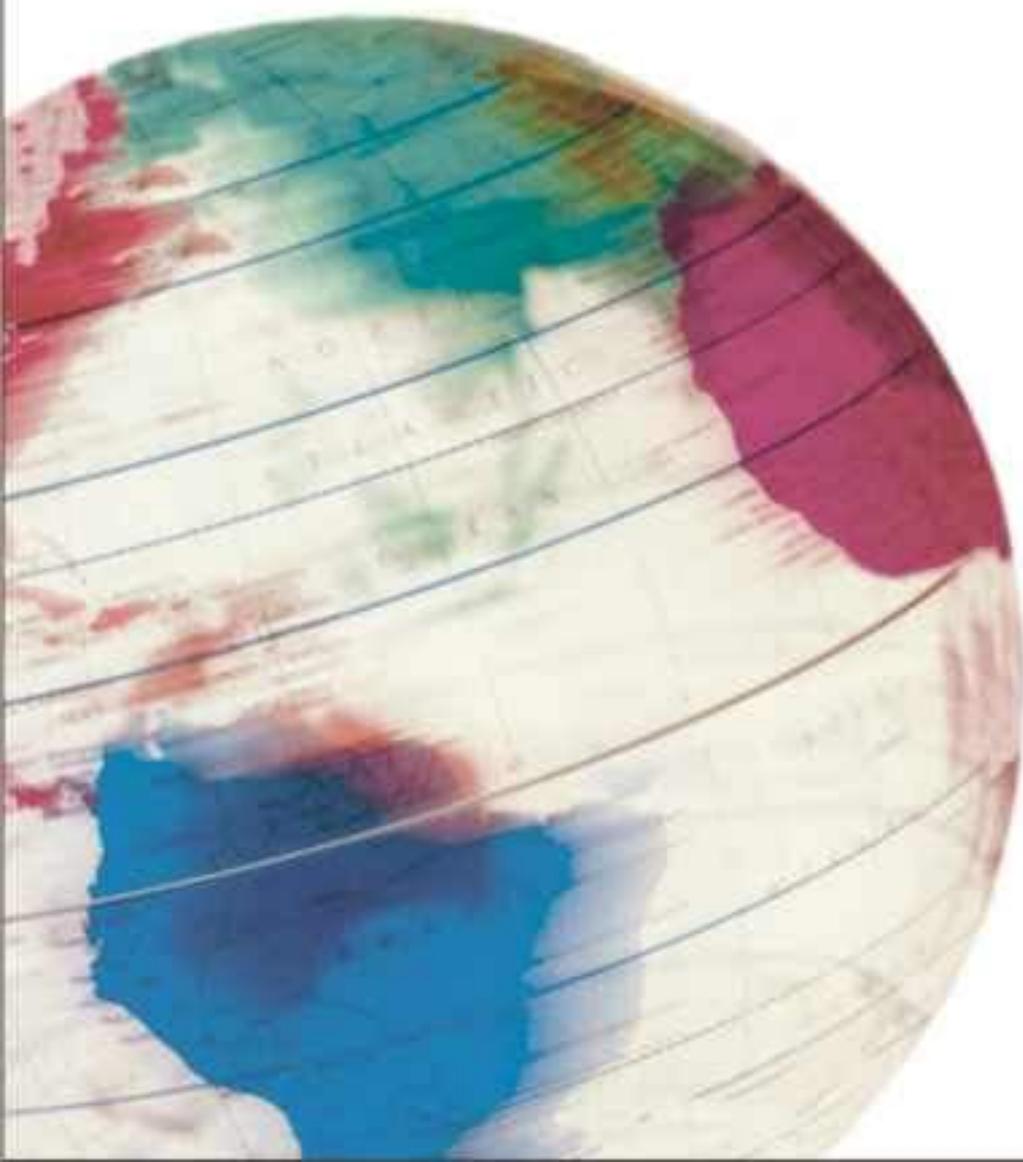


Revista da

FACED

Universidade Federal da Bahia



7

ISSN 1516-2907

Interpretando Práticas de Produção e Leitura: Linguagem Teatral e Deficiência Visual

RESUMO: Com base em pesquisa realizada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, o artigo mostra as possibilidades de utilização da semiótica teatral na educação de adolescentes com deficiência visual, descrevendo e analisando situações de ensino em que os alunos, motivados pelo jogo, exercitam a produção e leitura de cenas teatrais que contribuem para uma melhor compreensão do seu próprio contexto cotidiano.

