ao currículo, apoio técnico e pedagógico, formação continuada de docentes e técnicos, colaboração entre professores e outros profissionais, preparação da comunidade, colaboração dos pais, métodos instrucionais diversificados, material didático, adaptação arquitetônica, estratégias baseadas em pesquisa, processos avaliativos centrados na aprendizagem e claramente mencionados.

Como afirmam Giné e Ruiz (1995), a elaboração do projeto pode se constituir numa ocasião única de vitalização da escola, dando sentido e coerência ao trabalho em comum e referência para o trabalho dos professores:

Sem um projeto de educação que comande e dê sentido às atuações, sem uma gestão e organização escolar eficaz, sem a participação dos diferentes setores da comunidade educacional e o consenso como base da tomada de decisões, sem o compromisso solidário no trabalho diário e na avaliação, não se pode conceber um trabalho pedagógico fértil, ainda que, aparentemente, fosse possível contar com os meios técnicos e pessoais necessários. (GINÉ; RUIZ, 1995, p. 295)

De fato, fica difícil se falar em inclusão, sem uma gestão eficaz e sem uma filosofia organizacional que vise o mapeamento do conjunto de necessidades educacionais especiais, a provisão de meios materiais e o suporte técnico científico que os professores necessita.

O próprio conceito de necessidades educacionais especiais aponta para a importância da resposta educacional, envolvendo níveis progressivos, a começar pela integração física até envolver serviços e apoios especializados, para aperfeiçoar o processo de desenvolvimento do aluno, considerado como indivíduo único, com características próprias, vivenciando um contexto interacionista escolar específico.

Segundo o documento *Adaptações Curriculares* (BRASIL, 2000), que compõe o conjunto dos *Parâmetros Curriculares*, considerar a diversidade implica na adoção de medidas pedagógicas de flexibilização e dinamização do currículo, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos, viabilizando o acesso à aprendizagem, ao conhecimento e ao conjunto de experiências curriculares.

Visando subsidiar os professores o referido documento apresenta propostas de alterações a serem desencadeadas na planificação pedagógica e nas ações docentes para atender às particularidades de aprendizagem dos alunos. Sugere-se a elaboração de propostas pedagógicas baseadas na interação com os alunos desde a concepção dos objetivos, entendendo o processo de inclusão como gradual, interativo e culturalmente determinado.

As adaptações curriculares de pequeno porte, que nos interessa mais de perto, são promovidas no currículo pelo professor, de forma a permitir e promover a participação produtiva do aluno com necessidades educacionais especiais no processo de ensino aprendizagem.

Entretanto, o documento não oferece subsídios específicos para o professor que atua junto ao aluno com deficiência visual, com relação aos objetivos, conteúdos, procedimentos didáticos e adaptação de materiais específicos do ensino de teatro. Isso porque as adaptações relativas aos objetivos e conteúdos dizem respeito, explicitamente, “à priorização de áreas ou unidades de conteúdos que garantam funcionalidade e que sejam essenciais e instrumentais para as aprendizagens posteriores. Ex: habilidades de leitura e escrita, cálculos etc”. (BRASIL, 2000, p. 36)

Podemos concluir que os objetivos e conteúdos do ensino de arte, portanto, são os mesmos para todos os alunos, tenham ou não deficiência visual. A educação do aluno com deficiência visual requer apenas adequações curriculares, o que implica transferência da visão para os sentidos auditivo, tátil e cinestésico como vias de instrução, aprendizagem e orientação.

Neste caminho, cabe ao professor de arte facilitar o acesso aos programas e materiais escolares, prover a organização espacial, o apoio físico e verbal, complementar os assuntos com ilustrações táteis. Para isso deve contar com o apoio do professor especializado, considerando que na maioria das vezes os professores de arte não tiveram conteúdos de educação especial ou deficiência visual na formação inicial e estariam reinventando a roda.

Na inexistência de diálogo, a falta de apoio técnicopedagógico e especializado pode provocar “medo” no professor, que não sabe como lidar com o aluno com deficiência visual. Diante da ausência de formação e apoio, o trabalho com a diferença termina não sendo visto como parte interessante e desafiadora do trabalho do professor, mas como um fardo. Por outro lado, a preparação e a falta de apoio ao professor por serem inexistentes ou muito precários, pode levar o professor a duvidar do próprio processo de inclusão. (NASCIMENTO; RABÊLLO, 2007)

Tal situação vem se repetindo, como podemos observar em outros trabalhos:

A falta de visão desperta curiosidade, interesse inquietações e não raro, provoca grande impacto no ambiente escolar. Costuma ser abordada de forma pouco natural e pouco espontânea porque os professores não sabem como proceder em relação aos alunos cegos. Eles manifestam dificuldade de aproximação e de comunicação, não sabem o que fazer e como fazer. Nesse caso, torna-se necessário quebrar o tabu, dissipar os fantasmas, explicitar o conflito e dialogar com a situação. Somente assim seria possível assimilar novas atitudes, procedimentos e posturas. (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 22)

Percebemos, portanto, a extrema necessidade de formação continuada de professores de arte, de técnicos, coordenadores, professores especializados e gestores. E uma formação que contemple a dimensão estética de todos os educadores. Essa dimensão pode ser contemplada no diálogo do teatro com as demais disciplinas do currículo, inclusive aquelas que são específicas do currículo do aluno com deficiência visual. O diálogo dos diversos profissionais e alunos pode se constituir numa experiência rica para o projeto da escola.

Conforme indica os PCNs (BRASIL, 2000), o relacionamento da arte com as outras disciplinas do currículo ajuda o aluno a estabelecer relações com outras culturas, de diferentes épocas, ajudando no desenvolvimento de estratégias de leitura, escrita, resolução de problemas, contribuindo para uma percepção mais crítica e criativa da realidade cotidiana, das questões sociais, étnicas, existenciais e para um relacionamento social mais saudável.

No caso específico do aluno com deficiência visual que utiliza o sistema *braille*, a leitura e escrita pode se tornar mais prazerosa e referenciada nos sentidos

que possui. Segundo Piñero, Quero e Diaz (2003), os elementos básicos no processo de aquisição da leitura são os mesmos para cegos e videntes. A criança possuindo ou não visão, vai se deparar com símbolos gráficos que, no começo, carecem totalmente de conteúdo, variando unicamente as vias sensoriais empregadas.

Como o código *braille* é diferente do alfabeto à tinta, a sua leitura também é diferente, sendo realizada letra por letra, o que exige um esforço maior, e, conseqüentemente, mais incentivo para o ensino e aprendizagem. O teatro pode contribuir nesse sentido pelas condições proporcionadas de estímulos sensoriais e afetivos.

Por meio das atividades teatrais as pessoas podem desenvolver a habilidade corporal por meio de movimentos e ações; desenvolver a percepção, estabelecendo relações simultâneas de posição, distância, forma, contorno, altura, largura, peso de objetos, além da utilização de sons como pistas auditivas para sua orientação; desenvolver a consciência de participação em grupo, a habilidade de pensamento crítico, de fala. Esses objetivos são fundamentais para um programa de orientação e mobilidade e para a própria formação de conceitos, daí a necessidade de uma postura interdisciplinar no trato das diversas disciplinas curriculares.

Como linguagem dinâmica, que tem a expressão de corpo como requisito fundamental (a ação, o movimento, o gesto), o teatro pode se constituir em um excelente apoio também às Atividades da Vida Diária e vice-versa. As tarefas de autocuidado de treinamento para comer em mesa, de comunicação etc., fazem parte do vocabulário de ações e gestos necessários à comunicação teatral.

Ambas as disciplinas – Orientação e Mobilidade e Atividades da Vida Diária – solicitam enfim, o contato com o ambiente e com as pessoas, a discriminação de objetos, a percepção de obstáculos, a percepção e localização de sons e podem ser trabalhadas conjuntamente com o Teatro.

Percebemos, portanto, a correlação do ensino do teatro com as demais disciplinas, incluindo as específicas das pessoas com deficiência visual – *Braille*, Orientação e Mobilidade, Atividades da Vida Diária – e com base nessa correlação, o professor pode aproximar os alunos com deficiência visual dos demais alunos, contribuindo para a promoção de uma educação inclusiva.

Os professores da escola inclusiva podem, portanto, dialogar aproximando os conteúdos das suas disciplinas na busca do sucesso de todos. Dessa maneira a educação na escola inclusiva poderá responder, em classe comum, de forma apropriada e com alta qualidade, não só à deficiência, mas todas as formas de diferenças dos alunos (culturais, étnicas, singulares etc.). A educação inclusiva recusa a

segregação em escolas especiais e contribui para que a escola não seja só universal no acesso, mas também no bom êxito e o desenvolvimento cultural de todos.

Resgatando a questão da especificidade do ensino da arte, cabe reiterar: 1) as diversas disciplinas promovem o salutar desenvolvimento cultural e o diálogo entre elas dentro e fora da sala. 2) o ensino da arte, nas suas diversas modalidades, desenvolve um tipo particular de pensamento e de percepção artística, estética, que se configura como um modo diferenciado de organizar, dispor e dar sentido à experiência humana, desenvolvendo a sensibilidade, a percepção e a imaginação do aluno, na realização, apreciação e conhecimento das formas artísticas. (Cf. BRASIL, 2000)

No próximo capítulo abordaremos a experiência que tivemos com os adolescentes do Instituto de Cegos da Bahia. Embora o teatro, como uma das linguagens da área de Arte, deva acontecer no ambiente e horário da educação básica, quando iniciamos o trabalho com os alunos com deficiência visual, as escolas regulares não vinham atendendo aos PCNs.

A oficina de teatro que foi desenvolvida no Instituto de Cegos, no ano de 1997, mostrou a falta de atenção das escolas quanto ao ensino de Arte e a inclusão de pessoas com necessidades específicas neste contexto.

Capítulo 3 – Sistematização da experiência com as oficinas de teatro

Este capítulo sistematiza a experiência desenvolvida nas oficinas de teatro, no período de março a dezembro de 1997, no ICB. A sistematização ocorreu a partir da descrição das observações nas oficinas, que totalizaram 96 horas de trabalho¹.

O relato foi dividido em duas partes, conforme os módulos das oficinas. A primeira parte, que corresponde ao primeiro semestre letivo, enfoca a atuação no jogo teatral, envolvendo a etapa de preparação e a realização de atividades a partir dos elementos estruturais dos jogos teatrais.

A parte seguinte, correspondente ao segundo semestre, relata como se deu a apropriação do texto dramático de Shakespeare e foi sistematizada a partir dos princípios norteadores da peça didática, desenvolvidos no primeiro capítulo.

¹ O módulo do primeiro semestre contou com uma carga horária total de 30 horas, e o do segundo, 66 horas.

A experimentação com o jogo teatral

O texto que abre esta sessão é um relato da experiência desenvolvida no ICB, no período anterior ao trabalho com o texto dramático e revela o aprendizado da linguagem teatral, de maneira lúdica, entre adolescentes com deficiência visual, no intuito de apresentar as possibilidades e limites de atuação dos alunos no jogo teatral.

Inicialmente serão abordadas as características da Instituição e do grupo de adolescentes, sua heterogeneidade em relação ao nível de escolaridade, ao grau de deficiência, à idade de incidência da perda visual e às práticas educacionais de que tiveram oportunidade de participar. Em seguida, o texto se concentra no relato de algumas atividades aplicadas, os procedimentos de como foi realizado e como os participantes efetivamente atuaram. Dessa maneira, pretende-se ilustrar não apenas o que se fez para corresponder às suas características, mas, ao mesmo tempo, como os participantes utilizavam os seus recursos verbais e não verbais na expressão e comunicação da realidade cênica improvisada.

O ICB, conforme já mencionado, foi o espaço onde foram realizadas as oficinas. É uma entidade particular, beneficente, sem fins lucrativos, que tem a finalidade de proporcionar assistência gratuita à criança e adolescente com deficiência visual, ministrando-lhe educação e reabilitação, sob a forma de internato e semi-internato.

Os participantes das oficinas de teatro viviam em regime de semi-internato, estudavam no turno matutino em escolas públicas e frequentavam no turno da tarde, aulas de artesanato, mobilidade, braille, além das atividades de arte e educação física (natação, recreação, futebol) no próprio Instituto. Aos fins de semana, os que moravam em Salvador geralmente visitavam os familiares.

As aulas de teatro aconteciam em turnos e em salas diferentes, atendendo à disponibilidade do Instituto. As condições das salas, inicialmente, não eram adequadas ao ensino de teatro devido ao tamanho reduzido e aos armários, mesa e cadeiras, que dificultavam a movimentação².

A inscrição no grupo de teatro do ICB era livre, respeitava-se apenas o limite de idade característico do período da adolescência. No grupo não havia chamada, como na escola, o participante não precisava fazer dever de casa por obrigação e não se exigia qualquer nível de escolarização.

² O local físico das aulas de teatro não existe mais devido às mudanças na organização do espaço do Instituto de Cegos da Bahia e infelizmente não temos fotografia do local.

No primeiro semestre de 1997, houve a presença de 13 alunos que optaram pela realização do curso, sendo 07 do sexo feminino e 06 do sexo masculino, variando a faixa etária entre 14 e 18 anos. A maioria oriunda de uma classe com baixo poder aquisitivo e entrando tardiamente na escola, pressupunha a ausência de um preparo adequado na infância. Contudo, muitos haviam tido contato de mais de cinco anos no ICB, que oferecia educação especializada – braille, reforço escolar, datilografia, educação física adaptada etc. Assim, apesar de se tratar de pessoas com baixa visão, cegas congênitas ou que perderam a visão com poucos anos de idade, os participantes tinha muita desenvoltura nas atividades.

A convivência por tanto tempo em regime de internato não favoreceu uma efetiva integração, embora todos se conhecessem e mantivessem relação de amizade ou inimizade. Pareciam formar pequenos subgrupos – panelinhas, como chamavam – dentro do próprio grupo. Algumas poucas brigas físicas também, mas nada muito sério; o clima em geral era de paz. Eles realizavam refeições juntos e dormiam no próprio Instituto, os meninos no quarto e no sexto andar e, as meninas, no quinto andar.

Sete deles passavam os fins de semana com os familiares; os seis que ficavam assistiam a missa jogavam dominó, futebol ou ouviam rádio. No dia a dia em horários vagos, todos caminhavam numa grande área do andar térreo ou no terraço, geralmente em duplas ou em grupos de três pessoas. Durante a noite, quando a televisão era liberada, as meninas costumavam assistir a novelas, enquanto os meninos, que não gostavam de novela, programas de futebol e de humor.

Parecia existir certa hierarquia ou certo jogo de poder entre os alunos. Existia um par (Denilson e Mariana)³ de representantes dos alunos no colegiado, com a função de ouvir as reivindicações dos colegas e repassá-las aos professores e diretores, mas essa prática, segundo os alunos, não funcionava a contento ou nunca funcionou efetivamente.

As atividades educacionais consumiam a maior parte do tempo desses adolescentes, já que viviam, em sua maioria, um turno na escola regular e outro turno em aulas de reforço, ou outras atividades dentro do próprio Instituto.

A Educação Física tinha um lugar privilegiado. As meninas tinham aulas de recreação e os meninos de futebol, mas quando chovia juntavam-se as turmas nas aulas de recreação, pois a quadra onde jogavam bola era aberta. Na natação as turmas também eram mistas. Uma disciplina que possivelmente contribuiu para o

³ Neste trabalho os nomes dos alunos e dos professores são fictícios.

entendimento do teatro foi Atividade da Vida Diária (AVD), na qual aprendiam a realizar atividades domésticas de higiene, limpeza e alimentação.

A maioria não tinha aula de Educação Artística na escola regular, mas participava do Coral do Instituto que, de vez em quando, se apresentava em locais públicos de Salvador e já tinha, inclusive, um disco gravado. Os que não eram alfabetizados frequentavam as Oficinas Pedagógicas do Instituto, aulas ao qual aprendiam a fazer artesanato (bonecas, tapetes), exercitavam a coordenação motora fina e outras atividades preparatórias para o aprendizado do braille.

Dos trezes participantes, apenas quatro possuíam baixa visão, sendo que, dos nove com cegueira total, três deles tinham ainda percepção da claridade. Em relação a dificuldades adicionais à visual, uma aluna apresentava uma *sifose* que limitava seus movimentos; outra tinha dificuldade de aprendizagem na escola; e outro possuía uma disfunção na fala, o que melhorou sensivelmente com o decorrer dos trabalhos.

O quadro a seguir pode ajudar a visualizar melhor algumas características dos alunos que participaram das oficinas de teatro no primeiro semestre de 1997:

Tabela 1

Características dos alunos que participaram das oficinas de teatro para cegos do Instituto de Cegos da Bahia

| Nome | Idade | Ingresso no ICB | Nível Escolar | Classif. da def. visual | Etiologia | Idade de Incidência | Experiências sócio-educacionais |
|----------|-------|-----------------|-----------------------------|-------------------------|--------------------|---------------------|--|
| Denilson | 18 | 1990 | Ensino Fundamental 7ª série | cegueira | acidente com fogos | 11 anos | Canto Coral, AVD, Serviços Religiosos, Natação |
| Ronaldo | 18 | 1996 | Ensino Fundamental 7ª série | cegueira | acidente com fogos | 13 anos | AVD, Futebol, Natação |
| Dermeval | 16 | 1991 | Ensino Fundamental 6ª série | cegueira | glaucoma | congênita | Canto Coral, AVD, Futebol, Natação |
| Mariana | 14 | 1991 | Ensino Fundamental 6ª série | baixa visão | glaucoma | congênita | Canto Coral, AVD, Recreação, Natação |
| Solange | 18 | 1995 | Não alfabetizada | cegueira | hidrocefalia | 05 anos | Canto Coral, AVD, Oficina Pedagógica |
| Tuca | 16 | 1990 | Ensino Fundamental 4ª série | baixa visão | uveíte | 06 anos | Canto Coral, AVD, Natação, Serviços Religiosos |
| Helena | 16 | 1991 | Ensino Fundamental 6ª série | baixa visão | microftalmia | congênita | Natação, AVD, Serviços Religiosos |
| Nilton | 17 | 1987 | Ensino Fundamental 3ª série | cegueira | queratoglobos | 01 ano | Canto Coral, AVD, Natação, Serviços Religiosos |
| Rafa | 16 | 1997 | Ensino Fundamental 5ª série | Cegueira (claridade) | retinopatia | 09 meses | Natação, AVD, Futebol, Serviços Religiosos |
| Alberto | 16 | 1994 | Não alfabetizado | cegueira (claridade) | glaucoma | 04 anos | Canto Coral, AVD, Futebol, Oficina Pedagógica |
| Janaina | 15 | 1989 | Ensino Fundamental 5ª série | cegueira (claridade) | buftalmia glaucoma | congênita | Canto Coral, AVD, Natação, Recreação |
| Ludimila | 15 | 1990 | Ensino Fundamental 4ª série | cegueira | atrofia bulbar | 02 anos | Canto Coral, AVD, Natação, Recreação |
| Júlia | 17 | 1995 | Não alfabetizada | baixa visão | catarata | congênita | Serviços Religiosos, Oficina Pedagógica, Recreação |

Fonte: Grupo de estudantes do ICB - 1997

O grupo de teatro era formado por adolescentes com idade variando entre 14 e 18 anos, quase todos negros, de baixo poder aquisitivo, em início de escolarização. A maioria era cega de nascença, outros perderam a visão com poucos anos de idade. Possuíam certa habilidade de locomoção no espaço sem se machucar, tinham intuitivamente noções de alguns conceitos teatrais, mas, à exceção de Janaina, não gostavam de ler textos escritos e não achavam divertido escrever textos sobre a peça ou qualquer outro assunto.

Todos os integrantes do Grupo Renascer, como os alunos se autodenominavam, participaram das oficinas do primeiro semestre, e as quatro meninas participaram também da oficina piloto em 1996.

A proposta de oficina de teatro do Instituto de Cegos da Bahia, no primeiro semestre de 1997,⁴ era de desenvolver uma abordagem centrada na solução de problemas cênicos, usando o jogo teatral e o acordo de grupo como estratégias básicas, conforme o método de Spolin (1979). Pretendia-se, também, verificar a possibilidade de realização de uma montagem cênica no segundo semestre letivo, a partir de temas emergentes das improvisações ou sugeridos verbalmente pelos alunos.

Encaminhamentos diferentes foram dados ao processo de ensino-aprendizagem da linguagem teatral. A exposição foi dividida em três tópicos, a partir desses encaminhamentos: etapa de preparação, a fisicalização a partir dos elementos estruturais do jogo teatral e improvisação combinada previamente a partir do tema.

O desenvolvimento das atividades cotidianas envolvia sempre um período de *preparação* quando mobilizávamos o sujeito para uma ação ao mesmo tempo espontânea e consciente na formação de uma linguagem gestual, com exercícios e jogos de expressão corporal, e pequenas unidades de improvisação teatral.

A improvisação teatral era aprofundada por meio da utilização de elementos estruturais do jogo teatral – ação, ambiente e personagem –, com a presença de uma plateia interna ao próprio grupo, que tinha a função de avaliar até que ponto o problema cênico proposto havia sido solucionado. Essa etapa contou com a alternância de improvisações espontâneas e combinadas em acordo grupal, que exploravam os recursos corporais e/ou a fala articulada.

As improvisações combinadas em função do tema constituíram num terceiro tópico, em face da aceitação por parte dos alunos e do significado para a montagem teatral realizada posteriormente.

A apresentação aqui detalhada, não segue necessariamente o esquema cronológico vivenciado nas oficinas de teatro, uma vez que optamos por não relatar o dia a dia da experiência, o que poderia tornar a exposição cansativa.

⁴ No segundo semestre de 1996 realizamos uma sondagem, com a duração de dois meses, que resultou na realização de um programa de rádio e serviu como uma espécie de plano piloto.

Etapa de Preparação

A imaginação também era ativada, sobretudo, quando as atividades preparatórias estavam diretamente relacionadas com a proposta de improvisação. A criação coletiva, quando surgia a partir de diferentes proposições elaboradas nas improvisações, ganhava outra qualidade cênica para os que atuavam e os colegas que assistiam. Segundo Spolin,

[...] os aquecimentos devem ser usados antes, durante e após as oficinas de trabalho quando necessário. Eles são breves exercícios de atuação que revigoram o aluno e vêm de encontro às necessidades particulares percebidas pelo professor-diretor durante cada sessão. (SPOLIN, 1979, p. 36)

A preparação, a cada encontro, envolveu basicamente todos ou alguns dos seguintes itens: aquecimento muscular e jogos de expressão física; jogos tradicionais; jogos de exploração sensorial e de incentivo à socialização

Aquecimento muscular e jogos de expressão física

O aluno com deficiência visual, quando não estimulado precocemente, carece de motivação para perceber o mundo em torno de si, conseqüentemente, seus movimentos tornam-se mais tímidos e acanhados. A depender da modalidade de vida que o indivíduo leva o corpo pode se transformar num mero instrumento de sobrevivência, um corpo objeto, fisiológico e até mesmo, um corpo atrofiado, fechado, triste ou deprimido.

A entrega ao espaço é diferente, existe certo receio do choque com as pessoas e os objetos, e isso vai reduzindo a sua capacidade motora. Por isso, o primeiro nível de trabalho consistiu no desbloqueio, na mobilização do corpo, para que fossem além dos movimentos utilizados cotidianamente.

Começávamos a sessão nas oficinas de teatro, geralmente, imprimindo certa ordem por meio da disposição do grupo em forma circular⁵ e execução de exercícios corporais de aquecimento muscular e de flexibilização das articulações. Iniciávamos com exercícios simples, de preferência lentos, envolvendo, sobretudo, movimentos espontâneos, prazerosos, ou que fossem do conhecimento e interesse do aluno.

⁵ A forma circular organiza e facilita a orientação em relação ao centro da roda onde acontecerão as improvisações teatrais. A liberdade criativa depende de disciplina, de organização no espaço e facilita a apreciação das cenas no meio da roda. Ultrapassar o limite do círculo significa machucar as pessoas que estão apreciando a cena.

É importante observar que mesmo os jogos em que o indivíduo atuava individualmente implicavam em um diálogo corporal, dele consigo mesmo, fazendo-o penetrar no mundo dos movimentos simbólicos.

Um modo simples de aquecimento era realizado com o grupo em círculo, todos de pé, com uma pessoa a cada vez propondo um movimento, ou um movimento e um som, para todos repetirem em seguida, com o auxílio verbal do professor. Os movimentos que executavam inicialmente geralmente promoviam o alongamento, a flexão do tronco e as articulações dos membros. Propúnhamos, então, que o mesmo movimento sugerido fosse repetido por todos, com um ritmo bem mais lento, mais consciente e muitas vezes acompanhado pelo rosto: espreguiçar ruidosamente, abrir e fechar com o corpo todo, mobilizar as partes em que sentiam mais dificuldade de movimento, entre outros.

A verbalização dos exercícios, por si só, por vezes se tornava impraticável, exigindo o contato físico direto entre o professor e o aluno. O corpo do aluno era manipulado, e este em seguida fazia o mesmo, reproduzindo para algum colega, até atingir a todos. Dessa maneira, até mesmo posturas simples de ioga foram praticadas, como forma de aquecimento⁶.

Utilizar o corpo todo para pesquisar o espaço da sala, verificando o tamanho, as distâncias, o piso e os objetos, foi também fundamental para o desenvolvimento do sentido de localização, tão necessário à atividade teatral. O reconhecimento inicial do espaço, que nos videntes acontece com uma rápida olhada, para o aluno com deficiência visual exigia a ida aos diversos cantos, percebendo a distância dos trajetos percorridos.

Apesar de suas limitações, os participantes das oficinas de teatro sabiam como se localizar no espaço da sala e percebiam, com tranquilidade surpreendente, à distância em termos de tempo e movimento, o que permitia o deslocamento de uma parede a outra, ou da parede para o centro da sala, sem maiores dificuldades.

Após a realização dos exercícios individuais, partíamos muitas vezes para os exercícios em dupla. Quando o jogo de caminhar pelo espaço era realizado em dupla (por exemplo, puxando o colega pelos quadris, pelos ombros, pelas mãos), criava outro tipo de relação e atenção, pois o jogador tinha não apenas que evitar o choque com as pessoas e objetos, mas também atender ao contato do parceiro. Assim, o caminhar em dupla costas com costas exigia o foco no movimento do outro, com o sentido de não perder o contato dorsal.

⁶ No meio do semestre os próprios alunos eram solicitados a dirigir o aquecimento.

Nessas atividades, o aluno tinha que estar aberto ao que o outro estava fazendo, aos limites e desejos do parceiro, percebendo tanto as impressões do seu próprio corpo, como as do corpo que era externo a ele. A articulação entre o espaço próprio da pessoa e o espaço alheio era altamente significativa, para pessoas que não percebiam de forma visual a aproximação e o afastamento entre elas.

Descobrir e orientar o espaço alheio desembocava em formas diferentes de contato que iriam também enriquecer a cena posteriormente. As diferentes propostas geralmente partiam da realização de movimentos com as duas mãos dadas, tipo baixar, levantar, rodar, puxar, empurrar, pular, dançar ou de manipular as articulações do corpo do colega (cabeça, tronco, membros, boca). A sincronização rítmica que se estabelecia a partir de exercícios como andar costas com costas, ou caminhando apoiado nos pés do colega, como nos exercícios anteriores, foi ensinada/compreendida por meio do contato direto, uma vez que o professor não podia ser um “espelho” para os demais.

Dando prosseguimento, após os exercícios em dupla, realizava-se, com frequência, exercícios ou jogos corporais que mobilizavam o grupo como um todo, ou então que envolviam elementos estéticos de maneira mais acentuada. Por exemplo, em círculo, de mãos dadas, todos ao mesmo tempo se movimentavam lentamente buscando o entrelaçamento e depois o desamarrar dos corpos. Esse jogo exigia o contato corporal e a ajuda de todos na solução do problema de desamarrar sem soltar as mãos, o que contribuía para a integração da turma.

Outros exercícios e jogos, como “mais pesado quando cheio”, “cabo de guerra”, “ordem geral”, “hipnotismo”, dançar em dupla ou em grupo, andar em câmara lenta ou mudando a forma de caminhar, incluem atividades que trabalham de maneira mais intensa com elementos estéticos, tais como: espaço, gesto, ritmo, peso, som, fala. (SPOLIN, 1979)

Para o aluno que não é solicitado no dia a dia para essas atividades, a contribuição para a expressão e comunicação teatral é bastante significativa, pois com esses exercícios e jogos, pequenas unidades de improvisação teatral eram realizadas.

Jogos tradicionais

A apropriação do jogo teatral ocorreu também a partir da sua fonte principal – o jogo tradicional. Embora o aspecto lúdico envolvesse todo o trabalho, o espírito lúdico era mais instigado e aguçado por meio de jogos escolhidos a partir dos critérios de prazer, de expressividade, de mobilização corporal e de agilização da imaginação que acarretam. No jogo tradicional o corpo brinca, liberando o dinamismo vital e a imaginação.

O jogo em si é um exercício de aprendizagem do ser no mundo. Ele quebra o gelo, desfaz as ansiedades, solicita a motricidade expressiva e significativa, melhorando o estado de espírito das pessoas, favorecendo o clima de espontaneidade na criação dramática. (SPOLIN, 1979) No jogo, o aluno se põe espontaneamente em movimento, no universo simbólico que projeta no mundo a seu redor.

O mesmo tipo de orientação espacial e temporal presente nos exercícios citados anteriormente foram dados também por meio do jogo tradicional. O jogo tradicional é a fonte, inclusive, de elementos estéticos que se fazem presentes na arte dramática, como o ritmo, a harmonia, a mudança, a alternância, o contraste, o clímax, a oposição etc. (HUIZINGA, 1971)

Os alunos do Instituto de Cegos da Bahia já tinham na sua maioria uma experiência muito interessante com jogos tradicionais, o que facilitou por demais o trabalho⁷. No decorrer das oficinas, percebemos que diversos jogos tradicionais podiam ser perfeitamente adaptados aos alunos com deficiência visual. Por exemplo, a brincadeira do “Canil”⁸, o jogo do “Cacique” com apoio sonoro etc.

Exploração sensorial e incentivo à socialização

O trabalho de preparação envolve também a educação da sensorialidade – a potencialização dos sentidos – e a sociabilização. A conscientização corporal permite o reencontro com o próprio corpo, para que desperte sensorialmente e possa ser ativado de maneira vital. No ICB, o reconhecimento do próprio corpo e do corpo do outro, por meio de jogos, a exploração, sobretudo do tato, da audição e da cinestesia, exigiu do aluno, em termos corporais, uma entrega que facilitou o seu bem estar e contribuiu para a melhoria dos relacionamentos.

Diferentes formas de jogos corporais de relaxamento, de percepção sensorial e de fortalecimento da afetividade foram experimentadas. O relaxamento pode ser situado no plano muscular e respiratório, na busca que realiza do equilíbrio dos participantes (repouso, reestrutura, recolhimento e disponibilidade) e da imaginação dramática. As sensações e imagens provocadas pelo relaxamento e pelo jogo animam mais tarde a improvisação e a tornam mais espontânea.

⁷ Nas aulas de Educação Física teve a oportunidade de brincar de *amarelinha*, *picula* (ou pegador), *viagem à lua*, *coelhinho na toca*, pular corda, *cabra-cega*, jogos de memória, jogos cantados, jogos aquáticos na piscina, futebol, dominó, quadrilha de São João, entre outros.

⁸ Trata-se de um jogo em que metade dos alunos fica girando de mãos dadas e quando param a outra metade tenta se colocar agachado entre as pernas dos colegas. O aluno que sobra reinicia o jogo.

Segundo Bossu e Chalanguier (1975), a flexibilidade do corpo, o aperfeiçoamento do gesto e a reestruturação do movimento exigem diferentes ritmos, e uma concentração que só o relaxamento pode dar. O relaxamento solicita, inclusive, formas de intervenção (no plano fisiológico e psicológico), que envolvem tanto operações mentais – sensação, autossugestão, concentração – como atitudes eminentemente físicas – contração e relaxamento dos músculos. Assim, o relaxamento é um momento do trabalho psicocorporal fundamental, antes de se introduzirem as improvisações.

Utilizou-se, também, atividades que levavam o aluno a experimentar sentimentos de sociabilidade, solidariedade, humanidade, ternura, afeição, simpatia, amizade, amor, adaptação ao outro, por meio do abraço, do beijo, do contato, da pressão, da percepção de sensações térmicas, do relaxamento e da dança.

Experimentar formas de contato com o próprio corpo e com o corpo do outro terminou por aumentar aos poucos a confiança entre as pessoas do grupo, reduzindo os embaraços e dificuldades individuais e grupais que geralmente aparecem no início do trabalho.

É importante ressaltar que o que é solicitado nesses exercícios e jogos não é um corpo fisiológico, mas sim, uma ligação da imagem corporal com o mundo que a cerca. O corpo inscreve uma imagem que está localizada num determinado ponto do espaço. Nesse espaço, o aluno tem a oportunidade do reconhecimento de si mesmo e do conhecimento do corpo do outro, que também assume uma determinada forma. E, é nesse contato tátil cinestésico que se processa a aprendizagem da forma, para o aluno com deficiência visual.

A etapa preparatória, presente tanto no início do curso como no início de cada aula, sinalizou para o grupo o caminho necessário para o aprendizado da imagem, da gestualidade, enfim, da linguagem teatral. A afetividade e confiança estabelecidos no grupo transformaram as dificuldades, os bloqueios em facilidades, assimilação.

Fisicalização⁹ a partir dos elementos estruturais do jogo teatral

Na experiência realizada no ICB, a realidade de palco foi criada visando a uma plateia tanto de pessoas que enxergam como de pessoas que não enxergam.

⁹ Viola Spolin (1979, p. 340) define a “fisicalização” como “a manifestação física de uma comunicação; a expressão física de uma atitude; usar a si mesmo para colocar um objeto em movimento; dar vida ao objeto; [...] representar é contar, fisicalizar é mostrar; uma maneira visível de fazer uma comunicação subjetiva.”

Alguns exercícios de comunicação estritamente gestual não visaram apenas à apreciação de uma plateia vidente, uma vez que, mesmo não tendo acesso visual ao gesto, existia a presença física de um professor vidente, que instruía, sugeria e situava os alunos.

Na maioria dos casos, a verbalização do professor tinha que assinalar para os alunos da plateia o que estava sendo realizado no espaço cênico, estimulando o surgimento de novas ideias entre eles. Para os que estavam atuando, a instrução do professor sugeria, inclusive, o acréscimo de sons, para situar os colegas da plateia.

Além disso, mesmo nos jogos de expressão gestual, a verbalização era utilizada na avaliação, que não perdia o caráter socializador, pois a plateia sempre estava subentendida, ou seja, existia sempre a consciência de quem fazia e o estímulo dos que observavam, uma vez que todos estavam envolvidos com a solução do problema cênico.

Assim, desde o aquecimento à improvisação, o que se buscava era a criação de personagens, ações, ambientes, enfim, cenas para a comunicação com qualquer plateia. O jogador procurava uma forma de comunicar para o público uma ideia, um sentimento, a solução de um problema teatral.

Na criação da realidade cênica, Spolin (1979) sugere a aproximação com a linguagem teatral a partir da experiência concreta não em nível verbal, mas do relacionamento físico e sensorial com a forma construída no palco e em função de uma plateia interna ao próprio grupo. A realidade é percebida e comunicada por meio do equipamento sensorial, pois, segundo a autora, é por meio do físico que o ator chega mais facilmente ao intuitivo. O relacionamento físico, objetivo, com a forma teatral, fornece vitalidade e libera o ator do medo de se expor:

Quando um ator aprende que ele pode comunicar diretamente a uma plateia somente através da linguagem física do palco, isto alerta seu organismo como um todo¹⁰. Ele se empresta ao trabalho e deixa sua expressão física levá-lo onde quiser. Para o teatro improvisacional, por exemplo, onde pouco ou quase nenhum material de cena, figurino, ou cenários são usados, o ator aprende que a realidade de palco deve ter espaço, textura, profundidade e substância – isto é, realidade física. (SPOLIN, 1979, p. 15)

Na exploração dessa forma de conhecimento corporal, a função do professor é levar o aluno a perceber que o espaço cênico tem uma realidade física a ser

¹⁰ A autora coloca uma nota que esclarece que “comunicação direta” refere-se a um momento de percepção mútua.

explorada sensorialmente. Nas oficinas de teatro, essa percepção foi fornecida por meio das atividades preparatórias descritas anteriormente e dos jogos teatrais acrescidos da estrutura dramática, como passaremos a relatar. O que se pretende é também mostrar que a proposta de teatro educação baseada na linguagem não-verbal, também, se adapta à realidade dos alunos com deficiência visual.

