PASSOS NA ESCURIDÃO: Reflexões sobre experiências no ensino de teatro com alunos cegos

STEPS IN DARKNESS: Reflections on experiences in theater teaching with blind students

Gilvamberto Felix
gilvambertocomunidade@hotmail.com
Universidade Federal do Ceará

Resumo:
A investigação *Passos na Escuridão: reflexões sobre experiências no ensino de teatro com alunos cegos* objetiva cartografar e compartilhar experiências de ensino do teatro na educação básica para alunos cegos. A experiência refletida neste escrito ocorreu na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Deputado José Martins Rodrigues e trouxe as peças didáticas brechtianas, em especificidade, as peças radiofônicas; os jogos teatrais, na categoria dos jogos de comunicação com sons, em específico o trabalho com blablação; e o trabalho realizado com paisagens sonoras, como propostas metodológicas experienciadas na educação básica e reflete sobre os impactos e reverberações destas atividades na comunidade escolar e no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-Chave: Teatro Educação, Metodologia do Ensino do Teatro, Teatro com Cegos.

Abstract:
The investigation Steps in Darkness: reflections on experiences in theater teaching with blind students aims to map and share experiences of theater teaching in basic education for blind students. The experience reflected in this writing occurred in the Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Deputado José Martins Rodrigues and brought the Brechtian didactic pieces, in specificity, the radiophonic pieces; theatrical games, in the category of games of communication with sounds, in particular the work with blablation; and the work done with sound landscapes, as methodological proposals experienced in basic education and reflects on the impacts and reverberations of these activities in the school community and in the teaching and learning process.

Keywords: Theater Education, Teaching Methodology of Theater, Theater with the Blind.

PRIMEIROS PASSOS

É importante observarmos a complexidade de se caminhar por um caminho ao qual não conhecemos. Cautelosamente vamos tateando com as pontas dos pés e com sensação de perigo lentamente seguimos um caminho, ou dois, ou três, ou vários. Esta era a sensação que eu senti ao

me deparar com alunos cegos na educação básica: a sensação de dar passos na escuridão em um ambiente no qual eu não conheço. Porém, gosto de relembrar que com o tempo, conseguimos, mesmo que no escuro, mapear alguns lugares. Como eu me locomovo dentro de minha residência com as luzes apagadas, da mesma forma, o ensino de teatro com alunos cegos se apresenta: vamos aos poucos cartografando experiências e tomando segurança para caminhar no escuro. Interessante observar que este termo lança algumas possibilidades de poesia, no sentido que, aquele que não vê, também caminha 'no escuro'. Porém, este desenvolve uma mobilidade particular que visa suprir suas necessidades, adequando-se à diversas situações. Assim, este artigo objetiva cartografar e compartilhar experiências de ensino do teatro na educação básica para alunos cegos.

Desde o período em que estive aluno da educação básica, foi possibilitado a mim experiência com educação inclusiva. Estudei durante o ensino fundamental e o ensino médio em escolas que estiveram sempre atentas para esta questão e trabalhando com alunos que necessitavam de um atendimento educacional especializado. Porém, desde aquela época o termo *educação inclusiva* me incomodava. Mesmo compreendendo o significado da expressão, a mim, era estranho entender a ideia de ter que incluir alguém em um processo que deveria não excluir ninguém. Deveria ser eminente. Não seria necessária uma educação inclusiva, já que a educação não poderia/deveria ser exclusiva de ninguém. Porém, se considerarmos todas as etapas dos processos educacionais com alunos que necessitam de um atendimento educacional especializado, este termo passa a fazer sentido, considerando que "o caminho da exclusão à inclusão tem sido longo e penoso e muito há ainda para fazer." (SILVA, 2009, p. 136). Não seria cientificamente honesto deslegitimar as conquistas até aqui alcançadas com relação ao termo inclusão, mas, ainda sonho com o dia que este termo não será mais necessário, visto que nossa educação não irá excluir ninguém, não será exclusivo de ninguém e o processo educacional irá considerar as diferenças de cada aluno como uma miríade de possibilidades.