PALAVRAS-CHAVE: teatro-educação, jogo teatral, deficiência visual, cegueira, linguagem teatral.

Roberto Sanches Rabello

Doutor em Educação
Professor Adjunto da
Faculdade de Educação da UFBA
bob@ufba.br

Introdução

A educação é um empreendimento cujo objetivo geral visa expandir as formas de leitura e escrita que os indivíduos podem empregar. Por leitura e escrita queremos dizer a habilidade de representar e recuperar significados na variedade de formas que as tornam públicas.

Eliot Eisner

A pedagogia da arte na atualidade considera o teatro não apenas como expressão da emoção, mas também como cultura e linguagem comunicativa, apontando para a necessidade do aprendizado da semiótica teatral¹ que alfabetize não só para a produção, como para a leitura da cena e do contexto em que vivem os participantes do ato artístico.

Partindo dessa discussão, a proposta deste artigo é apresentar o teatro como um modo de proporcionar uma forma de *escrita e leitura* às pessoas deficientes visuais, que não teriam acesso por meio dos métodos usuais utilizados na educação. Não se trata da leitura em braile nem de formas discursivas da linguagem, mas de produção e leitura da representação teatral improvisada.

O artigo toma como base um experimento de teatro realizado no Instituto de Cegos da Bahia - ICB, que se constituiu num

(1) Neste trabalho, utilizamos as expressões *semiótica teatral* ou *linguagem teatral* para designar os sistemas de signos utilizados na representação teatral que transcendem o *texto pronunciado* (palavra, tom), 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. classificação de KOWZAN, Tadeusz. *Os signos no teatro*. introdução à semiologia da arte do espetáculo, p. 117. In: GUINSBURG, J.; COELHO NETO, Teixeira; CARDOSO, R. C. (Org.). *Semiologia do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1978. p. 93-123.

(2) RABÉLLO, Roberto Sanches.
↴

estudo de caso realizado no doutorado da USP no período de 1999 a 2003.² Esse trabalho, profissionalmente enriquecedor, permitiu a exploração sobre o conhecimento que um grupo de adolescentes possuía em relação à linguagem teatral e permitiu uma primeira aproximação com a realidade dessas pessoas. A análise desse experimento evidenciou que os processos teatrais têm a possibilidade de fornecer uma série de situações nas quais os alunos deficientes visuais se encontram motivados pela aprendizagem, exercitando o fazer, a leitura e a observação/reflexão do seu contexto cotidiano.

Diante da sua localização na fronteira entre diferentes áreas, este estudo tem, grosso modo, dois pólos referenciais: um relativo ao teatro como arte-educação, e outro relativo à deficiência visual. Por isso, apresentamos primeiramente características do sistema de improvisação teatral que fundamentou o trabalho e alguns aspectos da deficiência visual que mostram a necessidade de uma educação adequada; em seguida, o relato, análise e interpretação de uma situação de ensino, selecionada com o objetivo de mostrar as possibilidades e limites de um grupo de adolescentes na produção, decodificação e avaliação da cena teatral; concluímos refletindo sobre as contribuições do teatro para a educação do aluno com deficiência visual.

O Sistema de Improvisação Teatral

No experimento de teatro realizado no Instituto de Cegos da Bahia, partimos da premissa de que é possível direcionar um trabalho de teatro com adolescentes deficientes visuais, com ênfase na eficácia da comunicação, além da expressão de emoções, explorando a consciência dos momentos experienciados.