Poderíamos, entretanto, questionar para que a comunicação corporal, e não-verbal, com um grupo de pessoas que não percebem a imitação gestual, e se comunicam facilmente por meio da linguagem sonora e verbal. Mas, poderíamos questionar, também, se seria possível o entendimento do que é teatro sem essa vivência corporal, ou seja, apenas de maneira verbal.

Como afirma Bossu e Chalanguier (1975), as palavras não dizem tudo, o conhecimento está além das palavras. O corpo tem a capacidade de manifestar um sentido em todas as situações de existência, antes de ser envolvido pela dimensão da linguagem. O teatro na educação é um modo de expressão de grupo que pode ensinar a formular palavras e frases com o corpo todo e não apenas com a voz, e o corpo do deficiente visual tem a possibilidade de elaborar formas expressivas significativas. Para isso, é necessário animar o grupo, preparando-o para perceber a realidade física do palco.

Formas diferentes de condução foram dadas ao processo de improvisação sem a utilização da linguagem verbal, com a presença de uma plateia interna ao próprio grupo, enfatizando os elementos do jogo teatral – a Ação, a noção de Ambiente e de Personagem. A exposição a seguir será realizada a partir desses três tópicos, que enfocam os elementos estruturais do jogo teatral, por meio de exemplo de jogos que partem da expressão estritamente não-verbal em direção à utilização do som e da fala.

Ação

Alguns jogos foram básicos e decisivos para a apropriação da linguagem teatral com ênfase na expressão física-ação, movimento e gesto. Na terceira sessão, por exemplo, solicitamos aos alunos que realizassem individualmente uma atividade qualquer do cotidiano, sem utilização da fala articulada. Logo apareceram ações tipo comer, beber, dançar, acordar, escovar os dentes, escutar o rádio e ver televisão. A ação de acordar foi realizada com o aluno se espreguiçando no chão, e o som realizado no plano do solo permitiu a pronta identificação pelos colegas.

As ações que não envolviam som eram verbalizadas, embora não insistíssemos na realização do som num primeiro momento, para não provocar futuras

inibições: o aluno realizava a ação, agradecíamos e comentávamos. O que importava nesse momento era a ação espontânea que remetesse o aluno ao seu cotidiano. Nem todos realizaram a atividade, enquanto outros realizaram mais de uma vez. A realização da ação aconteceu de forma mais espontânea que a produção de som.

Em seguida, provocamos um desenvolvimento da ação, solicitando que explorassem as mesmas ações, ou outras quaisquer, desenvolvidas com início, meio e fim. Muitos exercícios foram explorados dessa maneira seguindo uma sequência de relacionamento com uma atividade, até o aparecimento de um problema (objeto em questão) que era desenvolvido e solucionado de alguma forma.

Os alunos já tinham consciência a respeito do desenvolvimento da ação, pois sabiam o que é uma história, assistiam a novelas, filmes e provavelmente todos já brincaram de faz de conta. A ideia era de aprofundamento da própria consciência que tinham em relação aos elementos estruturais do drama tradicional.

A manipulação de objetos em cena, quando surgia, era de maneira tímida e foi mais explorada, por exemplo, na atividade de envolvimento com objetos imaginários.¹¹ (SPOLIN, 1979) Tanto apareceram objetos do dia a dia, como reglete, instrumento de sorobã, cama, garfo, instrumento musical, como objetos sofisticados, bicicleta, prancha de *skate* e até formiga (que apareceu a partir da mordida). Por vezes, um objeto parece puxar o outro, numa cadeia de associações.

Ronaldo, aluno que tinha uma forte referência visual (ficou cego aos 13 anos), foi quem mais participou da atividade de envolvimento com objeto, inclusive com a criação da bicicleta e do *skate* (este último desconhecido pela maioria dos colegas). Ele ficava feliz ao manipular um objeto que as pessoas não conheciam. O estímulo do jogo fazia com que esquecesse a cegueira e passasse a valorizar o poder que tinha diante dos outros: a referência visual permitia maior participação, imaginação de objetos desconhecidos e possibilitava mostrar a sua expressão de corpo, cheia de ginga.¹²

A mesma atividade de imitação de ações cotidianas ou de envolvimento com objetos foi aprofundada posteriormente por intermédio do recurso da complementação da cena, quando algum colega podia aproveitar a *deixa* pra contracenar. Após mostrar uma atividade que realizava no dia a dia, ou utilizar um

¹¹ Spolin (1979) propõe uma série de exercícios para envolvimento com objetos imaginários grandes, pequenos, em dupla, grupo, com o corpo todo, sem mãos etc.

¹² Esse aluno era considerado o melhor do time de futebol, fazia gol até de calcanhar.

objeto qualquer, o aluno poderia ser ajudado por um voluntário que estabeleceria um relacionamento a nível físico, sonoro e tátil.

Exemplificando: uma aluna entrou no espaço cênico para ensinar à colega a lavar prato, a enxugar e colocar para secar. Outra aluna entrou para ajudar a fazer comida, provar e servir na mesa. Outra representou corporalmente uma *cadeira* e a colega percebeu a forma e agiu como se estivesse comendo com garfo e faca numa mesa.

O gesto realizado com o corpo todo – formando uma cadeira de quatro pernas, apoiando-se na sola dos pés, na palma das mãos, e de barriga pra cima – indicava que ela sabia como era o formato de uma cadeira (quatro pernas apoiando uma superfície plana) e esperava o contato da colega. Atividades caseiras de limpeza, de utilização de aparelhos eletrodomésticos e de higiene pessoal predominaram.

O relacionamento com as mãos era muito intenso nessas atividades, pois os alunos tinham que perceber primeiramente com o tato o que estava sendo realizado pelo colega, ou como estava sendo realizado, para daí iniciar o relacionamento. Era como se uma pessoa estivesse ensinando à outra, antes de começar a realizar a cena conjuntamente. A percepção da cena era muito diferente, pois as pessoas observavam com as mãos, conseqüentemente, não davam solução de continuidade com a rapidez que daria uma pessoa que percebesse do que se tratava, por meio de uma rápida espiada na cena.

Foram usadas propostas também de formas ou gestos “congelados”, como a de completar o *espaço vazio*: uma pessoa ia até o centro da sala e se colocava numa determinada forma. Em seguida, uma pessoa por vez, procurava perceber pelo tato a forma que estava sendo proposta e se encaixar criando nova forma, preenchendo os espaços vazios.

Numa segunda rodada a forma criada deveria ter um significado explícito e as pessoas se encaixariam formando um novo quadro fixo. Ou seja, uma pessoa se colocava numa determinada postura, ou realizava uma ação e congelava o movimento. Podemos mencionar a postura do *Cristo Redentor*, que foi identificado por uma colega, que se colocou como se estivesse rezando ajoelhada, diante da figura representada.

Na rodada seguinte, procuramos envolver som e movimento. O gesto significativo permitiu mais a contextualização, e o ambiente e personagens sugeridos tornaram-se mais explícitos. No exemplo do Cristo, isso significou acrescentar uma “Ave Maria” balbuciada.

A improvisação a partir de objetos concretos (caneta, cadeira, lençol) foi outra forma utilizada nas oficinas de teatro, inclusive com a manipulação do objeto como se fosse outro objeto qualquer. Por exemplo, solicitamos que utilizassem uma cadeira como se fosse qualquer coisa, menos uma cadeira. Apareceram situações, tipo: homem montando cavalo, cantora sobre um palco, menino se equilibrando numa prancha de surf, carrinho de mão no supermercado, caixa de isopor de vendedor de picolé, carro e até *cotonete* (uma ideia que provocou o riso pelo contraste em nível de tamanho dos objetos associados). Ronaldo, que conseguia imitar um número maior de objetos e atividades, ao que parece, serviu de estímulo para os outros imaginarem objetos e ações semelhantes.

As mesmas atividades de improvisação sem combinação prévia foram realizadas com utilização da linguagem verbal, além de improvisações combinadas também usando fala. Entretanto, é difícil identificar se os alunos tinham mais facilidade nas improvisações com ou sem fala.

A *blabação*, outro recurso explorado por Spolin para a improvisação teatral, não funcionou a contento com o grupo do ICB. Nas palavras da autora, “blabação significa, simplesmente, a substituição de palavras articuladas por configurações de sons [...], é uma expressão vocal que acompanha uma ação.” (SPOLIN, 1979, p. 108). A resposta física exigida pela *blabação* não correspondia ao tipo de exercício com que eles tinham mais facilidade.

Spolin (1979, p. 108) afirma que “o ator que demonstra a maior resistência para usar a blabação é geralmente aquele que se prende às palavras, em lugar de vivenciar.” Mesmo com o domínio vocal que possuíam os alunos, por não perceberem o gesto, sentiam dificuldade de entendimento do sentido da *blabação*. Ainda que o professor tentava exemplificar *blabação*, a ilustração não funcionava, já que eles não percebiam a ação física que acompanhava o som. Esse exemplo evidenciou a necessidade de um trabalho maior de fisicalização.

A ênfase na ação física facilitou para o aluno a utilização do corpo como veículo de expressão e comunicação. Como aborda Spolin (1979), a observação do mundo físico em que vivemos é uma ferramenta necessária para o jogador. Estimular o exame atento do mundo físico contribuiu para o aprimoramento da atuação sem a presença do objeto concreto, daí a importância de começar com o jogo e terminar com um exercício e vice-versa. O aluno, ao realizar a ação, o movimento e o gesto, corroborava com a criação de um quadro de referência grupal.

Na expressão física, a dificuldade maior era de expressão facial. Os alunos tendiam a não mostrar com o rosto a situação que estavam representando. Ao

imitar, por exemplo, uma pessoa tocando piano eles não faziam uma expressão alegre, triste ou sonhadora. Após o jogo, por vezes tínhamos que fazer exercícios específicos, com o objetivo de tentar desenvolver a expressão facial.¹³

Em relação ao gesto realizado nos jogos de fisicalização, algumas questões sempre voltavam à tona, relacionadas com o sentido e o significado do aprendizado de gestos entre alunos com deficiência visual. Por que ensinar gestos a pessoas que não tinham acesso a eles? As pessoas cegas têm a peculiaridade de quase não gesticular, mas será que não utilizam apenas porque não tiveram acesso? Ou será que estamos tentando adaptar um método criado para videntes, que não tem significado para uma pessoa cega? Será que não estamos querendo ver em cena um teatro com um gestual igual ao do vidente, querendo que as pessoas se comportem de maneira semelhante aos videntes, ao invés de permitir a sua própria expressão? Quais as nuances específicas do seu contexto cultural?

Uma situação modelo para discussão do sentido e significado do gesto para uma pessoa cega congênita foi dada por Ludimila,¹⁴ quando representou uma cadeira para a colega Janaína tentar descobrir a forma e manipular completando a cena. Esse exemplo mostra como a aluna utilizou a representação teatral, apropriando-se da linguagem não-verbal.

A aluna mostrou a capacidade de generalização gestual, quando imitou uma cadeira com o corpo todo. O gesto era indicativo de que ela sabia generalizar a partir de uma categoria estabelecida. Ela simbolizou a cadeira com o corpo, da mesma forma que poderia expressar com a linguagem verbal.

O processo de internalização utilizado para simbolizar o objeto cadeira com o corpo é o mesmo. Quando expressamos com a linguagem verbal, utilizamos fonemas para representar o que queremos enunciar, no caso, a “cadeira”. Ao invés de usar a expressão verbal, ela representou, imitando fisicamente o formato de uma cadeira, utilizando-se do mesmo mecanismo.

A experiência, sobretudo tátil cinestésica proporcionou uma imagem mental da cadeira, que somada com o pensamento e a linguagem permitiram a reprodução da cadeira. Ela representou fisicamente as características gerais da categoria “cadeira”, realizando por meio da linguagem (discurso interior) a generalização e a classificação. A função comunicativa corporal foi facilitada pelo conceito

¹³ Podemos citar como exemplo o exercício do *palhaço*, no qual o jogador abrindo e fechando o rosto, permuta do riso ao choro e do choro para o riso, de maneira lenta, uniforme e exagerada. Em alguns alunos a alteração era quase imperceptível.

¹⁴ A aluna perdeu a visão aos dois anos de idade e não possuía o globo ocular no momento das oficinas.

generalizado do objeto cadeira, organizado pelo discurso interior, mudando apenas a forma de representação.

Para essa aquisição da linguagem da ação, foi necessária a existência do sistema semiótico desenvolvido por meio da ação funcional, do jogo e da linguagem. A chave da aquisição desse conhecimento está na significação que foi possibilitada pela linguagem verbal e pelo amadurecimento da função semiótica. E, neste caso, sobretudo a memória cinestésica foi que serviu de referência para a construção mental.

Ambiente

Procuramos trabalhar da mesma forma relatada anteriormente, colocando o foco primário no ambiente (onde). Os alunos deveriam mostrar, por meio da improvisação, o lugar onde estavam por meio da relação com os objetos físicos imaginários. O estímulo do ambiente provocou novas situações e repetição de ações anteriores, porém improvisadas por outras pessoas.

Spolin (1979) sugere que se tenha em mente três ambientes: o imediato, que é a área mais próxima do ator, por exemplo, uma mesa, cadeiras, talheres; o espaço geral, que é, no exemplo anterior, a sala como um todo; e o espaço amplo, que abrange o que está fora de cena, ou seja, os outros quartos, o quintal etc.

Nas propostas executadas nas oficinas do ICB o ambiente imediato foi mais enfocado. Os alunos perceberam no decorrer do tempo, que o local onde estava era mostrado por meio da simulação da manipulação de objetos físicos do ambiente imediato, das ações físicas ou dos comportamentos dos personagens.

Os ambientes mais enfocados foram: sala de aula, dormitório, banheiro, hospital, academia, “cachoeira”, consultório dentário, por meio de ações como dormir, lavar as mãos, tomar banho, malhar ou de relacionamentos entre professor e aluno, dentista e paciente etc.

A fala não foi explorada inicialmente, pois tínhamos que, da mesma forma como acontece comumente com o ator vidente, a tendência dos participantes fosse de *contar* e não de *mostrar* onde estavam. De fato, para quem tem o domínio da fala fica mais fácil contar onde estava se passando a ação, desprezando o gestual que estávamos querendo trabalhar por meio da fisicalização no jogo teatral.

Na atividade de completar a cena (entrar para contracenar no ambiente acrescentando um objeto real¹⁵ ou imaginário), observamos a dificuldade de rela-

¹⁵ Ver Spolin (1979), por exemplo, “Acrescente um objeto no Onde n.1” (p. 78) e “Acrescente um objeto no Onde n.2” (p. 100).

cionamento entre os atores no ambiente fictício, quando se tratava de manipular objeto imaginário.

Como saber onde estava a pia ou o vaso sanitário, por exemplo? O local nunca era mostrado de maneira precisa. Essa dificuldade de construir o Onde era estabelecida porque o jogador seguinte não sabia o local exato em que tinha sido colocado um determinado objeto, exigindo um longo tempo para a percepção, o que tornava a atividade monótona.

A solução de verbalizar o onde, enunciando cada relacionamento enquanto realizava a improvisação, ou de fazer som com a boca, com o corpo todo, ou com objetos concretos, ajudava, mas nem sempre atendia às necessidades da cena. Por meio do tato, o aluno levava um tempo maior, sobretudo quando se tratava de verificar ações realizadas por indivíduos à distância no espaço, ou de construir objetos grandes, como um ônibus, por exemplo.¹⁶

A noção de ambiente forneceu dados novos para a reflexão da apropriação do jogo teatral. Representar ou sugerir um local faz parte do jogo teatral e inúmeros foram os meios utilizados para a construção de signos. O espaço cênico representava o local da ação e como este espaço estava vazio para a identificação do público eram necessárias pistas, por meio da expressão física, sons e fala articulada.

Na ausência da fala, enquanto o ator não manipulava os objetos imaginários em cena ou realizava ações concretas, ignorávamos o ambiente que ele desejava significar. Trabalhar o *Onde* no jogo teatral implicou, portanto, transferir para a figura do ator as funções cênicas do cenário, e os alunos mostraram que tinham essa possibilidade.

Os alunos com deficiência visual não tiveram dificuldade em estabelecer o local e representá-lo por meio da expressão estritamente física, ou seja, por meio da utilização de signos visuais e não de signos auditivos. Os mesmos não se mostraram dependentes do elemento acústico nem tampouco da fala para indicar um ambiente. Assim, na perspectiva do fazer teatral, limitar o teatro aos procedimentos sonoros ou acústicos, não procede, a não ser enquanto exercício particular¹⁷, visto que eles têm acesso, por meio do sistema tátil cinestésico, à expressão corporal.

¹⁶ Estamos nos referindo a uma situação nas oficinas, na qual, a partir de um mesmo ambiente, escolhido conjuntamente, os alunos criaram situações diferentes, em grupos; mas tiveram dificuldade em armar o ônibus em cena; uma pessoa apenas tentava organizar, mas os seus braços não conseguiam alcançar todos os elementos do grupo.

¹⁷ A palavra pode até mesmo ser o suporte da ação dramática. Em *Semiologia do Teatro* (GUINSBURG, 1978) é citada uma peça *Os Cegos*, na qual a ação é criada graças às falas de atores imóveis que discutem em cena.

No plano da percepção da cena, entretanto, os signos acústicos são fundamentais e necessários. Os ruídos e as palavras que indicam as características do ambiente, a música que muitas vezes serve apenas de pano de fundo para criar o clima”do lugar, geralmente em teatro são excluídas do campo da consciência devido ao jogo do ator; mas para a pessoa que não enxerga a cena, estes são os únicos dados, assumindo, portanto, mais intensamente o plano da consciência.

A título de exemplo, a primeira vez que um grupo de alunos do ICB foi levado para apreciar um espetáculo teatral¹⁸, evidenciou-se a plena consciência dos mesmos de que o cenário, a princípio era preto e branco e que depois se tornava colorido. Eles dizem isso textualmente em entrevistas realizadas após o espetáculo.

Com um gravador, os alunos registraram as suas impressões sobre a peça, entrevistando-se uns aos outros. No momento do espetáculo, uma aluna, que não estava com o rosto voltado para a cena, perguntou o que estava tapando a boca de um boneco. Ela deixou o professor perplexo, quando percebeu que o boneco estava sendo impedido de falar (fechavam a boca dele com um esparadrapo), embora o ruído não fosse aparentemente passível de identificação por meio da audição.

Personagem

O olhar pelo ângulo do personagem trouxe alguns dados novos. A noção de dramaturgia que eles tinham ficou evidente, e o personagem, como um dos componentes estruturais do drama, apareceu naturalmente em cena.

Os jogos utilizados nas oficinas do ICB não exigiam uma caracterização muito elaborada do personagem, eram jogos introdutórios. O objetivo era de criação do personagem a partir do intuitivo, sem grandes discursos sobre ele, como propõe Spolin (1979) nos jogos de orientação. O personagem surge naturalmente a partir da atividade e dos relacionamentos.

Em *Improvisação para o Teatro*, a autora faz questão de frisar que o personagem é apresentado como o último grande problema no livro, pois este só pode se desenvolver a partir do relacionamento do ator com o conjunto da vida cênica. O exercício intelectual independente deste movimento, diz ela, e a atenção prematura ao personagem, num nível verbal, é desaconselhável pelo fato de afastar o aluno do foco, do relacionamento com os colegas, e, conseqüentemente, da comunicação teatral:

¹⁸ O espetáculo foi *Um dia, um sol* de Deolindo Checucci.

Um aluno pode dissecar, analisar, intelectualizar e desenvolver uma situação válida sobre um personagem. Mas se não for capaz de comunicar isto fisicamente, é inútil para a forma teatral. O atingir do intuitivo, sobre o qual repousa o reconhecimento de um papel, não surge do conhecimento lógico e intelectual do personagem. (SPOLIN, 1979, p. 232)

Quando um ator joga dramaticamente nas improvisações tanto pode representar um tipo padrão de comportamento, um comportamento inusitado, como pode também representar a si mesmo. No jogo teatral, cada um assume um papel ou vários, o que não implica necessariamente numa modificação de sua própria postura, voz etc. Contudo, todo personagem criado possui uma maneira de ser, que traduz as suas características físicas e psicológicas, a idade, a classe social. No caso de alunos com deficiência visual, por vezes a mudança ocorria apenas no campo vocal.

A maneira de agir do aluno com deficiência visual tem particularidades em relação à caracterização dos personagens, pois a emoção é expressa mais pela fala que pela posição corporal e expressão facial. Mas a expressão verbal, sobretudo com o estímulo da presença de uma plateia, provocou uma mudança sutil na atitude corporal e na expressão facial. A expressão física surgiu a partir do envolvimento com a maneira de falar do personagem e do relacionamento do ator com a plateia.

Formas simples de criação de personagem foram experimentadas. O personagem foi criado a partir do andar, ou de uma determinada postura corporal explorada sensorialmente, como no exemplo a seguir. Começando com a movimentação pelo espaço, os alunos criavam formas congeladas (estátua) e em seguida, formavam duas fileiras. Uma fileira por vez se colocava numa determinada postura, e a outra tentava identificar, por meio do tato, a intenção dos primeiros.

Os participantes fizeram posturas de datilógrafo, lavrador, músicos instrumentistas (flauta, violão e atabaque), jogador de futebol e de basquete etc. Essas mesmas propostas foram exploradas em seguida, tentando envolver mais o rosto, pois os alunos tinham dificuldade na percepção e colocação das expressões faciais. Eles não percebiam o rosto como uma parte integrante do personagem e não conseguiam identificar a expressão facial por meio do tato. Rafa, por exemplo, criava o personagem literalmente a partir da garganta. Ao imitar um locutor, ele concentrava-se na voz, espremia o corpo, e sua expressão como um todo se iluminava numa forma completamente diferente da sua maneira habitual de falar e agir. Contudo, não sabia distinguir uma expressão alegre de uma expressão triste, nem expressar com propriedade a diferença entre o riso e o choro.

As ações corporais eram mais fáceis de serem colocadas em cena. Na proposta “o que faço para viver” (adaptada de SPOLIN, 1979, p. 67), os alunos teriam que se concentrar em mostrar, individualmente ou em duplas, personagens criados a partir da atividade executada ou nos relacionamentos humanos estabelecidos numa situação de trabalho. Surgiram situações, como: professores de química e de matemática, casal de lavradores, vendedores de café, vendedores de verdura na feira, modelo desfilando com elegância, gari varrendo a rua, atriz gravando novela – beijando a própria mão como se estivesse contracenando com algum ator.

Em seguida, a partir do momento em que os alunos da plateia sabiam o que o(s) outro (s) estava(m) fazendo em cena – nestes momentos contavam muitas vezes com o apoio verbal do professor para identificação –, assumiam um personagem possível para contracenar com ele(s), pressupondo algum ambiente, como nas situações abaixo exemplificadas:

- Uma pessoa imitou um professor de braille, com o dedo esticado significando o punção; outro entrou e ao perceber a forma se colocou ao lado como se estivesse lendo um livro, com as mãos abertas em concha.
- Uma pessoa representou um professor de dança, valsando sozinho; outra pessoa entrou em cena, percebeu a forma e o movimento e passou a dançar com ele; um terceiro entrou fazendo de conta que estava tocando violão.

Em um terceiro momento, a fala era introduzida, o que modificava completamente a percepção do personagem em cena e o relacionamento com os outros personagens. Assim, numa proposta de improvisação com fala, cada jogador individualmente deveria mostrar o que estava fazendo mediante a conversa com um personagem real ou imaginário. Qualquer jogador poderia entrar para contracenar. Nilton representou um médico e um paciente ao mesmo tempo, pois ninguém entrou para ajudá-lo. A ideia era genial, mas o gestual era confuso, o que exigiu a repetição da cena para solucionar o problema com a ajuda dos colegas.

Numa outra situação, uma empregada preguiçosa brigou com a patroa que chegou querendo tudo limpo e arrumado. É interessante observar o aparecimento desse tipo de relação (patroa - empregada doméstica), mesmo se tratando de um grupo de teatro predominantemente formado por pessoas de classe popular. Os alunos perceberam que a empregada só queria ficar sentada ou deitada, ou seja, que falava mal da patroa, e se dizia cansada de arrumar casa para os outros

desarrumarem. A patroa chegava reclamando muito, exigindo trabalho e ameaçando demissão.

Apareceu também uma situação envolvendo as relações de um casal de namorados. O rapaz, que não aparecia há mais de três meses, chegava desculpan-do-se e terminava levando pancada da namorada inconformada. O grupo que estava assistindo levantou a questão relacionada à fuga do tema “o que faço para viver”, pois, na opinião deles, a improvisação não estaria relacionada com alguma profissão. Mas a dupla que realizou a encenação argumentou que ninguém vive sem namorar, pois daí é que começa a vida.

O professor foi chamado a se posicionar e colocou que independente do que uma pessoa faça para viver profissionalmente, a proposta era um estímulo para a realização de uma cena, e que o importante era discutir o desenvolvimento desta cena, as atitudes dos personagens, as ações, os gestos, as falas, enfim, a situação criada e a maneira como foi realizada.

Outra sequência de atividades mostra situações que se aproximaram, inclusive, do universo da peça *Romeu e Julieta*¹⁹:

No aquecimento foi explorada a criação de personagens a partir do andar: malandro, apaixonado correspondido, drogado, apaixonado não correspondido, ladrão, criança, velho etc. Em seguida, os alunos em círculo, um por vez, faziam expressão de “cara feia” e depois provocavam verbalmente um personagem imaginário. Depois brigavam corporalmente em câmara lenta sem se tocar; depois brigavam em dupla, se tocando efetivamente.

Finalmente, foi lançada uma proposta de improvisação inspirada no texto dramático de Shakespeare, (com base na cena inicial envolvendo a briga entre as famílias rivais, dos Capuleto e Montéquio). Os alunos foram divididos em dois grandes grupos: cada grupo falava mal um do outro, conversando entre si, como no jogo “duas cenas”. (SPOLIN, 1979, p. 144)

Os grupos começavam falando e agindo ambos ao mesmo tempo. Em seguida, apenas um grupo falava, diminuindo depois a atividade e a fala, passando o foco da cena para o outro grupo. Num outro momento, um grupo provocava o outro dizendo lero-lero, ao que o outro respondia, porém sem manter qualquer contato físico. Posteriormente, os grupos entravam em luta corporal, até finalmente serem interrompidos por uma autoridade. Os alunos conseguiram realizar toda a sequência, inclusive passando o foco um para o outro, sem a ajuda do professor.

¹⁹ Neste momento já estávamos explorando a improvisação em torno da peça que seria trabalhada no segundo semestre.

Contudo, a movimentação física foi pequena, talvez devido à ausência de um tempo maior para combinação.

Por vezes que as questões envolvendo a pessoa cega apareciam pouco nas improvisações teatrais realizadas pelos alunos. Eles não representavam personagens cegos, os problemas relativos à cegueira não surgiam no cotidiano das oficinas. Entretanto, quando foi solicitada – como provocação –, a representação de personagens nas ruas, com frequência, o tema da cegueira apareceu em diversas situações. Eles apresentaram as seguintes situações:

- Um homem iniciava mercando ficha e cartão telefônico e, outra pessoa tentava roubá-lo;
- Pessoa cega pedindo esmola e uma mulher que procurava convencê-la a estudar;
- Uma pessoa maluca entrava gritando e girando quando um policial logo em seguida tentava pegá-la.

Diante das situações depreciativas da pessoa cega, perguntou-se:

- Por que cego só aparece pedindo esmola?

Ao que os alunos responderam:

- Não devia ser assim, o cego é uma pessoa normal como qualquer pessoa, ele pode trabalhar em qualquer coisa não precisa pedir esmola;

Mas tem gente que se aproveita e dá uma de coitadinho.

Em outra oportunidade, o tema da cegueira foi abordado diretamente, quando foi discutida a seguinte situação: dois cegos se encontram após vinte anos e recordam tudo que passaram. Quando na adolescência, viviam numa instituição especializada.

Eles foram levados a imaginar como estariam as pessoas cegas numa idade mais avançada. Na prática, criaram personagens e representaram a eles mesmos, evocando verbalmente os colegas que estavam na plateia:

Primeira situação - Um jogador como prefeito da cidade no interior da Bahia e o outro como advogado, recordavam os professores e colegas de ginásio; o

prefeito dizia que os cegos o procuravam com frequência para arranjar emprego, mas que com ele era diferente:

“Cego junto de mim não quero nem a pau”.

A expressão facial aconteceu de forma interessante (o aluno perdeu a visão tardiamente). O contexto foi analisado após a apresentação com muito entusiasmo, por se tratar de uma situação muito comum na sociedade, como eles disseram, “de pessoas que sobem na vida e esquecem os colegas”.

O entusiasmo aconteceu também devido à intensidade dramática conseguida por meio da repetição da frase “cego junto de mim não quero nem a pau”, que carrega consigo a essência do texto criado por meio do jogo teatral. O personagem criado era tipicamente associal, no sentido *brechtiano*.

Em outra situação, uma mulher casada, psicóloga, encontrava outra mulher, casada com uma pessoa dotada de visão, e lembrava os namorados do Instituto “que hoje estão casados e cheios de filhos”:

Lembra de Denilson? Casou minha filha, e já tem quinze filhos! E ainda diz que quer mais! (gargalhada das pessoas da plateia).

A cumplicidade com a plateia foi o elemento mais interessante na improvisação. Aqui, a situação criada provocou o riso pelo fato de a dupla ter se reportado aos colegas da plateia, prevendo para eles um futuro de muitos filhos. Apesar de não se comunicar diretamente com a plateia, esta foi envolvida como uma forma de pirraça. Cenas semelhantes a esta foram repetidas em seguida por outras duplas diante do sucesso que provocou a primeira, ou seja, as pessoas tentaram provocar o riso, utilizando-se do mesmo recurso dramático identificado na apreciação da cena anterior.

Nas cenas envolvendo grupos maiores o grande problema era o caos que às vezes se estabelecia, o que é comum em grupos de principiantes. Com a preocupação de evitar pessoas falando ao mesmo tempo, sempre retornávamos com o recurso da utilização de duas cenas paralelas (SPOLIN, 1979), que já havia aparecido espontaneamente e que foi aqui explorado em grupos de quatro pessoas, conversando duas a duas ao telefone.

Nesta atividade os alunos, além de criarem o Quem e o Onde, deveriam dar o foco para a outra dupla ou tomar o foco da cena, sem solicitação do professor. Exemplo de situações que apareceram:

- A primeira dupla iniciou focalizando um casal que conversava sobre seus problemas de relacionamento; A outra dupla representou um marido deitado na cama com sua esposa, discutindo os problemas domésticos.
- Em outro grupo, uma pessoa declamou, para um parceiro, poesias sobre o amor; enquanto uma secretária conversava, demonstrando sentir ciúmes em relação ao patrão.

Os alunos realizaram a atividade com muita fluência e conseguiram dar e tomar o foco sem interferência do professor. Eles se sentiam bem em assumir “personagens”, enfocando temas de relacionamento afetivo entre pessoas mais maduras. As pessoas da plateia também ficavam excitadas com as situações românticas, novelescas e ousadas.

Ao improvisar uma cena de multidão, criada conjuntamente, o grupo também demonstrou facilidade. Foram dados o local e o acontecimento de fundo: uma festa em casa de família, onde deveria acontecer uma briga. Eles deveriam criar personagens e o motivo da briga, sem combinar.

Iniciada a improvisação, o motivo aconteceu por conta de uma provocação gratuita e uma pessoa foi baleada. A polícia entrou batendo em todo mundo (sem dar importância para o rapaz que tomou o tiro). Depois dois médicos entraram para socorrer o rapaz (fazendo o som de uma ambulância). O pai apareceu na cena procurando o filho e recebeu a notícia de que ele tinha morrido. Um policial e um médico carregaram o corpo da vítima para o necrotério Nina Rodrigues. Duas cenas aconteceram, então, ao mesmo tempo, de maneira espontânea e inteligível: a namorada e a mãe do rapaz choravam no velório, enquanto a polícia fechava a discoteca, encerrando a cena.

Na avaliação, foi comentada a organização das cenas que aconteceram num crescente, que desembocou num final bem marcado. De fato, o grupo soube dosar bem os momentos de caos, alternado com momentos de ordem. É importante avultar o fato de que a improvisação foi realizada sem combinação prévia, ou seja, todos tinham que estar atentos para não acontecer nenhum deslize, como o fato de desprezar o sujeito baleado.

Improvisação combinada previamente

Observamos anteriormente, que em oposição a uma abordagem intelectual e psicológica do teatro, Spolin (1979) propõe a experiência concreta de relacionamento físico e não-verbal com a realidade que é percebida e comunicada no palco. A abordagem física, como um caminho para o intuitivo, fornece ao ator a

vitalidade necessária para o desempenho objetivo, liberando-o do medo de se expor. Contudo, partimos do pressuposto de que para o aluno com deficiência visual, a facilidade maior poderia estar na fala.

Deveríamos, então, partir do princípio de que caminhar do simples para o complexo, no caso de pessoas que não têm a referência visual, seria iniciar com a fala e introduzir o gesto posteriormente; iniciar combinando verbalmente para depois improvisar sem combinar; e abordar tanto estratégias que partiam da fala para o gesto como do gesto para o som e a fala.

Dessa maneira, uma forma de abordagem mais intelectual foi experimentada por meio da improvisação previamente combinada a partir de um tema dado pelo professor, ou escolhido conjuntamente pelos alunos. A criação da sequência de acontecimentos deveria tomar como parâmetro não apenas os elementos do jogo teatral, mas também a estrutura dramática rigorosa.²⁰

Enredo criado a partir de tema preestabelecido

A proposta inicial sugerida, após os jogos de aquecimento físico²¹ foi de que falassem um pouco sobre a instituição família. Em geral saíam frases de efeito, enaltecendo a família, e piadinhas, desconstruindo o que o colega estava dizendo. Em seguida, os alunos, divididos em grupo de quatro pessoas, deveriam combinar rapidamente uma cena do cotidiano de uma família, com início, meio e fim.

O foco recaía, portanto, na estrutura dramática do enredo – no problema apresentado, na sequência de acontecimentos e na solução do problema estabelecido. Eles deveriam combinar o ambiente, o personagem que iriam representar e os acontecimentos.

O relato a seguir mostra como eles tinham consciência em relação à estrutura dramática rigorosa. Os títulos das cenas foram dados por eles.

Grupo 1: Mariana, Ronaldo, Tuca e Júlia.

Tema: “A menina desinteressada pelos estudos”.

Cena 1: Um casal resolveu adotar um filho; rapidamente o homem saiu para trabalhar e a mulher foi procurar uma menina para adotar, caminhando pelo espaço da sala. As outras pessoas do grupo estavam espalhadas no espaço cênico.

²⁰ Vide Rosenfeld (1985).

²¹ O aquecimento envolveu a brincadeira do “feitiço virou” e o reconhecimento das pessoas pelo tato.

Cena 2: A mulher procurou a menina, circulando a sala e aproximando-se das pessoas da plateia (a aluna tinha baixa visão):

Gostaria de ser adotada?

Primeira menina: *Não, eu gosto muito da minha família.*

Segunda menina: *Sim, minha família não é muito legal.*

Cena 3: A filha legítima aparece em casa chorando desesperada porque não queria estudar, odiava estudar.

Cena 4: Chegou a mãe juntamente com a filha adotiva e o pai, dizendo que a filha legítima estava aos prantos.

Cena 5: A filha adotiva conversou com a irmã que a principio disse que preferia ficar pelas ruas a ter que estudar. De repente ela mudou de atitude, dizendo que ia ser “estudiosa e feliz”.

O segundo grupo apresentou a seguinte situação:

Grupo 2: Denilson, Ludimila, Dermeval e Solange.

Tema: “Pai que não tem poder sobre os filhos ou Revolta em família”

Cena 1: Mãe tentou acordar o filho (que estava com muito sono) para ir para a escola; Pai acordou e tentou a mesma coisa - O rapaz disse resmungando que a farda estava rasgada.

Cena 2: Mãe saiu e pediu para filha arrumar tudo em casa, mas esta disse, grosseiramente, que não queria arrumar nada. O pai se revoltou com a filha porque esta não queria fazer as coisas em casa.

Cena 3: Filho voltou dizendo que não teve aula.

Após as apresentações foi sugerido que os grupos que apreciaram o exercício comentassem primeiramente a cena, e só depois os grupos que apresentaram se manifestariam, colocando as suas intenções.

De maneira geral, os alunos criticavam a lógica das cenas, a desorganização, sobretudo das falas e da ausência de finalização. Na avaliação do primeiro

grupo, por exemplo, argumentaram que a dramatização teve início com a colocação do problema da adoção e somente na terceira cena aparece o problema principal, da filha desinteressada pelos estudos.

