

# 04

## **A presença que se produz na escuta do outro**

**Thiago de Lima Torreão Cerejeira**  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
cerejeiratlt@gmail.com | [ORCID](#)

**Jefferson Fernandes Alves**  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
cerejeiratlt@gmail.com | [ORCID](#)

**Recebido em: 13/01/2021**  
**Aprovado em: 24/03/2023**

 DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/198431781820231e0040>

 Esta revista está licenciada com uma *Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional*.

Os artigos publicados na Revista Educação, Artes e Inclusão passam pelo *Plagiarism Detection Software | iThenticate*

## **A presença que se produz na escuta do outro**

Discutir as novas possibilidades do teatro e dos processos cênicos pode ser um caminho para compreendermos os redimensionamentos que tais temáticas alcançam na contemporaneidade, considerando, inclusive, novos processos pedagógicos em contexto escolar. Nesse sentido, apresentamos uma provocação relativa à ideia de que a presença pode ser produzida a partir da escuta do outro. Tomamos como referência para tal empreitada, a experiência que tivemos a partir de um estudo de mestrado, com jovens entre 13 e 17 anos de uma escola pública na cidade de Natal/RN, utilizando a metodologia das oficinas pedagógicas e dos jogos de improvisação. O estudo possibilitou que avançássemos na experimentação de um processo que procura redimensionar o conceito de presencialidade no teatro, por meio da transposição da cena teatral, tendo como referência a sonoridade como desdobramento cênico. Dessa forma, instaura-se um jogo de convergência e distinções entre presença (cena teatral) e ausência (cena sonora), cujos resultados permitiram aferir que a expansão do processo cênico se deu de forma a deflagrar nos alunos princípios alteritários relacionados a novas formas de perceber a si e ao outro, além de provocar a experiência de que a recepção por meio da matriz da audibilidade pode expandir a compreensão da presença cênica e, no caso deste estudo, da própria ideia de inclusão.

Palavras-chave: Deficiência Visual; Inclusão; Jogos de Improvisação; Teatro na Escola.

## **The presence that happens by listening to one another**

Discussing new possibilities of theatre and processes might be a way to figure out the possible understanding that such themes reach currently, considering new pedagogical processes when it comes to school issues. For that matter, we present a provocation to the concept that presence happens by listening to one another. As a reference point, we can mention the experience we had from our master's degree, which involved Young people between 13 and 17 years old in a public school in the city of Natal, RN, Brazil by applying the method of pedagogical workshop and improvisation games. This has enabled us to move forward in experimenting a process that looks to broaden the concept of face-to-face theatre, by transposing the theatrical scene, having the sound as scenic unfolding. That way, a convergence game and the differences between presence (theatrical scene) and absence (sound scene) are established. The outcome has allowed us to assess the expansion of the scenic process happened by revealing new ways to understand himself and oneself, in addition to provoke the experience that by receiving something from the audible matrix might expand the comprehension of the scenic presence and, in the case of this study, of the very idea of inclusion.

**Keywords:** Visual Impairment; Inclusion; Improvisation Games; Theatre at School.

## O PERCURSO QUE VAI EM BUSCA DA PRESENÇA

Discute-se nesse estudo a evidência de um processo cênico que se constituiu por meio de uma experiência estética em contexto escolar, pautada na perspectiva da inversão e de um engendramento atípico, no qual o teatro, ligado etimologicamente ao lugar de onde se vê, ganha uma nova dimensão espacial, a partir da qual a presença ganha significado na escuta do outro.

Abre-se, portanto, um espaço para situar a ideia de presença que estamos querendo defender, alicerçada nas considerações de Gumbrecht (2010), onde os objetos da experiência estética situam-se na estreita relação entre efeitos de presença e efeitos de sentido.

[...] os fenômenos de presença não podem deixar de ser efêmeros, não podem deixar de ser aquilo que chamo de "efeitos de presença"; numa cultura que é predominantemente uma cultura de sentido, só podemos encontrar esses efeitos. Para nós, os fenômenos de presença surgem sempre como "efeitos de presença" porque estão necessariamente rodeados de, embrulhados em, e talvez até mediados por nuvens e almofadas de sentido. [...], os objetos da experiência estética [...] se caracterizam por uma oscilação entre efeitos de presença e efeitos de sentido. (GUMBRECHT, 2010, p. 138).