A prática desenvolvida foi ancorada no sistema de jogos teatrais de Spolin³, que possibilita um processo sistemático de aprender a ler, observar, pensar criticamente ou investigar a respeito do teatro. A referida autora parte da experiência do aluno em direção ao aprendizado da semiótica teatral, apresentando um sistema de trabalho com finalidade educativa que utiliza o jogo teatral como meio para o desenvolvimento de uma linguagem consciente, objetiva, comunicável no instante da representação. Ao trabalhar com um problema de comunicação, o jogador elabora uma linguagem que é avaliada pelo grupo, o que aumenta o

(3) SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 1979.

nível de consciência e apropriação da matéria, colocando o foco de análise na semiótica teatral.

O aluno tem autonomia no processo de aprendizagem, sendo respeitado seu modo de perceber e relacionar-se, reunindo suas próprias informações e dados a partir de uma experiência direta. Através dos jogos teatrais, o professor enfatiza a expressão grupal e introduz conceitos básicos iniciais, como as noções de *foco*, ou seja, a energia focalizada para solucionar problemas de linguagem e comunicação; de *fiscalização*, 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*, geralmente proposto pelo professor para as equipes de trabalho; e de avaliação coletiva do problema de atuação.

As cenas são elaboradas pelos participantes através do *acordo grupal*, ou seja, são pré-planejadas em pequenos grupos a partir do problema proposto. Os jogadores estabelecem, então, uma comunicação orgânica com a platéia, 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 (produção), ora como platéia (leitura).

Nos jogos propostos são enfatizados os elementos da estrutura dramática - *Ação/atividade, Ambiente/espço e Personagem* -, estimulando o grupo a solucionar problemas, através da variação dessa estrutura, com ou sem preparação prévia, elaborando uma linguagem que é avaliada pelo grupo e pelo professor.

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".⁴ Além do mais, na experiência criativa através 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.

O jogador, ao preparar seu equipamento sensorial e ao estabelecer contato direto com o ambiente criado, termina por apre-

(4) SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 1979. p. 09

ender 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: “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”.⁵

(5) SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 1979. p.13

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 preocupação com os 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.

A avaliação crítica do que é produzido eleva as possibilidades de compreensão dos significados representados. Algumas categorias de apreciação como *descrição, análise, interpretação, julgamento e contextualização* compõem o sistema de jogos teatrais e permitem direcionar e objetivar a leitura. Assim, após a apresentação da cena, a platéia formada pelos próprios colegas descreve a seqüência de acontecimentos e só depois o grupo que realizou a cena se posiciona, revelando a pertinência ou não dos fatos observados.

Em seguida, o professor formaliza perguntas para que atencem para detalhes sobre a forma como foi executada a improvisação teatral. O interesse é de verificar se o problema cênico proposto foi solucionado, como os atuantes se organizaram no espaço (direções e planos utilizados), qual o “problema” apresentado e se teve início, meio e fim. Os alunos que assistem podem também interpretar como se sentiram diante da situação apresentada, identificando relações com a realidade social e cotidiana. Os colegas podem, inclusive, auxiliar o grupo a refazer a cena, sugerindo acréscimos relacionados com a forma artística e o conteúdo social apresentados, ou julgando o trabalho com base em informações a respeito do objeto artístico.

Essa proposta de trabalho se adaptou bem à realidade dos participantes, mostrando que os instrumentos semióticos podem ser utilizados na educação do deficiente visual com objetivos sérios de aprendizagem e propiciar leituras altamente organizadas, independentemente do grau de deficiência e de escolaridade.

Cegueira e Deficiência visual

Chamamos de cegos ou deficientes visuais uma ampla gama de pessoas com diferenças individuais muito acentuadas. Como assinalam Ochaita e Rosa⁶, a heterogeneidade relacionada com a causa da cegueira, o grau de acuidade visual, a idade de incidência da perda visual, a forma como aconteceu, as experiências educacionais vivenciadas, a circunstância social, familiar e psicológica e a aceitação da deficiência por parte da família e da sociedade, tudo isso pode exercer um efeito diferente sobre o desenvolvimento do indivíduo. O pesquisador na área de teatro que não levar em consideração fatores, como por exemplo, a época de incidência do problema visual, pode cometer graves erros, uma vez que os cegos recentes baseiam seus conceitos em referências visuais.