Foi colocado também que a mudança da filha legítima foi muito repentina e não contou explicitamente com o apoio da irmã adotiva – a falta de atitude da aluna que representava a irmã adotiva parece ter determinado uma precipitação por parte da colega que representava a irmã legítima, no sentido da finalização do trabalho.

A proposta da plateia, portanto, era que a presença da filha adotiva fosse o pivô para a mudança de comportamento da filha legítima em relação aos estudos. Este exemplo mostra a consciência que possuíam em relação à estrutura dramática tradicional, na busca de uma lógica plausível para as situações. Ou melhor, o entendimento que os alunos já tinham do teatro relacionado com a estrutura dramática.

Na sessão seguinte, foi sugerido que realizassem a mesma cena com inversão de características dos personagens (bruto-dócil, feliz-infeliz, alegre-triste, oprimido-opressor, calmo-agressivo), considerando que revissem o enredo, uso de gestos, conflito da história e assim sucedeu-se o o desdobramento das duas cenas, citadas como exemplo.

Grupo 1: Mariana, Ronaldo, Tuca, Júlia e Rafael.

Tema: “Mãe que engravida e perde a criança”.

Cena 1: Mãe pede aos filhos para dormirem, o que eles fazem com roncos exagerados. Ela conversa com o pai e depois pede a ele para acordar os filhos.

Cena 2: Filhos tomam banho e “Cíntia” (Júlia) não acorda. O caos se instaura na hora do café (falam ao mesmo tempo).

Cena 3: Dois saem de carro. Uma das filhas volta da escola dizendo que tirou nota dez na prova. O pai age friamente (contrário da postura anteriormente) dizendo que aquilo nada significava e ela deveria ficar em casa e ajudar sua irmã.

Cena 4: Almoçaram (mas não fizeram os movimentos cabíveis).

Mãe (com ânsia de vômito): Será que você não ta enxergando? (enjoando cada vez mais).

Filha (denunciando o problema): Magna ta grávida.

Pai: De quem? (a plateia ri muito, mas o grupo depois se perde; não continua explorando a questão de quem é o filho).

Cena 5: Pai e filha conversaram sobre a situação. Chamaram o médico, pois a mãe já estava perdendo o filho. Enquanto o pai pedia ao filho para telefonar, ouviu-se a sirene da ambulância.

Cena 6: O médico examinou e disse que “ela perdeu a criança, mas está tudo normal”. A família finalmente resolveu viajar para o Caribe para esquecer os acontecimentos.

Avaliação:

Professor: Conseguiram personagens opostos?

Alunos: Sim, eles apresentaram cenas mais de reconciliação que de revolta. O pai era muito frio, o contrário do que era antes.

Professor: Houve finalização?

Alunos: Houve. Eles foram pro Caribe pra relaxar.

Professor: Dá para imaginar os gestos que foram realizados?

Alunos: Eles estavam deitados dormindo, depois acordaram, tomaram banho, almoçaram.

Professor: O que mais vocês perceberam?

Alunos: Rafa fazia uma voz engraçada... (Rafa era novo no Instituto e estava estreando no grupo de teatro, as mudanças de voz que conseguia fazendo o médico eram muito interessantes, lembrava os recursos que alguns atores utilizam no distanciamento *brechtiano*. Na finalização, entretanto, o médico ficava em cena perdido, rindo como se fosse uma

pessoa da plateia, na verdade se sentindo fora de cena, alheio à existência da plateia).

Os personagens mudam de características, mas a situação concebida foi completamente diferente (uma nova situação). Apesar da modificação no enredo, o grupo solucionou o problema da inversão de característica, porém necessitava de maior concentração e, ao mesmo tempo, de espontaneidade de atuação.

O segundo grupo conseguiu a realização de cenas paralelas e uma estrutura mais organizada, como podemos ver a seguir.

Grupo 2: Denilson, Ludimila, Dermeval e Solange

Tema: Reconciliação em família.

Cena 1: Pai e mãe conversavam na cama. Depois acordaram os filhos, que bastante dóceis, faziam tudo na boa.

Cena 2: Surgiu um personagem virtual (imaginário), uma empregada, que levava a culpa de tudo (A atriz representava a empregada fechando o nariz para mudar a voz).

Cena 3: O filho em outro ambiente, disse para a irmã que os pais estavam grosseiros porque a mãe estava na menopausa.

Cena 4: Eles voltaram para casa e todos almoçaram (obs: apenas Dermeval faz o gesto de comer).

Cena 5: Duas cenas paralelas se organizaram: Pai e filho (Dermeval, o pai, ficou lendo jornal enquanto falava); e mãe e filha.

Cena 6: Todos foram ao shopping: entraram no carro, o pai dirigiu (apareceu inclusive o som do carro, mas o gestual era diferente). Numas mesas fizeram as pazes.

O grupo conseguiu tornar a cena mais interessante ainda, pois lembrava as reações anteriores. Sugerimos marcar mais o final mediante uma ação conjunta, tipo um abraço coletivo.

Enredo criado sem tema preestabelecido

Outra proposta desenvolvida de maneira combinada apresentou uma situação inusitada que passamos a relatar. Cada pessoa deveria trazer um objeto que achasse interessante. Em sala, sugerimos que se dividissem em grupos de quatro pessoas para explorar os objetos escolhidos previamente. Em seguida, eles deveriam escolher um objeto apenas e criar uma cena onde este objeto fosse o centro da situação, o foco da atenção em cena.

Grupo 1: Ronaldo, Dermeval, Mariana e Solange.

Objeto escolhido: Corneta.

Cena 1: “Seu buzina”, um Instrutor de um internato de jovens, acordou as pessoas com uma corneta. Os jovens levantaram revoltados.

Cena 2: Os jovens executaram atividades matinais (escovaram os dentes, tomaram café). Quando estavam tomando café, um deles propôs o sumiço da corneta.

Cena: Esconderam a corneta de “seu Buzina”, que ficou revoltado na hora de avisar a merenda, quando não encontrou a corneta. Ele demonstrou (fingiu) enxergar mal, acusou dois jovens (“Cuca” e “Cosmiana”) e teve dificuldade em pegá-los.

Cena 4: “Seu Buzina” achou a corneta e colocou todos ajoelhados no milho.

Cena 5: Finalmente tocou a corneta e todos foram dormir.

O grupo avaliou objetivamente que o problema cênico foi solucionado de maneira satisfatória: o objeto foi realmente o centro da situação do início ao fim. Segundo eles, o personagem representado não existia concretamente no Instituto onde residem. O imaginário, a fantasia do grupo colocou em cena um personagem que é tudo o que eles não querem como forma de convívio cotidiano. Na nossa maneira de entender, vivenciar corporalmente esse personagem e reagir a sua atitude, por si só, implicou em um aprendizado social.

Para concretização da improvisação ou da sequência de cenas foi necessário um levantamento de sugestões no grupo, a escolha de uma determinada ideia, a sua exploração de uma maneira crescente, envolvendo o acirramento de um conflito. A cena em si pode ser tomada como um modelo para a experimentação de um personagem associal, contrário aos interesses da maioria. No momento da avaliação da cena tivemos receio de aprofundar o aspecto social que emergiu. Contudo, cada vez mais o texto do *Romeu e Julieta* aparecia como o mais adequado para uma exploração posterior dessa situação social representada, na medida em que fala do autoritarismo das nossas instituições.

Teatro não é aula de sociologia, mas o conteúdo social que aparecia não podia ser abstraído. As situações sociais podiam ser refletidas por meio da representação teatral. Afinal de contas, foi aberta uma porta de comunicação com o mundo vivido e não precisávamos sequer perguntar se a cena aconteceu de fato ou não.

Ao adotar um papel associal os alunos se envolviam em um faz de conta que se relacionava talvez com situações próximas da realidade de um internato, envolvendo comportamento de pessoas em relação a outras pessoas. estavam, na verdade, ensaiando, brincando com uma situação angustiante e talvez reduzindo a sua angústia, ao representar de modo simbólico e exagerado, uma situação agressiva. Com isso, estavam abrindo uma nova perspectiva em relação ao ambiente em que viviam uma possibilidade de exploração do seu próprio mundo.

Tratava-se de uma ficção, ou seja, a situação não aconteceu de fato e podia não ser reconhecida no contexto habitual, podia não estar relacionada com objetos reais e concretos, mas estava relacionada com ideias que eram construídas na sua subjetividade. Eles reagiam a uma situação de controle que é comum em internatos de jovens e na sua sensibilidade se reportavam e criticavam uma ação comum em adultos que assumem posições de poder. Estavam, enfim, lançando mão de uma situação imaginária, para a representação de uma dimensão do real, o que poderia de alguma forma contribuir para impedir que situações como esta que foi projetada se concretizasse.

Desde o início do semestre os alunos manifestaram interesse na realização de uma peça teatral, o que vinha ao encontro do interesse do professor. Os jogos citados anteriormente contribuíram para a pesquisa de um assunto que agradasse a todos, mas o aquecimento e sensibilização do grupo foram realizados também por intermédio da sugestão verbal do tema. O sentido era verificar o interesse por um assunto que pudesse provocar a vontade pela experimentação.

As propostas de tema sugeridas verbalmente pelos alunos para serem trabalhados em função de uma apresentação pública, foram:

- Amor proibido
- Carência afetiva
- Distância familiar e amorosa
- Sexo: sexualidade, assédio sexual
- O sonho que se torna realidade
- A sensibilidade: sensível ao problema dos outros
- A vida evolutiva ou a evolução da vida
- Sai de baixo (programa televisivo que apresentava situações de uma família trapalhona)
- Sequestro e drogas

O grupo apresentava uma tendência nas improvisações cênicas que coincidia com a maioria das propostas que foram verbalizadas. A questão amorosa, afetivo sexual representa um desejo de todo adolescente. O tema do amor proibido, para eles, estava relacionado com o sonho de namorar e de ficar mais próximo dos familiares, o que era impedido pela condição de internato em que viviam.

Na aula seguinte foi proposta a escolha dos temas “drogas” e “amor proibido” para ser trabalhado. No aquecimento, após relaxamento e movimentação de partes do corpo, trabalhamos com a criação de personagens tipos, a partir do andar, e foi lançada a proposta de cada grupo trabalhar com o tema da sua preferência. A divisão dos grupos a partir do tema resultou praticamente numa divisão conforme o sexo. O grupo das meninas (com a presença de apenas um menino, Alberto) apresentou a seguinte situação numa Improvisação combinada previamente:

Cena 1: Uma família reunida demonstrava forte preconceito social na figura do pai que dizia não querer suas filhas namorando menino pobre; uma filha concorda e a outra não.

Cena 2: Outra família reunida demonstrava preocupação com o filho que estava namorando uma menina rica.

Cena 3: O casal se encontra para namorar escondido.

Cena 4: A irmã de Carlos conta ao pai que viu o casal namorando e a confusão se instaura.

Cena 5: A mãe libera a menina, que namora o rapaz mesmo sem o consentimento do pai.

A aproximação das ideias do grupo com a obra *Romeu e Julieta* ficava cada vez mais evidente, uma vez que o tema da peça coincidia com o tema do amor proibido entre os jovens. Observou-se na encenação do grupo dos rapazes que, apesar de tratarem de drogas, sugeria o tema da amizade ou inimizade que a droga pode provocar (os amigos se separaram dos colegas que usaram drogas).

A situação do namoro escondido surgiu antes mesmo da proposta de montagem da peça. É importante observar que os temas foram sugeridos na quarta aula, entretanto a proposta de interpretação do texto *Romeu e Julieta*, de W. Shakespeare só foi lançada como ideia, na nona aula. A maioria dos alunos sequer conhecia o autor (sugeriram José de Alencar, depois Carlos Drummond e finalmente “Shiqispire”). Apenas uma das alunas arriscou uma sinopse da peça:

- É uma história de duas pessoas que se amavam, mas não podiam continuar seu relacionamento por causa dos pais. Julieta então corta o pulso. Não! Aí um escorpião mordeu ele (sic). E Julieta ao encontrar ele caído, pensou que estava morto e se matou, cortando os pulsos.

A cena a seguir, criada numa das últimas sessões do semestre, mostrou que os alunos estavam mais organizados e o tema do amor proibido apareceu mais uma vez com clareza, em um dos grupos, sem que tenha sido solicitado na proposta de improvisação.

A proposta era de criação de uma situação em família que envolvesse a dualidade de um pai mandão e uma mãe submissa. Um acontecimento combinado pelo grupo deveria determinar uma reação e conseqüente mudança de atitude da mãe.

A seguir será descrita apenas a cena realizada pelo primeiro grupo (Janaína, Solange, Alberto, Tuca, Luciana e Rafael):

Cena 1: A mãe pede às filhas que arrumem a casa, alertando:

Daqui a pouco seu pai chega e você sabe como ele é!...

Cena 2: Pai chega e todos vão almoçar. Ele reclama sempre da comida, e a mãe pede desculpa, sempre procurando servi-lo melhor.

Cena 3: Filha conversa com seu irmão revelando que quer namorar, mas tem medo do pai; enquanto isso o pai telefona (com mímica apenas) e depois sai.

Cena 4: O pai chega de carro (faz o som do carro); a filha pede para sair, ele não deixa e ainda bate no filho que pede dinheiro.

Cena 5: A mãe se revolta e toma um tapa no rosto. Ela conta aos filhos. Ele bate na filha também.

Cena 6: Cada vez mais revoltada, a mãe vai conversar com o marido (as filhas fazem muito barulho) e “explode” dizendo que quer acabar o relacionamento, ameaçando procurar outro; avisa também que a filha quer namorar e que ela concorda com o namoro; e diz finalmente que não vai fazer mais tarefa alguma dentro de casa.

Cena 7: Filho (com a voz bem grave em tom meio patético) dirigindo-se ao pai:

Você sabe o que é o amor? Minha irmã está amando...

Cena 8: Após muita insistência, a mãe, finalmente, convence o pai a apoiar o namoro.

Cena 9: Chega o namorado da garota que é apresentado ao pai (o mesmo ator faz os dois personagens).

Cena 10: Terminam dizendo em coro:

E assim viveram felizes para sempre.

Essa forma de dizer em coro foi depois aproveitada, como solução para o *Romeu e Julieta*, conforme o leitor verá posteriormente.

Na avaliação do trabalho observamos a relação existente entre a improvisação do grupo e a peça *Romeu e Julieta*, no que se refere à proibição do namoro. O tema do namoro apareceu de forma mais organizada enfocando a questão da proibição do pai. As cenas aconteceram de maneira progressiva, todos os fatos estavam relacionados com a atitude do pai autoritário, violento, que não dava liberdade aos filhos.

A vontade da filha de namorar, o apoio da mãe, que ameaçava romper o próprio casamento, e o reforço dado pelo filho, terminou convencendo o pai, que permitiu a entrada do namorado. Uma sucessão de fatos foi encadeada numa trama crescente. Na construção dessa estrutura narrativa, criada com a participação de todos, a sequência organizada para mostrar a situação de namoro não se perdeu com outras cenas, existiu, enfim, uma unidade de ação.

O gestual estava presente na utilização do telefone, por exemplo, mas o motor da cena foi a ação e o diálogo. O tema se configurou como um fio condutor que unia todas as cenas. A linearidade da situação – a sequência e aprofundamento do episódio – mostrou que os alunos eram capazes de passar, por meio de uma sequência de cenas, o contexto familiar autoritário que foi questionado. O entendimento da linguagem dramática que articulou “episódios, os quais são construídos e definidos a partir de convenções teatrais” (SPOLIN, 1979, p. 12), ficou evidente a partir do momento em que eles narraram uma história e a colocaram em cena na forma de uma sucessão de acontecimentos.

É importante enfatizar a consciência que teve o aluno da existência de uma estrutura dramática, com a divisão da situação em cenas, com uma continuidade ou descontinuidade de ação. Os acontecimentos se passaram no presente diante do espectador, e, de maneira organizada, numa sucessão constante em que um problema é apresentado, uma ação se desenvolveu por um encadeamento da intriga ou sucessão de acontecimentos, que se precipitaram para uma evolução, crise e desenlace.

Desde o primeiro dia de aula, eles já tinham um pouco essa noção da estrutura dramática, que foi aperfeiçoada ao longo do processo de construção e apresentação de cenas e de apreciação e julgamento das mesmas.

Diversos elementos contribuíram para o aprendizado da linguagem teatral: aprender a lidar com a cena (construir e apresentar para uma plateia interna ao próprio grupo), apresentar imagens da sua própria realidade, enfrentar os questionamentos da plateia; e, por outro lado, criticar e argumentar de maneira organizada; questionar elementos da realidade em que vive; enfim, alimentar reciprocamente, corroborando com o aprimoramento do processo.

A montagem do *Romeu e Julieta*

O módulo trabalhado com o texto dramático, no segundo semestre de 1997, contou com uma carga horária total de 66 horas, sendo 04 horas aulas/semanais, distribuídas em dois dias. A oficina de teatro deste módulo foi realizada com apenas seis²² adolescentes do ICB e teve como proposta a aproximação entre as ideias do grupo, veiculadas nas improvisações teatrais, com o texto do romance *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare.

Todos os integrantes do Grupo Renascer, como os alunos se autodenominavam, participaram das oficinas do primeiro semestre, e as quatro meninas participaram também da oficina piloto em 1996.

O quadro a seguir pode ajudar a visualizar melhor algumas características dos atores que participaram da montagem.

Tabela 2

Características dos atores que participaram da montagem produzida nas oficinas de teatro para cegos do Instituto de Cegos da Bahia

| Nome | Idade | Ingresso no ICB | Nível Escolar | Classif. da def. visual | Nível sócio econômico | Idade da Incidência | Experiências sócio educacionais |
|----------|-------|-----------------|-----------------------------|-------------------------|------------------------|---------------------|---|
| Nilton | 17 | 1987 | Ensino Fundamental 3ª série | cegueira | baixo poder aquisitivo | 01 ano | Canto Coral, AVD, Natação, Serviços Religiosos |
| Rafa | 16 | 1997 | Ensino Fundamental 5ª série | cegueira (claridade) | médio poder aquisitivo | 09 meses | AVD, Natação, Futebol, Serviços Religiosos |
| Alberto | 16 | 1994 | Não alfabetizado | cegueira (claridade) | baixo poder aquisitivo | 04 anos | Canto Coral, AVD, Futebol, Oficina Pedagógica. |
| Janaina | 15 | 1989 | Ensino Fundamental 5ª série | cegueira (claridade) | baixo poder aquisitivo | Congênita | Canto Coral, AVD, Natação, Recreação |
| Ludimila | 15 | 1990 | Ensino Fundamental 4ª série | cegueira | baixo poder aquisitivo | 02 anos | Canto Coral, AVD, Natação Recreação |
| Júlia | 17 | 1995 | Não alfabetizada | baixa visão | Baixo poder aquisitivo | Congênita | Canto Coral, Oficina Pedagógica, Recreação, Serviços Religiosos |

Fonte: Grupo de estudantes do ICB - 1997

Conforme expresso na Proposta de Trabalho, a oficina tinha o plano de realizar uma montagem teatral, adaptando a peça de Shakespeare para a realidade

²² No primeiro dia contamos com a presença de onze adolescentes.

baiana, ou seja, interrelacionando a ação do texto com a dimensão estética da cultura afrodescendente, predominante na Bahia.

O relato tem o objetivo de organizar o material coletado nas oficinas de teatro do segundo semestre de 1997, espelhando o processo desenvolvido, e de levantar algumas tendências ou princípios que embasaram o processo. A descrição minuciosa tem o intuito de mostrar a maneira como as pessoas incorporaram o texto no processo de criação, aproximando-o de sua própria realidade. Foram selecionadas algumas sessões, sendo a primeira realizada por onze pessoas, e as seguintes por seis pessoas.

Introdução a partir do sensório-corporal e dos rituais do enredo

A referência metodológica básica para as oficinas de teatro do segundo semestre de 1997 foram tomadas novamente do sistema desenvolvido por Spolin (1979). As convenções teatrais foram sendo descobertas por meio da busca de solução para os problemas de atuação propostos pelos jogos teatrais, envolvendo os elementos estruturais *Quem, Onde e O Quê*. Mediante esse sistema de improvisação teatral foi que se deu a apropriação do texto dramático de Shakespeare.

O trabalho era estruturado a partir de uma rotina de que constava de uma conversa inicial sobre a sessão anterior e sobre o que seria feito no encontro vigente, jogos de aquecimento com o sentido da flexibilização corporal, da integração e sensibilização, envolvendo ou não o texto dramático, improvisações em torno do texto, partindo dos rituais sugeridos pelo enredo e avaliação do processo, incluindo determinação de tarefas e novas propostas.

A construção do conhecimento ocorreu a partir do próprio repertório de jogos exercitados no semestre anterior e do aprendizado de novos jogos. A partir daí, a experiência do fazer se colocando [incorporando o jeito de ser] aconteceu com mais naturalidade.

Spolin (1999) diz que os aquecimentos regulares são sempre recomendados antes do ensaio, pois fazem circular o sangue, e, mesmo ao final, para ajudar a amadurecer a peça e os atores, contribuindo na superação das diferenças pessoais, além de enriquecer a heterogeneidade de respostas dadas pelos participantes no desenvolvimento das atividades.

O aquecimento não precisa estar diretamente relacionado com o texto, embora esta possibilidade seja enriquecedora. (ALVES, 1992) No nosso do grupo aqui protagonizado, os jogos e exercícios além de servirem para aquecer e motivar permitiam a experimentação do texto de maneira espontânea.

O texto, por sua vez, estimulava a pesquisa coletiva no plano sensório-corporal, facilitando o contato entre as pessoas, aspecto que se revestiu de fundamental importância, considerando que cotidianamente estes sujeitos viviam uma realidade, a de residir em instituição de assistência, espaço em que fazem as refeições, recebem educação, instrução, lazer etc. Essas pessoas possuíam rituais cotidianos que foram transpostos para as cenas criadas.

Antes do contato com o texto dramático, foram realizadas, no primeiro semestre, improvisações em torno do tema do amor proibido, escolhido pelos participantes, e da história de Romeu e Julieta. No segundo semestre, como forma de facilitar a construção das cenas coletivas, foi utilizada a técnica da improvisação, a partir de rituais como a briga de “gangues”, a festa e o próprio ritual de apresentação de uma peça de teatro.

Houve uma preocupação com a exploração de rituais e demais ações físicas que estão por trás do texto. O ritual contempla a estrutura do jogo teatral (Quem, Onde, O quê) e fornece aos atores palavras, diálogos, gestos, comportamentos e todo um conjunto de signos, imprimindo certa organização ao trabalho cênico.

Tradicionalmente se diz que o teatro tem suas origens nos rituais de fertilidade agrária, só depois é que ocorre a separação entre atores e espectadores e o estabelecimento de um relato mítico. Pavis (1999) lembra que Artaud, rejeitando o teatro baseado no verbo e na repetição mecânica, reata a ordem do rito e cerimônia. Esse procedimento foi importante na experiência do ICB, para dar vida às cenas.

Com base na exploração dos rituais, enquanto ferramenta de utilização para execução da oficina, iniciamos a primeira sessão com o aquecimento físico individual e em dupla, com a discussão de como seria o nome do grupo e o início da peça. As sugestões de entrada em cena foram: batucando, cantando, narrando, falando em coro, dizendo com bonecos o que iria ocorrer na peça etc. Após a discussão, foi dado um tempo para o grupo escolher uma das opções de entrada, que foi assim representada:

Cena 1: Entraram cantando, todos segurando com as mãos o lençol estirado horizontalmente acima da cabeça, como se fosse um toldo, e caminharam até o centro da sala; então colocaram o lençol na posição vertical (segurando com a ponta dos dedos), na frente do grupo, ficando todos escondidos atrás do lençol, que funcionou como um anteparo.

Cena 2: Um Narrador, sozinho, na frente do lençol (de frente para a plateia), cumprimentou o público, anunciou o grupo “Renascer” e a peça “*Romeu e Julieta*”, de William Shakespeare.

Após a discussão e realização da entrada, o professor leu uma parte do roteiro baseado no texto “*Romeu e Julieta*”, para ser improvisado pelo grupo. Os atores repetiram as cenas 1 e 2 e deram continuidade aos ensaios.

Cena 3: Os atores tentaram colocar o lençol estirado no chão, com muita dificuldade devido ao grande número de participantes (doze pessoas). Após provocar verbalmente uns aos outros, falando todos ao mesmo tempo, iniciaram uma briga, empurrando, puxando o cabelo e embolando-se no chão (rindo muito). Uma pessoa afastou-se do grupo e finalizou a cena mandando todos saírem: “O que está acontecendo aqui? Vamos dispersando, vamos dispersando!” (eles encostaram-se na parede da sala ao fundo e o lençol ficou caído, embolado no chão).

Cena 4: Denilson (Romeu) ficou em cena, sentado no chão juntamente com Ronaldo (o “primo”), conversando sobre o amor não correspondido pela sua namorada Rosalina e encerrou a conversa combinando ir a uma festa para esquecer.

Cena 5: Um grupo de pessoas entrou cantando na festa e, ao convite do dono da casa, dançaram aos pares, como num forró. Romeu entrou na sala com o primo e cada um tirou uma menina para dançar.

Cena 6: Julieta, dançando com Romeu, elogiou a sua maneira de dançar; ele falou que ela era muito linda, perguntou se tinha namorado, enfim, “deu uma cantada”, como eles diziam. A fala do casal era percebida com dificuldade, diante da animação do grupo todo dançando. Quando ele perguntou se ela queria namorar, ela disse “espere aí que estão me chamando”, e foi conversar com as amigas. O dono da casa agradeceu a presença de todos, que se despediram com beijos e abraços.

Para analisar seu próprio curso, após a apresentação das narrativas das cenas, o autor dá seguimento ao texto deste capítulo, legitimado pelo lugar do professor de teatro. Aquele que vivenciou a experiência junto aos alunos com

deficiência visual e relata com detalhes uma sequência de fatos que marcaram o trabalho de montagem de uma peça teatral protagonizada por atores cegos.

Durante a produção, investimos na exploração de rituais e demais ações físicas que estão por trás do texto. Discutimos um pouco o que funcionava e o que não funcionava nas cenas; Denilson achou que faltava uma briga pra acabar a festa, mas todos vaiaram; Mariana colocou a dificuldade que tiveram para estirar o lençol no chão.

Falamos da confusão e agrupamento excessivos, longos, que dificultavam o entendimento de algumas cenas. Sugerimos que a narração anunciasse a rivalidade dos grupos e que valorizassem a fala de *Romeu e Julieta*, fazendo pouco barulho no momento da festa. Mariana sugeriu que o narrador colocasse como motivo a inimizade entre dois fazendeiros, como na novela *Renascer*.

Em seguida, os alunos passaram novamente toda a sequência combinada sem muita dificuldade (não colocaram o lençol no chão). O ensaio decorreu num clima de energia intensa.

Finalizamos com um acordo de só retornar no dia seguinte os alunos que estivessem decididos a continuar no grupo para desenvolver a proposta de montagem teatral.

Dos treze alunos do primeiro semestre restaram apenas seis, muito tímidos na sua maioria, mas determinados pelo desejo de continuar o trabalho de montagem do *Romeu e Julieta*. Janaína logo se prontificou a traduzir o texto para o braille. O texto é enorme, a peça tem mais de vinte personagens, argumentamos. Mas eles foram unânimes em afirmar que queriam trabalhar com a peça de Shakespeare, em função de um espetáculo público.

Fizemos uma adaptação do texto e Janaína traduziu para o braille abreviado²³, com ajuda da professora Irene. Mas, embora o tenha feito, a maioria das pessoas do grupo não tinha acesso a essa modalidade de leitura, por isso, o texto foi gravado em áudio, com a colaboração de alunos da disciplina Dimensão Estética da Educação do curso de Educação Física, da Faculdade de Educação da UFBA.

Como estratégia para dinamização do processo de montagem, firmamos o desafio de uma troca de produtos teatrais entre os alunos do ICB e os da Faculdade. Estes se comprometiam em apresentar uma versão improvisada do texto de *Romeu e Julieta* no Instituto de Cegos, em caso de uma apresentação do Grupo *Renascer* na Faculdade de Educação.

²³ A adaptação tinha dez laudas, o que em braille abreviado ficou em 47 folhas.

Aceito o desafio, continuamos explorando jogos tradicionais, exercícios de expressão corporal e outros rituais, como o casamento e o velório, apresentados de maneira caricatural e a declaração de amor. Nesse modo de trabalhar, os alunos formavam um só grupo, dividindo personagens e combinando o ambiente e a ação.

A ênfase na ação foi sempre uma preocupação do trabalho. Para cada cena procurávamos descobrir ou criar possibilidades que estivessem por trás do texto, evitando a imobilidade. Por exemplo, na cena em que Romeu conta a Frei Lourenço que está apaixonado e deseja casar com Julieta, os meninos criaram a ação no cenário de uma academia como local de encontro.

Já na cena em que a ama chega com recado de Romeu sobre o casamento, as meninas aproveitavam o pretexto de uma massagem, que combinava perfeitamente com o texto. Esses exemplos mostram que da mesma forma que uma pessoa vidente, a facilidade ou dificuldade de realização da ação reside na experiência de vida de cada um. O método de Spolin (1979) se adaptou ao aluno, proporcionando um relacionamento livre nos ensaios e o aproveitamento da sua vivência nos jogos de integração e sensibilização.

O trabalho de sensibilização foi explorado durante as oficinas, por se tratar de uma fase necessária à evolução do processo teatral, que envolve dinâmicas mais moderadas (relaxamento-concentração), preparando a fase seguinte da produção. (DOURADO; MILET, 1998) As atividades de teatro exige o desenvolvimento da responsabilidade para a manifestação de valores individuais e particulares, exigindo maior qualidade de participação do aluno.

Essa forma de procedimento com ênfase no afetivo e na ação foi explorada em função da própria inibição dos participantes, que era muito grande, sobretudo entre os rapazes, o que dificultava a realização de algumas cenas, como evidenciado na exploração de rituais de contato entre pessoas de sexo oposto.

No ritual de “declaração de amor”, os jogadores, dois a dois, trocavam palavras carinhosas e percebemos a dificuldade dos meninos em cena romântica; eles falavam pouco e não tomavam a iniciativa de fazer carinho.

Dividimos o grupo conforme o sexo e na forma de duas cenas (SPOLIN, 1979), procuraria cada qual um pretexto para dar ou tomar o foco da cena. As meninas focavam de um lado, declamavam poesias românticas e faziam comentários entusiasmados sobre Romeu: “Ele é um gato!”; “Que pernas!”. Enquanto segredavam fofocas, os meninos conversavam sobre as meninas e, quando Romeu pede para escutar as batidas do seu coração, as meninas aproveitam a deixa,

e seguem assim até Julieta ser chamada pela diretora da instituição, que terminava a mandando dormir.

Na avaliação, comentamos a timidez, o pouco contato corporal na declaração de amor e perguntamos os pretextos para dar o foco, ao que responderam: “cochichar, pensar, observar” (meninas); e “escutar o coração, cochichar” (meninos).

Quando trabalharam com pessoas do próprio sexo, os alunos mostraram-se mais desinibidos. Realizamos a declaração de amor em outras sessões, de maneiras diferentes, como por exemplo, com o casal sendo carregado (como na brincadeira de “Maria cadeira”²⁴). Ou seja, cada dupla carregava um membro do casal, que ficava fazendo declaração de amor como se fosse Romeu e Julieta. Quem quisesse poderia colocar trechos de música ou do texto adaptado.

A dificuldade continuava grande, embora diminuída gradativamente graças aos jogos de sensibilização. Como foi dito, a afetividade nesses exercícios ganhava ênfase especial. Iniciávamos com relaxamento e com massagens e procurávamos fazer com que o aluno dirigisse a sua atenção para os sons do ambiente, sons produzidos pelo corpo; para a textura da roupa, dos cabelos, da pele, das mãos; para o calor do corpo, a frieza do chão; o cheiro do ambiente, do próprio corpo e do corpo dos colegas, tentando identificá-los com e sem as mãos.

As formas lúdicas e sensoriais são propostas por Spolin (1979), para garantir a espontaneidade em cena, a união entre as pessoas e a confiança no grupo. Diversos autores (SPOLIN, 1979, 1999; ARAÚJO, 1986; MONTEIRO, 1979; DOURADO; MILET, 1998) acentuam a importância dos jogos de exploração sensorial, do relaxamento muscular para o desenvolvimento da percepção (de si mesmo e dos parceiros), fluência da imaginação, desabrochar da expressividade, e para favorecer o estreitamento dos laços entre os elementos do grupo, facilitando o relacionamento entre as pessoas e a criatividade.

Uma das características do pensamento criativo é a capacidade de recombinação das imagens armazenadas no cérebro, que recebe informações por meio dos órgãos dos sentidos. (ARAÚJO, 1986) A memória sensorial é muito importante para a construção de personagens, daí a necessidade de vivenciar diferentes formas de contato e de interação com o ambiente.

Como diz Spolin (1999), a exploração da afetividade serve ao teatro como também à própria vida, pois na estruturação da realidade objetiva utilizamos nossos esquemas cognitivos e afetivos.

²⁴ Jogo tradicional no qual cada dupla fornece um apoio com os braços para sustentar uma terceira pessoa, com todos cantando uma música característica.

Conforme já citado, nas oficinas de teatro realizadas, percebemos que a dificuldade de afeto entre os rapazes era maior. Um dos atores, ao representar “Romeu” beijava o ar, colocando os lábios a uma enorme distância, com receio de tocar nas mãos da colega que representava “Julietta”. Para contornar o problema, utilizamos os seguintes procedimentos de sensibilização, relacionando texto e gesto:

- Em círculo, um por vez sentia o cheiro de folhas e flores silvestres e em seguida dizia uma frase romântica ou trecho de música e passava a folha para o colega ao lado;
- Uma pessoa conduzia a outra pela sala e esta tentava reconhecer as outras pessoas pelo tato, explorar as diversas texturas do corpo, do cabelo, das roupas, dos adereços.
- Depois, cada um andando de costas, tentava atingir o centro. Ao se bater com alguém, se relacionava costas com costas e tentava reconhecer a pessoa pelo cheiro, ou pelo contato das costas, mas sem usar as mãos (para ajudar na sensibilização do resto do corpo). Ao reconhecer, perguntava se podia dar um beijo (em alguma parte do corpo) e beijava em seguida, com delicadeza;

Após a realização desses exercícios, perguntamos aos alunos quem reconheceu o colega pelo cheiro.

Janaína: Eu conheço qualquer pessoa até se encostar em mim.

Ludimila: depende, se a pessoa usar sempre o mesmo perfume...

Pergunta: Quem sentiu dificuldade em beijar e abraçar?

Alberto: Só senti o aperto de Janaína... (todos riem)

Ninguém assumiu a dificuldade de beijar, apesar de duas pessoas não encostarem os lábios na mão dos colegas. O adolescente, de um modo geral, fala pouco de suas dificuldades pessoais. (MONTEIRO, 1979) Comentamos essa dificuldade, sem citar nomes, mas alertando para a necessidade de aumentar o nível de afetividade no grupo, para que as cenas saíssem com mais espontaneidade.²⁵

²⁵ Combinamos realizar passeios em praias e clubes, mas não foram possíveis nesse semestre.

Durante os ensaios com a presença de pessoas de fora, uma professora comentou a timidez dos rapazes: “as meninas se soltam mais. A peça questiona o namoro, e na hora do namoro ficam tímidos, não beijam sequer nas mãos”.

A desinibição não aconteceu de uma hora para a outra; as meninas sempre alertavam a respeito da frieza dos meninos, inclusive em nível da automação da fala. Para o professor, isso significava a procura de novos procedimentos para solucionar o problema.

Continuamos o trabalho de relacionamento afetivo e o texto contribuiu muito nesse processo. O recurso da troca de personagens ou inversão de papéis entre meninos e meninas também ajudou, evitando a fala mecânica, ajudando na apropriação do texto, com utilização de trechos do texto, como o seguinte:

Romeu: Posso dar um beijo na sua mão? (segurava a mão da colega)

Julieta: Claro, podemos beijar até a mão das santas (após o beijo). *Poxa!*

Você sabe beijar docemente!

E depois:

Romeu - Minha mão magoa a sua com esse toque?

Julieta - Claro que não, podemos tocar nas mãos até das santas.

R - Deixe então minha santa querida, que meus lábios purifiquem os meus pecados.

J - Agora eles passaram para mim.

R - Deixe que eu tome de volta.

J - Você sabe beijar docemente.

As meninas assumiam o texto de Romeu, mas conservavam a meiguice, servindo de modelo para os rapazes.