Assim, em conformidade com tal pressuposto, é que se busca uma articulação de experimentar o deslocamento da presença, ou seja, da matriz do teatro e, portanto da cena teatral presencial, para uma outra matriz sensorial, a da audibilidade, como forma de promover uma experiência estética inusitada que deflagra novas instâncias sensoriais e conduz à produções de sentido, fundamentadas na alteridade e na inclusão.

Salientamos que a ideia de alteridade que perpassa tais incursões referencia-se nas teorizações bakhtinianas (BAKHTIN, 2017), onde ampliam-se, a partir da constituição de princípios alteritários, as relações dialógicas. A perspectiva aplica-se, portanto, muito oportunamente ao viés que é proposto para as intervenções estéticas por considerar que, no ínterim do contexto escolar, os alunos podem ser afetados pela percepção que se tem do outro e da diversidade de modos de ser, pensar e sentir.

No tocante à perspectiva da inclusão, afirmamos nosso interesse em percebê-la como um processo que busca a conduta das práticas acessíveis no cotidiano e, por conseguinte, que encontra na área de estudos da acessibilidade um aporte primordial para compreender que a adoção dessas práticas e de uma postura acessível é o primeiro passo para um caminho rumo à participação de todas as pessoas envolvidas em contextos educacionais, sociais e culturais.

A consideração da dimensão da acessibilidade e das práticas acessíveis constitui, dessa maneira, o mote da investigação, pois instala uma ambiência lúdica que convida os participantes, no caso, os alunos, a descobrirem no próprio processo de suas composições, além das próprias relações dialógicas, as também relações com os objetos estéticos que produzem, e os respectivos efeitos de presença e de sentido que se desvelam no âmago da construção artística.

O delineamento metodológico balizou-se, dessa maneira, nas oficinas criativas com os jogos de improvisação (DESGRANGES, 2017), desenvolvidos com uma turma de 20 alunos do 8º ano do ensino fundamental, com faixa etária entre 13 e 17 anos, sendo 3 com deficiência visual, de uma escola da rede estadual do município de Natal/RN e que embarcaram no desafio de mergulhar nas provocações desta que se configurou como uma pesquisa de mestrado, tendo como cerne a proposição do fazer teatral expandido, dilatado à outra matriz sensorial, a da audibilidade.

As motivações para o trabalho com essa turma advém da própria aproximação com o contexto escolar em questão, no qual identificamos aspectos peculiares inerentes à experiência dos participantes com o campo teatral, o uso dos recursos de tecnologia assistiva e de acessibilidade comunicacional, como por exemplo, a audiodescrição, considerando, para tanto, o contexto dos alunos com deficiência visual.

A partir dessas diretrizes, pensamos em uma proposta que envolvesse a participação efetiva dos alunos com e sem deficiência visual em experiências criativas com jogos teatrais que pudessem contemplar e incluir a todos, e que também considerassem o escopo da audiodescrição. Um aporte que foi crucial nesse sentido diz respeito à ideia de imaginação poética que é teorizada por Bachelard (2008). Esse conceito é imprescindível porque embasa justamente o momento da criação, tanto da cena teatral como da cena sonora.

Naturalmente - será preciso dizê-lo? - a repercussão, apesar de seu nome derivado, tem um caráter fenomenológico simples nos âmbitos da imaginação poética em que queremos estudá-la. Trata-se, com efeito, de determinar, pela repercussão de uma única imagem poética, um verdadeiro despertar da criação poética na alma do leitor. Por sua novidade, uma imagem poética põe em ação toda a atividade linguística. A imagem poética transporta-nos à origem do ser falante. Por essa repercussão, indo imediatamente além de toda psicologia ou psicanálise, sentimos um poder poético erguer-se ingenuamente em nós: É depois da repercussão que podemos experimentar ressonâncias, repercussões sentimentais, recordações do nosso passado. (BACHELARD, 2008, p. 7).

A imaginação poética é um eixo fundante para a intervenção que se deseja aplicar porque vai ao encontro da presentificação, ou o estado de presença, que se instaura nas duas perspectivas, pois funciona como uma espécie de linha condutora onde os alunos podem alicerçar-se para, a partir dessa presença poética, efetivar suas relações de sentido, perceptivas, dialógicas e alteritárias.