Na área de deficiência visual, distinguem-se dois tipos de educandos, os que são cegos e os que possuem visão reduzida. De acordo com o conceito educacional, a pessoa cega é aquela que não pode ser educada através da visão e que necessita, conseqüentemente, de um programa educacional que utilize o sistema braile, aparelhos de áudio e demais equipamentos especiais necessários para que alcance seus objetivos educacionais. E a pessoa com visão reduzida é a que ainda conserva visão útil como via de aprendizagem, não necessita do sistema braile, mas cuja deficiência visual reduz o progresso escolar em extensão tal que necessita de recursos ópticos e educativos especiais.

Entretanto, muitas propostas educacionais definem a pessoa pelo que ela não tem, comparando-a com o vidente⁷, e sem abordá-la na sua totalidade, não levam em consideração outras formas de leitura e escrita que as pessoas cegas podem empregar para representar e recuperar significados. Observamos que essas formas não têm sido utilizadas de maneira sistemática na educação do deficiente visual, apesar de suas inúmeras possibilidades, inclusive para a potencialização dos sentidos de que dispõe o indivíduo.

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, acreditava 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

(6) OCHAITA, E.; ROSA, A. Percepção, ação e conhecimento nas crianças cegas. In: COLL, Cesar; PALACIOS Jesus; MARCHESI, Álvaro (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3, cap. 12, p. 183-197.

(7) Ver MASINI, Elcie F. Salzano. *O perceber e o relacionar-se do deficiente visual: orientando professores especializados*. Brasília: CORDE, 1994.

superioridade sensorial em relação aos videntes. Hoje, sabemos que as pessoas que não enxergam não possuem os sentidos da audição ou do tato, por exemplo, necessariamente mais apurados que as pessoas videntes, apesar das fantasias e lendas que tentam justificar feitos extraordinários atribuídos aos cegos.

As pessoas cegas utilizam os recursos a seu alcance para buscar a estimulação em vias alternativas, o que exige uma educação adequada. Isso implica em atividade, aplicação cuidadosa da mente, concentração. Nesse 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 muitas vezes em silêncio, em total concentração. A pessoa é obrigada a dar atenção consciente às impressões que recebe (aos sons, texturas, cheiros).

A pessoa deficiente visual tem infinitas possibilidades de conhecer o mundo com os sentidos de que dispõe e de representá-lo a partir dessas referências. Diante disso, cabe refletir sobre a maneira como se apropriaram da forma teatral e como esta contribui para sua educação.

O Experimento de Teatro-Educação

Os participantes das oficinas de teatro viviam em regime de semi-internato no Instituto de Cegos da Bahia, estudando no turno matutino em escolas públicas regulares e freqüentando no turno da tarde, aulas de braile, educação física (natação, recreação, futebol) e atividades da vida diária, no próprio Instituto. Dos treze participantes, apenas quatro possuíam baixa visão, sendo que dos nove com cegueira total, três deles tinham ainda percepção da claridade. A maioria oriunda de uma classe com baixo poder aquisitivo e entrando tardiamente na escola, não gostava de ler e muito menos de escrever em braile, mas gostava de representar personagens em ação, construindo cenas dialogadas, conforme descreveremos a seguir.

De acordo com a proposta, cada pessoa deveria trazer um objeto que achasse interessante e em pequenos grupos escolheria um deles para criar uma situação na qual esse objeto fosse o foco da atenção. Um determinado grupo escolheu como objeto uma corneta, apresentando a seguinte seqüência:

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

Cena dois: Os jovens executaram atividades matinais (espreguiçaram, escovaram os dentes, levantaram). Quando estavam tomando café, um deles propôs dar um sumiço na corneta.

Cena três: Esconderam a corneta de “seu Buzina”, que ficou revoltado no momento de avisar a *hora da merenda*, quando não encontrou a corneta. Ele demonstrou enxergar mal, acusou dois jovens (“Cuca” e “Cosmiana”) e teve dificuldade em pegá-los (correndo picula, rindo).