A familiaridade, de um com os outros, permitiu posteriormente a exploração de elementos sensuais, de maneira natural como na cena em que Romeu e Julieta, no quarto desta, após as núpcias, estão acordando, ele querendo partir e ela impedindo-o (Cena V do III ato, Shakespeare, 1998, p. 62):

Julieta: Você já vai embora? O dia ainda nem raiou! Foi o rouxinol, e não a cotovia, que assustou o teu ouvido.

Romeu: Foi a cotovia, mensageira da manhã, e não o rouxinol. Tenho de partir e viver ou ficar e morrer.

Um casal improvisou a cena usando um lençol, inicialmente, para indicar o ambiente. O lençol forneceu um elemento lúdico e sensual no jogo com as pessoas que estavam assistindo, que já sabiam da sua utilização, e queriam experimentar a mesma sensação. O texto ia aos poucos sendo conhecido e vivenciado, despertando a curiosidade em saber minúcias, por exemplo, o significado das aves europeias, aumentando a curiosidade em relação aos diversos personagens e elevando também o nível de afetividade, de carinho, de confiança entre as pessoas.

O processo de conhecimento instaurado com a experimentação iluminou o tema do afeto, realçando a questão de como lidar com o toque, o abraço e o beijo²⁶. O aprendizado de gestos delicados, como um simples beijo na mão, revelava a dificuldade que tinham os alunos na abordagem deste conteúdo. A dificuldade dos rapazes, em lidar com ações e falas românticas, revelou uma realidade diferente, provocada não pela cegueira, mas pela situação concreta de vida, em decorrência da faixa etária e do regime de internato.

A imitação/experimentação corporal de imagens e falas poético-românticas (representação simbólica de um desejo) e a criação do ambiente, dos personagens e da ação, a partir dos rituais propostos, foram realizadas com dificuldade, mas ao mesmo tempo, com o prazer advindo da superação de barreiras.

Spolin (1999) justifica a presença da exploração sensorial nos ensaios, considerando que, como indivíduos, somos seres isolados, cheios de limitações, medos, tensões e preconceitos, daí a necessidade de atendimento a certas condições, a exemplo da confiança desenvolvida pela oportunidade de tocar e de ser tocado, de sentir o corpo do outro com outras partes do corpo que não as mãos, de cheirar, de ouvir com o corpo todo. A sensibilização ajuda o ator a entrar no campo fisiológico, na linguagem física em si, no relacionamento presente e objetivo com os colegas e com a plateia, não negligenciando o desenvolvimento interior.

O caráter lúdico do aprendizado não dispensa o aspecto afetivo e a procura de meios ativos para abordagem do texto dramático, incluindo manifestações corporais na experiência de comunicação teatral. A preocupação de partir do nível físico para o verbal determinou a continuidade da busca de um repertório corporal entre os jogadores, centrado nas ações cotidianas que realizam individualmente e coletivamente no ICB.

Mesmo em fase avançada dos ensaios procurávamos explorar os jogos de fisicalização como no exemplo a seguir.

²⁶ No semestre anterior alguns alunos espalharam o boato de que as oficinas de teatro ensinavam os participantes a darem “beijo de novela”, quando o nível de inibição era tão grande que eles sequer se permitiam um beijo nas mãos.

Proposta: Improvisações diversas em dupla, ou pequenos grupos, com e sem fala articulada.

- Em duplas, combinando atividades domésticas que realizavam na vida diária.
- Um fez um chuveiro para o outro se banhar; outro uma torneira para o colega lavar as mãos; liquidificador (girando o outro que rodopia sem sair do lugar); e enceradeira, empurrando pelo ombro. Todas as duplas fizeram sons característicos dos objetos, que, entretanto, não foram identificados.

Idem com qualquer outro tipo de atividade:

Dentista – um aluno sentado abriu a boca e o outro fez o gesto como se estivesse jogando água e, o primeiro cuspiu para o lado;

Cortando cabelo – um sentado e o outro com a mão mexendo os dois dedos da mão como se fosse uma tesoura;

Fritando carne – um acendeu o fogo e o outro segurou uma panela;

Dois alunos nadando deitados no chão, apostando corrida com o movimento de *crawl* (estilo de natação);

Consultando o psicólogo – os dois sentados como se estivessem conversando (na avaliação, Ludimila diz: “Psicólogo o que mais faz é falar”);

Aula de mobilidade – um ensinando o outro a usar a bengala segurando na parede.

Idem com fala articulada, representando coisas que acontecem no cotidiano do Instituto.

- Um menino denunciou um colega que pegou o reglete dele (agiu como se estivesse abrindo um armário);
- Menina falou com namorado ao telefone (ambos fizeram o gesto com a mão fechada próxima ao ouvido);
- Aluno cabeceando a bola até o funcionário Aurélio mandar subir;
- A funcionária Bel chamando a todos para a aula de teatro (risos de todos que reconhecem a imitação da funcionária);
- Funcionários cuidando do menino pequeno que chegou este ano (Rafa dando mingau).

Em grupos separados conforme o sexo, realizar ações características do próprio sexo ou do sexo oposto, podendo envolver a fala.

Cena 1: carpintaria - dois fizeram um armário que estava sendo montado com uma furadeira e parafusos. Concluíram que ficou bom e apertaram

as mãos. A movimentação era confusa, não dava para perceber a intenção deles nem identificar o som.

Cena 2: As meninas sentiram dificuldade para imaginar algo que apenas elas pudessem fazer e os meninos aceitaram o desafio de pensar por elas, imitando as meninas se aprontando para sair para o coral, passando batom, colocando absorvente, vestindo calcinha e sutiã etc. As meninas riram e aceitaram a provocação.

Cena 3: Em resposta, as meninas pediram para representar uma cena, imitando os meninos falando em sunga furada, camisinha, pinto; “as meninas vão de *sukine*, mas tem um perigo – Marileide vai estar lá”; “até ela a gente pega, só não quero Irene”; “Vou pegar a gostosa da Gisalda”; “Ludimila ta no ponto, ta gostosinha”; “vou pegar Júlia, que ta gordinha, com biquíni...” (referiam-se a uma funcionária, uma professora e colegas).

Após a cena as meninas colocaram: Vocês meninos só pensam nisso...

Cena 4: Para revidar os rapazes imitaram as meninas falando de namoro, em pegar os meninos para beijar na boca; “eles ficam sentindo alguma coisa”; “dizem que eles ficam batendo²⁷ na intenção de outra...”

As meninas criticaram o fato de “batendo” ser um termo vulgar, que não seria dito pelas meninas, o que eles concordaram.

Finalmente solicitamos a elaboração de uma situação dramática, em grupo misto, com o estabelecimento de um conflito, possível de acontecer em algum ambiente do Instituto.

Cena 5: O primeiro grupo representou uma aula de natação com aquecimento antes de entrar na piscina, atravessam a piscina, crawl livre, “caldo” e briga; a professora conversou querendo saber o porquê da briga (competição) e aplicou uma suspensão nos alunos que estavam dando “caldo” (mergulho forçado).

Cena 6: O segundo grupo apresentou uma situação de briga com Seu Antonio, o motorista da Kombi que fazia o transporte para a escola. Os alunos ficaram numa fileira, com o motorista na frente, que virava a cabe-

²⁷ O aluno estava fazendo referência ao ato de masturbar-se.

ça para trás e ameaçava denunciar o mau comportamento, e quase bate o carro.

Na avaliação, entre outras coisas, discutimos o que é “conflito” e observamos que este pode ser mais desenvolvido, bem como os gestos e expressões de rosto. Ficaram de pensar outras situações, relacionadas com a temática do amor proibido para a sessão seguinte.

A preocupação com a fisicalização ficou mais evidente nas cenas representadas pelos alunos, embora pistas verbais sejam dadas. No trabalho de inclusão de manifestações corporais na experiência de comunicação teatral, Spolin acentua que o ator não deve “contar”, mas sim “mostrar”, ou seja,

[...] tornar objetos relacionamentos, sentimentos, etc. físicos – e permitir que aquilo que está acontecendo emergja e seja revelado. *Contar* é falar sobre o que está acontecendo em vez de deixar que aconteça. Diálogo é permitido na medida em que é necessário e não deve ser confundido com contar. (SPOLIN, 2001, p. 62)

Entretanto, existe uma nuance diferente quando pensamos no aluno com deficiência visual, pois para a referência da plateia que não enxerga é importante o *contar*, embora para quem realize a ação seja importante “tornar real” o objeto, mesmo dando alguma pista verbal.

Texto e aproximação com a realidade local

A aproximação com o cotidiano dos participantes aconteceu mais relacionada com situações reais e fictícias de proibição de namoro. A ideia inicial era de aproximação com a realidade baiana, porém os participantes não sabiam muito bem o que isso significava.²⁸ Tampouco tinham interesse em aproximação com a realidade de uma pessoa cega, pois não gostavam de falar sobre a cegueira, não representavam com frequência personagens cegos, nem utilizavam espontaneamente a cegueira como tema nas improvisações.

O tema que queriam representar era o do “amor proibido”, pelas barreiras institucionais, a aproximação com a realidade local terminou acontecendo por conta do regime de internato. Como salientamos, a ideia do “amor proibido” apa-

²⁸ No semestre seguinte, depois de andar por diversos pontos turísticos de Salvador, os próprios alunos sugeriram a realização de uma peça sobre a Bahia e realizaram cenas retratando o Mercado Modelo, com sons e gestos de capoeira, as pedras do Pelourinho, machucando o pé de uma turista de salto alto etc.

receu no primeiro semestre em diversas cenas, como a do “Pai mandão” que proibia a filha de namorar.

No segundo semestre a aproximação com o texto ocorreu paulatinamente, mas se evidenciou na improvisação da cena em que Romeu conversa com um primo sobre o amor por Rosalina. Nessa improvisação, Nilton, representando Romeu, reclamava dos funcionários de um “reformatório de jovens” em que vivia, dizendo que eles davam tapa na mão dele, quando ele abraçava uma menina (esta não era a realidade que ele vivia concretamente no Instituto – já que o fato nunca aconteceu – mas foi uma forma simbólica que o aluno encontrou para expressar o que sentia diante da proibição do namoro nas instituições mistas).

Ao final da cena, Romeu culpava o Inspetor do reformatório pelo fato de Rosalina não corresponder ao seu afeto. Esta cena, da mesma forma que a do “Seu Buzina”, realizada no primeiro semestre, colocava em foco a questão da forma como é exercida a autoridade dentro de internatos e ajudou na concepção do espetáculo.

Certa vez, uma das participantes assim se manifestou, falando sobre a nossa versão do *Romeu e Julieta*:

“Um grupo de jovens de um reformatório estão revoltados com o inspetor que não quer permitir o namoro, mas, no final, ele libera, para a alegria de todos”.

O texto não foi explorado em função dele mesmo, mas em função do resgate do universo de vida dos participantes, sobretudo por meio da incorporação do material surgido nos jogos teatrais. O que aparecia do cotidiano deles, ou o que havia aparecido mediante improvisações resultantes do jogo teatral, era incorporado às cenas. As falas que foram transportadas revelavam relações com o imaginário dos alunos, como no exemplo da cena realizada por Nilton e Alberto.

As associações ocorriam tanto naturalmente como provocadas. Assim, por exemplo, a luta entre as famílias dos “Capuleto” e “Montéquio”, que era proposta no texto de Shakespeare, foi substituída nos ensaios por uma briga de internos localizada dentro de um refeitório (ambiente de convívio grupal dentro do ICB), o que naturalmente provocava uma associação com situações vividas no cotidiano.

Neste sentido, o texto foi objeto de imitação crítica, contribuindo para a reflexão sobre um segmento da realidade vivenciada no ICB, no que diz respeito ao *amor proibido*. Este tema, surgido nas improvisações, foi o próprio mote para a escolha da peça. A escolha do texto, como vimos, surgiu a partir do interesse dos participantes em trabalhar com o tema do “amor proibido”, e a sequência de ações do texto foi realizada procurando incorporar o material surgido nas improvisações teatrais.

Nessas improvisações surgiu uma rádio pirata, que serviu de pano de fundo para a peça, mandando recadinhos divertidos para os jovens de um internato. Os rapazes, sobretudo Rafa, adoravam imitar locutores de rádio vendendo produtos, entrevistando jogadores de futebol etc. As meninas tinham o maior prazer em recitar poesias de amor e declamar provérbios que já tinham na ponta da língua. E quem não gosta de cantar músicas românticas? Legião Urbana, Cely Campelo, Sine Calmon...

A construção da concepção do espetáculo aos poucos foi tomando corpo: um grupo de teatro (que não era formado por pessoas cegas), de um “reformatório de menores”, possuía uma rádio pirata que veiculava notícias dos internos, enviava “recadinhos do amor”, “horóscopos do dia”, propagandas de produtos diversos, cantava músicas românticas e encenava o *Romeu e Julieta* como uma história de “amor proibido”, pelas barreiras da instituição onde residiam.

É importante observar que apesar de estarmos convidando o público a refletir sobre o problema do “amor proibido”, o fazíamos por meio de um texto dramático clássico, e não por intermédio de um discurso didático, por exemplo. Dessa maneira, entendemos que, como diz Pavis (1999), o sentido e a mensagem nunca são dados diretamente, eles residem na estrutura e na forma, não no dito ideológico.

Não se tratava de reproduzir cenas, segundo o molde do teatro tradicional ilusionista, com o objetivo de enfeitiçar os espectadores por meio da verossimilhança com a realidade; nem de viver o personagem, representar sutis interioridades psicológicas, suscitando emoções puras no público. A cópia fiel dos acontecimentos, ou a simulação da realidade nua e crua, não provocaria o posicionamento crítico que queríamos suscitar no público.

O grupo assumia que estava representando uma peça de teatro e continuava a representação da peça de maneira condensada, começando pelo suposto fim, mas com direito a recursos explicativos, como o *flashback*, para chegar ao verdadeiro fim almejado pelo grupo de teatro. A peça terminava como uma utopia – a liberação do namoro numa instituição mista – para que “fique em todos a memória de Romeu e Julieta como uma feliz história”. “Pois é, meus caros ouvintes da rádio pirata...”, diziam os atores no epílogo e finalizavam cantando: “e quem um dia irá dizer que não existe razão, nas coisas feitas com o coração? E quem irá dizer que não existe razão?”²⁹

Essa narrativa condensada sobre a montagem realizada no Instituto de Cegos mostra o entrelaçamento entre brincadeira e seriedade, teatro e recreação,

²⁹ Música *Eduardo e Mônica* de Renato Russo.

realidade e utopia, senso e sensibilidade. Uma tragédia virou comédia, mas o objetivo foi alcançado: a repercussão teve um retorno, ao menos em termos da discussão informal dentro do ICB.

Diante do exposto, percebemos uma identidade com as propostas da peça didática de Bertolt Brecht, na apropriação de Steinweg (1992) e Koudela (1991, 1992, 1996), conforme a fundamentação teórica (primeiro capítulo). Independente da identidade, essa teoria possibilitou a análise da própria experiência. A aproximação com o trabalho de Brecht favoreceu o entendimento da nossa própria prática como professor de teatro.³⁰ Percebemos que a teoria explica a prática, foi daí que ela surgiu, do mesmo lugar para onde vai retornar. Foi importante perceber a influência que o autor exerceu, na prática, pois intuitivamente tomamos como base alguns princípios que foram defendidos tanto por Brecht, como também por um modelo de ensino de teatro que se coloca a partir dos anos 70, preocupada com o prazer e a consciência crítica.

O texto de Shakespeare possibilitou o afloramento de valores complexos. Por meio de uma abordagem estética se promovia a discussão de uma questão política relacionada com a proibição do afeto em internatos mistos. Lidamos com conteúdos artísticos que fizeram brotar outros conteúdos. A arte fez aflorar um desejo de discussão de um assunto “tabu” que envolvia uma responsabilidade do sistema educacional em geral. Neste sentido, o estético orientava uma ação política no sentido da necessidade de discussão interna sobre a orientação sexual e a proibição do namoro.

O *Romeu e Julieta* como objeto de investigação sobre o amor proibido permitiu a penetração em um assunto melindroso, porque envolvia a sexualidade do adolescente, geralmente pouco trabalhada nas escolas e nos lares em geral. Entretanto, o envolvimento com uma questão tão delicada, porém realizada por meio da encenação de um texto universalmente conhecido e aceito socialmente, terminou por amenizar o tema, facilitando a sua discussão no âmbito da Instituição e no âmbito social mais amplo. E, ao mexer com valores, atitudes e ações arraigadas no cotidiano, terminou suscitando uma ação por parte dos educadores.

A atitude crítica e o comportamento político surgiram no processo. A proibição do namoro é colocada em julgamento por sugestão dos alunos, pois, no entendimento deles, isso impedia a integração e sociabilidade.

³⁰ Brecht dizia que o contato com a obra de Marx o fez entender sua própria obra.

Epicização do teatro³¹ e reconstrução do texto

Brecht sempre viveu com o olho fixado no bardo inglês, afirma Pavis (1999), pois o movimento de *epicização* do teatro já era sensível em certas cenas de Shakespeare. O drama shakespeariano possuía um palco que avançava para diante do público, que ficava cercado de três lados e, ao acentuar a proximidade entre atores e espectadores, não favorecia a ilusão. A exploração de elementos teatrais, cômico, burlesco e mágico-maravilhoso provocou também certo distanciamento do público. Contudo, o distanciamento provocado é utilizado apenas com fins estritamente artísticos. Poderia, então, um texto de Shakespeare ser usado como modelo de ação?

Na arte, o surrealismo e o dadaísmo também perturbaram a ordem natural de associação das percepções, introduzindo o choque, a decepção, a desordem – à distância. Nas comédias e nas técnicas chinesas de atuação já era utilizado o efeito de distanciamento. Enfim, Brecht se apropriou de um elemento carregado de teatralidade, com fins artísticos e conscientizadores. Dessa maneira, ele influenciou o estilo dramático de nosso tempo e suas ideias estão incorporadas ao universo dramático do professor/diretor.

A experiência realizada, situações foram experimentadas com o prólogo da peça, quando os narradores improvisavam uma apresentação da peça, saindo detrás do lençol utilizando trechos do prólogo dividido em pequenas partes. Apesar da divisão das falas (um item para cada dupla), os alunos ainda assim sentiam dificuldade, mas improvisavam com outras falas e se divertiam com isso. Experimentamos também a utilização do texto como teatro de bonecos, mas esbarramos com o mesmo problema da impossibilidade de leitura, somado à falta de habilidade na manipulação dos bonecos.

A epicização do texto contribuiu também para a introdução de trechos de criação própria. A peça iniciava com um programa de uma “Rádio Pirata”; nas improvisações surgiram personagens que falavam em castelhano, com sotaque de locutor de futebol, ou como um apresentador de programa conhecido, personagens que foram aproveitados para cenas:

“Quem um dia irá dizer que não existe razão
pra as coisas feitas com o coração?”

³¹ Trata-se de uma tendência do teatro de “desdramatização”, ou seja, de integrar a sua estrutura dramática os elementos épicos: relatos, supressão de tensão, ruptura de ilusão e tomada da palavra por um narrador ou um coro etc. (Cf. PAVIS, 1999, p. 131)

E quem irá dizer que não existe razão?”

(Os locutores brincam e se correspondem com o pessoal do Reformatório e com o público).

Rafa - Buenas tarde, Señoras e Señores! Esta é la *Rádio Pirata*,
hablando do Brasil para todo el mundo.

Eu, o menino das meninas, o garoto das garotas, o gatinho das *gatosas*, Rafa Mangabeira, cheguei para agitar todas e mais algumas!

Meninas, juízo! Porque o lance é o seguinte, e não tem porém:
não vale fazer neném.

Ludimila - E para vocês que são do reformatório, não desliga, fica com a gente.

Alberto – É, minha gente, fica com a gente que teremos várias atrações.
E agora, com vocês: “Recadinhos do amor”.

Janaína –

Faça da sua vida uma matemática.
Some as alegrias,
diminua as tristezas,
multiplique o amor
e divida comigo.

Ludimila –

Romeu, quando você se aproxima
o meu corpo sente!

Se você não me queria,
porque você me amou?
Se eu morrer de paixão
foi você que me matou.

Júlia –

Com “A” se escreve Amor,
com “P” se escreve Paixão,
com “R” se escreve Romeu,
que não sai do meu coração.

Janaína –

Deus me fez assim
e nunca vou mudar.
Sou louca por você
e sempre vou te amar.

Ludimila –

Arruda também se muda,
do jardim para o deserto.
De longe também se ama,
quem não pode amar de perto.

Júlia –

Amor, o que é o amor?
É difícil definir,
impossível descrever,
mas se alguém me perguntar,
não terei dúvida em responder:
é o que sinto por você.

Nilton - Uh!!! (todos fazem sons com a boca e batucada no chão). E atenção, minha gente, está entrando no ar o seu locutor preferido, Naldão animal. Agito, agito minha gente.

E agora, o seu horóscopo do dia. Pra você que é de *Aquário*: ótima relação com os seus melhores amigos e melhores amigas. Grandes conquistas. Para você que é de *Capricórnio*: “No meu canto sou calado, do seu lado sou amado” E agora, com vocês, Lino de Almeida:

(O grupo canta baixinho a música de Sine Calmon: “Peguei o trem do amor, a Jerusalém, na mala não levo a dor, não, e nem cabe no trem”, preparando a entrada do locutor)

Rafa - Alô Bahia. É a grande nação rastafari. Hoje, Sexta-feira, 23h00min no Costa Verde, todo mundo se deliciando com o reggae. Até amanhã.

Na montagem teatral, a narrativa da peça propriamente dita é que dava um tom sério ao início, quebrando o clima de brincadeira e batucada. Uma atriz sozi-

nha, com base no prólogo de Shakespeare, se comunicava diretamente com o público, narrando:

Bem gente, nossos atores agora se revezarão nos papéis de uma história conhecida de todos e que poderia acontecer em qualquer lugar desse nosso planeta, onde impere o ódio.

Dois grupos rivais de um Reformatório reativaram sua inimizade. Mas, no seio dessa inimizade, nasceu um casal de amantes.

Os lances desse amor ou o ódio exaltado dos dois grupos é o que veremos neste momento.

Se você emprestar a tudo, ouvido atento supriremos nossas falhas a contento.

A encenação realizada, do *Romeu e Julieta*, além do prólogo e epílogo, que constam no texto de Shakespeare, rompia com a continuidade da ação por meio do programa “Lado a lado com Janaína”³², que entrevistava os jovens atores que estavam realizando uma peça com tema tão curioso. A atriz interrompia a peça, dizendo:

“Boa noite, Sras. e Srs. Estamos aqui para entrevistar o Grupo Renascer, que está ensaiando a peça *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare”.

As perguntas abaixo numeradas foram elaboradas por Janaína, que chamava os atores pelos seus próprios nomes – lendo as perguntas em braille –, enquanto estes improvisavam as respostas [organização circular com a entrevistadora ajoelhada e de frente para a plateia]:

1- O que você acha de ensaiar essa peça?

Elenco - Eu acho legal.

2- Quais as cenas que mais gostaram?

Elenco - A cena da briga, porque é muita confusão.

³² Aproveitamos uma improvisação ocorrida no segundo semestre de 1996.

3- O que você mais gostou na história?

Elenco - Do amor à primeira vista.

4- O que você acha dos personagens?

Elenco - São bastante interessantes.

5- O que você acha dos ensaios?

Elenco - Legal, ainda mais agora que tem pouca gente.

6- Qual a emoção que vocês tiveram ao apresentar para milhares de pessoas?

Elenco - Eu fiquei nervosa.

7- Você acha que é certo um Instituto misto proibir os alunos de namorar?

Elenco - Eu acho que sim, nós estamos aqui é pra estudar e os pais não iriam gostar.

Elenco - Eu acho que não, a gente pode namorar com responsabilidade.

8- Qual a solução para o caso de Romeu e Julieta?

Elenco - Ela devia acordar e ficar com ele. Não devia morrer.

As respostas dadas sempre eram muito curtas, por inibição das pessoas. Às vezes, Janaína comentava, conversava ou repetia a resposta, incentivando os colegas. Uma síntese das perguntas e respostas foi incorporada na peça, mas podiam mudar a cada dia, com exceção da sétima, que era feita também para a plateia. Ao final do ensaio, os meninos sugeriram conservação das poesias declamadas pelas meninas no início da peça e comentaram que na cena cinco o diretor poderia a mandar ir dormir.

A cena da entrevista foi assunto de muito riso, mas também de discussão em cena improvisada, o que mostra que não é apenas na avaliação que o aluno se conscientiza e discute as questões emergentes. Em algumas sessões, mais adiante, podemos ver mudanças que aconteceram no texto e como eles se divertiam com isso:

Intermezzo: Entrevista com Janaína

P - O que vocês acham de trabalhar com o texto de *Romeu e Julieta* de William Shakespeare?

R - Eu acho bastante divertido.

P - Que cena vocês mais gostaram de ensaiar?

R: Eu gostei mais da cena da festa.

P: O que você mais gostou na história?

R: Eu gostei quando eles se casaram

R: Eu gostei mais da cena da muralha [conhecida como a cena do balcão].

P: Qual a temática da peça?

R: É uma peça sobre um amor proibido.

P: Qual a emoção que vocês tiveram ao apresentar para milhares de pessoas?

R: Foi fantástico! Eu me senti realizado.

P: E como vocês estão desenvolvendo a peça? Qual é a versão de vocês?

R: Bem a peça se passa num reformatório de menores onde o namoro é proibido.

P: Então eu vou fazer agora uma pergunta quentíssima: Ju, você acha que uma instituição mista deve proibir o namoro entre jovens?

R: Acho, porque nós estamos aqui é pra estudar, e os pais não iriam gostar.

P: Se você fosse a Diretora de uma Instituição dessas proibiria o namoro?

R: Não, eu acho que o aluno deve poder namorar desde que seja com responsabilidade.

P: E vocês, rapazes, o que acham dessa opinião?

R: Eu liberava geral.

R: Pra mim depende do namoro, se fosse um namoro morno, porque o namoro pode ser frio, morno ou esquentado (risos).

P: O que é um namoro esquentado?

R: Quando um homem está excitado demais fazendo o que não deve com a mulher.

P: E o que é fazer o que não deve?

R: Ah! Não sei dizer não.

R: Não deve fazer sexo irresponsável, sem amor, etc.

P: Você acha que o namoro só existe se ele for fogoso?

R: Se eu gosto da pessoa, posso ficar sem passar dos limites.

P: E pra vocês, meninos, o que é passar dos limites?

R: É brincar de carrinho e garagem, médico e paciente...

P: E vocês da plateia, o que acham do namoro na escola? (passa uma caneta como se fosse um microfone, para um “voluntário” da plateia).

Professor: Em minha opinião devia proibir e castigar (vaias). Tou brincando, eu acho que é uma questão pra ser discutida com todos os interessados.

P: Mas voltando à peça, vocês já disseram o que mais gostam, e o que vocês não gostam do texto?

R: Não gosto do final. A peça é muito bonita, mas o final é muito trágico, muito triste...

P: E como você gostaria que fosse o final? Vamos dar uma “canja” para os nossos telespectadores? Cheguem aqui (as meninas se colocam em círculo, no centro do palco, e os meninos formam um círculo em volta) Atenção: Câmera, Ação (passam a representar o final da peça).

A atriz já não utilizava mais o texto com as perguntas em braille, improvisava livremente. O jogo teatral atualizou o material literário, criando um novo texto ao incorporar as falas e as atitudes dos participantes. O texto, ao ser trabalhado a partir da estrutura dramática – Quem, Onde e O Quê –, fez surgir novos personagens, o ambiente foi transportado para um “reformatório de jovens” e a ação foi adaptada a essas circunstâncias.

O modelo imitado com a montagem da peça foi modificado em termos de concepção para que atendesse aos interesses do grupo de teatro em trabalhar com o tema do “amor proibido”, permitindo a utilização de outros textos, músicas, poesias e falas improvisadas. A sequência de acontecimentos foi modificada, diversas cenas foram introduzidas e outras suprimidas, ou colocadas de maneira estilizada.

Como forma de superar a dificuldade ou impossibilidade de leitura, utilizamos também o procedimento da repetição de trechos em coro (uníssono) ou de forma alternada. Assim, antes de ter contato com o texto, o grupo improvisava,

para depois repetir trechos que pudessem ser incorporados à ação executada. Exemplo (Cena 04: No jardim da casa de Julieta):

A proposta dada foi três pessoas representarem Romeu, e três, Julieta – o que um falava, os outros repetiam como um eco. Romeu pulou um muro imaginário (não dava para entender o que eles estavam fazendo, mas o visual era bastante interessante, cada hora um por vez pulando o muro) e acordava Julieta, gritando:

R - Julieta

J - Romeu, você é louco?

R - Louco por você...

J - Como você chegou até aqui? (tocam as mãos).

R - Com as asas do amor

J - Se a Diretora lhe vê, ela lhe mata... (abraça ele sem carinho).

R - Prefiro morrer que viver sem você...

J - O que vamos fazer?

R - Vamos fugir.

Diretora - (somente a voz): Julieta.

R - É a Diretora.

J - Fuja rápido, amor.

Como outro exemplo do trabalho com trechos do texto, podemos citar o ensaio da cena no mausoléu [que é repetida duas vezes na versão final da peça]. Após a leitura da cena e divisão de falas, em grupos de três, os jogadores representam alternadamente o seguinte trecho:

Romeu 1 - Minha querida esposa, a morte não conseguiu tirar sua beleza.

Romeu 2 – Por que você ainda está tão bonita, será que a morte se apaixonou por você e te conservou como amante?

Romeu 3 - Aqui desejo permanecer para sempre. Um último abraço, minha doce amada!

Julieta 1 - O que é isso aqui? Um frasco na mão de meu amor?

Julieta 2 - Egoísta! Você bebeu tudo, sem deixar uma só gota amiga.

Julieta 3 - Vou beijar esses lábios, quem sabe ficou algum veneno? Teus lábios estão quentes (Voz de fora: quem está aí?).

Todas as Julietas juntas, em uníssono - Ouço barulho, preciso andar depressa. Seja bem-vindo, punhal.

Diante da dificuldade, o trecho foi mais sintetizado ainda, ficando com três Romeus e três Julietas executando o mesmo gesto e dizendo a mesma fala, como um eco (a princípio iniciado pelo coordenador, e depois por um voluntário do grupo):

Romeu1: Querida esposa, a morte não conseguiu tirar sua beleza.

Romeu2: Querida esposa, a morte não conseguiu tirar sua beleza.

Romeu3: Querida esposa, a morte não conseguiu tirar sua beleza.

Romeu 1: Quero ficar com você para sempre...

Romeu 2: Quero ficar com você para sempre...

Romeu 3: Quero ficar com você para sempre...

Romeu 1: Adeus, mundo cruel!

Romeu 2: Adeus, mundo cruel!

Romeu 3: Adeus, mundo cruel!

Julieta1: Romeu, não faça isso!

Julieta2: Romeu, não faça isso!

Julieta3: Romeu, não faça isso!

Romeu1: Meu amor, você está viva!

Romeu2: Meu amor, você está viva!

Romeu3: Meu amor, você está viva!

Julieta1: Sim, foi tudo um plano do padre.

Julieta2: Sim, foi tudo um plano do padre.

Julieta3: Sim, foi tudo um plano do padre.

Romeu1: Um plano do padre?

Romeu2: Um plano do padre?

Romeu3: Um plano do padre?

Julieta1: Tudo começou assim... [neste ponto iniciava a cena do casamento em *flashback*].

O efeito produzido pelas repetições agradou muito às pessoas. O eco criava um efeito interessante, ao tempo em que facilitava a memorização do texto. Na avaliação, após trabalhar com este último trecho, os jogadores assim se manifestaram:

Janaína - Foi um dos melhores dias porque não dei risada.

Ludimila - Finalmente terminou a peça.

Alberto - Fiquei nervoso [quando a cena era muito grande], gostei da repetição, o senhor fala e a gente repete.

O mesmo trecho foi repetido também com todos os Romeus e todas as Julietas dizendo a fala simultaneamente.

A orientação do trabalho de análise de texto foi aprofundada com perguntas sobre o que gostavam e o que não gostavam do texto; o entendimento que tinham da peça – o conflito, os agrupamentos de personagem, a ação básica, a sequência de acontecimentos, as soluções possíveis, a divisão da peça em blocos, a criação de título para cada cena; a seleção dos trechos básicos que sintetizavam as cenas.

Em um dos ensaios, após a leitura do final do texto, o grupo brincou dando sugestões de um final diferente:

Ela abre o olho quando ele começa a falar;

O pai diz assim: “Oh, minha filha, me perdoe! Maldita hora que arrumei este casamento”;

Ou então a mãe: “Oh! Minha filha me desculpe! Deveria lhe dar mais carinho, lhe dar mais apoio...”.

A discussão do texto era acompanhada de jogos que enfatizavam a expressão verbal, que podia estar relacionada ou não com o texto. Exemplos de procedi-

mentos práticos dessa ordem podem ser dados com a exploração realizada com trechos da narração, para serem ditos na sequência de um programa de rádio:

- Todos fazendo um locutor de rádio, tentando falar mais alto que os outros, depois falando normal. Ao sinal de palmas, apenas um fala, imitando um locutor;
- Dizer uma frase, poesia, trecho de música etc. para ser repetida em coro;
- Repórteres de televisão entrevistam a população sobre a briga de gangues;
- Criação de histórias coletivamente. Continuar a história tendo a peça *Romeu e Julieta* como tema.

Criação de personagem e estranhamento

A criação de personagem contribuiu tanto para a apropriação de matéria textual como para a criação de cenas adaptadas para o texto. Como exemplo do primeiro caso, podemos citar:

- A troca de personagens: ensaiar as cenas representadas por outros que não os que já foram escolhidos (*Romeu e o Frei*; *Julieta e a ama*; *Romeu e Tebaldo*; *Inspetor e Julieta* etc.);
- A inversão dos papéis entre as meninas e os meninos, para representação de cenas da peça de maneira melodramática, exagerada.
- Cenas com repetição de texto, com três pessoas representando *Romeu*, três representando *Julieta* e todos juntos fazendo o *Inspetor*; cada um com uma maneira de falar diferente, numa versão super sintetizada das cenas.

A criação de personagens por vezes contribuía também para a criação de cenas adaptadas para a peça. No jogo das profissões que estavam relacionadas com internato de jovens, escola tipo “o que faço para viver” (SPOLIN, 1979), utilizando fala articulada, surgiram personagens relacionados com pais de alunos, com professores e funcionários de escolas e de internatos (ou instituições mistas como eles chamam). Esses personagens foram explorados em cenas de proibição do namoro, que terminam sendo incorporadas à peça (no lugar das falas do Príncipe ou do pai, por exemplo):

Conversa da Diretora com Julieta sobre boatos de namoro [quatro pessoas estavam deitadas ao fundo como se estivessem dormindo].

Diretora - Julieta ouvi um boato que você tava namorando um menino do 6º andar.

Julieta - Não tem nada a ver! Quem foi que disse isso?

D - Eu não quero saber de namoro aqui dentro, está ouvindo?

J - Mas não teve nada disso...

D - Vocês têm que namorar com gente de fora, que tenha um emprego decente, pra melhorar de vida.

J: Dinheiro não compra felicidade.

A experimentação de personagens diferentes nos ensaios – Romeu, Julieta, Inspetor, Tebaldo, Locutor. etc – e a troca de papéis durante as apresentações contribuíram para certo distanciamento. Na peça, todos faziam Romeu e todos faziam Julieta a cada cena ou ao mesmo tempo. O público percebia que uma história estava sendo representada por atores que se revezavam nos diversos papéis.

Outros elementos contribuíam também para o não envolvimento do espectador como as interrupções na ação básica por meio do programa de rádio, da narração, da entrevista. Na apresentação da peça, a pobreza de aparatos também contribuía para o distanciamento. Não se tratava de forma alguma de um espetáculo envolvendo uma produção sofisticada.

O ICB forneceu os adereços e o figurino básico (macacão, camisetas, óculos, brincos etc.). Em muitas apresentações, o aparelho de som era um simples gravador operado por um dos participantes na presença do público. Não havia cenário nem recursos de iluminação.

Enfim, o grupo tinha consciência de que o que se faz no teatro é uma ficção, não é uma realidade, mas um artifício, e o público tinha curiosidade e admiração pelo fato de atuarem sem utilização da visão, incorporando o jeito de ser de cada um.

e) Apresentação pública

Tivemos a oportunidade de compartilhar as experiências com pessoas externas ao grupo. Desde os ensaios, os alunos experimentaram a linguagem teatral com a preocupação específica de atingir o público. Para eles o intuito era mostrar para o público que uma pessoa cega tem capacidade de fazer teatro como qualquer pessoa, como disse uma das alunas, mas também discutir um tema que consideravam significativo.