Abrindo mão, momentaneamente, da utopia de uma educação que não seja exclusiva para ninguém, é importante delimitarmos algumas possibilidades de ideias sobre o que é educação inclusiva. Para Silva, (2009, p. 148)

> A educação inclusiva parte do pressuposto de que todos os alunos estão na escola para aprender e, por isso, participam e interagem uns com os outros, independentemente das

> dificuldades mais ou menos complexas que alguns possam evidenciar e às quais cabe à escola adaptar-se, nomeadamente porque esta atitude constitui um desafio que cria novas situações de aprendizagem.

É evidenciado assim, o caráter plural da escola e de como ela deve se adequar para comportar essa pluralidade em seus processos. Antes de se refletir sobre as condições físicas de alguns alunos como a surdez e a cegueira, é necessário se esclarecer que mesmo se tratando de alunos que tenham condições físicas e mentais tidas socialmente como normais/padrões, existem diversas especificidades e singularidades em cada um destes alunos. Estas percepções individuais precisam ser consideradas para que o processo educacional faça sentido para o aluno e ele não acabe enquanto um sujeito simplesmente passivo sendo 'adestrado' para atingir os padrões que a sociedade almeja para cada indivíduo. Desta maneira, especificando as questões das condições físicas e a sua relação com os procedimentos educacionais, a UNESCO (1994) disponibiliza um documento denominado *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação: Necessidades Educativas Especiais,* onde ela especifica direcionamentos para o atendimento pedagógico relacionado à pessoas com deficiência. Este documento traz o princípio que a escola regular não deve ser de atendimento exclusivo, mas deve contemplar todas as crianças independente de suas condições, isso incluindo os âmbitos físicos, sociais, linguísticos e dentre outros aspectos, trazendo à escola básica todos os tipos de alunos, abrindo mais ainda a ideia de que a educação não deve ser exclusiva a nenhum grupo, mas um direito de todos.

É necessário ainda problematizar algumas questões, como o fato de para se ter atendimento a todos, é necessário formação – inicial e continuada – para lidar artístico-pedagogicamente com cada uma dessas condições. Desta maneira, ao se pensar na educação inclusiva, pode-se afirmar que toda a comunidade escolar precisa estar atenta e sensível a estas questões, para que possa realizar um trabalho eficaz e possa assim também, planejar novas ações e projetos para o atendimento deste público. Silva (2009, p. 148) discute sobre a ideia de que os membros da comunidade escolar devem ter consigo princípios atitudinais que influenciariam no planejamento, execução e avaliação de atividades pedagógicas com alunos que necessitam de atendimento educacional especializado, tais como o desenvolvimento de atividades adaptadas, a flexibilização do currículo escolar, uma pedagogia centrada na cooperação e estratégias cooperativas. Fazendo com que seja possibilitado a todos os alunos, cada um a sua maneira, que

eles componham o seu percurso de construção de conhecimento, percebendo as fragilidades e potencialidades de cada aluno. Dialogando com o que Fernandes (2007, 45-46, grifo do autor) afirma que o processo de inclusão é:

> Um movimento ligado à valorização de TODAS as pessoas, independentes de suas diferenças individuais, inclusive àquelas com deficiências. A sociedade transforma as estruturas vigentes (valores, acessibilidade, legislação, formação profissional etc.) para garantir a plena participação de todos. Educação de qualidade para TODOS em um processo bilateral, com o qual as pessoas ainda excluídas e a sociedade possam contar a fim de equacionar problemas, encontrar soluções e efetivar a equiparação de oportunidades. A integração dos sistemas escolares de educação regular e especial. Atender às diferenças em sala de aula indiscriminadamente sem o trabalho à parte com alguns alunos.