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

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

Ao final, perguntamos se o objeto foi o foco da situação, ao que os alunos responderam que sim. Uma aluna da platéia descreveu a cena: *Os meninos esconderam a corneta do seu Buzina e aí eles saíram correndo pra seu Buzina não pegar eles.*

Só isso? Outra pessoa completou: *Ele acha a corneta e bota todo mundo ajoelhado; e aí vai todo mundo dormir.*

Eles solucionaram o problema deles?

Denilson: *Não, porque acordaram do mesmo jeito. O fato de eles terem escondido a corneta terminou não dando o resultado que eles queriam.*

Em seguida, perguntamos as ações que foram realizadas, e eles disseram: *Esconder a corneta, dormir, escovar os dentes, tomar café, correr pra pegar os meninos, ajoelhar no milho...*

Como vocês sabem que eles estavam correndo?

Ludimila: *Pelo barulho.*

Jandira: *Dá pra perceber pela sombra que eles estavam correndo.*

Quais foram os personagens?

Seu Buzina, Cuca e Cosmiana.

E os ambientes?

Denilson: *O dormitório, o refeitório, o outro não dá pra identificar porque não ficou claro, mas eu suponho que seja a sala.*

E no Instituto vocês são acordados com uma corneta?

Jandira: *Acordar com corneta, aqui não faz isso. Bota de castigo, mas não no milho.*

E como são os castigos?

Jandira: *Cortar de assistir TV, não liberar a piscina, esses castigos assim.*

Interpretando Práticas Teatrais

(8) BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: arte*. Brasília, 1998.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais⁸ enfatizam a importância da articulação da produção, da leitura e da contextualização para a aprendizagem da linguagem teatral. *Produzir* refere-se ao fazer teatral como construção coletiva, à representação e, às informações relacionadas a esse fazer. A leitura refere-se ao âmbito da recepção, incluindo percepção, decodificação, fruição da arte e do universo a ela relacionado. A *contextualização* envolve pesquisar e saber situar o conhecimento do próprio trabalho teatral, que tem um conteúdo próprio ligado à cultura artística historicamente construída e, à realidade sociocultural do aluno.

Não basta apenas o fazer teatral. O conhecimento em arte implica aproveitar as diversas possibilidades (sonoras, dramáticas, de movimento, etc.) da linguagem artística na produção de cenas ou situações, em jogo com a platéia. A percepção é condição para a compreensão do que foi selecionado e organizado na cena produzida por meio do jogo teatral. As informações e qualidades perceptivas e imaginativas são utilizadas para estabelecer um contato em que as formas signifiquem coisas para as pessoas, problematize situações na relação ativa/receptiva. Dessa maneira, os aspectos produtivos, perceptivos e culturais se entrelaçam propiciando conhecimentos específicos sobre a relação do homem com o mundo.

Os três eixos propostos pelos PCN estiveram imbricados no episódio citado e revelaram que na presença da linguagem verbal as cenas tinham possibilidades de desenvolvimento e facilitavam o acesso direto (sem mediação do professor) à idéia dos colegas. Isso não é de se estranhar, pois, como lembra Kowzan, 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”.⁹ Ao utilizar a fala, os alunos que realizavam a cena facilitavam a compreensão da platéia formada pelos colegas, fornecendo referências sobre o ambiente, a ação e as características dos personagens.

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

(9) KOWZAN, 1978, op. cit. p. 118.

expôs o conteúdo, mas jogou com problemas de atuação para serem solucionados, dissipando quaisquer dificuldades que pudessem aparecer. Como diz Spolin, “o dogmatismo é evitado pelo fato de não se dar palestras sobre como atuar; [...] 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”.¹⁰

(10) SPOLIN, op. cit., p. 20. Grifo nosso.

O aspecto de autonomia foi muito significativo no processo de aprendizagem. Nesse ponto, realçamos o significado deste método para o aluno deficiente visual, no que ele difere das formas comumente utilizadas no sistema tradicional de ensino que, na maioria das vezes, desconsidera a experiência do aluno, na sua forma peculiar de perceber e se relacionar. 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 esclarecido 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.¹¹

(11) MASINI, op. cit., p. 83.

O episódio citado evidenciou 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. 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.