O objetivo de elaboração de um produto final com a intenção de mostrar, ajudou no desenvolvimento do senso de responsabilidade e compromisso. Ninguém faltava. Até mesmo Júlia, que por vezes ficava um pouco amuada, partici-

pou, ao final, dos ensaios e durante as apresentações, com muito interesse e vivacidade.

A existência de um ponto de chegada foi importante para os jogadores, pois criava uma expectativa. A perspectiva da apresentação parecia causar certo freio, ansiedade, medo, e vontade, ao mesmo tempo. Representar uma história de amor, expor e questionar uma situação, dialogar com o público, tudo isso levou a um nervosismo crescente.

Ao final do semestre, quando tivemos a presença de pessoas assistindo aos ensaios³³, perguntamos aos alunos o que significou para eles a presença de uma pessoa de fora assistindo ao trabalho:

Jandi: Para mim foi um faz de conta. Eu não me liguei no público.

Ludmila: Eu acho ao contrário. Uma pessoa só tudo bem. Mas, um público enorme, eu vou trocar palavras.

Júlia: E se der vontade de rir? E se trocar o texto?

Alberto: Eu me senti normal.

Professor: E quando vocês estiverem apresentando aqui no Instituto?

Alberto: Aí é diferente. O público daqui gosta de criticar.

As apresentações públicas aconteceram no final de 1997, na Faculdade de Educação, na Escola de Teatro da UFBA e no ICB e tiveram continuidade durante todo o ano de 1998.³⁴ A motivação ocorreu pelo fato de os jogadores estarem veiculando ideias e apresentando situações de seu próprio interesse, para uma plateia geralmente formada por adolescentes, também interessada no tema abordado. Mas a existência de uma história de amor, conhecida de todos, também funcionou como elemento motivador, provocando uma resposta crítica favorável dos que apreciavam a apresentação da peça.

A peça atingia o público jovem por falar do amor, por ter cenas de carinho e por evidenciar uma necessidade de discussão sobre a liberação ou não do namoro. Por meio da elaboração cênica coletiva, o aluno desenvolveu a capacidade de perceber, no comum, o incomum e apresentar não exatamente o que perceberam, mas o mundo como gostariam que fosse.

O público contribuiu para o aprendizado dos alunos, alimentando a discussão no meio e ao final do espetáculo, dando feedback para os atores. Na oportuni-

³³ Antes da apresentação tivemos a presença de público em quatro oportunidades durante os ensaios.

³⁴ Em 1998 a peça foi apresentada para mais de 600 pessoas.

dade de debater com o público, os atores mostravam e utilizavam a reglete, respondiam a curiosidades relacionadas com a cegueira, falavam do processo de trabalho, elaborando um discurso sobre o tema. Ao difundir a montagem teatral, os participantes acabaram tornando-se multiplicadores do processo educativo que experimentaram.

O contato, sobretudo com outros adolescentes, contribuiu para a integração do aluno com deficiência visual, trazendo também um sentido moral de positividade, de humanidade, além de favorecer o fortalecimento do ego. Era uma oportunidade de sair, encontrar pessoas, conversar, pegar telefones, contatos.

***Romeu e Julieta* como modelo de ação**

A teoria da peça didática de Brecht estimulou a reflexão sobre a abordagem da questão social no trabalho realizado. Assim, na montagem, a questão da cegueira não era colocada em termos de conflito social de classes antagônicas.

A encenação não discutiu as discriminações sociais dos cegos. No período da pesquisa este tema não foi muito estimulado, pois acreditava-se que os alunos não estavam interessados nessa discussão, não percebiam a questão de uma consciência de classe como o fundamental naquele momento para eles, e, julgávamos que eles não tinham muita vivência em questões políticas. Com o tempo, esse pensamento foi se tornando improcedente, pois começaram a aparecer conteúdos relacionados com discriminação e racismo.³⁵

Segundo Peixoto (1981), Brecht escreveu cenas para provocar o distanciamento em textos clássicos, que revelam suas intenções políticas. O tratamento que Brecht dá ao clássico de Shakespeare coloca um acento agudo na questão socioeconômica e histórica, como podemos observar no exemplo de uma cena por ele criada para o *Romeu e Julieta*. A orientação da encenação é norteadada por princípios históricos que levam a pensar em função das causas sociais da miséria, da pobreza, da diferença de classe, da luta diária do proletariado. Os acontecimentos cotidianos são apresentados como acontecimentos históricos.

Peixoto (1981) translada uma cena supostamente criada para ser usada em aulas de teatro, que tem o título geral de *Os empregados* (Die Bedienten). Essa cena se destina basicamente a fazer com que o ator que interpreta o personagem central da peça, possa construir seus personagens de maneira contraditória. Em uma dessas cenas, Romeu discute com um empregado, mostrando-se uma pessoa

³⁵ Durante os ensaios uma visitante perguntou a Janaína: Você se sente discriminada na escola? Ao que ela respondeu: Sinto sim... Eles pensam que cego não gosta de brincar.

romântica e alheia aos interesses e necessidades de pessoas economicamente humildes.

O problema de classe embutido na encenação do *Romeu e Julieta* apresentado pelo grupo do ICB não é enfocado explicitamente (e claro que poderia ser, posto que existe concretamente as pessoas cegas de uma classe economicamente abastada dificilmente viveriam nas condições que o Instituto tem para oferecer aos internos, no que diz respeito a instalações físicas e alimentação). O enfoque dado procura suscitar apenas a discussão sobre um tema e sobre uma proibição que não é discutida com os jovens do internato.

Um tema doce como o namoro termina carregando também um lado austero, sério, quando relacionado com o poder que o proíbe. Antunes Filho diz que “*Romeu e Julieta* é um canto subterrâneo contra os estereótipos, contra as normas e os poderes autoritários”. Na versão que fizemos, deslocamos o poder da família para outra instituição, tornando-o ainda mais delicado, mas a questão é a mesma, presente em todo “reformatório”,³⁶ de contestação de uma norma criada sem discussão.

A ideia do “reformatório” não corresponde evidentemente à realidade da conceituada Instituição em que viviam (o ICB não é um “reformatório”), trata-se de uma ficção, um exagero, que desloca o problema para uma instituição fictícia, com o sentido de discuti-lo com mais liberdade. O antagonismo estabelecido, portanto, era entre os alunos e um inspetor extremamente autoritário de um internato.

A vivência dessas situações, na pele, pareceu ensinar aos alunos como tratar essa questão delicada de maneira teatral, de forma que pudesse ser absorvida, e tolerada, até certo ponto. Depois da montagem, uma questão tinha que ser encarada: a sexualidade na adolescência de pessoas cegas.

A peça provocou a discussão de algo tido como normal inquestionável, mexeu em algo melindroso, embaraçoso, complicado. A Presidente da Instituição teve uma postura participante, ativa, quando foi obrigada a se manifestar publicamente, ao ser “entrevistada” pela atriz no dia da estreia, no meio da peça. O Jornal *A Tarde* publica uma matéria que mostra diferentes posicionamentos:

Não somos contra a sexualidade. Só não podemos assumir esta responsabilidade”. De acordo com ela, os adolescentes – o ICB abriga 82 deficientes visuais, sendo 62 destes internos – “podem namorar, mas, de preferência sob os cuida-

³⁶ “Estabelecimento que abriga, sob regime disciplinar, menores delinquentes ou degenerados, para tratamento, reajustamento, correção, assim como para lhes dar conhecimentos gerais, educação moral e cívica, habitá-los em artes e ofícios e adaptá-los à sociedade”. (HOLANDA, 1970, p. 1205)

dos dos pais. Estes jovens moram na mesma casa e, pela própria deficiência, se tocam muito. O sexo não está nos olhos, está no corpo. Só que temos, aqui, uma responsabilidade multiplicada, observa. (Caderno 2 do Jornal *A Tarde* de 10/12/1997).

Importante registrar, que não se trata de julgar, concordar ou discordar de uma posição, absolutamente legítima³⁷, mas apenas ressaltar que o teatro serviu de veículo para uma determinada discussão, antes, durante e depois da apresentação da peça. Nesse sentido, a encenação pode ser entendida como *modelo de ação*.

Um texto clássico como *Romeu e Julieta* pode ser modelo de ação? A resposta é positiva, em primeiro lugar, por solicitar e proporcionar cultura, prazer, vivência e consciência não apenas no público, mas nos próprios participantes do ato artístico. A peça de Shakespeare significou uma lição. Os alunos/atores experimentaram um texto dramático clássico, que permitiu a imitação crítica da sua própria realidade, impelindo-os para a ação, instigando-os a propor mudanças.

No decorrer dos ensaios surgia cada vez mais forte a busca não pela identificação do espectador, mas uma tentativa de torná-lo testemunha, cúmplice, despertando nele a atividade, a análise, exigindo-lhe uma decisão, como propõe Brecht no famoso esquema em que estabelece um paralelo entre “um teatro de forma dramática” e “um teatro de forma épica.” (BRECHT, 1964, p. 25)

A narrativa passou naturalmente a ser mais valorizada até para superar certa dificuldade do grupo no trato com o texto romântico. Algumas simplificações foram realizadas para facilitar, por um lado, a movimentação cênica dos atores e outras dificuldades específicas de cada um dos participantes, a exemplo da dificuldade de leitura em braille. E, por outro lado, para facilitar a apreensão pelo público do significado da questão que estava sendo colocada.

Embora não estivéssemos buscando com a peça a suspensão das diferenças sociais de classe (que não é o interesse da peça de Shakespeare), procurávamos colocar em foco as diferenças de tratamento que, muitas vezes, recebem pessoas em regime de internato. A plateia acabava tomando uma posição em relação à proibição do namoro.

³⁷ Trata-se inclusive de uma pessoa íntegra, responsável, acolhedora e que após as referidas apresentações públicas apoiou materialmente o trabalho. A questão formulada pela atriz era contundente, mas a busca era de uma negociação e não rompimento de relações. Os alunos sabiam que não estávamos lidando com uma pessoa adversária e sim com uma parceira.

Neste sentido, cabe colocar o posicionamento da coordenadora pedagógica do Centro de Referência Integral de Adolescentes, após a apresentação na Escola de Teatro:

Na sua opinião, a Instituição não pode se esquivar da responsabilidade em relação ao despertar sexual dos internos: 'A vida deles é aqui. Não se pode negar um aspecto tão fundamental. O ICB deve buscar apoio externo e, em lugar de proibir, trabalhar a questão.' (Jornal A Tarde, 10.12.97)

O confronto foi estabelecido com uma simples história de amor. Um aluno interno do ICB também se colocou: "Gostei e entendi a peça. Quanto ao namoro, dá pra namorar escondido", fala, cantarolando músicas da Legião Urbana. (Jornal A Tarde, 10.12.97).

Na sala havia muito riso do público que assistia a uma peça já conhecida, mas que trazia um conteúdo novo. O riso era de espanto. A própria cegueira dos atores pareceu funcionar como um elemento *distanciador* para o público, por ser algo diferente, pouco comum, curioso. O público não vê apenas um Romeu ou Julieta, mas vê também uma pessoa cega, tida como incapaz no estereótipo popular, representando um determinado personagem. Interessante que, após a peça, o público sempre queria saber mais sobre a cegueira e sobre como eles conseguiram se apropriar da linguagem teatral.

Existia leveza e graça na peça, na opinião do público, cavando comentários como a da diretora teatral e coordenadora geral do CRIA, na apresentação da Faculdade de Educação, para um dos atores [justo o que tinha dificuldade de dar um beijo na mão da colega]: "o seu Romeu é muito bonito, muito delicado". E dá pra imaginar o efeito dessa frase sobre o aluno. Existia, portanto, simpatia pelos Romeus e pelas Julietas, o espectador conserva seu interesse pela fábula, mas sabe o que está sendo discutido, questionado. Trata-se, enfim, de um teatro didático no sentido brechtiano, que impulsiona os atores e o público, apelando para sua consciência crítica e para uma atitude ativa.

O ator rompe a quarta parede e se comunica com o público. A educação se processa na experimentação artística e na consciência e amadurecimento dos participantes que se utilizam inclusive do diálogo direto com a plateia. A apropriação do texto provoca o comportamento político, o aprendizado de atitudes sociais e o diálogo com a plateia possibilita que o ator seja influenciado socialmente, estimulando a sua interferência no plano social.

A investigação da realidade acontecendo de maneira afetiva e lúdica contribui também para que a imitação de personagens sociais prepare o grupo para

os enfrentamentos sociais. Ao estranhar as atitudes os alunos percebem as possibilidades de transformação, no âmbito social, das relações dos homens entre si. A imitação de personagens sociais implica, assim, aprendizagem de comportamentos sociais que contribuem para a melhoria das relações das pessoas com outras pessoas. O aluno leva os observadores a um estranhamento no exame de atitudes e de comportamentos existentes no cotidiano.

O estranhamento ocorre por conta também da ausência de aparatos materiais. Em cena, apenas o indispensável, atores com roupas básicas (que os diferenciava apenas por sexo) e alguns adereços. Era um “teatro pobre”, não havia nenhum mobiliário no espaço cênico³⁸.

Cabe ainda lembrar a existência de dois finais diferentes. Nas apresentações da Faculdade de Educação e da Escola de Teatro, a opção foi pelo final repressivo: o personagem Inspetor da instituição fictícia proíbe o namoro e a encenação da peça. Após a polêmica levantada, discutimos com os atores e mudamos o final.

Na apresentação no Instituto de Cegos optamos por uma Diretora que, diante da pressão do grupo, libera o namoro na instituição. O espetáculo tornou-se mais leve, refletindo o sonho dos jovens atores. A peça mudou radicalmente de uma apresentação para outra, o que mostra que não era um espetáculo estático.

O próprio texto não foi repetido, copiado fielmente, mas recriado. O importante não era copiar um modelo, mas fazer retroceder uma vivência, espelhando o ocorrido, comunicando as descobertas e desviando a direção inicial. A partir de uma estrutura dada pelo texto, os atores podiam improvisar, introduzindo a sua própria fala. O texto instigou a criação coletiva e a crítica de conteúdos culturais, funcionando como instrumento de busca, exploração e reflexão sobre a realidade.

A estrutura do texto deu uma segurança maior (diferente de uma colagem de situações improvisadas). A dificuldade em repetir uma improvisação, mantendo o frescor necessário, pareceu reduzida quando os jogadores passaram a contar com o texto. As improvisações continuavam a existir, mas dentro de uma disposição e uma ordem conhecida e compartilhada por todos, oferecida por um enredo.

A existência dessa estrutura contribuiu para a criação, em maior profundidade, no plano das improvisações, na medida em que forneceu uma direção e um roteiro concreto onde as partes estavam relacionadas com o todo. Havia uma história que estava sendo contada para uma plateia, que podia ser modificada.

³⁸ A ideia inicial era de transformar o palco num ringue, estrado quadrado e cercado de cordas móveis que poderiam ser utilizadas pelos atores, como se fossem ambientes diferentes.

A ordenação do enredo dentro de um processo que principia pela narração, que expõe um problema, alimenta uma intriga, chegando a um clímax e um desfecho, foi identificado pelos alunos como próximo da novela, próximo da realidade cotidiana deles, que assistem televisão no dia a dia. Isso permitiu a exploração do tema do afeto de outra maneira, incorporando elementos culturais a que os jogadores não tinham acesso. Permitiu também uma concepção de espetáculo incorporando a realidade concreta de pessoas que vivem em regime de internato. Possibilitou, inclusive, brincar com o tempo, apresentando cenas em flashback. O texto, enfim, facilitou um maior conforto e uma melhor ordenação, mesmo sendo ao final desprezado, na sua maior parte, em função de outras ordenações ou falas mais fáceis de serem memorizadas.

A utilização da referência textual aliada com a busca de ações correspondentes, segundo os participantes, fortaleceu o processo. Conhecer e modificar a história de Romeu e Julieta, improvisar as cenas, descobrir mil formas e significados para as falas do texto, ensaiar e realizar apresentações públicas, tudo isso foi gratificante e enriquecedor para todos. O texto fez brotar o mundo interno dos participantes, as inquietações do grupo, a vontade de representar personagens e de transformar a história da peça, na história que queriam encenar.

Constatamos, no decorrer do trabalho, a viabilidade do ensino de teatro entre alunos com deficiência visual, tanto em nível de improvisação como de apropriação de texto. Os adolescentes do Grupo de Teatro Renascer souberam como agir cenicamente, revelando com intencionalidade, o que percebem, imaginam, sentem e pensam; e, mais que isso, souberam como provocar uma reação da plateia. Para isso, utilizaram basicamente o corpo em movimento, em ação, a fala articulada (narrando, monologando, dialogando) e os sons produzidos pelo próprio corpo.

O próximo capítulo apresenta dados interpretados e resultados, oriundos das oficinas teatrais que se encontram descritas nos capítulos anteriores.

Capítulo 4 – Possibilidades e limites do aprendizado da linguagem teatral

As oficinas de teatro revelaram possibilidades e limites de aprendizagem da linguagem teatral pelos alunos que participaram da experiência no ICB, considerando as formas básicas de construção de conhecimento na área de Arte. O potencial pedagógico desse trabalho foi desenvolvido pelo grupo, numa perspectiva de combinar ideias sobre a produção, colocar essas ideias em prática, saber ler com espírito crítico a forma artística criada, avaliar o que foi produzido pelos colegas, profissionais, professores e relacionar tudo isso com o mundo numa perspectiva de autonomia.

O teatro, em particular, possui elementos estruturais – ação, ambiente, personagem – que, ao serem estimulados criam um mundo próprio, constantemente articulado com a realidade em que se vive. Neste capítulo destaca-se contribuições significativas ao abordar didaticamente os principais elementos do trabalho com teatro educação e contextualiza formas de interagir com outras áreas.

O enfoque discutido no presente capítulo versa sobre as possibilidades de utilização da linguagem verbal, que oferece ao aluno com deficiência visual,

inúmeras vantagens, quando pensamos na organização das cenas criadas coletivamente, na leitura dessas cenas e na compreensão do contexto. Esta análise, entretanto, não será estanque, mas relacionada com os signos não-verbais, a que vamos nos referir em seguida.

Baseado nos dispositivos que ressalta a expressão física do ator, sua linguagem não articulada, as ações, gestos, movimentos, sons, tons de voz e ruídos, como um canal de comunicação, finalmente, o estudo se concentrará na apropriação do texto dramático, que se processou por meio do jogo teatral durante as oficinas com portadores de deficiência visual, trazendo nuances diferentes que serão destacados.

Linguagem verbal

Para a compreensão da especificidade da linguagem teatral como forma de conhecimento, é necessário o seu entendimento como uma arte que envolve aspectos objetivos e subjetivos da atividade humana e que tem um conteúdo próprio. Na orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o conjunto de conteúdos da área de Arte está articulado ao processo de ensino e aprendizagem e explicitado por intermédio de ações em três eixos norteadores – produzir, apreciar e contextualizar¹, acentuando-se que “é sempre desejável que haja uma integração entre produção e apreciação artística”. (BRASIL, 1998, p. 88-89)

Esses três eixos norteadores estiveram imbricados no decorrer da experiência e revelaram que, na presença da linguagem verbal, as cenas tinham possibilidades maiores de desenvolvimento, fluíam mais e facilitavam o acesso direto (sem mediação do professor) à ideia dos colegas.

Este fato não nos causa estranhamento, pois, como lembra Kowzan (1978, p. 118), no teatro, “a palavra, em primeiro lugar, tem o poder de substituir a maior parte dos signos dos outros sistemas. O gesto vem em segundo lugar.” Ao utilizar a fala, os alunos que realizavam a cena facilitavam a compreensão da plateia formada pelos colegas que também tinha deficiência visual, fornecendo referências sobre o ambiente, a ação e as características dos personagens.

Mas, na aprendizagem por meio dos jogos teatrais, todo processo inicia-se no plano sensório-corporal. Como afirmam os PCN (BRASIL, 1998, p. 88), até mesmo

¹ O produzir refere-se ao fazer como representação que se realiza por meio da experimentação e uso das linguagens artísticas; o apreciar à recepção, que inclui “percepção, decodificação, interpretação, fruição de arte e do universo a ela relacionado”; e o contextualizar “situar o conhecimento do próprio trabalho artístico, dos colegas e da arte como produto social e histórico, o que desvela a existência de múltiplas culturas e subjetividades”. (BRASIL, 1998, p. 50)

“a tematização do texto inicia-se no plano sensório-corporal, por meio de experimentação com gestos e atitudes”. Iniciar pela palavra pode implicar em sacrifício em termos da expressão física do ator, que tende a gesticular menos. A tendência de gesticular pouco é comum no jogador iniciante, daí a proposta de Spolin (1979) de iniciar o trabalho a partir do nível sensório-motor, e se agrava no caso de pessoas que não possuem a visão, ao menos como referência básica².

Por outro lado, os alunos com deficiência visual dependem mais da fala para ter acesso às cenas e compreender o sentido da sua produção. Esse dilema era previsto e procuramos contorná-lo por procedimentos que alternavam, desde o início, o verbal e a expressão física não-verbal³.

Ficou evidenciado nas oficinas de teatro, que os alunos tinham possibilidade de produzir coletivamente e entender as cenas produzidas, sobretudo, quando utilizavam a linguagem falada⁴. Mas, a linguagem teatral requer uma situação concreta, envolvendo determinada ação. Ao criar uma situação cênica os participantes contextualizavam, isto é, explicitavam o que estava envolvido na situação, criando, mostrando e solucionando problemas.

Os procedimentos empregados nas oficinas, como forma de conduzir o processo de aprendizagem, tomaram do sistema de jogos teatrais de Spolin (1979), mediante suas características básicas. A técnica de solução de problemas utilizada permitiu ao professor e ao aluno um foco objetivo, o contato direto com o material cênico, evitando a dependência entre os dois. O professor não expôs o conteúdo, mas jogou com problemas de atuação para serem solucionados, dissipando quaisquer dificuldades que pudessem aparecer. Como diz Spolin (1979):

² “[...] A falta de visão afeta, também, algumas atividades específicas. Talvez, a mais importante seja a movimentação no espaço físico [...]” (OCHAITA; ROSA, 1995, p. 184) Podemos acrescentar a gesticulação e expressão facial.

³ A reflexão que fizemos no decorrer do trabalho sempre se debatia com uma questão difícil de ser respondida, relativa ao aspecto que os alunos tinham maior ou menor domínio. Partimos do pressuposto de que a linguagem verbal seria de mais fácil acesso, mas esbarramos na dificuldade de muitos alunos, sobretudo em termos de inibição da oralidade.

⁴ Vygotsky (1991) evidencia a importância da mediação simbólica. Os processos mentais superiores caracterizam o pensamento humano. Ações controladas, memorização ativa, pensamento abstrato etc., são produtos mediados por sistemas simbólicos, entre os quais se destaca a linguagem, nas modalidades oral e escrita. No significado da palavra, o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. É também no significado que se encontram as duas funções básicas da linguagem, o intercâmbio social e o pensamento generalizante, que também propicia a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real. Os significados estão sempre em transformação de acordo com o mundo social.

O dogmatismo é evitado pelo fato de não se dar palestras sobre como atuar; a verbalização é usada com o propósito de esclarecer o problema. Pode ser considerado como um sistema de aprendizado não-verbal, já que o aluno reúne suas próprias informações e dados a partir de uma experiência direta. (SPOLIN, 1979, p. 20. Grifo nosso)

O aspecto de autonomia foi muito significativo no processo de aprendizagem. Nesse ponto, realçamos mais uma vez, o significado do método de Spolin para o aluno com deficiência visual, no que ele difere das formas comumente utilizadas no sistema tradicional de ensino que, na maioria das vezes, desconsideram a experiência do aluno, na sua forma peculiar de perceber e se relacionar. (MASINI, 1994) Além disso, o trecho acima grifado nos reporta à questão da dialética que se realiza entre as informações e dados sensoriais e a organização desses dados fornecida pela função simbólica, conforme explicado por Masini, quando alerta para a necessidade de considerar o indivíduo na sua maneira de se relacionar com o mundo:

No caso do deficiente visual, por exemplo, ele tem a possibilidade de organizar os dados, como qualquer outra pessoa e estar aberto para o mundo, em seu modo próprio de perceber e relacionar-se; ou ao contrário, estar doente, isto é, fechado ao imediato que o cerca e a ele restrito. O que não se pode desconhecer é que o deficiente visual tem uma dialética diferente, devido ao conteúdo – que não é visual, e à sua organização cuja especificidade é a de referir-se ao tátil, auditivo, olfativo, cinestésico. É dessa dialética entre o específico e o geral que se pode definir a estrutura própria do deficiente visual e perguntar como ela é. (MASINI, 1994, p. 83)

As cenas construídas pelos alunos evidenciaram que as informações e os dados recebidos pelo indivíduo são suficientes para que ele crie cenas, quando estão integrados e “abertos” para o mundo, numa experiência estética.⁵ A ausência de dados visuais exige a busca de caminhos perceptuais para as informações do mundo. E esses dados podem ser em parte, adquiridos pela via da audição e da linguagem e integrados aos dados obtidos pelos outros sentidos.

No método da referida autora, os dados sensoriais são organizados de maneira autônoma, a partir do referencial perceptual, afetivo e intelectual, e do próprio problema e instruções fornecidas pelo professor. Os alunos corresponderam à autonomia, à disciplina e objetividade dentro das regras propostas pelos jogos teatrais, quando, por exemplo, na cena do Seu Buzina, apresentaram uma situação

⁵ Duarte Junior (1988, p. 16) refere-se à experiência estética como integradora do sentir, pensar e agir.

sem perder de vista o foco principal (o objeto buzina) e os que observaram perceberam que não houve desvio desse objetivo. A atuação desenvolvida a partir desse ponto de concentração provocou a ação espontânea⁶ e criação de uma cena em que apareceu o ambiente de um internato de jovens, e o tema do abuso de poder, sem que fossem solicitados pelo professor.

Isso revela como o jogo teatral, a partir de um caminho intuitivo, pode levar o aluno com deficiência visual a refletir sobre sua própria realidade, sem necessidade de doutrinação ou imposição de temas preestabelecidos. A intuição não existe de maneira isolada, os processos intuitivos interligam a experiência afetiva às indagações intelectuais.

O jogo teatral mobiliza o intelecto e o sensível, o real e o imaginário, a experiência individual e coletiva, buscando uma forma de ajustar processos sociais. O jogo teatral se mostrou como uma maneira de aprender ou de exercitar condutas.

Como afirma Pinto (1984), jogo e teatralidade são meios do indivíduo tratar a realidade, de permitir, ao nível do espontâneo e do expressivo, que ele se ocupe de coisas básicas que almeja conquistar: “são atitudes tanto de adaptação à realidade quanto de transgressão, ou seja, de adequação ou de extrojeção em busca de novas alternativas, novas soluções e coerências para a atuação humana”. (PINTO, p. 46) Dessa maneira, o jogo teatral levou não apenas ao aprendizado de uma linguagem, mas a uma atitude de ir além, em busca de relacionamentos mais humanos.

Ao avaliar as diversas cenas nas oficinas de teatro, o aluno que estava na plateia mostrou que, por meio da fala e de outros elementos, consegue identificar as ações e as atitudes desenvolvidas pelos jogadores, refletindo sobre a cena e sobre a sua própria vida⁷. Enquanto apreciadores de uma novela de televisão, os alunos identificariam apenas a fala, mas no jogo teatral conseguiram perceber a movimentação em cena, as direções tomadas pelos atores, os níveis onde se encontravam no espaço, o barulho, a sombra⁸ etc. e descrever a própria história mostrada, o que evidencia a riqueza deste tipo de jogo para o desenvolvimento de sua percepção e como instrumento de reflexão.

⁶ Pesquisa realizada por Masini (1994) revelou que, em situações do dia a dia, em momentos de espontaneidade, crianças deficientes visuais manifestavam sua maneira própria de perceber e organizar aquilo com que lidavam, sem verbalismos.

⁷ “Acordar com corneta, aqui não faz isso”, disse uma aluna comentando uma cena, “bota de castigo, mas não no milho”.

⁸ Ao avaliar uma cena, Janaína, cega congênita, revela: “Dá para perceber pela sombra que eles estavam correndo”.

Muitos desses jovens passavam boa parte do tempo diante da televisão, sobretudo nas férias, numa atitude passiva, enquanto no teatro tiveram a oportunidade de contracenar, atentar para detalhes da encenação do outro, vivenciar a utilização de “uma linguagem, potencialmente inata em todos os indivíduos, mas marginalizada”. (KOUDELA, 1984, p.78)⁹

A plateia, mesmo quando os atores utilizavam a fala, estava atenta a detalhes que passariam despercebidos para o vidente – barulhos, sombra – e que não faz parte do universo das pessoas que não vivem em internato – no caso do ritual cotidiano realizado por todos simultaneamente. Koudela verificou, ao trabalhar com adolescentes, a compreensão que tinham a respeito da continuidade entre as suas próprias percepções e a realidade de cada um: “o jogo de improvisação provocou o reconhecimento de contato mais direto com a realidade, através de observação de situações e pessoas do cotidiano”. (KOUDELA, 1984, p. 79)

Essa transposição do processo de aprendizagem para a vida diária é colocada por Spolin (1979), quando realça a necessidade de o aluno criar a realidade no palco a partir da percepção e abertura para captar o mundo fenomenal, para perceber a maneira como as pessoas se comportam quando juntas o que contribui para a ampliação da sua compreensão da realidade e do seu desenvolvimento artístico. Uma ponte se estabelece, portanto, ligando os jogadores, à realidade de vida e à realidade de palco.

Nessa ligação que se estabelece entre os jogadores¹⁰, conforme Spolin (1979), o material para as cenas e as peças emerge a partir do acordo e da atuação em grupo, o que requer interação entre as pessoas. Nos jogos teatrais realizados, os alunos tomaram suas próprias decisões, tendo em vista a resolução do problema de atuação. E, como se trata de um jogo coletivo, essa realização exigiu um acordo verbal para a organização das ideias a respeito da ação, do ambiente e dos personagens criados. A interação, portanto, era entre os atores entre si e entre estes e a audiência. Ao elaborar o trabalho, os alunos buscavam o entendimento da plateia, construindo uma história cuja ação tinha um encadeamento lógico, linear e combinado.

⁹ Esse recurso natural que o indivíduo tem para expressar e comunicar, entretanto, não era explorado com os deficientes visuais, que nunca tinham vivenciado ou apreciado um espetáculo teatral. Diante disso ficamos nos perguntando qual o espaço que a escola oferece hoje para o deficiente visual projetar essas observações do seu próprio cotidiano.

¹⁰ Como acentuam os PCN Arte (BRASIL, 1998, p. 50), “a reflexão compartilhada gera um contexto de ensino e aprendizagem cooperativo, que expressa a natureza social do saber”.

O domínio da estrutura dramática tradicional foi importante para o aprendizado deles, permitindo a evolução para outras construções. Após exercitar como representar linearmente uma história, o aluno passou a brincar com o tempo, contribuindo para realização de roteiros menos lineares no segundo semestre, como veremos mais adiante. Nas improvisações, a opção mais frequente foi a da fábula encenada com personagens vivendo as situações, ao invés de narrá-las. A interferência de um narrador, quando acontecia, era ao final, como forma de fechamento.

Contar uma história por meio de cenas exige uma complexa organização na sua estruturação e execução. Os alunos mostraram que tinham capacidade para organizar uma história dividida em cenas separadas pelas diversas entradas e saídas dos personagens. Essa função organizadora e planejadora, possibilitada pela linguagem, ao dar acesso a conceitos espontâneos e científicos, permitiu o uso do raciocínio na construção da história, na elaboração do roteiro, na combinação dos elementos essenciais para a representação teatral, como a marcação.

Por meio do acordo de grupo no jogo teatral, o aluno tem a possibilidade de testar hipóteses a respeito de suas próprias experiências práticas. Segundo Ochaita e Rosa (1995, p. 191), as pessoas cegas

[...] são capazes de resolver problemas de forma hipotética dedutiva na mesma medida que os videntes [...] Esse tipo de pensamento permite-lhes solucionar não somente as tarefas que têm um formato verbal, mas também aquelas com material manipulativo ou espacial.

Essa forma de pensamento abstrato torna-se poderosa ferramenta na resolução de problemas cênicos.

A linguagem verbal foi fundamental também na avaliação da cena, “momento para estabelecer um vocabulário objetivo e comunicação direta através de atitudes de não julgamento, auxílio grupal na solução de um problema e esclarecimento do Ponto de Concentração”. (SPOLIN, 1979, p. 24)

O desenvolvimento linguístico, ao permitir as funções comunicativas, organizadoras e planejadoras, facilitou o desenvolvimento no jogo teatral. Segundo Telford (1978), não existem déficits ou proficiências de linguagem peculiares às pessoas cegas, embora sejam frequentes distúrbios de fala e lentidão na aprendizagem da fala. Devido

[...] à ausência do componente visual do processo imitativo [...], essas crianças não podem ver os movimentos dos lábios e da boca, nem os movimentos e

gestos que acompanham a fala. Elas dependem exclusivamente da estimulação e imitação auditivas. (TELFORD, 1978, p. 376)

Telford (1978, p. 376) cita características correntemente enumeradas da fala de pessoas cegas, entre elas a “fala numa cadência mais lenta”, “menos variedade vocal”, emprego de “menos movimentos corporais, expressões faciais e gestos enquanto fala” e “menos movimentos labiais na articulação.” O autor menciona, ainda, que nem todos os estudos assinalam essas diferenças e que muitas vezes “o cego torna-se extremamente sensível aos matizes de inflexão, intensidade, volume e cadência da fala dos outros. Ele depende dessas pistas auditivas¹¹ para as indicações de tensão ou descontração, boa vontade ou descontentamento, aprovação ou reprovação”. (TELFORD, 1978, p. 376) Podemos sugerir que uma educação adequada, que estimule a interação entre as pessoas com jogos de percepção, de liberação verbal e de improvisação teatral, pode contribuir para o próprio desenvolvimento linguístico¹².

O processo com os jogos teatrais provocou nos participantes o desenvolvimento de suas próprias possibilidades de criação, de organização da realidade objetiva do palco e também da leitura da cena, pois a decodificação da estrutura da linguagem teatral no plano do fazer contribui para a decodificação no plano da leitura, enquanto a existência de uma avaliação após a improvisação fornece um elo entre as partes.

A apreciação de uma improvisação teatral, que pressupõe a leitura visual e auditiva, para os adolescentes do grupo implicava em percepção, sobretudo, da história, daí a importância da noção que tinham da estrutura dramática. Os colegas que apreciavam a cena dependiam da informação verbal que possibilitava a compreensão da improvisação com narração e diálogos.

As possibilidades comunicativas advindas da linguagem verbal tiveram, em suma, algumas vantagens no nosso caso, como a de permitirem a apresentação do problema, a organização das cenas no acordo grupal, a apreciação cênica do trabalho dos colegas e a avaliação. Para Ochaita e Rosa (1995), a linguagem ocupa um papel de primeira ordem no funcionamento cognitivo das pessoas cegas, a informação verbal é que pode permitir o acesso dessas pessoas a alguns tipos de

¹¹ Além das pistas auditivas, o autor realça que o “contato físico como um tapinha nas costas ou um toque de mão, têm grande significado para o deficiente visual, em virtude da sua maior dependência das pistas auditivas e cutâneas para informação e socialização”. (TELFORD, 1978, p. 376)

¹² Boal (1977) lembra que o domínio de uma linguagem oferece à pessoa que a domina uma nova forma de conhecer a realidade e de transmitir aos demais, esse conhecimento.

fenômenos – como relâmpago e nuvem, por exemplo, – e “[...] em um número considerável de ocasiões, será através de veículos linguísticos que estes indivíduos conhecerão e aprenderão a manipular, mentalmente, a realidade que os cerca [...]”. (OCHAITA; ROSA, 1995, p. 184)

Por seu domínio da linguagem e por não estabelecer contato de longe (pelo déficit visual), o aluno dependia mais da palavra e tornava o seu uso um elemento para situar o colega em relação ao que ocorria em cena. No momento da apresentação das cenas, a comunicação verbal permitia a própria localização dos colegas no espaço.

Entretanto, percebemos em algumas situações que os gestos tornavam-se pragmáticos, sem preocupação com o detalhe do movimento, o que foi melhorado com o decorrer das atividades. A riqueza de possibilidades advindas da linguagem articulada facilitou a apropriação da linguagem teatral, mas o trabalho de desenvolvimento gestual exigiu um tempo maior em função da experiência do aluno e um trabalho mais intenso de expressão física.