Através desta perspectiva, onde mais uma vez é asseverada a construção da ideia de uma escola que atende todos os seus alunos, é fortalecida a questão de proporcionar a cada um deles experiências que considerem suas diferenças, mas proporcionem a possibilidade de construírem seu processo de ensino aprendizagem significativo para cada sujeito. Como, por exemplo, se a ideia é trabalhar a experimentação corporal dentro das aulas de teatro, o professor pode/deve traçar estratégias para que cada aluno, dentro de cada especificidade e condição, possa realizar esta vivência. Assim, os procedimentos de ensino-aprendizagem podem ocorrer com um método diferente para os alunos cegos, com outro método com alunos surdos e com outro método para seus outros colegas de sala. Porém, os diferentes métodos utilizados encaminham as experiências para as mesmas habilidades e competências almejadas para aquela aula. Chegar ao objetivo por diferentes caminhos, onde cada um trilha as suas possibilidades a partir das estratégias desenvolvidas e propostas pelo professor.

Para que o professor desenvolva essas propostas de percursos distintos é necessário sensibilidade a questão e se colocar disposto a imergir neste universo, mesmo que nesta situação, seja preciso dar passos no escuro. E foi esta a sensação que tive ao encontrar, enquanto professor da educação básica, com o desafio de lecionar para alunos cegos dentro da sala de aula de ensino regular. Então, fui assim, caminhando pela escuridão, por um ambiente até então desconhecido e lentamente reconhecendo possibilidades de trabalho que atendessem a necessidade específica deste percurso. A experiência refletida neste escrito ocorreu na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Deputado José Martins Rodrigues, instituição que se localiza na região

metropolitana de Fortaleza, especificamente no município de Maracanaú, cidade com grande produção industrial e com alguns bairros em que a população em sua maioria é de classe baixa e possui altos índices de criminalidade e violência.

Esta escola já possuía um trabalho bastante sólido com atendimento de alunos surdos, assim, ideias e ideais da educação inclusiva já apareciam com bastante ênfase nos processos e projetos educacionais daquela instituição. A escola contava com uma equipe de atendimento educacional especializado e entre estes profissionais existia uma professora que era responsável por fazer o acompanhamento dos alunos cegos. É importante deixar claro a importância desta profissional para o trabalho aqui investigado, visto que ela acompanhava os processos de planejamento, execução e avaliação das atividades regulares com os alunos cegos e bem como também desenvolvia atendimentos específicos em horários de contraturno para acompanhar o processo de ensino-aprendizagem de alunos cegos.

Durante a graduação pude visitar o Instituto dos Cegos do Ceará[1] e participei de um curso denominado *Teatro Acessível: Arte, Prazer e Direitos* promovido pela *Escola de Gente* em parceria com o grupo *Os Inclusos e os Sisos*, do Rio de Janeiro. O que me possibilitou uma abertura de mente sobre estas questões, mas estas atividades não tinham o objetivo de preparar metodologicamente um professor de teatro para ministrar aulas a alunos com deficiência, neste caso especificamente, para alunos cegos.

Desta maneira, tateando no escuro e percebendo a escassez de trabalhos com direcionamento metodológico do ensino do teatro com alunos cegos na escola, foi preciso realizar um levantamento de possibilidades dentro das metodologias já propostas para o teatro na educação escolar, bem como criar algumas atividades para atender as especificidades de alunos nesta condição. Os primeiros contatos foram experiências para um reconhecimento de possibilidades e potencialidades e pude assim perceber que o aluno cego tem uma relação diferenciada com o tempo, com o corpo e com o espaço. Ao perceber que existiam necessidades específicas, logo, pressupõe-se que para se chegar a um determinado local, é necessário se

[1] Instituto pertencente a Sociedade de Assistência aos Cegos que tem como missão prestar atendimento

percorrer caminhos que contemplem essas necessidades específicas e possibilitem o trabalho com a diferença dentro de um espaço regular.

TATEANDO NO ESCURO

Ao se recorrer aos principais documentos educacionais que direcionam a educação básica brasileira, especificamente se delimitando aos que remetem a disciplina Arte e na linguagem artística teatro, pode-se encontrar diversas indicações metodológicas para o ensino regular, mas nada especificado para a educação inclusiva. As metodologias previstas e indicadas nestes documentos também foram metodologias estudas, praticadas e discutidas na Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Ceará. Desta forma, revisitei estas metodologias em busca de atividades que pudessem contemplar as especificidades dos alunos cegos. Além disto, busquei entre outras práticas e experiências vividas, opções de formas de trabalho com este alunado no ensino regular. Após esta busca as opções elencadas foram as peças didáticas brechtianas, em especificidade, as peças radiofônicas; dentro dos jogos teatrais a categoria dos jogos de comunicação com sons, em específico o trabalho com blablação e o trabalho realizado com paisagens sonoras.