Os alunos corresponderam à autonomia, à disciplina e objetividade dentro das regras propostas pelos jogos teatrais, quando, por exemplo, no episódio do “Seu Buzina” apresentaram uma situação 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 espontânea e criação de uma cena onde apareceram 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 deficiente visual a refletir sobre sua própria realidade, sem necessidade de doutrinação ou imposição de temas pré-estabelecidos.

O jogo teatral se mostrou como uma maneira de aprender ou de exercitar condutas. Como diz Pinto, 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".¹² 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 o episódio, a platéia mostrou que, por meio da fala e de outros elementos, conseguia identificar as ações e as atitudes desenvolvidas pelos jogadores, refletindo sobre a cena e sobre a sua própria vida. Enquanto apreciadores de uma novela de televisão, os alunos identificariam apenas a fala, mas no jogo teatral elas conseguiram perceber a movimentação em cena, as direções tomadas pelos atores, os níveis onde se encontravam no espaço, o barulho, a sombra, etc e descrever a própria história apresentada, o que evidencia a riqueza deste tipo de jogo para o desenvolvimento de sua percepção e como instrumento de reflexão.

A platéia, mesmo quando os atores utilizavam a fala, estava atenta a detalhes que passariam despercebidos para uma platéia 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). O jogo de improvisação provocou o reconhecimento de contato mais direto com a realidade, através de observação de situações e pessoas do cotidiano. Essa transposição do processo de aprendizagem para a vida diária é colocada por Spolin 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,

(12) PINTO, Karen Astrid M. *Jogo dramático, uma experiência de vida*. 1984. 141 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.

o que contribui para a ampliação da sua compreensão da realidade e do seu desenvolvimento artístico; “o mundo”, diz ela, “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”.¹³ Uma ponte se estabelece, portanto, ligando os jogadores à realidade de vida e à realidade de palco.

(13) SPOLIN, op. cit. p. 13.

Nessa ligação que se estabelece entre os jogadores, conforme Spolin, o material para as cenas emerge a partir do acordo e da atuação em grupo, o que requer interação entre as pessoas. Os alunos tomaram suas próprias decisões, tendo em vista a resolução do problema de atuação a ser julgado pela platéia. A interação, portanto, era entre os atores entre si e entre estes e a audiência. Ao elaborar o trabalho, os alunos buscaram o entendimento da platéia, construindo uma história cuja ação tinha um encadeamento lógico, linear e combinado.

O domínio da estrutura dramática foi evidenciado como fundamental para o aprendizado deles. Na improvisação citada, por exemplo, a opção foi de uma fábula encenada com personagens vivendo as situações ao invés de narrá-las. 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.

Por meio do acordo de grupo no jogo teatral, o aluno alimentou a possibilidade de testar hipóteses a respeito de suas próprias experiências práticas. Segundo Ochaita e Rosa,¹⁴ as pessoas cegas são capazes de resolver problemas de forma hipotética dedutiva na mesma medida que os videntes, permitindo-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.

(14) OCHAITA, E.; ROSA, A op. cit.

A linguagem verbal foi fundamental também na avaliação da cena. As possibilidades lingüísticas, ao permitirem as funções comunicativas, organizadoras e planejadoras, facilitaram o desenvolvimento e a leitura no jogo teatral.

A Contribuição do Teatro na Educação do Deficiente Visual

A análise efetuada permite concluir que o teatro representa uma estimulação das potencialidades do aluno em diferentes aspectos, a começar pelo desenvolvimento dos sentidos, contribuindo para o aprimoramento do processo de percepção seletiva, ou seja, um processo de aprendizagem para exercitar o controle adequado dos diferentes estímulos sensoriais.

Essa percepção é desenvolvida tanto na produção e realização, como nos momentos de leitura das improvisações teatrais realizadas pelos próprios colegas. Assim, ao se envolver com o problema de atuação, o aluno reúne suas próprias informações e dados a partir da experiência direta com o objeto artístico. E na avaliação coletiva realizada após a apresentação das cenas desenvolve a consciência crítica do componente artístico produzido, aguçando a percepção de aspectos relativos à subjetividade e à cultura.