O dilema na opção entre a linguagem verbal e não-verbal traz outra discussão desenvolvida por Spolin, no que se refere ao conflito dramático que, segundo ela,

[...] só deve ser dado quando os alunos compreenderem o Ponto de Concentração (objeto) para criar relacionamentos. Se estas condições forem dadas muito cedo, os atores vão criar envolvimento entre si, realizando cenas emocionais e subjetivas ou travando batalhas verbais [...]. (SPOLIN, 1979, p. 224)

A autora (1979) insiste na objetividade do relacionamento físico concreto, pois acredita que o conflito, embora pareça “dar vida” às cenas, traz aspectos como emocionalismo e verborragia que são desagradáveis e não proporcionam a progressão necessária à cena. Entretanto, a autora não nega que apesar dos aspectos “desagradáveis”, o conflito gera tensão e libera energia (ação física). O problema é quando o conflito produz envolvimento que provoca confusão, agitação, dificultando o desenvolvimento da cena.

Nas situações em que era permitida a utilização da fala, observamos que os alunos imitavam pessoas que agiam diretamente e usavam a forma predominantemente dialogada para comunicar uma fábula criada por eles mesmos. As cenas apresentadas e avaliadas mostram a existência de papéis bem delineados, a exemplo do “Seu Buzina”, quando os atores assumiram atitudes que instauraram um problema e provocaram reações perfeitamente identificáveis pelos colegas na plateia. Ao invés de narrar, apenas, eles realizaram cenas, imitando ações e atitu-

des de personagens. Isso evidenciou a capacidade dos adolescentes do ICB na articulação de uma linguagem especificamente teatral, “considerando-se o trabalho de criação de papéis e da ação dramática” dois conteúdos fundamentais do teatro, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais. (BRASIL, 1998, p. 91)

A maioria das improvisações revelou a existência de uma “unidade de ação”, ou seja, uma organização com início, meio e fim bem definidos, que se desenvolveram num crescente, em função do desenlace e desfecho de um determinado problema. Identificamos, portanto, na prática realizada pelos alunos, a existência de um princípio que nos remete a fundamentos de base aristotélica. A concepção de teatro dos alunos não difere da concepção de teatro tradicionalmente estabelecida. Como observa Guinsburg (1997), a ideia que nós temos de teatro teria nascido a partir de uma matriz helênica, fundada nas suas tradições e nas teorizações da prática aristotélica¹³.

Para Aristóteles (1966, p. 74), a ação dramática é o elemento fundamental do teatro. A tragédia é definida como a

[...] imitação de uma ação de caráter elevado, completa e de certa extensão, em linguagem ornamentada [que tem ritmo, harmonia e canto] [...] [imitação que se efetua] não por narrativa, mas mediante atores, e que, suscitando o terror e a piedade, tem por efeito a purificação dessas emoções.

Enquanto a epopeia recorre ao simples verbo, o teatro imita pessoas que agem e operam diretamente. Além do mais, a ação tem que ser completa, com princípio, meio e fim, constituindo um todo, uma unidade. E não se trata da imitação de qualquer ação, posto que esta tem que ter certa grandeza, um significado elevado, para suscitar um determinado sentimento na plateia.

Nas cenas apresentadas, observamos um significado relacionado com a articulação da linguagem teatral, em nível do fazer e do apreciar, com a exploração da realidade em que viviam. “[...] A necessidade de narrar fatos e representar por meio da ação dramática está presente em rituais de diversas culturas e tempos, e provavelmente diz respeito à necessidade humana de recriar a realidade em que vive e de transcender limites [...]”. (BRASIL, 1998, p. 88)

A representação da fala não se dá apenas por meio do discurso, já que é vivida no “aqui e agora”, imprimindo um tom de voz e uma ação concreta. Ainda hoje o drama é entendido como ação, pois, como lembra Esslin (1978, p. 16), “[...]”

¹³ O autor ressalta que, somente no século XX, uma nova leitura, uma nova interpretação e uma nova visão passam a tomar corpo modificando essa orientação essencial. (GUINSBURG, 1997, p. 27)

Drama é ação mimética, ação que imita ou representa comportamentos humanos [...]”. A ênfase que o autor coloca é na representação, ou seja, no que reside fora e além das palavras. Estar, portanto, no terreno específico do drama, significa agir, atuar, representar algo acontecendo, ao invés de contar como aconteceu.

Ainda segundo o autor, “[...] para expressar climas imponderáveis, tensões e simpatias ocultas, as sutilezas dos relacionamentos e da interação humanos, o drama é incomparavelmente o meio de expressão mais econômico[...]” (ESSLIN, 1978, p. 19) De uma só vez, vários níveis de ação e emoção são apresentados numa sequência lógica, onde situações e relacionamentos humanos são representados como se estivessem de fato acontecendo. “[...] A concreticidade do drama acontece em um eterno presente do indicativo; não então e lá, mas agora e aqui [...]”. (ESSLIN, 1978, p. 21)

O corpo, o quadro de ação, a marcação no palco foram os elementos básicos utilizados pelos atores. Nas improvisações que realizaram, os alunos representaram para uma plateia formada pelos próprios colegas, que não estavam em cena, e pelo professor, e todos eram induzidos a utilizarem a linguagem teatral, ou seja, mesmo o observador era levado

[...] a interpretar o que está acontecendo a sua frente em uma multiplicidade de níveis, fazendo com que *ele* seja obrigado a decidir se o tom de voz do personagem era amigável, ameaçador ou sarcástico, (isso) significa que o drama tem todas as qualidades do mundo real, das situações reais que encontramos na vida – porém com uma diferença fundamental: na vida as situações que se nos confrontam são reais; no teatro – ou nas outras formas de drama (rádio, TV, cinema) – elas são apenas representação, faz de conta, jogo. (ESSLIN, 1978, p. 21)

Na improvisação teatral, realidade, jogo, fantasia e imaginário estão entrelaçados. Não se trata de realidade, pura e simplesmente, mas de um simulacro da realidade, ou seja, de uma imagem próxima do vivido, uma ação simulada para o exercício ou experiência dos participantes; uma falsificação, imitação, fingimento, disfarce, mas que tem um sentido relacionado com o bem estar e desenvolvimento do ser humano.

Usando as palavras de Esslin (1978, p. 22), podemos afirmar que os alunos “[...] brincam para familiarizar-se com os esquemas de comportamento que terão de usar e vivenciar na vida, na realidade [...]”. Os participantes do jogo estão experimentando e aprendendo papéis que desempenharão na vida adulta, e aprendendo a jogar de modo diferente da forma como são obrigados a agir na vida real. São possibilidades de futuro que estão sendo jogadas, projetos utópicos, mas projetos possíveis, esquemas preparatórios a se realizar. São ideias que se formam, que

representam, de certa maneira, um intento, um plano a respeito de algo considerado como significativo para a vida. É por isso que “[...] o drama pode ser considerado como mais do que mero passatempo. Ele é profundamente ligado aos componentes básicos de nossa espécie [...]”. (ESSLIN, 1978, p. 22)

Os veículos de comunicação de massa submetem os indivíduos a essas formas dramáticas de apresentação que, como lembra Esslin, [...] são um dos principais instrumentos por meio dos quais a sociedade comunica a seus membros seus códigos de comportamento. Tal comunicação funciona tanto pelo estímulo à imitação quanto pela apresentação de exemplos de comportamentos que deveriam ser evitados ou repudiados. (ESSLIN, 1978, p. 23)

Brecht explora nas suas peças teatrais, personagens que ele chama de associáveis¹⁴. Em uma das cenas criada durante as oficinas notamos um personagem que representava uma espécie de fiscal, com métodos disciplinadores e incomuns. Em outra cena, um pai autoritário e violento. São dois exemplos de personagens que representam comportamentos repudiados, utilizados não como forma de excitar comportamentos semelhantes, mas, ao contrário, para manifestar uma rejeição, um estranhamento, uma oposição, uma censura.

Portanto, “[...] seja por estímulo ou repúdio é pela atividade vicária do jogo - que é o que o drama representa para o adulto - que muitos desses esquemas de comportamento são transmitidos, de forma positiva ou negativa [...]”. (ESSLIN, 1978, p. 23) Assim, mesmo entre os adolescentes e adultos, o drama representa formas de costume, normas sociais, códigos sexuais, exemplos de comportamentos que devem ser assimilados ou repudiados. Trata-se de discussões que são estabelecidas tanto pela forma do riso, a exemplo do Seu Buzina, quanto sob a forma do drama sério, como na cena que tratava do “amor proibido”.

Segundo Esslin (1978, p. 24), o drama é um instrumento não apenas de transmissão de normas de comportamento como também “instrumento de reflexão, um processo cognitivo”.

Nesse sentido, o jogo teatral possibilitou uma experimentação, colocando o “se” mágico como alavanca para projeção do imponderável ou daquilo que não se discute, por ser encarado como natural e imutável.

A representação de situações como se estivessem acontecendo implicou numa transformação imaginária da realidade e numa abordagem de problemas

¹⁴ “São maneiras de agir, posturas e falas, cuja imitação consciente do jogo, provoca reflexão e crítica sobre a sociedade e/ou sociabilidade, comunicação interrompida, possibilidades atrofiadas de socialização, de associação.” (STEINWEG, 1992, p. 48)

de uma maneira que não se restringia ao instrumento verbal. Situações imaginárias foram acionadas, pondo em jogo, no plano simbólico, o repertório de experiências vitais dos alunos. O que foi colocado em jogo representa os temores, as ilusões, os sonhos, as sensações, os sentimentos, as percepções e pensamentos de um grupo de pessoas que conseguiu penetrar no ambiente num plano que transcendia ao intelectual constricto. A aprendizagem da linguagem teatral emerge a partir da intuição, mas o envolvimento é total.

O jogo teatral possibilitou a um grupo de adolescentes o jogo com situações próximas de seu universo de vida, levando-os a reconhecerem-se como sujeitos dessa situação, numa investigação coletiva que transcende a análise racional que utilizamos quando discutimos um determinado problema. A emergência dos problemas, pela via intuitiva, permitiu a participação espontânea de todo o grupo, independente do grau de deficiência visual ou escolaridade.

A improvisação teatral abre caminho para a expressão criativa, por meio da qual qualquer indivíduo pode explorar, procurar, descobrir e ingressar em formas dramáticas que enriqueçam sua relação com o mundo. Para Spolin (1979), no momento em que se encontra livre para criar coletivamente, o aluno se descobre dentro da atividade, desvela o que está oculto na sua memória, dissolve as tensões e conflitos causados pelas situações cotidianas, abrindo caminho para um desenvolvimento mais integral. Assim, determinadas posturas são identificadas e colocadas em *xequê*, possibilitando a exploração de novos rumos e alternativas para a realidade.

O professor não precisa explorar necessariamente temas que sejam do interesse do aluno, mas, nos momentos de espontaneidade, movidos pelo jogo, os temas significativos aparecem naturalmente e intuitivamente. Ao utilizar a estrutura dramática para jogar com o real e com o imaginário, o jogador tende a explorar e refletir sobre as situações que o angustiam, sobre dimensões que são essenciais na vida do homem enquanto ser social.

A prática do jogo, ao garantir a espontaneidade, trouxe naturalmente associações concretas, investigadas a partir do nível sensório-corporal, intuitivo, mas também no nível das ideias que foram compartilhadas e das experiências trocadas no plano real e no plano simbólico da construção de uma ficção.

O teatro é uma atividade de grupo, exige o relacionamento intenso dos atores entre si e destes com uma plateia. A experiência de relação aparece no plano simbólico da situação, onde os personagens agem interativamente, e no plano real da atividade realizada por pessoas que se organizam num acordo coletivo na construção da trama. No plano real, existe um componente afetivo e um

componente crítico. O grupo cria a partir de um clima de integração entre seus elementos, que permite, na avaliação, a formulação verbal dos colegas que observam e analisam a cena.

Como propõem os PCNs, os alunos, estarão aprendendo arte à medida que forem capazes de perceber, agir efetivamente em arte e compreendê-la não apenas como objeto, mas como campo de sentido e âmbito perceptivo, sensível e cognitivo. (BRASIL, 1988, p. 50)

Nas oficinas, mostraram que compreenderam o teatro como objeto, quando experimentaram e decodificaram os elementos da linguagem teatral, na representação de personagens que falam e realizam ações, de maneira contextualizada, envolvendo determinados ambientes sociais familiares.

Linguagem não verbal

A apropriação da linguagem por meio do jogo teatral aconteceu também em nível não verbal, exigindo a discussão das possibilidades e limites, sobretudo no que se refere à percepção e expressão física do aluno com deficiência visual e do que isso significa para a sua educação. Nas oficinas, trabalhamos com procedimentos de improvisação teatral, que visam especificamente o desenvolvimento da linguagem teatral em nível não-verbal. Nessas atividades, como era vedada a fala no momento da realização, o corpo do ator ficava em evidência.

Muitas vezes os jogadores partiam da imitação de ações simples do cotidiano, complementadas pelos colegas de maneira improvisada e sem combinação prévia. Esse tipo de procedimento tem como base o princípio da fisicalização, de Spolin (1979). Este se refere a expressão física de uma atitude ou emoção quando o jogador utiliza o próprio corpo para tornar física uma realidade imaginada. O espaço, a atividade e a atitude dos personagens criados são comunicados corporalmente e esse relacionamento objetivo com a forma teatral cria espontaneidade e dá vitalidade para a cena, propiciando a articulação da experiência concreta em nível físico com a intuição e o pensamento lógico.

Os alunos mostraram capacidade de fisicalização, quando construíram significantes imaginários, sem ajuda de qualquer suporte material. Eles “fisicalizaram” espaços e objetos imaginários criaram e comunicaram formas com o próprio corpo, para colegas que observaram e compreenderam o sentido do que estava sendo representado. Os problemas envolveram os elementos constitutivos da representação teatral – a atividade, o lugar e o personagem – e cada um desses elementos trouxe uma experiência diferente. E como o treinamento não exigia

necessariamente aparatos teatrais, como cenário, figurino, material de cena etc., o espaço e o personagem puderam ser mostrados pela atividade física do ator.

A utilização dessa forma de linguagem permite a compreensão do teatro como comunicação direta, como ação física simbólica e como convenção. (SPOLIN, 1979) A fisicalização realça o caráter artificial¹⁵ e construído da cena, permitindo a criação de símbolos a partir de simples ações. A representação transcende a imitação da ação ou a cópia da realidade, criando uma nova realidade no palco, fornecida como objeto a ser decifrado. Quando um jogador imita com o corpo que está cozinhando e comunica isso para a plateia, ele configura uma realidade virtual.

As ações visam ao efeito do reconhecimento, mas não procuram imitar a realidade fielmente, como o naturalismo que procura omitir a codificação por meio da mimese. Com a fisicalização, ao escapar do mundo real, a cena passa a ser local de uma ação simbólica. Existe, portanto, uma transposição artística para o palco. O espaço é mutável e a realidade construída, a convenção e artificialidade são assumidas, restabelecendo a realidade do teatro como teatro.

A convenção é descoberta por meio da participação no jogo, ou seja, da ação¹⁶ espontânea. O aluno aprende que pode comunicar com o corpo e criar uma realidade teatral tornando-a física. Aprende no simples ato de jogar com problemas de atuação cumulativos, aprofundados a cada experiência. Ele atua para uma plateia que sabe do problema de atuação em foco, que faz parte orgânica do jogo, que o ajuda a transcender a si mesmo. “O artista deve captar e expressar um mundo que é físico, mas que transcende os objetos. [...] O físico é o conhecido, e através dele podemos encontrar nosso caminho para o desconhecido, o intuitivo, e talvez para além do próprio espírito do homem”. (SPOLIN, 1979, p. 14) A ênfase dada à forma comunicada por meio do equipamento sensorial é o que abre as portas para o conhecimento intuitivo.

A fisicalização é, então, um instrumento de expressão que leva o aluno (a partir do nível físico) a transcender o mundo físico e espiritual do homem, explorando o que está além da percepção. A ideia não é de repetir a realidade, copiar o espírito do homem, mas de ultrapassá-los, construindo um novo homem e uma nova realidade, uma forma artística diferente da realidade. E, de fato, o que os

¹⁵ Na representação teatral tudo é signo e, como afirma Kowzan (1978, p. 101), “[...] os signos de que serve a arte teatral pertencem todos à categoria de signos artificiais. São signos artificiais por excelência. Resultam de um processo voluntário, são criados, geralmente, com premeditação, sua finalidade é a de comunicar no próprio instante [...]”.

¹⁶ A ação é “a energia liberada ao trabalhar um problema; o jogo entre os atores.” (SPOLIN, 1979, p. 335).

alunos produziram, encontra-se distanciado de uma imitação ilusionista nos moldes naturalistas, como a de representar uma cadeira com o corpo todo, como fez Ludimila.

Outra forma de expressão da linguagem não-verbal experimentada refere-se à utilização de objetos concretos como significante de outro. Assim, por exemplo, quando a cadeira foi utilizada como suporte, assumiu diferentes significações conforme a ação do aluno. Ao utilizar a cadeira como palco, ou como se fosse uma prancha de *surf*, o corpo do ator se dilatou, estimulando-o a produzir imagens visuais.

Para a realização dessas imagens, era necessária a “visualização” (imaginação) dos objetos e a decodificação por parte de quem fazia a cena, e essa decodificação ajudava também na leitura, ou na compreensão do que estava sendo visto e traduzido pelo professor. Essa decodificação envolvia a própria memória corporal.

Conforme Pavis (1999, p. 76), uma antropologia do ator vem sendo constituída, levantando a hipótese de que “[...] o corpo do ator não é percebido pelo espectador apenas visualmente, mas também cineticamente, hapticamente, ele solicita a memória corporal do espectador, sua motricidade e sua propriocepção [...]”. Por isso é que consideramos importante que o professor facilite o acesso pelo fazer e pela leitura, utilizando a informação verbal para estimular a imaginação do aluno, espelhando os elementos visuais que ele não tem possibilidade de perceber pelos sentidos de que dispõe.

O aluno entra em contato direto com problemas de atuação por meio da alternância do foco – regra do jogo –, tomando de maneira individual e coletiva suas próprias decisões na composição do mundo físico à sua volta. Cada problema de atuação que lhe é dado implica uma nova experiência com o espaço, o movimento, a ação e o gesto, estimulando uma nova forma de compreensão do mundo ao seu redor.

A linguagem não-verbal empregada pelos alunos tomou como base o conhecimento do aluno, adquirido das experiências cotidianas. Em relação ao aproveitamento da experiência do aluno, Masini (1994) realça a importância de buscar junto ao deficiente visual uma forma educacional que considere a sua maneira de perceber e conhecer. A pesquisa que a autora realizou, preocupada com a percepção e o relacionamento, “[...] revelou um caminho para educar o deficiente visual – partir da vida dele, do que já experienciou – utilizando para isso situações e recursos do cotidiano da criança, onde ela fale de sua experiência perceptiva [...]”. (MASINI, 1994, p. 144) Considerando que o corpo fala, sente, compreende, podemos

considerar a “fiscalização” como um recurso útil para sua educação e para o desenvolvimento de habilidades especificamente não verbais.

Ao corporificar atitudes, o que se produz é a significação dentro da cena, por meio da articulação de diferentes signos, envolvidos na sua execução todo o aparato físico sensorial e mental, opera-se com a distinção entre significante e significado. Ou seja, com a noção de representação das coisas do mundo. Isso revela a existência de recursos próprios do aluno com deficiência visual para a criação e desenvolvimento de um repertório corporal para a comunicação com a plateia, o que, em outras palavras, significa a própria possibilidade de apropriação e desenvolvimento de uma semiótica teatral.

Pupo (1998) observa que a proposta de utilização de um objeto como significante de outro pode dar origem a uma metamorfose e servir de base para a realização de improvisações envolvendo não apenas a definição de papéis, lugar e ação, mas facilitando o estabelecimento de relação metafórica entre significante e significado. Esses processos de construção de sistemas sîgnicos de representação teatral têm como chave a capacidade de jogar com a realidade que constitui a gênese da metáfora, daí o significado do jogo teatral para a construção do conhecimento.

Ao utilizar uma cadeira como se fosse um palco, prancha de *surf*, ou um carrinho de supermercado, o corpo do jogador irradiou o espaço cênico, suplantando o caráter naturalista da representação com a utilização de procedimentos que são a base da metáfora e da metonímia. O corpo do ator aproveita o suporte de uma cadeira (significante) para designar, por exemplo, o espaço de um espetáculo musical, estabelecendo uma relação em função da mudança de nível. A relação entre significante e significado ficou subentendida. “[...] É a metáfora, com suas múltiplas possibilidades de combinação, que possibilita a mediação entre realidade e pensamento.” (DIAS, 1996, p. 47)

Em lugar de lidar com a própria cadeira, uma aluna construiu por meio de um símbolo. Não apenas pensou, mas realizou, com base na dialética que estabeleceu com o mundo físico, social e cultural. O que a aluna imaginou ela transpôs para o seu corpo, decodificando a realidade e projetando-a cenicamente no espaço, com signos diferentes dos que utiliza no dia a dia.

Ao abordar a expressão corporal, o ator Kowzan (1978, p. 106) refere-se à mímica facial, ao gesto e ao movimento cênico, como “[...] signos que podem ser chamados de cinésicos, cinestésicos ou cinéticos [...]”. Esses signos envolvem ação, movimento e gesto, termos muito difíceis de definir e que se encontram na literatura muitas vezes de maneira ambígua. Arcos (1982) estabelece uma distinção entre

esses elementos, considerando o movimento como um deslocamento do corpo no espaço, independentemente da forma e da direção. A ação é um movimento ou conjunto de movimentos com um objetivo final (empurrar, beijar).

As ações conseguem comunicar quando correspondem a uma atividade física conhecida do espectador; o gesto é um movimento ou uma sucessão de movimentos com significação verbal e, apesar de estruturado por movimentos, é consequência de palavras, significa palavras ou frases como “eu”, “sim”, “não”, “louco”. Pavis (1999) amplia mais o conceito quando se refere ao gesto como movimento corporal, na maior parte dos casos voluntário e controlado pelo ator, produzido com vistas a uma significação mais ou menos dependente do texto dito, ou completamente autônomo. Nesse sentido, a significação é o que define o gesto, que não é mais necessariamente consequência de palavras.

O gesto no teatro é primordialmente comunicativo, porque a *representação* é levada a efeito por atores [remetentes], que criam um ser fictício [personagens] para transmitir uma ideia ou sentimento [mensagem] aos espectadores [destinatários]. A autora considera gesto como:

1 - movimentos de qualquer parte do corpo que tenham como apoio uma determinada postura; 2 – que sejam voluntários; 3 – que comportem um significado; 4 – e que não visem à modificação do ambiente material. O gesto comporta, ainda, um tempo, um ritmo próprio que é diferente dos outros movimentos. (MARTINS, 1978, p. 253)

O que Martins (1978) engloba como gesto, portanto, são os movimentos construídos voluntariamente com a intenção de comunicar por meio de signos, não apenas reveladores, mas simbólicos, aprendidos e intencionalmente significativos. A autora, entretanto, exclui da categoria de gestos as posturas e os movimentos fisiológicos e pragmáticos. “[...] A postura caracteriza-se por ser estática e por ser global [...]” (MARTINS, 1978, p. 251) e o movimento é um comportamento motor que envolve a locomoção, a alimentação, a higiene pessoal, enfim, “[...] movimentos que são encontrados nas espécies animais e que não são culturalmente aprendidos¹⁷. Estes movimentos ficam excluídos da categoria gesto [...]” (1978, p. 252). Também ficam excluídos dessa categoria “[...] o movimento pragmático e utilitarista da ordem do fazer, que geralmente envolve o uso de instrumentos e a manipulação de objetos. Estes movimentos têm por fim a mudança do meio e não a comunicação com outros indivíduos [...]”. (MARTINS, 1978, p. 252)

¹⁷ “As maneiras de andar, nadar, comer, etc podem ser fruto de aprendizado cultural, mas a aptidão de fazê-lo é inata”. (MARTINS, 1978, p. 252)

Para discutir a possibilidade de realização gestual, verificamos a existência de exemplos nas cenas analisadas que correspondem às categorias propostas por Martins (1978)¹⁸. Essa classificação se propõe abarcar gestos que acompanham a fala, gestos que substituem a fala e gestos que independem da fala. Os gestos que acompanham a fala exercem funções variadas podendo reforçar, contradizer, ilustrar a mensagem verbal ou revelar estados emocionais que (não) estejam sendo verbalizados (mostram como o personagem se sente).

As ações realizadas pelos alunos, como escovar os dentes, tomar café etc., foram ilustrativas em relação à mensagem verbal, e até mesmo redundantes para uma plateia vidente (no caso, o professor). A ação física foi realizada diante do interesse do aluno em viver a situação criada ao invés de narrá-la, ou seja, havia a intenção premeditada de comunicar para a plateia formada pelos próprios colegas uma história acontecendo – aqui e agora – num ambiente semelhante ao que viviam. A plateia compreendeu a mensagem¹⁹ devido à existência de referências, sobretudo verbais, embora as ações físicas servissem para dar vida à cena e para ilustrá-la.

A categoria de gestos que substituem a fala não apareceu na descrição realizada das cenas. Trata-se de gestos altamente convencionalizados e significam algo que tem uma correspondência direta com alguma palavra ou expressão. Nesse tipo de gesto, segundo Martins (1978), o conteúdo e o significado preexistem no mundo linguístico, e o sujeito tenta transmitir com outro significante. É o caso de dizer sim ou não com a cabeça. Existe certo acordo, uma determinação sobre o assunto. Esse tipo de gesto, por mais que possa ser apreendido pelo deficiente visual, ele só objetiva a plateia e aos videntes. Ou seja, ela não tem muito sentido no relacionamento entre os alunos, quando estes estão distantes em cena, pois a comunicação não se concretiza.²⁰

Os gestos que independem da fala são dirigidos à plateia ou a outro personagem e podem ser afetivos, fáticos ou estéticos. Os primeiros revelam a atitude do sujeito frente a situações. Nesse caso, a atitude de se rebelar contra o instrutor

¹⁸ Essas categorias foram criadas em função do espetáculo teatral, mas os exemplos podem evidenciar as possibilidades e limites do grupo na apropriação do movimento e do gesto como forma de comunicação cênica.

¹⁹ Perguntamos as ações que foram realizadas e eles disseram: “esconder a corneta, dormir, escovar os dentes, tomar café, correr para pegar os meninos, ajoelhar no milho...”.

²⁰ Entretanto, quando eles estão próximos, como na cena em que Romeu beija Julieta, esse gesto afetivo funciona plenamente (só que, neste caso, o gesto não está substituindo a fala, mas acompanhando-a).

dentro de um internato é um gesto afetivo. Os gestos fáticos pretendem estabelecer contato entre os interlocutores e exigem também a proximidade em cena, no caso de pessoas com deficiência visual. Os agrupamentos excessivos apontados no segundo semestre tinham esse sentido do contato entre eles. Os gestos estéticos são estruturados de maneira ambígua em relação ao sistema de expectativas proposto pelo código de uso cultural. Como exemplo de gesto estético podemos citar a cena da cadeira, no exemplo citado de Ludimila.

Os signos gestuais que substituem a fala são altamente convencionalizados, como os característicos da pantomima e dos jogos de mímica infantil. Esse tipo de gesto foi pouco utilizado nas oficinas e sequer aparecem nas cenas analisadas. Evidentemente, existe a possibilidade de sua apreensão, mas não serve para a comunicação em cena com o colega que não enxerga, o que desestimula a sua utilização. O seu aprendizado exigiu um trabalho específico do professor com o aluno, já que eles não utilizam a maioria desses gestos.

Trata-se da utilização de uma linguagem expressiva cujo significado estende-se às pessoas com deficiência visual. Realizar um gesto que pode ser apreendido pelo outro é iniciar e exercitar uma forma de relacionamento, facilitando a integração no meio social. Como diz Cobo, Rodríguez e Toro Bueno (1994, p. 139) “[...] ser capaz de fazer o que as outras crianças fazem é um fator crucial para ser aceito pelos amigos e adultos [...]”. O mesmo se pode dizer do adolescente que frequenta uma escola regular e não tem acesso ao gesto, embora tenha a possibilidade de fazê-lo no jogo teatral.

Fora do âmbito teatral, a utilização de determinados movimentos, como lavar pratos, cozinhar etc., não são considerados gestos, entretanto, no contexto do jogo teatral, eles possuem uma finalidade explícita de comunicar para a plateia um determinado significado. São movimentos intencionais, não são involuntários, reflexos, nem inatos, mas movimentos culturalizados. Nesta perspectiva, os movimentos não são simples atos, mas gestos.

Mesmo considerando o rigor da classificação de Martins (1978), voltada para os interesses da arte teatral enquanto espetáculo pode-se afirmar a possibilidade de produção de gestos teatrais, significativos, reveladores de um contexto significativo, entre os participantes das oficinas. Os movimentos realizados pelos adolescentes nas oficinas não foram movimentos fisiológicos e pragmáticos, mas sim, gestos, voluntários, aprendidos, significativos, que possuem uma finalidade explícita e exercem uma função de comunicação dentro das cenas apresentadas. Assim, o gesto de afetividade, como um abraço, pode ser uma pura manifestação afetiva, mas pode ser utilizado com intenções cênicas.

No que se refere à apreciação (leitura) da ação que foi produzida, observamos que, quando foi dada a oportunidade da complementação da cena, os alunos mostraram a possibilidade de percepção pelo tato de algumas formas em movimento. Mas essa percepção de imagens cinestésicas aconteceu somente nas duplas, e o tempo exigido para a percepção dificultava a fluência da cena. Caso outras pessoas entrassem no espaço para contracenar com os colegas, teriam que partir novamente da percepção do que uma pessoa estava fazendo, depois a outra e assim sucessivamente. Isso porque o sentido do tato exige um tempo muito maior que o visual para a apreensão da forma e do movimento, e em alguns casos o acesso não é permitido.

Nas propostas de fisicalização do segundo semestre, evidenciamos que as atividades foram mais criativas e os movimentos mais expressivos e comunicativos, sobretudo na representação de rituais relacionados com profissionais da área de saúde e educação – dentista, cabeleireiro, professor de natação, psicólogo e professor de Orientação e Mobilidade. Isso pode significar duas coisas.

Em primeiro lugar, que a combinação prévia permitida no segundo semestre – ao invés de perceber a forma por meio do tato para daí dar continuidade, de acordo com a proposta, os alunos combinavam em dupla a atividade – possibilitou maior ludicidade, fluência maior das ideias, garantindo formas mais criativas e variadas por facilitar a interação entre os jogadores na produção de imagens. Por outro lado, pode significar, também, que os alunos estavam mais liberados, integrados e comunicativos, devido ao fato de ter realizado a atividade numa fase mais avançada do curso.

De uma forma ou de outra, podemos concluir pela existência de um progresso na aprendizagem do aluno e que, mesmo tendo dificuldade na apreensão da forma, existia essa possibilidade, o que torna o exercício de leitura da expressão física importante para o desenvolvimento da sua percepção e para o próprio processo de produção, pois, como lembra Koudela (1984, p. 31), “[...] para contemplar e usufruir a obra, ele participa do processo de criação, repetindo e reconstruindo o processo criativo que a originou [...]”.

Mesmo considerando que a combinação prévia facilita a fluência da cena que não utiliza a fala, sobretudo quando se trata de um grupo grande de pessoas, a leitura tátil tem um significado próprio, o que justifica a sua realização, até porque a tendência das pessoas iniciantes é apenas indicar o objeto, enquanto o exercício de percepção tátil ajuda a desenvolver a preocupação com a finalização do movimento.

A compreensão da fisicalização revelou, também, uma necessidade maior de instrução por parte do professor. A instrução ganhou um caráter diferente na ausência da leitura visual. Os procedimentos utilizados para garantir a leitura e continuidade exigiram mais a mediação do professor enquanto narração da ação realizada e instrução, permitindo o acesso pela audição – no caso em que não existia ou não era possível a colocação de som na atividade, a percepção pelo tato e combinação prévia, que foi a opção mais frequente dos alunos.

Outro aspecto que cabe ressaltar refere-se ao campo da expressão facial, onde as dificuldades foram maiores. Não é nada simples analisar a expressão facial do adolescente com deficiência visual, mesmo com uma convivência intensiva, como foi o nosso caso.

Emoções humanas básicas, como alegria, se manifestam no sorriso espontâneo, da mesma forma que o medo nas situações de perigo, ou tristeza, nas situações aflitivas do cotidiano. Os adolescentes manifestavam esses sentimentos e expressões em seu cotidiano, mas tinham dificuldade de usar cenicamente, de maneira controlada. As expressões faciais eram tímidas no dia a dia e, em cena, utilizadas menos ainda.

Utilizar a expressão facial, portanto, é diferente de transmitir mensagens com o rosto. Do ponto de vista anatômico, eles tinham a possibilidade, mas a transposição cênica era complicada, pois exigia o controle de algo que não exercitavam cotidianamente. O rosto deles manifestava sentimentos espontaneamente, mas eles tinham dificuldade de fazê-los surgir de uma hora para outra, de acordo com as necessidades do momento cênico.

Expressões faciais, como cara feia e sorriso, apareceram naturalmente em cena. Mas, em muitos momentos, não parecia haver intenção cênica. Além disso, a decodificação da expressão facial era muito difícil entre eles, inclusive porque o tato não consegue captar as nuances sutis que o rosto pode realizar.

Ao não decodificar a expressão facial, a pessoa cega congênita tem dificuldade de entender o próprio sentido da expressão facial como transmissora de mensagem. E como o aluno não a exercitava no jogo, tão facilmente como a movimentação do resto do corpo, a capacidade de contrair o rosto e de usá-lo para transmitir mensagem terminava embotada.

Os atores videntes têm a possibilidade de se comunicar entre si mais facilmente por meio do olhar. A expressão facial, e em especial o contato com o olhar, é de muito significado para o ator em cena e ponto de partida de boa parte das intenções dos atores no jogo teatral, pois possibilita um melhor posicionamento no espaço, facilita a marcação e os relacionamentos.

A possibilidade de olhar e não olhar cria diversas situações de tensão: olhar de soslaio, dissimulado, negar o olhar; indicar aprovação, desaprovação, enfim, os distintos usos sociais para olhar que são utilizados no teatro não fazem parte da experiência do cego congênito e não foram colocados em cena na experiência.

Mas a utilização da expressão facial no teatro varia muito de um estilo teatral para o outro e, como observa Pavis (1999), existem muitos atores que renunciam quase que completamente aos jogos fisionômicos em benefício da gestualidade do resto do corpo, como Charles Chaplin, por exemplo. As atitudes do rosto ou expressão facial são jogos que,

[...] têm uma função paraverbal para sublinhar ou destacar um enunciado verbal, fazer notar uma reação psicológica a um estímulo, comunicar uma mensagem pelo olhar, a careta, a contração ou relaxamento de um ou vários músculos faciais, a contradição entre o olhar e a boca [...]. (PAVIS, 1999, p. 243)

Para tanto, no teatro gestual, gênero que tende a evitar não só o teatro de texto, mas também a mímica facial, esse tipo de expressão – pode também constituir um sistema autônomo não ligado a efeitos de real psicológicos. (PAVIS, 1999, p. 243).

Da mesma forma que existem pessoas ou comunidades que gesticulam mais profusamente que outras, que utilizam mais ou menos a expressão de rosto na comunicação, existem correntes estéticas que também assim o fazem, com a intenção de exercitar um limite, para mostrar as diversas possibilidades de utilização da linguagem teatral. Mas o gesto e a expressão facial do aluno com deficiência visual refletem um jeito característico de ser que pode ser contemplado na realização da cena, sem prejuízo para a sua compreensão.

Outros elementos não verbais apareceram em cena, a exemplo de elementos sonoros, como a mudança de tom de voz para diferenciar personagens, o som de veículos, a mudança de clima – tensão e equilíbrio, caos e ordem, confusão seguida de cenas intimistas e o próprio aspecto plástico da marcação realizada pelos atores em cena. Na posição em que se colocam no espaço diante dos colegas e a utilização de diferentes níveis, registrado nas diversas cenas, – algumas pessoas são menos flexíveis e utilizam pouco este recurso.

Geralmente os jogadores atuavam motivados pela fábula e pelo jogo com a plateia. Eles agiam como personagens, assumiam um papel, realizavam certa marcação no palco. Os alunos compreendiam o teatro como um processo de atuar no espaço. No entanto, não possuíam a possibilidade de ver o que o outro estava fazendo, e a ausência de relacionamento dificultava o processo – daí a necessidade de se trabalhar com o enredo da estória.

Os jogadores se movimentavam como faziam na vida, de maneira pouco segura se comparado a uma pessoa vidente, com as mãos à frente do corpo e, embora tivessem noções de distância, como comprimento e altura da sala, exploravam pouco essas noções, pois sentiam necessidade do contato. A fim de garantir o contato físico para atuar sem se perder, já que não podiam estabelecer o contato visual, eles realizavam uma marcação que tendia mais para o agrupamento no centro do palco e não demonstravam preocupação com a imagem que provocavam na plateia.