Os primeiros experimentos metodológicos se deram a partir das peças didáticas de Brecht, visto que esta contemplavas conteúdos, objetivos de ensino, habilidades e competências que já eram previstas pela Secretaria Municipal de Educação para o ensino de Arte na linguagem teatro dentro do Ensino Fundamental nos anos finais. Antes, se faz necessário entender que "o conceito de peça didática de Brecht deve ser compreendido como uma síntese crítica entre várias tendências que procuraram relacionar teatro e pedagogia" (KOUDELA, 2010, p. 29). Assim, pode-se asseverar que as peças didáticas foram dramaturgias escritas pelo dramaturgo, encenador e teatrólogo alemão Bertolt Brecht, que carregavam potencial pedagógico-teatral em si. Eram textos que, entre diversas características, traziam um forte cunho político-social, apresentam ainda novas convenções da cena teatral ao evidenciar aspectos do teatro épico e eram tidas como peças para formação teatral, por isso, didáticas.

Ingrid Koudela (2010) ainda discute especificamente sobre o texto *O voo sobre o Oceano*, uma das peças didáticas brechtianas, e aborda aspectos sobre a qualidade de peça radiofônica, ou

seja, escrita para que seja encenada através do rádio. Desta forma ela apresenta aspectos pedagogicamente potentes desta iniciativa, como: a ideia da relação entre ouvinte e enunciador que mutuamente se exercitam na execução de trabalhos com este texto; a ideia da transformação do rádio, onde o ouvinte era, através de estímulos, convidado a reagir, interagir e se entender também como produtor; o caráter revolucionário da obra, vista que ela versa em função do coletivo e dentre outros aspectos. Vicente Concílio reflete sobre *O voo sobre o Oceano* dizendo que

> Este texto [...] reverbera o impacto causado pelos avanços da conquista aérea no imaginário popular. [...] retrata o embate entre os aviadores e os antagonistas de sua conquista: as forças da natureza (o nevoeiro, a nevasca e a chuva), possíveis problemas mecânicos, a opinião pública, além de seu próprio cansaço até atingirem seu objetivo. (CONCÍLIO, 2016, p. 41)

Pode-se ver o forte teor político dos textos de Brecht e ao mesmo tempo, como eles podem através de uma reflexão crítico-poética serem trabalhados na atualidade e compará-los ao cotidiano da nossa sociedade, visto que essas peças versam sobre a condição humana, sobre os relacionamentos sociais e entre outras instâncias.

Ao trazer esta proposta metodológica para se trabalhar com alunos cegos, diversas questões são elencadas como reverberações. Inicialmente destaco a pluralidade de possibilidades pedagógicas que o trabalho com as peças didáticas pode desaguar, podendo, ao mesmo tempo, funcionar para alunos cegos e videntes. Assim, foi possível notar nesta atividade, como o aluno cego tem o seu imaginário aflorado por outros sentidos, entre estes, a sonoridades que lhes toca a audição. No caso dos cegos de nascença, por exemplo, eles não possuem referências visuais nativas (o que não significa que eles não possuam outros tipos de referências sensoriais e não possam na sua mente/corpo construir suas próprias referências imagéticas a partir dos outros sentidos). Como o próprio nome já diz, as peças radiofônicas são peças para rádio, ou seja, para serem ouvidas e a partir da escuta destas construir percepções de imagem. Neste caso, a peça didática radiofônica vai ser interpretada por alunos que já possuem a condição de ouvir/sentir e a partir destes estímulos, imaginarem. Assim é importante salientar a qualidade com que os alunos cegos realizam estas atividades, visto que já é algo eminente da condição deles. Também foi explorado o trabalho com a construção de trilhas e efeitos sonoros dentro da peça didática, onde

os alunos foram provocados a gravarem o áudio de uma pequena cena que tivesse a trilha e efeitos sonoros realizados pelos próprios alunos. Propiciando aos alunos cegos a possibilidade de criação destes efeitos vocais e dos alunos videntes a terem a experiência de ao ouvir uma dramaturgia sonorizada criarem suas percepções, como o aluno cego faz cotidianamente.