Assim, foi fundamental no período de aproximação identificar, a partir de rodas de conversa, as afinidades e interesses do grupo de jovens alunos, em relação ao que consumiam em termos de produtos artísticos e culturais, o que liam, ouviam, assistiam. Com base nessa sondagem, traçamos, então, um itinerário lúdico que poderia ser experimentado em sala de aula, no contexto de oficinas subdivididas em momentos distintos que abarcassem a imersão com os jogos, o estímulo à criação dramatúrgica na cena teatral e a consequente transcrição para o eixo do sonoro, do audível.

Embora houvéssimos direcionado a pesquisa para essa vertente investigativa do campo do audível, salientamos que não anulamos a existência de uma presencialidade da cena em favor dessa outra matriz semiótica. Contrariamente a isso, propusemos que tal movimento se desse, sim, deflagrado pela composição cênica em sala de aula, decorrentes da prática com os jogos de improvisação.

Somente através dessa esquematização é que se pôde delinear a transfiguração do que fora criado na presença (a cena teatral) para o que denominamos de ausência (a cena sonora). Essa intenção não se conecta apenas e tão somente a este embasamento, mas também ao fato de termos optado por trabalhar, intencionalmente, com uma turma de alunos que fosse composta também por alunos com deficiência visual, de tal maneira que o campo do audível fosse um eixo mediador das práticas cênicas escolares comum aos estudantes com e sem deficiência visual, sem desconsiderar o hibridismo entre presença/ausência, entre palavra/ação corporal.

Pretendemos analisar, desse modo, quais as potencialidades do encontro entre esses jovens alunos e quais as contribuições desse processo de experimentação teatral em sua formação alteritária, sobretudo no tocante a como essa dinâmica afeta sua maneira de se perceber, de se relacionar e de compreender o outro.

Como forma de explicitar, sumariamente, esse processo, procuraremos, nas seções seguintes, abordar as nossas escolhas teórico-metodológicas e as pistas das relações interativas estabelecidas pela prática cênica, levando em conta as posturas responsivas dos próprios jovens participantes.

## 2. ENCADEAMENTOS DO JOGO

Cumpra assinalar que o agenciamento de exercícios, jogos e procedimentos sonoros na configuração das práticas teatrais aqui em evidência se orienta pelo entendimento da Tecnologia Assistiva (TA) como área de conhecimento interdisciplinar, que não pode se reduzir apenas ao uso de recursos orientados pelo desenvolvimento das habilidades funcionais daqueles que se utilizam de tais recursos. Segundo Passerino (2015) o enfoque da TA deve expandir sua gênese biomédica em favor de uma perspectiva social da deficiência, de tal maneira que as estratégias e metodologias devem se orientar pelo atendimento das necessidades de autonomia e qualidade de vida das pessoas com deficiência, indo além do seu enfoque individual, centrado na adaptação e na perspectiva de normalização dessas pessoas.

Desse modo, recursos, estratégias e metodologias são mobilizados como mediadores de outras relações pedagógicas que proporcionem interações, em contextos escolares coletivos e colaborativos, envolvendo crianças e jovens com e sem deficiência, na configuração de outras formas de conhecer, de ler e de expressar os fenômenos do mundo e dos seres humanos. É nessa direção, inclusive, que identificamos uma aproximação entre essa compreensão de Tecnologia Assistiva e o entendimento daquilo que Araújo (2011) explicita em relação à tecnologia cênica:

Em geral, apesar das diferentes acepções que o termo adquire nas diversas culturas, lugares e épocas, trata-se da tecnologia empregada para viabilizar as manifestações espetaculares, sejam elas de natureza artística ou de outra ordem, que se caracterizam pela necessidade de criar uma representação, ou apresentação, “ao vivo”, que se oferece aos sentidos, percepções e significações do espectador. (ARAÚJO, 2011, p. 116).

Assim, interpretamos que os diversos procedimentos e recursos de TA agenciados em torno da experiência cênica aqui evocada, podem ser compreendidos, também, como integrantes da tecnologia cênica na medida em que são utilizados na configuração de práticas pedagógicas cênicas que engendram o jogo imbricado do visual/audível, da presença/ausência.