Sair de cena significava encostar-se à parede, não importava quão próximo estivesse de quem estava em cena. Consequentemente, não ocupavam o espaço de modo a explorar as laterais, o fundo e a frente. As cenas aconteciam predominantemente no centro do palco. Entretanto, quando representavam duas cenas simultâneas, colocavam uma à direita e outra à esquerda do ator, o que mostra a possibilidade de situar-se em cena, criando marcações com base no senso de direção e localização.

O entendimento das distâncias no palco foi estabelecido pela combinação de informações recebidas mediante os diversos sentidos. A concepção do espaço cênico, enriquecida, sobretudo pelas informações táteis cinestésicas colhidas pelo movimento de caminhar pelo espaço da sala, entrar, sair e de se relacionar com os colegas, permitiu a compreensão das distâncias no palco.

Dessa maneira, eles conseguiram criar ambientes de maneira simultânea; localizar objetos e atores em cena, como no exemplo do Seu Buzina, estabelecendo marcações com base na introjecção de um mapa da sala, o que facilitava a movimentação, sem choques com os armários ou com os colegas.

Concluindo, podemos afirmar a possibilidade de realização cênica mesmo quando não utilizam a fala, pois a dificuldade de leitura e de expressão facial não constitui um empecilho ou obstáculo intransponível.

Texto dramático

Nas décadas de 1960 e 1970, no Brasil, o texto tinha sido praticamente banido da área de teatro-educação, com o pressuposto de que prejudicaria a espontaneidade natural do educando. Essa concepção foi modificada ao longo dos anos setenta e oitenta, quando as práticas de teatro educação passaram a incorporar o desafio do trabalho não apenas com a improvisação teatral, mas também com a apropriação lúdica de textos literários e dramáticos, com objetivo de enriquecer o imaginário e ampliar a visão de mundo dos participantes. (PUPO, 1997, p. 5)

Essa tendência foi incorporada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte, que orienta sobre:

A tematização do texto dramático inicia-se no plano sensório-corporal, por meio da experimentação com gestos e atitudes. A potencialidade crítica do exercício com a linguagem gestual desenvolve-se por intermédio da observação do cotidiano e no confronto entre o texto e os gestos que nascem nas cenas. [...] O texto é ao mesmo tempo objeto de imitação crítica dos jovens e princípio unificador do processo pedagógico, se for permitida a liberdade e diversidade de construções. (BRASIL, 1998, p. 88-89)

Como unificador do processo educativo, o texto é articulado como objeto de imitação crítica²¹ que se inicia com a experimentação sensório-corporal e se desenvolve por intermédio da percepção do cotidiano. Não existe, portanto, contradição entre texto e jogo teatral, o que comprovamos no trabalho do ICB, no segundo semestre de 1997, quando buscamos a articulação entre jogo teatral e texto dramático, numa tentativa de aproximação dos interesses dos alunos na abordagem do tema do “amor proibido”, com a peça *Romeu e Julieta* de W. Shakespeare.

Apesar de trabalhar com um texto clássico da literatura dramática, o objetivo era levar o grupo de adolescentes a jogar com o texto²², com o sentido de expressar ideias comuns, a eles e ao fato escrito.

O texto ofereceu múltiplas possibilidades para a improvisação de cenas, e alguns princípios utilizados no processo de montagem são comuns às propostas *brechtianas* da teoria da peça didática, conforme apropriação de Steinweg (1992) e Koudela (1991, 1992, 1996).

A proximidade com a proposta *brechtiana* é percebida quando esta fornece um método para pensar a realidade no qual a aprendizagem é atingida por meio do jogo de imitação de modelos e da criação de novas formas de atuação social e teatral. Jogar com o texto implicou em imitar, acrescentar novos elementos, novas cenas, novos diálogos e ações, o que envolve um processo de criação e aprendizagem.

²¹ “A aparente contradição entre imitação e crítica se dissolve, se for admitido que toda imitação pressupõe também uma modificação do modelo. Nesse sentido, a imitação já contém a crítica. Brecht entende a imitação como ‘elaboração do material existente’.” (KOUDELA, 1991, p. 18)

²² E não poderia ser diferente, considerando que tínhamos um grupo de seis alunos para trabalhar com a montagem de um texto de cinco atos, o que envolveria mais de vinte e cinco personagens, além de coro e figurantes. (SHAKESPEARE, 1988)

O processo de apropriação de texto com o grupo do ICB foi facilitado porque o romance de Shakespeare não foi abordado na sua totalidade, e sim, a partir de uma adaptação construída previamente, que mudava a cada dia, incorporando proposições verbais e sugestões que apareciam nas improvisações cênicas. Não existiu uma estrutura rígida a ser cumprida, pois, na adaptação realizada, a história do *Romeu e Julieta* era emoldurada por um programa de rádio que permitia a inserção de trechos novos e improvisações produzidas pelos alunos.

Assim, por exemplo, após a leitura de uma parte do roteiro, os alunos realizaram cenas em que utilizavam a ação proposta pelo texto, de maneira simplificada, improvisando as falas dos personagens, mostrando que a partir de uma primeira leitura de um roteiro de acontecimentos, conseguiam improvisar ações e produzir escritas de criação própria.

A possibilidade de introdução de trechos de criação própria ficou mais evidenciada na cena da entrevista, quando a aluna que traduziu para o braille o texto adaptado do *Romeu e Julieta* construiu o texto de uma entrevista, que foi incorporado à peça. A oficina de teatro era encarada, portanto, como local de experimentação, construção, desconstrução, reconstrução, que almeja uma modificação da sociedade, pois a cena funcionava como uma forma de narração que interrompia o curso da ação, com a finalidade política de instaurar uma discussão e/ou ressaltar algo que dizia respeito à vida real.

Devido a pouca experiência dos alunos do ICB na leitura em braille, utilizamos apenas fragmentos do texto, como recurso para sua apropriação. Segundo Alves (1992), a possibilidade de fragmentação do texto permite atualizar significados e facilita a socialização, na medida em que provoca a percepção do comportamento dos personagens.

O texto tornou-se um elemento a mais no jogo teatral e a sua modificação ocorreu naturalmente, em função da improvisação dos alunos, permitindo a comparação direta com situações de vida e a sua extrapolação. Inclusive, pode-se observar uma relação direta com as improvisações realizadas no primeiro semestre, quando os alunos apresentaram uma situação que tinha o mesmo tema da peça *Romeu e Julieta* e quando apareceu um novo personagem, o Inspetor, um funcionário que causava descontentamento, extrapolando a situação concreta de relacionamento entre funcionários e alunos dentro de uma instituição. Esse personagem foi apropriado por uma das participantes e incorporado ao texto.

Assim, nas situações que envolveram mais diretamente o texto dramático, os alunos revelaram facilidade em associar o material textual com a realidade em que viviam. Isso foi mostrado a partir da própria sugestão de formas de entrada e

outros rituais, que tinham nítida relação com a experiência deles de batucar, cantar, narrar, cumprimentar o público, brigar, dançar, beijar, abraçar etc. Ocorreu também quando os alunos utilizaram signos como o de pular o muro imaginário de um internato, rompendo a barreira da divisão por sexo; e na proposta de fugir desse internato para realizar o sonho de estar junto.

O texto dramático ofereceu a possibilidade de experimentação lúdica e a incorporação de eventos relacionados com a realidade dos participantes também na cena em que a personagem Diretora, que não existe na peça *Romeu e Julieta*, tomou o lugar que seria da família de Julieta.

O ambiente deixou de ser a casa de Julieta e passou a ser o ambiente de um internato, mudando radicalmente o contexto da obra literária. A ação básica era a mesma da peça, mas o ambiente e personagens estavam mais relacionados com a realidade em que viviam. Como explicita Koudela,

[...] o princípio da improvisação é entendido como um projeto desenvolvido por um grupo de indivíduos que se reúnem para fazer um experimento a partir de uma moldura predeterminada (fornecida pelo texto). Nesse contexto, 'trechos de invenção própria e de tipo atual podem ser introduzidos'. [...] Através da combinação entre invenção própria e moldura do texto, dá-se o processo de comportamento livre e disciplinado. (KOUDELA, 1991, p. 17)

Quanto aos observadores – pessoas do próprio grupo que não estavam atuando diretamente na cena –, alguns exemplos também mostraram a associação entre o texto e as vivências deles, como acentuou na avaliação de uma das cenas, quando os alunos sugeriram a ordem de dormir, não como forma de repouso, mas como um signo de repressão, no contexto do internato fictício que estava sendo criado.

Os aspectos lúdicos e simbólicos estão presentes na obra literária e na fruição estética que ela proporciona. (COELHO, 1989) Por meio do discurso estético, o escritor da obra provoca o prazer e a fantasia de quem aprecia a leitura, a exemplo do trecho a seguir:

Do mesmo modo que o realismo, a fantasia é uma maneira de traduzir a realidade. O discurso literário abre as portas para a percepção do mundo do ponto de vista da infância, traduzindo então suas emoções, seus sentimentos e suas condições existenciais em linguagem simbólica, efetuando a catarse e um ensaio geral da vida. (PONDÉ, 1988 apud COELHO, 1989, p. 62)

O discurso é instrumental²³ e lúdico ao mesmo tempo, da mesma forma que a apreciação: a apreciação terá sempre um caráter lúdico, pois o leitor se identifica com a história ou discorda dela, realizando uma ponte entre a leitura e sua visão pessoal do mundo, suas experiências pessoais e a realidade que o cerca. (COELHO, 1989, p. 62)

Os trechos lidos pelo professor ou escutados em gravação em áudio se constituíram numa forma de apreciação literária, que envolve também um componente crítico: ouvir uma peça de teatro implica em apreciar a expressão do autor e de um ator. Essa apreciação será sempre crítica, porque podemos nos identificar ou não com a história e com a forma como está sendo expressa e cada um realiza a sua leitura como também emite a sua opinião a respeito da obra.

A estrutura aberta do jogo teatral facilitou o intercâmbio entre a leitura e o processo de criação. Os alunos utilizavam as mesmas situações da peça, mudando os personagens, utilizavam alguns personagens da peça mudando as situações, conservando as mesmas situações e personagens ou criando novas situações e personagens.

Os exemplos citados mostram que a estrutura dramatúrgica permitiu a utilização do texto como modelo de ação, um desencadeador de sentimentos e ideias que propicia o reconhecimento de problemas de sua própria comunidade e o relacionamento ação/reflexão. Os alunos adaptaram e atualizaram o contexto da obra literária mediante a imitação de atitudes e ações corporais advindas do cotidiano, apossando-se do texto como modelo, para interpretação da própria vivência ou do grupo social no qual estavam inseridos.

A atuação implicou em experimentação, ou seja, em imitação crítica:²⁴ A atitude crítica pressupõe reconhecimento da realidade e em sua representação dramática em outros moldes,²⁵ trazendo como consequência uma tentativa de mudança de comportamento. A construção realizada coletivamente por meio da imitação crítica tem como meta a tarefa social de reconstrução da realidade. A aprendizagem não se desenvolve por um processo passivo de escuta ao professor

²³ A função estética não exclui a instrumentalidade do discurso, que é inerente à própria linguagem (trabalha com o pensamento operatório do leitor), mas incentiva o aspecto lúdico (que equilibra a função semiótica).

²⁴ "A imitação também se dirige necessariamente a objetos (eventos, gestos, tons de voz, atitudes de comportamento) que foram experimentados fora do texto, na realidade de cada participante. Esse é um pressuposto para o efeito pedagógico da peça didática." (KOUDELA, 1991, p. 18)

²⁵ "A aparente contradição entre imitação e crítica se dissolve, se for admitido que toda imitação pressupõe também uma modificação do modelo. Nesse sentido, a imitação já contém a crítica. Brecht entende a imitação como 'elaboração de material existente'." (KOUDELA, 1991, p. 18)

e de assimilação de informações teóricas, mas pela ativação da relação teoria e prática realizada pela vivência crítica.

Como afirma Koudela (1991, p. 18), “[...] a ‘influência’ a ser exercida sobre o atuante não visa fixar ideias, mas, posto que o pensamento deve permanecer livre, modificar o método de pensar. O ‘efeito educacional’ é atingido através da imitação. A imitação não pode ficar restrita ao modelo fornecido pelo texto [...]”

Esse método termina levando o aluno a valorizar seus próprios interesses, refletir sobre a sua realidade, lidando com o cotidiano e com o sentido da experimentação. No aspecto da valorização do universo de vida dos participantes, Steinweg (1992) destaca que os atores amadores possuem outros interesses ao fazer teatro, que diferem dos interesses do espetáculo tradicional:

Para Brecht, no entanto, o acento reside no conhecimento que o confronto do jogo teatral, corporal e associativo com o texto possibilita durante os ‘ensaios’. Na teoria da peça didática, Brecht partiu do princípio de que, com a ajuda de jogos teatrais que partem dos textos da peça didática, as experiências e conceitos sobre o mundo e a sociedade poderiam ser trabalhados e aprofundados de uma forma que só o teatro possibilita. (STEINWEG, 1992, p. 50)

Apesar de não trabalharmos com as peças didáticas de Brecht observamos que a criação a partir do texto de Shakespeare proporcionou aos participantes a crítica a suas próprias experiências enquanto membros de uma instituição social. As insatisfações com o cotidiano apareceram no exercício do fazer teatral, possibilitando a elaboração de uma questão que coloca em dúvida as normas sociais estabelecidas, lançando um novo olhar sobre o relacionamento entre os jovens e sobre o próprio mito do Romeu e Julieta. O foco, entretanto, se deslocou da instituição família para as “instituições mistas”, às quais os pais delegam a educação dos filhos.

Sustentamos a proximidade com os princípios *brechtianos*, na medida em que o texto desencadeia processos que visam à reconquista de formas de expressão pelo participante, que imita um modelo com gestos, posturas, imagens que tornam reconhecível algo que estava encoberto, revelando outras possibilidades de se perceber o que estava sendo mostrado.

As relações que se estabeleceram no confronto com o texto despertaram nos alunos um comportamento político. Como afirma Steinweg (1992), o objetivo de fazer teatro não está dissociado do significado social e político no cotidiano. Ao imitar gestos, posturas, personagens, relacionamentos propostos pelo texto, o interesse do professor/diretor mais do que o aprendizado das técnicas do ator está no

conhecimento que o texto enquanto forma específica de gênero literário e teatral representa para os atores.

As atitudes conscientes e pré-conscientes do ator aparecem quando a prática da peça “[...] visa também tornar conscientes, para nós, as nossas próprias atitudes com suas consequências sociais e elaborar os problemas subjetivos aí implícitos [...].” (STEINWEG, 1992, p. 52)

Os alunos experienciam consigo mesmos, com o texto e com o espaço. E os procedimentos partem da percepção de situações, atitudes e gestos para a transposição das cenas do cotidiano, para daí chegar ao estranhamento e transformação. A atitude não é de copiar o texto e decorar, mas, primeiro, brincar com o texto. Os atores imaginam formas de fazer a cena e improvisam, experimentando situações do seu próprio cotidiano.

Como sempre restam observadores, estes se referem às cenas permitindo-se livres associações com o contexto proposto pela peça. “O texto, o modelo de jogo, obriga – se não nos distanciarmos demasiado dele – a um relacionamento e reflexão sobre as determinantes sociais do comportamento subjetivo.” (STEINWEG, 1992, p. 55)

Situações sociais típicas de um internato foram reconhecidas e a sua experimentação jogou com a possibilidade de transformá-las partindo do mesmo princípio da peça didática que, conforme Steinweg (1992), tem por objetivo fortalecer o sujeito, o indivíduo (como ser social), prepará-lo para a transformação de (suas) situações e possibilidades de ação.

A própria atuação nos ensaios provocou, além da criação da cena em si, a discussão temática que interessava aos alunos. Neste sentido, é importante retomar as palavras de Brecht. (1937 apud KOUDELA, 1991, p. 4) quando diz que,

[...] a peça didática ensina quando se é atuante, não quando se é espectador [...]. Subjaz à peça didática a expectativa de que o atuante, ao realizar determinadas ações, ao assumir determinadas atitudes, repetir determinados gestos etc., seja influenciado socialmente.

O aluno aprende no ato de experimentar, criar, vivenciar e não quando assiste passivamente a um espetáculo produzido por outro. O texto de Shakespeare trouxe para os alunos uma situação trágica que eles não queriam vivenciar e propuseram explicitamente a sua mudança, como no exemplo da resposta à última pergunta da entrevista: ela [Julieta] deveria acordar e ficar com ele [Romeu].

Educar por meio do jogo teatral significa fazer com que os participantes sejam ao mesmo tempo atuantes e observadores críticos do texto e das suas próprias ações, adquirindo a noção prática do que é dialética. (KOUDELA, 1991).

A imitação crítica contempla modelos de comportamentos sociais e *associais*. Sendo ator e espectador ao mesmo tempo, o participante tem a oportunidade da imitação de modelos e da reprodução de ações e posturas valorizadas socialmente como positivas ou como *associais*. A personagem “Diretora”, criada pelos alunos, é um exemplo de personagem *associal*, na medida em que julga as pessoas pela sua condição econômica e social.

Outro princípio utilizado por Brecht nas peças didáticas e que ajuda a espelhar o trabalho do ICB é o do estranhamento ou distanciamento. A cena da entrevista representou uma forma de distanciamento em relação ao texto do *Romeu e Julieta*. A história que vinha sendo mostrada no aqui e agora foi colocada em suspenso por um programa onde os atores da peça eram entrevistados.

Devemos lembrar que a atriz colocou a apresentação da peça como um fato passado (“qual a emoção que vocês tiveram ao apresentar para milhares de pessoas?”) E conforme Koudela (1991), a transposição para o passado é um dos recursos indicados por Brecht, como um exercício para os atores, visando provocar o estranhamento: “a ação que se passa no presente deve ser apresentada como se tivesse acontecido no passado, de forma que o ator ganhe distância em relação a ela, aprenda a formar um conceito e a reconheça como transitória e, portanto, como modificável.” (KOUDELA, 1991, p. 113)

Por meio desse recurso os atores apresentaram dois tipos de atitudes completamente diferentes, colocando-se ora como personagens, ora como atores que comentavam a ação da peça. A entrevista permitiu aos atores sair do papel que estavam representando e apontar para a ação desenvolvida, e, até mesmo, discutir/propor uma nova forma de solução para o caso de *Romeu e Julieta*.

A entrevistadora solicitava, inclusive, um posicionamento a respeito da situação da “proibição do namoro em instituições mistas”;²⁶ o assunto – colocado em pauta por iniciativa da aluna – foi representado com a participação dos colegas, e as respostas dadas por eles eram curtas e revelavam o que pensavam a respeito da situação; uma pessoa mostrou-se contra o namoro ao dizer “nós estamos aqui [no Instituto] é pra estudar e os pais não iriam gostar”. O fato de diferentes argumentos serem colocados, já que outra pessoa discordava, provocou uma discussão sobre uma matéria que é, em si, polêmica e do interesse coletivo.

²⁶ A pergunta foi: “Você acha que é certo um instituto misto proibir os alunos de namorar?”.

A aluna se mostrou como uma pessoa que se sente pertencente à sociedade, mas que estranhava algo que está arraigado no social, assunto nebuloso que não é compartilhado na escola e que traz implicações para a orientação afetiva e sexual. A atriz estranhou uma realidade e reagiu ativamente na pele de um personagem, tomando uma atitude questionadora²⁷.

Neste caso, a atriz explicita para o público o interesse maior da peça em discutir uma questão que considerava socialmente injusta. A questão era objetiva e buscava uma resposta negativa, que, entretanto, não foi correspondida pela atriz entrevistada, exigindo da entrevistadora outra opinião, que se adequasse aos seus anseios. Como diz Brecht (1964, p. 10) “[...] para o homem atual, o valor das perguntas reside nas respostas. O homem de hoje interessa-se por situações e por ocorrências que possa enfrentar ativamente [...]”. A pergunta da atriz representa o cerne da situação que busca enfrentar, para que a história de Romeu e Julieta não se coloque em oposição à vida, nem represente um destino trágico que culmina com a morte. O que a atriz busca é uma modificação para a vida, e para isso utiliza-se da ficção, como forma de questionamento da realidade de vida afetiva dos internos. Esse é o grande argumento da peça que estavam criando com base no texto.

Diante de tal situação, o espectador seria levado a pensar a questão e naturalmente confrontar com a fábula, por demais conhecida e constantemente atualizadas em versões cinematográficas. Um sentido histórico apareceu em cena, pois a pergunta pertencia a uma atualidade que incomodava. O que os atores mostravam era o próprio processo de elaboração da peça, com base no princípio da improvisação e de incorporação de elementos conquistados no processo. E, se a peça pode ser mudada, a realidade de vida também é passível de mudança.

O estilo deixa de ser dramático, no sentido aristotélico da identificação, para ser épico, no sentido da narração de algo que está sendo representado para o público, visando transformá-lo em testemunha ou cúmplice, exigindo dele uma posição ativa perante o que estava sendo colocado em cheque. Existe também o pressuposto do ser humano e das situações não como um dado acabado, mas “o homem como susceptível de ser modificado e de modificar”, não como algo fixo, mas “como realidade em processo” ou “como ser social (que) determina o pensamento.” (BRECHT, 1964, p. 24)

²⁷ O questionamento estava associado ao texto de Shakespeare, que se opõe à briga entre famílias e ao autoritarismo que impede o relacionamento dos protagonistas, e a atriz opõe-se à mesma proibição em instituições mistas.

A cena da entrevista, ao quebrar a progressão natural da peça de Shakespeare, ofereceu uma oportunidade para se pensar uma situação, por meio de uma construção articulada, curvilínea, ao invés de um acontecer retilíneo que caracteriza um teatro de forma dramática. (BRECHT, 1964, p. 24) Dessa maneira, existe outra correspondência com o pensamento brechtiano, quando este afirma a necessidade de combater a forma de magia que caracteriza o teatro dramático: “[...] é necessário renunciar a tudo o que represente uma tentativa de hipnose, que provoque êxtases condenáveis, que produza efeito de obnubilação [...]” (BRECHT, 1964, p. 25) Esse é o sentido do estranhamento.

De acordo com Koudela (1991), a teoria do estranhamento foi elaborada na época das primeiras peças didáticas, e o efeito que visava tinha uma função filosófica e política e não apenas um caráter estetizante. Para Brecht, “[...] os atores devem estranhar personagens e processos para o espectador, de forma que chamem a sua atenção. O espectador precisa tomar partido em vez de se identificar [...]” (STEINWEG, 1976, apud KOUDELA, 1991, p 13)

Outra forma de estranhamento foi realizada por meio do jogo de representação de um mesmo papel por três atores diferentes, como no exemplo da proposta em que três pessoas representavam Romeu e três representavam Julieta. O público não pode se identificar neste momento com o personagem central, de forma a ficar hipnotizado, posto que percebe que é uma representação encenada por um grupo, onde três atores representam o mesmo personagem. Esse recurso foi utilizado como forma de atender, inclusive, ao anseio de todos em representar personagens centrais, mas atende ao interesse de mostrar que é teatro, quebrando a empatia com o personagem central, característica do teatro de base aristotélica.

O estranhamento é indispensável nos procedimentos com a peça didática para que o ator se liberte da tendência de trabalhar com o gesto visando à identificação do espectador. Brecht (1964) diz que a peça “[...] A Mãe, escrita no estilo das peças didáticas, mas exigindo atores, é uma peça de concepção dramática antimetafísica, materialista, não aristotélica [...]”.

Enquanto a arte dramática aristotélica explora a tendência que há no espectador para uma empatia por abandono e uma atitude essencialmente diversa em relação a determinados efeitos psicológicos, tais como a catarse, a arte dramática não aristotélica visa “[...] ensinar ao espectador um determinado comportamento prático, com vistas à modificação do mundo, deve suscitar nele uma atitude fundamentalmente diferente daquela a que está habituado[...].” (BRECHT, 1964, p. 45)

O autor estava preocupado não com o ser enquanto ser, como queria a metafísica aristotélica, mas com o processo social, a realidade material concreta do ser humano inserido na trama social do mundo capitalista. Apesar de o estilo ser o da peça didática, a peça a que Brecht se refere era representada por atores profissionais e visava ensinar ao espectador a modificar a sua atitude diante das ações no mundo²⁸. O espectador abandona a atitude passiva de empatia diante do quadro que estava vendo e ouvindo, mudando o seu comportamento com vistas à modificação do mundo. O que Brecht procurava evitar era o comportamento do espectador como “[...] a invisível testemunha ocular e auditiva de uma cena íntima única [...]” (BRECHT, 1964, p. 49)

O ator amador, na peça didática, considerando-se que a atuação segue o mesmo estilo da peça épica de espetáculo, deve atuar com o sentido de suscitar a mudança de comportamento na plateia. Mesmo no exercício artístico – não tendo a plateia como necessária, visto que o que importa é a atuação –, o ator encena um determinado texto, narra uma situação para levar a uma determinada reflexão e mudança de ação.

A plateia é componente básico no aprendizado da linguagem teatral, e, como na peça épica de espetáculo, “a encenação tem de prescindir de um sentido histórico” – (BRECHT, 1964, p. 61). O encenador – coordenador, professor, diretor, autor – procura valorizar o gesto que é significativo, típico e que aparece naturalmente – não é construído por um diretor ou ator profissional.

Buscar uma atitude no ator/espectador é fazê-lo provocar o espanto e não a simpatia ou identificação com a dor dos heróis em cena. O difícil é conseguir que o ator ultrapasse a mera identificação [participação psicológica] com a dor dos personagens. (KOUDELA, 1991) O ilusionismo, que não é buscado na representação, é aquele a que o ator está mais acostumado a experimentar enquanto espectador, daí a tendência de manutenção da mesma atitude passiva enquanto ator.

No capítulo seguinte, O significado da experiência teatral para o aluno com deficiência visual, retomaremos os achados da experiência e das entrevistas com os alunos e professores com o intuito de discutir o significado da experiência para os participantes das oficinas de teatro do Instituto de Cegos da Bahia.

²⁸ Vai de encontro à estética da dramática aristotélica que não considera “as diferenças sociais e as restantes diferenças que existem entre os indivíduos” e, na busca pela ilusão, “cria-se entre os espectadores um todo coletivo, surgido a partir do ‘humano universal’, comum a todo o auditório, durante o tempo da fruição artística.” (BRECHT, 1964, p. 69)

Capítulo 5 – O significado da experiência teatral para o aluno com deficiência visual

O propósito deste capítulo é de retomar os achados da experiência teatral, em acordo com a teoria da peça didática de Brecht e com a literatura a respeito da educação do aluno com deficiência visual, aproveitando o discurso dos participantes das oficinas de teatro e dos seus professores para apontar o significado da experiência teatral para o aluno com deficiência visual.

A experiência do autor no Instituto de Cegos da Bahia (ICB) evidenciou que os processos teatrais têm a possibilidade de fornecer uma série de situações nas quais os alunos com deficiência visual se encontram motivados pela aprendizagem, exercitando o fazer, a leitura e a reflexão a respeito do seu contexto cotidiano.

Os alunos foram mobilizados pelo prazer de construir personagens agindo no “aqui e agora”, para apreciar suas próprias produções e de outros grupos de teatro e a participar da montagem e apresentação pública de uma peça teatral. Dessa maneira, vivenciaram uma variedade de cenas que favoreceram não apenas o processo sócio afetivo de relacionamento como o aprimoramento da

linguagem corporal, da linguagem oral, da criatividade, da sensibilidade e da consciência estética.

No discurso dos alunos e dos professores, o significado do teatro é entendido, sobretudo, em função da desinibição e socialização que propicia aos participantes. Todos os alunos e professores referiram-se, de algum modo, à desinibição e socialização, embora esses termos assumam conotações diversas, a depender do discurso.

Segundo Ferreira (1986), a inibição está relacionada com a “resistência psicológica interna a certos sentimentos ou atos”. A socialização, por sua vez, se refere ao “desenvolvimento do sentimento coletivo, da solidariedade social e do espírito de cooperação nos indivíduos associados”. Pode-se dizer que, ao quebrar a resistência a certos sentimentos e atos, o indivíduo abre-se para o relacionamento.

Diversas falas sugerem que a desinibição facilitou o relacionamento e comunicação. Os participantes das oficinas mostraram que estavam se sentindo menos tímidos, mais comunicativos, relacionando-se melhor com as pessoas. As falas acentuam os aspectos de abertura que a atividade teatral proporcionou em contraposição ao fechamento anterior, tais como: aspectos de relacionamento, de amizade, de maior facilidade na expressão verbal; o aspecto de desenvolvimento do sentimento estético, a abertura contribuindo para o esclarecimento, a revelação do lado emocional, sensível, poético.

O que os alunos afirmaram a respeito de abertura foi confirmado pelo depoimento dos professores entrevistados. Os comentários sobre as mudanças ocorridas nos participantes mostraram um perfil de pessoas tímidas, fechadas, quietas, acomodadas, caladas ou com a “voz presa”, que se tornaram mais abertas, espontâneas, expressivas, soltando mais a voz e o corpo como um todo. A desinibição foi detectada também pelos aspectos de alegria, de felicidade, e particularmente, pelo poder de argumentação em defesa de sua própria opinião. Ou seja, com o discernimento que contribuiu para a reação contra a discriminação que sofriam socialmente.

Na perspectiva *brechtiana*, o teatro se constitui num método de exame e ação sobre a realidade social. Como lembra Koudela (1992, p. 12), “seu conceito de peça didática pretende ensinar a ‘alegria da libertação’ e tornar apreensível o ato de liberdade”. Por meio do exercício artístico coletivo com a peça didática, o sujeito passa a perceber as amarras sociais e procura agir segundo a própria determinação, buscando uma forma dramática de lutar pelos seus desejos, defender seus direitos, como no caso analisado, no qual os alunos reagiram contra a discriminação.

“O povo se impressiona muito com a gente e acha que não somos capazes de fazer nada, principalmente se defende”, disse uma participante do Grupo de Teatro. Esta aluna mostrou que a atitude das pessoas revelava um preconceito na própria surpresa ou no reconhecimento da sua capacidade de fazer as coisas. Esses depoimentos reiteram Goffman (1988), quando se refere ao estigma que as pessoas sofrem e que muitas vezes leva a uma atitude de diminuição do seu valor.

A briga deles era uma briga alegre, divertida, mas tinha a manha de uma dor sentida, pois o que queriam reivindicar era a liberação do afeto na Instituição e na comunidade. Sabemos que é pouco frequente o contato físico entre as pessoas com deficiência e a comunidade em geral. Uma aluna revelou em conversa com o público no Teatro Vila Velha, após a apresentação da peça: “As pessoas pensam que a cegueira é contagiosa, e não se aproximam da gente”.

Em outra ocasião, quando questionada sobre o que pretendia com a peça *Romeu e Julieta*, uma aluna respondeu: “Aqui no Instituto, o namoro é proibido, namoramos de teimoso, aí por que não falar de amor proibido? Acho que o namoro deve ser liberado nas instituições mistas, contanto que haja responsabilidade. Aqui teve uma menina que namorou e engravidou”. A aluna admite que o namoro existia na Instituição e até mesmo sem responsabilidade, o que justificava a apresentação do tema por meio da peça, a discussão após o espetáculo.

O tema “amor proibido” talvez tenha sido o grande achado das oficinas de teatro, apontando para a necessidade de educação sexual para os jovens com deficiência visual, sobretudo os que vivem em regime de semiinternato e se sentem discriminados socialmente.

Entendemos que o teatro, por ser um canal para expressão da revolta contra uma situação de opressão e discriminação, pode constituir uma forma de reação à realidade adversa. Assim, a montagem de uma peça teatral pode contribuir como método de investigação da realidade cotidiana, como propõe Brecht (1964) e possibilita aos jogadores inserir seu próprio conteúdo dramático.

Ademais, o indivíduo tende a ficar mais afetuoso, amoroso, o que facilita o processo de integração na escola e na comunidade em geral, como atesta os entrevistados. Por exemplo, em alguns depoimentos, a desinibição está relacionada ao processo de socialização no sentido da integração na escola.

Apesar de o aluno vivenciar a escola regular, a situação de isolamento em que vivia, devido ao regime de semiinternato, dificultava o seu processo de abertura. O teatro aumentou as oportunidades de contato com outras pessoas e trabalhou também a espontaneidade das pessoas do grupo em relação a essas pessoas, com as quais estavam tendo a oportunidade de convivência.

O próprio fato de alimentar a vontade que tinham de fazer algo que fosse reconhecido deu um tipo de satisfação que levou os alunos a assumirem uma postura mais crítica e responsável no Instituto, na escola e em outros ambientes, afirmam os professores. As palmas que conseguiram no palco tiveram um efeito positivo na personalidade deles, pois sentiram que foram valorizados pelo que eram capazes de fazer. Eles conseguiram provocar riso, trocar energia com uma plateia, agradar e serem procurados pelo que possuía de interessante. E, mais que isso, tiveram a possibilidade de serem criadores de opinião, já que lutavam por uma reivindicação de significado impar.

E as reivindicações não se limitavam ao campo do afeto, que tocava aos adolescentes de forma significativa e profunda, mas se estendia às insatisfações na educação escolar. Segundo os entrevistados, na escola regular, o aluno com deficiência visual era incentivado a se expressar oralmente, mas revelaram que nunca participaram de atividades corporais ou teatrais. Nas aulas de Arte, segundo uma aluna, “o professor passava texto dramático, dividia em equipes para discutir, mas não trabalhava com a prática de teatro nas salas que tinha aluno com deficiência visual. Trabalhava nas outras salas”.

Esta fala revela que os alunos não atuavam de maneira não verbal nem mesmo nas aulas de arte. Segundo o depoimento de outra aluna, na sala em que estudava, o professor solicitou um trabalho escrito sobre a biografia de Shakespeare, ao que ela sugeriu, além deste trabalho, a apresentação da peça pelo Grupo de Teatro do Instituto, como de fato aconteceu, causando inclusive certo reboiço na escola, talvez, pelo interesse da mídia televisiva.

Para os alunos, não existiam atividades lúdicas ou vivenciais na escola, nem na sala, nem fora da sala, devido à dificuldade de relacionamento com os colegas videntes, o que na época não era facilitado pelos professores. Uma aluna confirmou a ausência de relacionamento fora da sala de aula, quando protestava: “Eles pensam que cego não gosta de brincar”.

As vivências corporais de contato com o corpo do outro, os alunos com deficiência visual só tinham no ICB, nas aulas de Teatro e de Educação Física (recreação). Nas oficinas de teatro, as próprias rotinas de abraçar a todos antes de começar e ao término das sessões, de falar se tocando e de proporcionar esse toque são sentidas pelos alunos como diferentes.

Na análise da experiência teatral constatamos que dificilmente os alunos teriam oportunidade de experienciar na vida diária, mesmo escolar, a variedade de situações proporcionadas pelo sistema de ensino que ancorou a experiência de teatro.

Ochaita e Rosa (1995, p. 183) realçam a necessidade de se elaborar sistemas de ensino que transmitam, por vias alternativas, a informação que pode ser obtida com os olhos. No nosso caso, a proposta de Spolin (1979) e a teoria *brechtiana* ofereceram essas condições, garantindo a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com deficiência visual, a partir do nível sensorio corporal.

Priorizamos a aprendizagem sensorial [recepção e interpretação da informação], a aprendizagem de sistemas motrizes e a aprendizagem por meio da imitação, aspectos contemplados pela atividade teatral. Foram, assim, percorridas as diretrizes de Cobo, Rodríguez e Toro Bueno (1994, p. 130), que destacam aspectos da aprendizagem do aluno com deficiência visual a que se deveria dar atenção.

Nas entrevistas, os alunos acentuaram a importância do teatro relacionada com o desenvolvimento da percepção. Eles lembraram no trabalho de construção de vínculos afetivos e de relações de confiança, do toque experimentado, do cheiro e dos sons, que os levava até mesmo a conhecer melhor as pessoas: “a gente pega no rosto, vê se ela é macia...”, diz um aluno. “Não é só pelo rosto, mas pelo perfume, pela mão, pelo andar, pelo “s” da pessoa, quando ela fala o “s” bem forte”, complementou uma colega.

Grande quantidade de estímulos táteis cinestésicos foi proporcionada, o que ajudou no conhecimento do próprio corpo, do corpo dos colegas e dos objetos em cena – forma, dimensões, peso, força, textura, temperatura etc.

O tato ajudou no reconhecimento de ações simples, mostrando a dificuldade na apreensão da expressão de corpo num trabalho de grupo, uma vez que só permite a apreciação mediante a proximidade, o que limita ou impede o acesso das pessoas com deficiência visual às cenas que ocorrem em movimento no espaço.