Em relação ao jogo teatral, este é uma prática bastante comum. Viola Spolin, teatróloga norte americana, sistematizou e formatou o uso dos jogos teatrais como técnica e aporte metodológico do ensino do teatro. Uma das metodologias ativas mais utilizadas nas salas de aulas atualmente, inclusive, aparecendo como proposta em todos os principais documentos educacionais nacionais emitidos pelo Ministério da Educação para o ensino de Arte na linguagem teatr. Logo, é uma das áreas mais estudadas, pesquisadas e praticadas por professores de teatro em formação. Por conta disto também, é uma metodologia já bastante desgastada e por vezes encarada com descrédito, porém, existe um quantitativo muito grande de atividades e possibilidades de trabalho.

Os jogos teatrais poderiam ser caracterizados como “jogos e exercícios que permitiriam aos alunos absorver habilidades de teatro sem esforço consciente”. (SPOLIN, 2015, p. 31) Se ampliarmos esta conceituação poderíamos perceber que a maioria das atividades realizadas no ensino do teatro podem ser encaixadas como jogo teatral, talvez isso possa ter causado esta grande evidenciação. Em suas obras, Spolin sempre categoriza as suas propostas de atividades e as agrupa por área de aproximação, gerando assim, algumas categorias de jogos teatrais. Para este trabalho especificamente, será dada atenção aos jogos de comunicação, que são “[...] jogos para estimular e refinar habilidade de comunicação. Efeitos de som, blablação, percussão e som estendido agora serão acrescidos aos instrumentos de comunicação dos jogadores” (SPOLIN, 2015, p. 179). Apontando que esta categoria seria a categoria responsável por trabalhar a capacidade comunicativa do ator em cena, das vozes dos personagens, e se remete as habilidades e competências relativas ao falar em cena. É importante deixar claro que existe outras categorias que podem/são potentes para se trabalhar com alunos cegos, neste caso, por uma questão de aprofundamento metodológico, optou-se por utilizarmos apenas esta categoria inicialmente, especificamente se tratando da segmentação da blablação, tido que

> [...] blablação é a substituição de palavras por sons. Não deve ser confundida com linguagem confusa, em que palavras são invertidas ou mal pronunciadas a fim de subverter significado. Também não é um novo código como a "Língua do P".
> O significado de um som em blablação será compreendido somente quanto o jogador se comunicar por ações, expressões ou tom de voz. (SPOLIN, 2015, p. 179)

A palavra, em algumas instâncias, abrevia leituras, sentimentos, sensações e diversas possibilidades. Ao se falar: "eu estou cansado", por exemplo, adiantamos a leitura e percepção desse cansaço através da palavra, desta forma, não nos foi possibilitado perceber o cansaço através da expressão vocal, do tom de voz e o trabalho com a blablação provoca habilidades relativas a isto.

Ao se trabalhar os jogos teatrais na categoria de jogos de comunicação com som no segmento da blablação com alunos cegos e videntes, foi possível observar a profundidade com que os alunos cegos se empenhavam em construir uma sonorização que pudesse de fato comunicar – mesmo sem o uso da palavra – somente através da entonação vocal e expressão corporal. Assim como a palavra, a imagem também nos abrevia muito o entendimento de algumas questões, foi interessante observar a relação dos alunos videntes que se comunicavam com os alunos cegos – que não podiam ver a imagem do corpo deles – através da blablação, fazendo com que estes alunos investigassem diversas possiblidades e potencialidades corporais para que os alunos cegos pudessem compreender o que eles estavam a falar usando o recurso da blablação. Nota-se no aluno cego o uso de diversos recursos de entonação, dando aspectos de sentimento e sensação a voz, recursos de dicção, de projeção vocal e de como o corpo se comporta ao acompanhar essa composição vocal. Nesta experimentação a condição da cegueira também serviu para potencializar o ensino e aprendizagem teatral de alunos videntes além de tornar claro a potencialidade criativa dos alunos cegos com relação a criação vocal.