Outras considerações primordiais e preliminares a serem feitas dizem respeito ao método de aproximação e inserção da linguagem teatral utilizado com a turma que, conforme consulta prévia durante uma das rodas de conversa iniciais, afirmou o pouco ou nenhum contato com o fazer teatral.

Esse é talvez o primeiro desafio que nos é apresentado, no sentido de que uma pesquisa sempre se pretende circunscrita a prazos preestabelecidos e, embora enquanto pesquisadores, nos preocupássemos muito mais com o processo propriamente dito do que com os resultados, conforme apontam Jobim e Souza; Albuquerque (2012), sabíamos que o pouco tempo que teríamos para trabalhar com a apropriação desta linguagem artística seria um fator preponderante.

Neste sentido, os jogos de improvisação constituíram-se como uma estratégia válida, além de evidenciarem-se como um potente recurso pedagógico, já que conforme aponta Desgranges (2017):

[...] se compreende que na investigação proposta por estes exercícios o prazer de jogar se aproxima do prazer de aprender a fazer e a ver teatro, estimulando os participantes (de qualquer idade) a organizar um discurso cênico apurado, que explore a utilização dos diferentes elementos que constituem a linguagem teatral, bem como a empreender leituras próprias acerca das cenas criadas pelos demais integrantes do grupo. (DESGRANGES, 2017, p. 87).

Adotamos o princípio dos jogos de improvisação também por acreditar que nos permitiria certa flexibilidade em relação ao planejamento estipulado para as atividades, permitindo que pudéssemos contar com inserções ou remodelamentos de última hora para os adequarmos as etapas que compreenderiam os alicerces da pesquisa.

Outro ponto crucial a ser considerado foi o fato de que os jogos de improvisação pensados para nossos propósitos enquanto pesquisa acadêmica poderiam estimular, segundo Desgranges (2017, p. 88) "[...] a capacidade de manifestarem sensações e posicionamentos, tanto no que se refere ao microcosmo das suas relações pessoais, quanto no que diz respeito às questões da sua comunidade, do seu país e do mundo", aspecto que vai justamente ao encontro do que já delimitamos anteriormente no tocante à análise dessas relações e suas constituintes alteritárias.

Articulamos, dessa maneira, a subdivisão desses jogos em oficinas pedagógicas, considerando as elucubrações de Busatto (2010), não como uma proposta fechada mas como práticas fomentadoras de outras ideias, que sugerissem desdobramentos e que nos possibilitassem as adequações necessárias das atividades.

Contudo, antes de adentrar no processo composicional dos jogos e oficinas é preciso que clarifiquemos o que já mencionamos na seção anterior sobre peças sonoras. Essa denominação advém da junção de dois conceitos utilizados no arcabouço teórico da pesquisa, neste caso, o de "paisagem sonora", explicitado por Schafer (1991) e o de peça radiofônica, em alusão às recorrentes produções típicas de meados do século XX, como o radioteatro e a radionovela.

Aliada a essa perspectiva, outra importante referência que utilizamos emerge de experiências cênicas virtuais que vêm sendo desenvolvidas no Brasil por grupos de pessoas com deficiência visual no ciberespaço. São composições cênicas semelhantes à estrutura das radionovelas ou do radioteatro, inclusive intituladas de "audionovelas" por alguns representantes desses grupos, e que se diferenciam daquelas porque diferentemente daquele modelo, são produzidas sem a copresencialidade da cena, delineando assim um processo que é todo virtual.

Propusemos ambiências de jogos que estimulassem o aporte da contação de histórias, incentivando os participantes a criarem suas próprias improvisações teatrais de cenas. Instituímos os momentos de apropriação, construção dessas histórias, ensaio e leitura dramática. Na sequência promovemos a apresentação do processo cênico desenvolvido pelos alunos com as histórias criadas em formato de cena teatral.

Figura 1 - Apresentação e construção da cena teatral



Fonte: Thiago Cerejeira (2019).

Audiodescrição: fotografia colorida, em plano geral, de dois alunos na sala de aula. À esquerda, próximo ao quadro branco, um dos rapazes está com as mãos para cima, pernas entreatas e encostado na parede, enquanto o outro lhe revista, inspecionando o bolso da calça (Fim da audiodescrição).