As atividades teatrais, ao incitarem a locomoção no espaço motivada pela fábula, pelo jogo, pela localização espacial dos objetos e atores em cena e ao possibilitarem exercícios cooperativos de manipulação do corpo e de transposição para o espaço, terminaram contribuindo para uma movimentação mais eficaz, mais espontânea e para o desenvolvimento da percepção estética espacial.

Dessa maneira, realçamos o significado das atividades teatrais para o desenvolvimento de condutas e habilidades que são essenciais para a própria independência do aluno com deficiência visual, já que a adequada interpretação de dados sensoriais, habilidades psicomotoras, sensoriais, afetivas, cognitivas e condutas de atenção, imitação etc., conforme Martín e Toro Bueno (1994), são requisitos necessários para uma mobilidade independente, segura e eficaz.

Mas a percepção foi desenvolvida não apenas nos momentos do *fazer*, como nos momentos de *apreciação* das improvisações teatrais dos próprios colegas e das peças teatrais a que assistiram, quando a linguagem verbal e não-verbal e a consciência da estrutura dramática ajudavam na organização dos dados sensoriais.

Após assistirem a uma peça de teatro – antes mesmo da realização da montagem teatral –, perguntamos como eles conseguiam apreciar um espetáculo teatral, perceber a ação dos atores? Segundo uma aluna:

Quando eles estão sentados dá pra saber; quando estão comendo dá pra perceber. As coisas fazem barulho... Dá pra perceber quando eles estão andando... Mas quando estão parados, não. Eu sei que enxergar é bom, mas a gente se diverte do mesmo jeito quando assiste a uma peça de teatro, não tem nada a ver. Nós só não estamos vendo, mas quando ouvimos o barulho, a gente está sabendo o que está se passando.

Ao referir-se ao gesto dos atores no momento de apreciação de uma peça de teatro, outra aluna assim se manifestou:

Pelo som da voz deles dá pra perceber mais ou menos em que posição eles estão – embaixo, em cima, de um lado ou outro; se eles estão de lado, de frente ou de costas, se estão lavando o pé ou as mãos, qualquer coisa desse tipo. Se não for através do som não existe nada.

O teatro propiciou, portanto, uma estimulação das potencialidades do aluno em diferentes aspectos, a começar pelo desenvolvimento do processo de percepção seletiva, ou seja, um processo de aprendizagem para exercitar um controle adequado dos diferentes estímulos sensoriais. Como vimos, por meio do teatro, o aluno exercitou a escuta reconhecendo ruídos, vozes, palavras, atitudes e a localização no espaço.

Consideramos que o aluno com deficiência visual, ao observar a cena teatral, atenta para os ruídos de uma forma muito particular; relaciona suas próprias ações e a dos demais com sons e ruídos. A pessoa vidente, diante da quantidade de informações visuais recebidas, não presta atenção para o ruído das coisas da mesma maneira, pois, diferentemente do deficiente visual, não necessita tanto desse referencial.

Essa diferença sugere um caminho na exploração da atividade teatral com alunos com deficiência visual que explore mais os sons do ambiente e as respostas que são capazes de elaborar especificamente nesse aspecto, pois a pessoa aprende não só a escutar, como a produzir sons de forma seletiva, para não confundir os colegas da plateia.

A possibilidade de utilização e desenvolvimento da eficiência visual foi uma descoberta também significativa no processo da pesquisa. As pessoas que conseguem ver luz, vultos, precisam de algum tipo de motivação para a utilização desses resíduos de visão. O teatro permitiu a utilização até mesmo dos resíduos visuais em pessoas com baixa visão. Os alunos revelaram que percebiam a movimentação dos colegas correndo em cena por meio não só do barulho, do silêncio, das nuances da fala, como também do vulto ou da sombra. Claro que isso no contexto de uma história, na qual se prevê um desenrolar de acontecimentos, que dão sentido à discriminação desse tipo de captação da informação.

No dia da apresentação na Faculdade de Educação, uma aluna perguntou: “para nós, videntes, o amor acontece muitas vezes por uma atração física. A gente se aproxima a partir do visual da pessoa. No caso de vocês, como isso acontece?” Uma aluna logo se prontificou a responder, provocando o aplauso do público: “Ah! A gente gosta de uma pessoa pelo jeito dela tratar a gente, a forma como ela toca..., a maneira de falar..., a forma de fazer carinho. Na verdade, o que importa não é o que a gente vê, mas a beleza interior”.

Esse depoimento mostrou o caminho perceptivo da pessoa cega, quando considera que a voz do outro revela seu próprio estado de espírito. Concordamos com Masini (1994), nas suas reflexões sobre a corporeidade e a sensibilidade como fonte das relações significativas do sujeito. O corpo não é um mecanismo sem interioridade, mas um meio de compreensão e ao entrar em contato com o outro o indivíduo, o sujeito entra em contato consigo mesmo.

Este trabalho reiterou também a pesquisa de Masini (1994), quando esta revela a necessidade de buscar as características do deficiente visual, ou seja, encontrar “um caminho para educar o deficiente visual – a partir da vida dele, do que já experienciou – utilizando para isso situações e recursos do cotidiano da criança, onde ela fale da sua experiência perceptiva”. (MASINI, 1994, p. 144)

O processo que desenvolvemos com base nas propostas metodológicas do ensino de teatro procurou trabalhar a totalidade do indivíduo, dedicando muita atenção ao trabalho de percepção sensorial. A ideia do cego como uma pessoa que tem os sentidos bastante desenvolvidos, apesar de muito difundida na sociedade em geral, não corresponde à realidade.

Observamos que a percepção auditiva, tátil etc., não se desenvolverá se não for dada oportunidade para o aluno, ou se o indivíduo não cultivar a sua capacidade para experienciar. O que os depoimentos dos alunos revelaram e o que verificamos na prática das oficinas é que muitas oportunidades podem ser dadas para o desenvolvimento perceptivo das pessoas com deficiência visual.

Por meio das atividades teatrais os sentidos foram desenvolvidos de maneira diferente da forma usual do cotidiano de uma escola comum. Por exemplo, ao trabalhar corporalmente no espaço cênico, com níveis ou planos diferentes, o aluno adquiriu uma noção de espaço, que o ajudará no processo de leitura desse elemento na percepção da cena representada teatralmente. Assim, ao trabalhar a totalidade da expressão do indivíduo, os seus canais sensoriais, a sua consciência estética, a sua capacidade de apreensão da forma, as atividades teatrais oferecem um recurso importante para fazer o indivíduo imaginar coisas, perceber coisas, que não teriam acesso de outra maneira.

O jogo teatral mostrou ser uma forma interessante para a observação também da conduta imitativa e para a compreensão do que se passa ao redor da pessoa. Para o vidente, as condutas imitativas geralmente são aprendidas ao olhar o que se passa em seu entorno. São as formas de agir, andar, gingas, molejo que as pessoas vão adquirindo no meio cultural. Para as pessoas com deficiência visual, o jogo teatral ofereceu uma forma de aprendizagem não mecânica da ação, do movimento e do gesto, favorecendo o relacionamento dos atores entre si e com a plateia.

O teatro é uma arte do movimento, que utiliza como material o próprio corpo e não algo externo a ele. E, como tal, mostrou-se um meio de comunicação adequado aos adolescentes com deficiência visual e talvez de mais fácil aprendizado que outras artes, como o desenho e a pintura, na medida em que o material que o aluno utiliza é a própria ação que realiza no cotidiano, que independe do sentido da visão.

Os limites do nosso estudo indicaram a necessidade de um aprofundamento a respeito dos gestos e da expressão facial. Pouco tem se falado sobre o gestual do deficiente visual, além do fato de serem gestos reduzidos. A experiência teatral confirmou essa característica nos que perderam a visão precocemente, mas apontou a possibilidade de aprendizado de um repertório de gestos, por meio do jogo teatral, uma vez que, o jogo de imitação nasce e se desenvolve no nível sensorio corporal, como afirma Koudela (2001).

Não se trata de adestramento, isto é, o ensino de gestos predefinidos que podem não ter significado em relação à vivência do aluno, mas gestos resultantes de atuação livre, natural e própria do atuante, quando envolvido com o problema de atuação. Os alunos mostraram que sabiam criar um repertório de ação, movimento e gesto e utilizá-los adequadamente em cena. Esses gestos eram simbólicos, expressivos, comunicavam ideias e não instintivos ou emocionais, apenas.

Um aspecto que muito contribuiu para a aprendizagem do teatro entre os participantes das oficinas foi a linguagem verbal. A linguagem, como principal elemento para a aprendizagem dos elementos socioculturais do meio ambiente, instrumento fundamental de comunicação social, forneceu o nexo para a compreensão da cena teatral, proporcionando relações com os colegas em cena e com as pessoas de uma plateia interna ao grupo, assim como os meios de entendimento do ambiente onde se passava a ação, os personagens, a época.

Quando era utilizada pelos alunos nas atividades teatrais, a linguagem assumia de fato uma função integradora das percepções táteis, auditivas, olfativas, gustativas. Este dado ajudou na compreensão da potencialidade no fazer e na decodificação que apresentaram. Por meio da palavra, os alunos se relacionavam uns com os outros para combinar as cenas e para situar a plateia, dialogando a respeito dos acontecimentos e dos objetos que não podiam ver ou que não estavam ao alcance das mãos. E era pela palavra que analisavam o texto do romance *Romeu e Julieta*, sugeriam e avaliavam cenas.

Tal forma de utilização do texto de Shakespeare forneceu nova motivação e consistência para o trabalho, como observou uma das participantes do grupo de teatro. O texto ofereceu a possibilidade de construção de um roteiro que permitiu a introdução de textos de invenção própria, uma trama facilmente adaptável a outras situações, um assunto intimamente relacionado aos interesses e escolha dos alunos, diálogos que serviam de base para outros diálogos, sugestões de ambientes, de ações e de atitudes dos personagens.

Esses aspectos citados reiteram o que a teoria da peça didática nos ensina, que a atitude corporal e a gestualidade ganham nova dimensão quando associadas ao tipo de relação que os seres humanos estabelecem uns com os outros. A partir dessa relação ou das necessidades, interesses e desejos ditados pelo social é que o ator chega ao *gestus*, como afirma Brecht (1964), ou seja, um complexo de atitudes corporais, gestos, frases, tons de voz e expressões de rosto que designam o que está subjacente às relações dos homens entre si.

Nas oficinas realizadas, as atitudes surgidas nas improvisações teatrais, incorporadas e repetidas na apresentação teatral, estabeleceram uma relação entre a ficção e a realidade do cotidiano. Simples ações ou atitudes criadas, por serem explicativas das relações sociais nas quais se inseriam, forneceram a chave para a aproximação entre o texto e a realidade dos participantes.

Essas cenas ilustram os escritos de Brecht (1967, p. 78) quando ele diz que o gesto pode conter elementos sociais significativos e dar margem a conclusões a respeito das circunstâncias sociais. Como vimos, a maneira de agir e as atitudes em

cena provocam reflexão crítica nos próprios participantes, a respeito das situações sociais que vivenciavam no cotidiano, levando-os a reagirem, gerando novos comportamentos.

Alunos sem experiência anterior em teatro, que nunca tinham assistido a uma peça até o momento de participação nas oficinas, não mostraram dificuldade de realização de cenas, de apreciação ou de avaliação, três formas de conhecimento em arte. A partir da própria combinação do trabalho, ao selecionar cenas da peça, ao interagir com os colegas no acordo de grupo, os alunos utilizavam a capacidade de negociar, exercitavam a tolerância, a ambiguidade, a liberdade e diversidade de construções, mostrando que tinham noção da estrutura dramática tanto ao fazer como ao avaliar a cena.

Ao avaliar e ser avaliado, o aluno desenvolveu o seu poder de crítica, interagindo com fatos e situações da realidade que interpretavam, entrando em contato com as formas de sentir, pensar e agir das pessoas do grupo, exercitando a relação dialética entre a teoria e a prática, como propõe a teoria da peça didática.

O texto de *Romeu e Julieta*, de Shakespeare, forneceu a base para muitas improvisações, permitindo ao aluno adentrar na ficção, sem perder de vista suas próprias perspectivas, construindo uma história própria com base na fábula.

A defesa de aspectos relacionados com a afetividade dentro do ICB aconteceu de maneira dramática, mas sem perder o humor que caracterizava as pessoas do grupo. Isso mostra que os processos teatrais podem colaborar para reverter a situação contraditória de instituições como a escola, que pretende educar pessoas deixando de lado processos relacionados à união, cooperação, afetividade, interação.

Como disse o professor de arte que assistiu a uma apresentação, “o texto, na verdade, foi um pretexto para tornar evidente uma situação que já acontece dentro do Instituto, proibindo as pessoas que se amam de se tocarem...”. Este depoimento mostrou que o objetivo dos alunos foi alcançado, já que utilizaram a peça para reivindicar o namoro em internatos e buscar a cumplicidade do público nessa discussão.

Dessa maneira, mostramos que os adolescentes com deficiência visual tinham possibilidade de participar da criação de um ato artístico coletivo, com base no jogo teatral e no texto dramático, confirmando as conclusões de diversos pesquisadores com relação a pessoas videntes (KOUDELA, 1991; ALVES, 1992; COELHO, 1989; PUPO, 1997; OLIVEIRA, 2001) que demonstraram a inexistência de incompatibilidade entre jogo e texto, no trabalho de teatro com crianças e adolescentes.

Os alunos do ICB se tornaram não apenas mais ativos, reivindicativos, donos de si, como comprometidos com o teatro.

A experiência teatral mostrou que uma pessoa cega, ao realizar e apreciar a cena teatral constrói referências enriquecedoras que não têm significado para o vidente, pois este tem limitada a exploração da potencialidade dos outros sentidos.

Num mundo de excesso de imagens visuais e pouca experiência de contato direto e de escuta seletiva, essa lição aponta para o quanto ainda podemos caminhar no campo da realização e da apreciação teatral na escola. A apreciação teatral, quando envolve a compreensão dos significados representados, permite a análise das cenas por meio de formulações verbais que organizam o pensamento do aluno.

Do relato dos professores sobressai também a compreensão da importância do teatro para o desenvolvimento da criatividade. Por meio do teatro os alunos projetavam seus sonhos e fantasias, e isso estimulava a criatividade em diversos aspectos. Segundo Koudela (1984, p. 27), “a imaginação dramática está no centro da criatividade humana e, assim sendo, deve estar no centro de qualquer forma de educação.”

A imaginação dramática estimula a busca de novas possibilidades de vida, a concretização de sonhos, de caprichos da imaginação do adolescente. Agilizar a dinâmica da imaginação estimula a própria criação de texto, contribuindo para o processo de expressão escrita. Saber redigir com o corpo, ou com a linguagem dramática, na improvisação teatral, como diz Boal (1977), contribui para as outras formas de linguagem.

Nos depoimentos dos alunos percebemos certa preocupação com o que significa fazer teatro. Afinal de contas, o que é teatro para uma pessoa que não enxerga? Notamos que existe satisfação no fazer teatro, divertimento, alegria. Mas será que existe interesse pela semiótica teatral, isto é, pelo estudo dos sinais da comunicação teatral, ou apenas pelos aspectos lúdicos e afetivos que envolveram todo o trabalho do grupo?

Não podemos negar que o aspecto lúdico é um elemento importante na atuação dramática, pois, além de desenvolver habilidades corporais, provoca a espontaneidade necessária ao desbloqueio do ator, facilitando o desenvolvimento do conhecimento intuitivo. (SPOLIN, 1979) E, apesar de todo o esforço necessário, sobretudo para uma montagem cênica, a oficina de teatro como um todo é um espaço lúdico, um trabalho prazeroso para quem faz e para quem assiste. Para Boyd (apud SPOLIN, 1979), a experiência de representar um papel é em si mesma maravilhosa, porque livra o nosso eu da fadiga do cotidiano rotineiro.

Mas teatro não é só recreação e os próprios participantes sugeriram a montagem teatral. E uma aluna reconheceu até mesmo que o texto dramático deu uma consistência importante ou necessária para o trabalho teatral. A ludicidade por si só poderia não satisfazer seus anseios.

Os participantes do grupo, nas entrevistas, se referiam constantemente ao prazer de estar junto, ou à saudade que iriam ter com o término do projeto. É o prazer de brincar, de abraçar, de realizar atividades corporais e de imitar os personagens dos seus sonhos.

O teatro era muitas vezes comparado com a novela, a grande referência, sobretudo para as meninas. O que gostavam das novelas? O romantismo, talvez. O fato é que a novela é colocada como uma fonte para a improvisação do texto, o qual tinha muitas vezes dificuldade de memorizar. A sua experiência como apreciadora de personagens das novelas ofereceu um conteúdo para o trabalho teatral. Fazer teatro é vivenciar, na prática, o relacionamento entre personagens, e não tem dificuldade para quem já aprecia os mesmos fatos humanos fictícios na televisão.

Os professores, também, foram unânimes em declarar o prazer que os alunos revelavam por estar participando das oficinas de teatro. Mas reconhecem que não só o jogo, a união, a amizade, o afeto que impulsionou o trabalho de teatro proporcionaram o prazer.

O teatro, como atividade optativa, proporcionou o prazer da própria atuação, oferecendo, por exemplo, um espaço para a pessoa provocar o riso. Numa cena de briga em câmara lenta, usando os planos alto, médio e baixo, os alunos provocavam o riso da plateia, espantada com a agilidade dos atores. Isso mostrou que o fazer teatral está relacionado com o jogo com a plateia, com o exercício da comunicação, com o intuito de provocar o riso, a emoção, por meio da forma teatral de representação.

Uma das alunas mostrou claramente a vontade de conhecer o teatro, de se aprofundar, de desenvolver o referencial do que é teatro e, até, de seguir carreira:

No que o teatro contribuiu comigo? Ajudou a me comunicar melhor com as pessoas. Contribuiu em tudo. A gente fica sabendo mais sobre o teatro, e como é o teatro quando a gente estiver se apresentando. E, quem sabe, o teatro até não seja o meu futuro daqui pra frente?

Ao buscar meios para solucionar problemas teatrais, como propõe Spolin (1979), ao relacionar os problemas cênicos com o seu próprio cotidiano, de acordo com Brecht (1967) os adolescentes desenvolveram a linguagem teatral, a ponto

de atingir o público com uma linguagem corporal, dramática, e não apenas calçada na palavra.

Quanto aos professores, de maneira geral, a tendência foi de considerar o teatro mais em função da contribuição indireta que oferece para as demais disciplinas escolares – desinibição, relacionamento, criatividade, expressão, comunicação, rendimento nas outras disciplinas – que como uma arte que tem seu próprio conteúdo, sua própria linguagem.

Podemos afirmar que o ensino de teatro contribuiu de modo significativo para o desenvolvimento das potencialidades do aluno com deficiência visual, que não demonstraram dificuldade em fazer, apreciar e refletir a respeito da arte. Diante disso, defendemos neste trabalho o ensino de teatro para todas as pessoas em classe regular, no ambiente e horário da educação básica e não de maneira segregada.

Uma educação verdadeiramente inclusiva exige um resgate do ensino de arte, da dimensão lúdica e estética de todos os alunos. Trata-se de estimular os alunos a percorrerem juntos os caminhos da criatividade, sem dicotomias em relação ao exercício mais consciente da linguagem artística, imprescindível para a leitura do mundo.

Este estudo de caso reitera que a arte faz expandir o conhecimento sobre o mundo; ilustra um fazer Arte Educação que não aceita limites preestabelecidos sobre as possibilidades de um ser humano, compartilhando do saber de que na singularidade de cada homem desconsiderado é toda a humanidade que sofre.

Referências

- ALPERN, Mathew et al. *Processos sensoriais*. São Paulo: Herder; Ed. USP, 1971.
- ALVES, Amara C. *A brincadeira prometida... O jogo teatral e os folhetos populares*. 1992. 190 f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.
- AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes. *Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- ANDRÉ, Marli. *A etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- ARAÚJO, Geraldo Salvador. *Teatro na educação: o espaço da consciência político-estética*. 1999. Tese (Doutorado) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.
- ARAÚJO, Hilton Carlos de. *Artes Cênicas: introdução à interpretação teatral*. Rio de Janeiro: Agir, 1986.
- ARCOS, Juan. *Teatro peruano: mimo*. Lima, Peru: Talleres Gráficos, 1982.
- ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução de Eudoro de Souza. Porto Alegre: Globo, 1966.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação: leituras de subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. *Teoria e prática da educação artística*. São Paulo: Cultrix, 1975.
- BAUNE, Jean; GROSJEAN, Bernard. *Petits formes grands enjeux*. *Cahiers Pedagogiques*, Paris, n. 337, p. 47-49, oct. 1995.
- BECKER, Elisabeth et. al. *Deficiência: alternativas de intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- BENJAMIN, Walter. *O narrador*. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (*Os Pensadores*).
- _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- _____. *Tentativas sobre Brecht*. Madrid: Taurus, 1987.
- BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

_____. *200 exercícios e jogos para o ator e o não ator*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto editora, LDA, 1994.

BORNHEIM, Gerd. *Brecht: a estética do teatro*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

BOSSU, Henri; CHALAGUIER, Claude. *A expressão corporal*. São Paulo: Difel, 1975.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: arte*. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: arte*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, v.6.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial; área de deficiência visual*. Brasília, [1995].

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Adaptações curriculares. MEC/SEESP, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Secretaria de Educação Especial. MEC, SEESP, 2001.

BRASIL. *Direito à Educação: Subsídios para a Gestão dos Sistemas Educacionais: Orientações Gerais e Marcos Legais*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação especial. Brasília, 2006.

BRASIL. Decreto Nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Presidência da República. DOU de 3/12/2004. Brasília, 2004. Disponível em <http://www.cedipod.org.br/Dec.5296.htm>. Acesso em: 21 de abril de 2009.

BRECHT, Bertolt. *Teatro dialético*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

_____. *Estudos sobre teatro*. Tradução de Fiana Hasse Pais Brandão. [Lisboa]: Portugal, 1964.

BRUNO, M. M. G. *Deficiência visual: reflexão sobre a prática pedagógica*. São Paulo: Laramara, 1997.

CABRAL, Otávio. *O trágico e o épico pelas veredas da modernidade*. Maceió: EDUFAL, 2000.

COBO, A. D.; RODRÍGUEZ, M. G.; TORO BUENO, S. T. Aprendizaje y deficiencia visual. In: MARTÍN, Manuel; TORO BUENO, Salvador (Coord.). *Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos y educativos*. Archidona, Málaga: Aljibe, 1994. p. 129-144.

COÍN, M. R.; ENRÍQUEZ, M. I. R. Orientación y movilidad y habilidades de la vida diaria. In: MARTÍN, Manuel; TORO BUENO, Salvador (Coord.). *Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos y educativos*. Archidona, Málaga: Aljibe, 1994. p. 249-282.

COLL C.; PALACIOS J.; MARCHESI, A. (Org.) *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Tradução de Marcos Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CHACRA, Sandra. *Natureza e sentido da improvisação teatral*. 1982. 154 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.

CHAUÍ, Marilena. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, Aduino (Org.). *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

CHIAROTTINO, Zélia Ramozzi. *Piaget: modelo e estrutura*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.

COELHO, Ana Flora F. de Camargo. *A introdução do texto literário ou dramático no jogo teatral com crianças*. 1989. 169 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.

COURTNEY, Richard. *Jogo teatro e pensamento: as bases intelectuais do teatro na educação*. Tradução de Karen Astrid Muller e Silvana Garcia. São Paulo: Perspectiva, 1980.

DAVIS, Flora. *A comunicação não-verbal*. São Paulo: Summus, 1979.

DIAS, T. R. S. et al. *Temas em educação especial 2*. São Carlos: UFSCAR, 1993.

DIAS, Marina Célia Moraes. Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 45-55.

DORT, Bernard. *O teatro e sua realidade*. Tradução de Fernando Peixoto. São Paulo: Perspectiva, 1977.

DOURADO, Paulo; MILET, Maria Eugênia Viveiros. *Manual de criatividade*. Salvador: Departamento de Ensino de Primeiro e Segundo Grau, Gerência de Currículo e Instrução, 1985.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. São Paulo: Papyrus, 1988.

- _____. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar, 2004.
- ESSLIN, Martin. *Brecht: dos males o menor*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- _____. *Uma anatomia do drama*. Tradução de Bárbara Heliadora. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- FARIAS, Sergio Coelho Borges. *Metodologia de ensino para um teatro instrumental*. 1989. Tese (Doutorado) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.
- FERRAZ, Maria Heloísa; FUSARI, Maria. *Metodologia do ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 1993.
- FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro, 1986.
- FERREIRA, Júlio Romero. *A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência*. São Paulo: Ed. UNIMEP, 1994.
- FORQUIN, Jean Claude. Educação artística para que? In: PORCHER, Louis (Org.). *Educação artística: luxo ou necessidade?* Tradução de Yan Michalski. São Paulo: Summus, [1982], p. 25-48.
- FURTH, Hans. *Piaget e o conhecimento: fundamentos teóricos*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1974.
- FUSARI, Maria Felisminda de Resende; FERAZ, Maria Heloísa de Toledo. *Arte na Educação Escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.
- GANDARA, Mari. *A expressão corporal do deficiente visual*. Campinas: Edição da Autora, 1992.
- GEERTZ, C. *La interpretación de las culturas*. México, D.F.: Quedisa, 1987.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.
- GOLDFELD, Márcia. *A criança surda: linguagem e comunicação numa perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo: Plexus, 1997.
- GONZÁLEZ, Héctor. *Jogo, aprendizagem e criação*. [S.l.]: Livros do Tatu, 1990.
- GINÉ, Climent; RUIZ, Robert. As adequações curriculares e o Projeto de Educação do Centro Educacional. In: COLL, Cesar et al. *Desenvolvimento psicológico e educação. Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Tradução de Marcos Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 295-306.
- GUINSBURG, J.; COELHO NETO, Teixeira; CARDOSO, R. C. (Org.) *Semiologia do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. Considerações sobre a tríade essencial: texto, ator e público. *Revista USP*, n. 32, p. 170-177, dez./jan./fev. 1997.

HAYES, Samuel P. A psicologia da cegueira. Tradução de J. Espínola Veiga. *Revista Lente*. São Paulo, Fundação para o Livro do Cego do Brasil, n 02, vol. 01, mai-ago, p.23-29, 1957.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1971.

JAIRA HOLLIDAY, Oscar. *Para sistematizar experiências*. João Pessoa: UFPB, 1996.

JAPIASSU, Hilton. *Introdução ao pensamento epistemológico*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1996.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1984.

_____. *Brecht: um jogo de aprendizagem*. São Paulo: EDUSP; Perspectiva, 1991.

_____. *Texto e jogo*. São Paulo: Perspectiva, 1996. 130.

_____. (Org.). *Um vôo Brechtiano: teoria e prática da peça didática*. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 1992.

KOWZAN, Tadeusz. Os signos no teatro: introdução à semiologia da arte do espetáculo. In: GUINSBURG, J.; COELHO NETO, Teixeira; CARDOSO, R. C. (Org.). *Semiologia do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1978. p. 93-123.

LANGER, Suzanne K. *Ensaio filosóficos*. Tradução de Jamir Martins. São Paulo: Cultrix, 1962.

_____. *Filosofia em nova chave*. Tradução de Janete Meiches e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1971.

LOWENFELD, Berthold. *A criança e seu mundo*. Tradução de J. Espínola Veiga. *Revista Lente*. São Paulo, Fundação para o Livro do Cego do Brasil, n 01, vol. 01, jan-abr, p. 23-31, 1957.

LOWENFELD, Victor. BRITAIN, W. Lambert. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Lino de. O cognitivo e sua abrangência. In: MASINI, Elcie F. Salzano. *O ato de aprender: I ciclo de estudos de psicopedagogia Mackenzie*. São Paulo: Memnon/Mackenzie, 1999. p. 13 – 19.

MACHADO, Adriana et. al. *Educação especial em debate*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MACIEL, Syllas Fernandes. *A consciência do olfato*. Disponível em: <www.cmdv.com.br/liter.htm>. Acesso em: 14 de setembro de 2002.

MAFFESOLI, Michel. *Elogio da razão sensível*. Tradução de Albert Christophe Stuckenbruck. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

MARCHESI, Álvaro e MARTÍN, Elena. Da terminologia dos distúrbios às necessidades educacionais especiais. In: COLL, Cesar et al. *Desenvolvimento psicológico e educação*. Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Tradução de Marcos Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 7-23.

MARTÍN, Manuel; TORO BUENO, Salvador (Coord.). *Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos y educativos*. Archidona, Málaga: Aljibe, 1994.

MARTÍN, Manuel; TORO BUENO, Salvador (Coord.). *Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos*. São Paulo, Editora Santos, 2003.

MARTINS, M. H. Proposta de classificação do gesto no teatro. In: GUINSBURG, J. COELHO NETO, Teixeira; CARDOSO, R. C. (Org.) *Semiologia do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1978. p. 249-262.

MASINI, Elcie F. Salzano. *O perceber e o relacionar-se do deficiente visual: orientando professores especializados*. Brasília: CORDE, 1994.

_____. Intervenção educacional junto à pessoa deficiente visual. In: BECKER, E. et al. *Deficiência: alternativas de intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

_____. *O ato de aprender: I ciclo de estudos de psicopedagogia Mackenzie*. São Paulo: Memnon / Mackenzie, 1999.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Trabalho docente e formação de professores de educação especial*. São Paulo: EPU, 1993.

MONTEIRO, Regina F. *Jogos dramáticos*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1979.

NASCIMENTO, E. S.; RABÊLLO, R. S. Os professores de arte e a formação continuada para o atendimento ao aluno com deficiência visual. *Revista da FAGED*. N. 11. Salvador: Universidade Federal da Bahia, jan./jun. 2007, p. 141-156.

OCHAITA, E.; ROSA, A. Percepção, ação e conhecimento nas crianças cegas. In: COLL, Cesar; PALACIOS Jesus; MARCHESI, Álvaro (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Tradução de Marcos Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3, cap. 12, p 183-197.

OLIVEIRA, R.F.C. CERQUEIRA, J.B. Porque os livros em Braille são necessários. Disponível em: <http://artebrasilis.blog.terra.com.br>. Acesso em 15 de abril de 2009.

OLIVEIRA, Ulisses Ferraz de. *Veredas do estranhamento: pedagogia do teatro e produção de texto*. 2001. 265 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

ORMELEZI, Eliana Maria. *Os caminhos da aquisição do conhecimento e a cegueira: do universo do corpo ao universo simbólico*. 282 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2000.

ORTEGA, Maria Pilar Pratero. Lenguaje y deficiencia visual. In: MARTÍN, Manuel; TORO BUENO, Salvador (Coord.). *Deficiencia visual: aspectos psicoevolutivos y educativos*. Archidona, Málaga: Aljibe, 1994. p. 77-95.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. Tradução de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PEIXOTO, Fernando. *Brecht: uma introdução ao teatro dialético*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

PIAGET, Jean. *Psicologia da inteligência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

_____. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Oiticica. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar; [Brasília]: INL, 1975.

_____; INHELDER, Barbel. *A psicologia da criança*. São Paulo: Difel, 1986.

PIÑERO, D. M. C.; QUERO, F. R.; DIAZ, F. O Sistema Braille. In: MARTÍN, Manuel; TORO BUENO, Salvador (Coord.). *Deficiencia visual: aspectos psicoevolutivos y educativos*. São Paulo, Editora Santos, 2003, p. 227-248.

PINTO, Karen Astrid Muller. *Jogo dramático, uma experiência de vida*. 1984. 141 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.

PORCHER, Louis (Org.). *Educação artística: luxo ou necessidade?* Tradução de Yan Michalski. São Paulo: Summus, [1982].

PUPPO, Maria Lúcia de S.B. *Palavras em jogo: textos literários e teatro-educação*. 1997. 160 f. Tese (Livre Docência) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.

_____. *Práticas dramáticas na instituição escolar*. São Paulo, 1991. Mimeografado.

RABÉLLO, Roberto Sanches. *A representação da arte na Escola Parque da Bahia*. 1992. 133 f. Salvador: Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

_____. *Análise de um experimento de teatro-educação no Instituto de Cegos da Bahia*: possibilidades e limites de utilização da linguagem teatral por um grupo de adolescentes. 434 f. São Paulo: (Tese) – Faculdade de Educação, USP, 2003.

_____. Uma experiência de teatro-educação especial. *Revista de Educação CEAP*, Salvador, Ano 6, n. 23, p.71-78, dez. 1998.

RAMIRO, Vanda Cianga. *O brincar da criança cega*: um estudo psicológico sobre a atividade lúdica de crianças deficientes visuais. 1997. 147 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade São Marcos.

RECTOR, Mônica; TRINTA, Aluizio Ramos. *Comunicação do corpo*. São Paulo: Ática, 1999.

REVERBEL, Olga. *O teatro na sala de aula*. Rio de Janeiro: J. Olímpio, 1979.

_____. *Jogos teatrais na escola*. São Paulo: Scipione, 1989.

RIEBER, Robert W. (Ed.). *The collected works of L. S. Vygotsky*. New York, Plenum Press, 1993.

RIVIÈRE, Angel. Origem e desenvolvimento da função simbólica na criança. In: COLL, Cesar; PALACIOS Jesus; MARCHESI, Álvaro (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 1, cap. 7.

RODRIGUES, Wilma. *Introdução à obra de Bertolt Brecht*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1968.

ROSENFELD, Anatol. *O teatro épico*. São Paulo: Perspectiva, 1985.

RYNGAERT, Jean Pierre. Texte et espace: sur quelques aventures contemporaines. *Pratiques* n 41, p. 89.-98, mars. 1984.

SACKS, Oliver. *Um antropólogo em Marte*. Tradução de Bernardo Carvalho. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, I. M.; SILVA, M. B. C. *Deficiência visual*. Atendimento educacional especializado. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *O deficiente visual na classe comum*. São Paulo, 1993.

SARRAZAC, Jean-Pierre. L'irruption du roman au théâtre. *Théâtres Bretagne*, n. 9, p. 2-7, avril, 1996.

SCHILLER, Friederich. *Cartas sobre a educação estética da humanidade*. Tradução de Roberto Schwartz. São Paulo Herder, 1963.

SELIGMANN-SILVA, Márcio (Org.) *Leituras de Walter Benjamin*. São Paulo: Annablume: FAPESP, 1999.

SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. [6. ed.] São Paulo: Summus, 1978.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 1979.

_____. *O jogo teatral no livro do diretor*. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2001.

STEINWEG, Reiner. Indicadores de um caminho pela Balinésia: por um teatro associal. In: KOUDELA, Ingrid Dormien. *Um vôo brechtiano: teoria e prática da peça didática*. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 1992. p. 47-73.

TELFORD, Charles Witt; SAWREY, James M. *O indivíduo excepcional*. Tradução de Álvaro Cabral. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

TORO BUENO, Salvador. Motricidad y deficiencia visual. In: MARTÍN, Manuel; TORO BUENO, Salvador (Coord.). *Deficiencia visual: aspectos psicoevolutivos y educativos*. Archidona, Málaga: Aljibe, 1994. p. 145-154.

VALLI, Virgínia. *Recursos para uma expressão dramática especial*. Salvador: Pestalozzi, 1976.

VAZ, Beatriz Angela Cabral. *Teatro ou recreação?* 1984. 149 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento de processos psicológicos superiores*. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *Fundamentos de defectología*. Havana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1989. Tomo 5 (*Obras Completas*).

_____. The fundamentals of defectology (abnormal psychology and learning disabilities). In: RIEBER, Robert W. (Ed.). *The collected works of L. S. Vygotsky*. New York, Plenum Press, 1993.

_____. *Psicologia da arte*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WOLFGANG, Bader (Org.). *Brecht no Brasil: experiências e influências*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

COLOFÃO

| | |
|-------------------|---|
| Formato | 17x24cm |
| Tipologia | Cooper Lt BT 10/15 (corpo) Square721 BT (títulos) |
| Papel | Alcalino 75 g/m ² (miolo) Cartão Supremo 300g/m ² (capa) |
| Impressão | Edufba |
| Capa e Acabamento | Cartograf |
| Tiragem | 400 |

A experiência relatada por Roberto Rabêllo com o Grupo do Instituto de Cegos da Bahia traz uma grande contribuição para a aplicação dos Jogos Teatrais de Viola Spolin com o indivíduo deficiente visual. A exploração dos caminhos perceptuais do deficiente visual levou o autor a conduzir uma prática teatral na qual a essência do jogo teatral é recuperada e aprofundada, mostrando como a corporeidade e a fisicalização de gestos e atitudes propicia rupturas de comportamento mecanizadas, abrindo canais de percepção que permitiram aos participantes novas explorações do mundo e de comunicação interpessoal.

Ingrid Koudela

ISBN 978-85-232-0805-9



9 788523 208059