Outra proposta metodológica abordada foi a construção de paisagens sonoras e de como estas mesmas podem influenciar a criação de cenas. A partir da compreensão de paisagem sonora como os sons de um ambiente, como "qualquer porção do ambiente sonoro vista como um campo de estudos. O termo pode referir-se a ambientes reais ou a construções abstratas, como composições musicais" (SCHAFER, 2001, p. 366), pode-se indicar diversos caminhos possíveis de trabalho cênico, visto que a paisagem sonora tanto trata da representação sonora de lugares existentes como pode também tratar da criação de ambientações sonoras não existem. Porém,

> [...] o conceito de paisagem sonora foi cunhado nos anos 70 do século XX com o foco na conscientização dos sons para a proposição de ambientes acústicos cotidianos que favorecessem o bem estar dos seres que vivem nos mais diversos contextos. Desdobramentos relacionados aos mapeamentos das paisagens sonoras e aos efeitos destas em seus habitantes por um lado, e ainda sua utilização na música experimental contemporânea por outro, têm sido recorrentes desde então.
> No entanto, na cena teatral, de forma radicalmente sintética, o foco tanto dos estudos quanto de suas práticas encontra-se nos efeitos promovidos nos participantes (atores e público) decorrentes de atos (cinéticos e vocais) desenvolvidos em determinados tempos e espaços de performance artística. Assim o foco, a história e o contexto do teatro conduzem a reflexões sobre a necessidade de se delimitar as peculiaridades da sonoridade da cena pensando no ato, no efeito e no contexto. (LIGNELLI, 2013, p. 03)

Lignelli apresenta uma proposta de trabalho com a paisagem sonora no teatro enquanto possibilidade de recurso, de efeito, de elemento de composição da cena, trazendo-a assim, para a condição de um elemento criativo que ambientaliza a cena e colabora para a proposição estético-poética que está sendo composta e posteriormente será entregue ao público. Ele traz ainda a perspectiva de um trabalho sensório-plural e de uma cena expandida dos moldes clássicos, ampliando a percepção e possibilidades de criação de cena/espetáculo.

Considerando que a audição é um dos sentidos mais requisitados por pessoas cegas, visto que esta supre, em algumas instâncias e de outras formas, a ausência da visão, a paisagem sonora se mostra como uma possibilidade farta de experimentação metodológica com este público. Pensando nisso, foi possível notar que além da fala, do verbo, o aluno cego possui grande sensibilidade de composição sonora para a cena. Vale ressaltar que um aluno cego desta investigação era músico, tocava teclado e cantava, assim, já demonstrava um certo apuro auditivo no que tange a musicalidade e sonorização. Dentro desta perspectiva, foi possível notar a sensibilidade da composição das propostas de paisagens, onde, através da produção de sons vocais ou com objetos e instrumentos demonstrava sua percepção da costura de sons neste elemento criativo, construindo ambientações sonoras para cenas, para espaços. Até mesmo pensando em estímulos mais cotidianos, ao se pensar em construir em sala, por exemplo, paisagens sonoras da fazenda, da floresta, da rua, da sua casa e entre outros estímulos possíveis. Além do trabalho realizado com algumas qualidades vocais, onde os alunos cegos eram estimulados a investigar durante a prática de trabalho, como, por exemplo: volume (alto/baixo), velocidade (rápido/lento), altura (grave/agudo), continuidade (contínuo/estacado) e dentre outros. Assim mostrando uma diversidade de possibilidades.

É importante deixar claro que este escrito não se trata de uma receita de como dar aulas de teatro para alunos cegos, não se está dizendo a forma certa e nem que estas maneiras são as únicas que funcionariam, mas se trata de uma reflexão sobre uma prática específica em um lugar específico, que geraram resultados específicos. Ao artista-pesquisador-docente é mais que necessário se manter atento as necessidades e dificuldades de seu aluno e a partir delas, realizar o planejamento de suas atividades. Fazer teatro é deixar que o teatro faça você. Logo, é necessário estar aberto e atento às possibilidades, potencialidades e fragilidades que aparecem.