Cabe ressaltar que a cultura envolve elementos corporais, muitas vezes menosprezados na educação do deficiente visual. Como arte do movimento, o teatro utiliza como material o próprio corpo e não algo externo a ele. E como tal, mostra-se um meio de comunicação adequado e de mais fácil aprendizado que outras artes, como o desenho, a pintura, na medida em que o material que utiliza é a própria ação que realiza no cotidiano, que independe do sentido da visão.

Dessa maneira, o jogo teatral possibilita a observação da conduta imitativa e a compreensão do que se passa ao redor da pessoa. As condutas imitativas, geralmente aprendidas ao olhar o que se passa em seu entorno, envolvem formas de andar, gestos, gingas, molejo que as pessoas vão adquirindo no meio cultural. Na ausência da visão, essas formas vão sendo negligenciadas. Para as pessoas com deficiência visual, o jogo teatral oferece então um modo de aprendizagem não mecânica da ação, do movimento e do gesto, favorecendo o relacionamento.

Observamos na análise, que o gesto pode conter elementos sociais significativos e dar margem a conclusões a respeito das circunstâncias sociais. A maneira de agir e as atitudes em cena provocam reflexão crítica nos próprios participantes, a respeito das situações sociais que vivenciam no cotidiano, levando-os a reagirem, gerando novos comportamentos.

Os processos teatrais, ao incitarem a locomoção 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, contribuem para uma movimentação mais espontânea, expressiva, eficaz, desenvolvendo a percepção de distância, de localização, de trajetória. A expressão física fortalecida contribui para a interação com o mundo, para a integração consigo mesmo e com os colegas, para a mobilidade e independência em relação ao vidente.

Realçamos o significado das atividades teatrais para o desenvolvimento de condutas e habilidades essenciais para a própria autonomia do deficiente visual, já que a adequada interpretação de dados sensoriais, habilidades psicomotoras, sensoriais, afetivas, cognitivas e condutas de atenção, imitação, etc., são requisitos necessários para uma mobilidade independente, segura e eficaz.

Concluimos que a atividade teatral abarcou diferentes oportunidades de aprendizagem que são úteis para qualquer pessoa, podendo ser utilizada na educação do deficiente visual. Entretanto, esse recurso natural que o individuo tem para expressar, comunicar e interpretar o mundo, nem sempre é explorado em sala de aula. Diante disso, ficamos nos perguntando qual o espaço que a escola oferece hoje, para o deficiente visual projetar corporalmente e esteticamente as observações do seu próprio cotidiano, da sua subjetividade, do seu desejo.

ABSTRACT: With base in a research accomplished at the Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, the article shows the possibilities of use of the the atrical semiotics in the adolescents' education with visual deficiency, describing and analyzing teaching situations in that the students, motivated by the game, exercise the production and reading of theatrical scenes that contribute to a better understanding of its own daily context.

KEY WORDS: Educational drama, theatrical game, visual deficient, blindness, thearical language.

Referências Bibliográficas

RABÊLLO, Roberto Sanches. *Análise de um experimento de teatro-educação no Instituto de Cegos da Bahia: possibilidades de utilização da linguagem teatral por um grupo de adolescentes*. 2003. 434 f. São

Paulo: Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 1979.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 1979. p. 09.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 1979.p. 13.

OCHAITA, E.; ROSA, A. Percepção, ação e conhecimento nas crianças cegas. In: COLL, Cesar; PALACIOS Jesus; MARCHESI, Álvaro (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3, cap. 12, p 183-197.

MASINI, Elcie F. Salzano. *O perceber e o relacionar-se do deficiente visual: orientando professores especializados*. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: arte*. Brasília, 1998.

KOWZAN, 1978, op. cit. p. 118.

SPOLIN, op. cit., p. 20. Grifo nosso.

MASINI, op. cit., p. 83.

PINTO, Karen Astrid M. *Jogo dramático, uma experiência de vida*. 1984. 141 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.

SPOLIN, op. cit. p. 13.

OCHAITA, E.; ROSA, A op. cit.