REVERBERAÇÕES DO TEATRO NA ESCOLA COM ALUNOS CEGOS

Ao se analisar as reverberações e impactos dessas práticas, alguns elementos foram elencados para se pensar as ideias de educação inclusiva e do ensino de teatro com alunos cegos. Entre estas possibilidades estão os aspectos criativos dentro de cada lampejo metodológico experienciado. Assim, dentro do processo criativo, no procedimento de criação de cena nas experiências apontadas anteriormente, evidenciou-se as instâncias de temáticas biográficas, onde os alunos cegos sempre traziam suas referências de vida, especificamente vivências e experiências em que a cegueira era uma protagonista. Logo, é interessante pensar que a cena operou enquanto elemento de percepção, representação, criação e reflexão sobre a vida do aluno cego e como ele lida com sua condição. Assim, construindo paralelamente uma formação artístico-estético-poético com uma formação humano-social. Onde "o processo criativo pode ser observado sob a perspectiva da construção de conhecimento. A ação do artista leva à aquisição de uma grande diversidade de informações e à organização desses dados apreendidos." (SALLES, 2013, p. 127). A instância de experimentar-criar-construir é bastante evidenciada, fazendo que, através desta experimentação sejam possibilitados a construção de conhecimentos teatrais e de conhecimentos de si, e gerando ainda uma rede de afetação, onde "o ambiente afeta o artista e este, ao inserir-se nesse contexto, passa naturalmente a interferir nele." (SALLES, 2010, p. 125). Gerando um ciclo de afetação onde a experimentação toca o sujeito e o sujeito toca o espaço que o toca novamente e assim sucessivamente.

Uma instância utilizada no trabalho com alunos cegos, foi o recurso chamado elementos-passaportes, que foram inspirados no conceito de perguntas-passaportes elencado por Sônia

Rangel, onde ela diz que “não são perguntas apenas para serem respondidas. São perguntas-passaporte que me leva a sondar os pensamentos da imagem e as imagens do pensamento em novas obras.” (RANGEL, 2015, p. 73). Já os elementos-passaportes seriam os estímulos que provocam movimento – físico e ideológico – de alguma forma, dentro de um processo criativo, colocando o sujeito em movimentação, o transportando-o para outros espaços, como se fossem portas para novos territórios, permitindo-os passear por terras desconhecidas, borrarem os limites fronteiriços e assim acessarem novas possibilidades criativas. Os elementos-passaporte poderiam ser quaisquer estímulos, como: objetos, músicas, temáticas, notícias, movimentações, figurinos e entre outros vários possíveis, estes seriam a entrada que lhes permitiria adentrar em novas terras e por ela se aventurar.

Então, a pergunta: “qual elemento-passaporte vamos utilizar?” esteve sempre presente nas aulas, para que pudesse de alguma forma inspirar e estimular os alunos. Considerando a condição da cegueira, deve-se evidenciar que os elementos-passaporte eram bastante importantes para nortear as ações, improvisações, experimentações e vivências dos alunos dentro das propostas metodológicas vistas anteriormente.

Foi possível perceber no alunado diversas questões que os atravessaram durante as aulas de teatro, um aluno relatou que:

> É muito maravilhoso você sentir que pode. Às vezes, uma das piores coisas que a gente sente é que a gente não pode fazer alguma coisa, aliás, não consegue, ou não conseguia. E quando a gente percebe que consegue, consegue também se sentir igual, mesmo sendo diferente. O teatro me causava essa sensação, de colocar a gente no mesmo lugar de todo mundo, de sentir que pode. (Aluno A, entrevista sobre a experiência com teatro, 2015)

Entre as percepções dos alunos, além do entendimento que de fato estavam aprendendo teatro e observar em si as habilidades e competências da cena, os aspectos dos alcances sócio-afetivo-humanos também estavam constantemente em seus relatos. Desta maneira, o teatro aparecia como um elemento que mutuamente estimulava a percepção criativa e o processo de ensino-aprendizagem das capacidades de cena e percepções com relação a si mesmo, ao próprio sujeito, abrindo oportunidades de entendimento das condições da cegueira, onde a identidade e aceitação eram elencadas pelos próprios alunos. Além, é claro de também tornar consciente os alunos videntes para com as necessidades e possibilidades de um aluno cego em ambiente

escolar. A professora responsável pelo atendimento educacional especializado de alunos cegos relatou que:

> Os alunos se sentem mais motivados a participar da escola em geral, é como se eles tivessem despertado expertises para outras coisas. Além, é claro, do próprio fato de se desafiarem a fazer teatro, de aprenderem a fazer o teatro. (Professora do AEE, entrevista sobre a experiência com teatro, 2015).

Torna claro um leque de impactos do teatro na escola com alunos cegos, onde as reverberações destas ações vão além da sala de aula do teatro e invadem outros lugares da escola e vida do aluno.

Uma das outras percepções possíveis nesta experiência foi a ideia de alteridade pedagógica, que aqui caracterizo como a ação de se colocar no lugar do outro no ato de planejar propostas de experiências possíveis e potentes para ele, considerando suas necessidades, possibilidades, potencialidades e fragilidades para a construção de um plano pedagógico de ação. Então, ao se planejar para alunos cegos é importante pensar quais seriam os campos possíveis de trabalho e quais atividades não iria fazer com que estes se sentissem limitados e perceber também onde o processo pedagógico também pode colaborar para a identidade dos sujeitos que estão trabalhando. Mas, [...] trabalhar com todos os alunos, no mesmo espaço, ainda que em cooperação com a educação especial e outros técnicos, não é uma tarefa linear, que possa ser implementada sem uma retaguarda de suporte que ajude à reflexão sobre o processo. (SILVA, 2007 apud. SILVA 2009, p. 148), é necessário então, que as universidades e cursos de formação de professores em específico dediquem atenção e sejam sensíveis a estas questões, que os órgãos públicos responsáveis pela educação também possibilitem condições para adequação e realização de atividades que atendam as necessidades específicas.

Os corpos que estão à margem da sociedade, que foram durante muito tempo marginalizados pela história, começam a ganhar o centro e ocupar o espaço que nunca deveria ter sido deles retirados. Este escrito não faz um panorama de todas as possibilidades, mas abre possibilidades para uma miríade de outras questões que relacionam teatro, ensino e a educação escolarizada de cegos. Quando conhecemos o espaço, não temos medo de dar passos no escuro. Vai chegar o momento em que correremos.

Referências Bibliográficas

CONCÍLIO, Vicente. **BadenBaden:** Modelo de Ação e Encenação no processo com a Peça Didática de Bertold Brecht. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para Educação Especial.** Curitiba: Ibpex, 2007.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht:** um jogo de aprendizagem. São Paulo: Perspectiva, 2010.

LIGNELLI, César. **A Paisagem Sonora e as sonoridades da cena**. Anais da Associação Brasileira de Artes Cênicas – Abrace - v. 14, n. 1 (2013)**.** VII Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas Disponível em: http://portalabrace.org/viireuniao/processos/LIGNELLI_Cesar.pdf

RANGEL, Sônia. **Trajeto criativo.** Lauro de Freitas: Solisluna Editora, 2015.

SALLES, Cecília Almeida. **Arquivos de Criação:** arte e curadoria. Vinhedo: Editora Horizonte, 2010.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado:** processo de criação artística. São Paulo: Annablume, 2013.

SCHAFER, Raymond Murray. **A Afinação do Mundo.** São Paulo: Unesp, 2001.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. **Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas.** Revista Lusófona de Educação, 2009, 13, 135-153. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n13/13a09.pdf acesso em 07.05.2019.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais para a sala de aula:** um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação:** Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: Unesco. 1994.

Artigo submetido em 27/05/2019, e aceito em 27/07/2019.