As etapas subsequentes compreenderam a fase de transposição dessa cena teatral para a de cena sonora. Levamos exemplos de algumas peças sonoras produzidas pelos grupos de pessoas com deficiência visual para a apreciação dos alunos.

Discutimos, nas rodas de conversa, como imaginavam a feitura e composição desses experimentos, obtendo de alguns alunos indicativos muito próximos das partes que os compunham, como a edição, mixagem e sonoplastia.

Explicamos que poderíamos tentar adaptar as criações que haviam produzido, no caso, suas histórias na cena teatral, para este formato, agora exclusivamente no campo sonoro, do audível. Os alunos mostraram-se curiosos pelo processo e iniciamos assim os momentos seguintes, que compreenderiam a transcrição dos roteiros das histórias em formato de texto dramático, para posterior ensaio e imersão nas personagens, gravação das falas, edição e mixagem com os efeitos sonoros.

Propusemos algumas oficinas de trabalho com a performance vocal e caracterização das personagens, entretanto, dado ao curto período de tempo que tínhamos disponível, não nos foi possível um maior aprofundamento neste sentido.

Figura 2 - Oficinas de performance vocal e caracterização das personagens



Fonte: Thiago Cerejeira (2019).

Audiodescrição: fotografia colorida com destaque para um grupo de três alunas sentadas ao redor de uma mesa na sala de aula, segurando folhas de papel. Uma aluna olha para o papel que tem na mão, outra está de costas e a terceira é vista parcialmente (Fim da audiodescrição).

Postos tais encaminhamentos, avançamos na improvisação de um estúdio de gravação na própria escola. Efetivamos uma parceria com a sala de recursos multifuncionais por ser um ambiente apropriado para a gravação das falas sem a interferência de ruídos. Para os alunos com deficiência visual foram disponibilizados os textos e roteiros em formatos acessíveis como braile, digital e áudio.

Esquematizamos momentos de gravações individuais e em grupo, explicando que não se preocupassem com possíveis erros, pois estes poderiam ser retirados no processo de edição e tratamento das peças sonoras.

O processo de edição, infelizmente, não ocorreu como planejávamos pois pretendíamos que os próprios alunos pudessem interagir com a edição de suas peças no laboratório de informática da escola, mas os equipamentos encontravam-se indisponíveis e com problemas técnicos. A solução encontrada foi a montagem de uma oficina de demonstração com a inserção de efeitos sonoros, limpeza e tratamento das gravações.

Tal iniciativa trouxe contributos significativos, pois os alunos puderam perceber suas criações artísticas tomando forma e adquirindo outra dimensão estética, neste caso, mediada pela tecnologia e, sobretudo, pela potencialidade de suas relações interpessoais, caráter inclusive enfatizado pelas teorizações de Lévy (1999):

Aquilo que identificamos, de forma grosseira, como "novas tecnologias" recobre na verdade a atividade multiforme de grupos humanos, um devir coletivo complexo que se cristaliza sobretudo em volta de objetos materiais, de programas de computador e de dispositivos de comunicação. [...] Neste caso, a qualidade do processo de apropriação (ou seja, no fundo, a qualidade das relações humanas) em geral é mais importante do que as particularidades sistêmicas das ferramentas, supondo que os dois aspectos sejam separáveis. (LÉVY, 1999, p. 26).

A perspectiva acima apontada por Lévy (1999) ficou implícita nas rodas de conversa com os alunos durante e após todo o processo com as oficinas, bem como no período das etapas de gravação e edição de suas peças sonoras. Um aspecto interessante a ser destacado é que à medida que os encaminhamentos foram se redimensionando os próprios alunos começaram a atribuir sentidos para o que vinham experimentando fazer, tanto no circuito da cena teatral como no da cena sonora.

Essas impressões, entretanto, ganharam vigor e se confirmaram com maior precisão na etapa seguinte, que compreenderia a escuta e a recepção desses experimentos pelos próprios alunos e é o que poderemos analisar a seguir na seção que tratará especificamente desse enlevo.

### 3. ESCUTA DO OUTRO

Após o delineamento em linhas gerais do itinerário com os jogos de improvisação, as oficinas e as etapas de transposição da cena teatral para cena sonora, seguimos para a fase da apreciação e recepção dos experimentos pelos alunos e, posteriormente, com uma intervenção na própria escola aberta a convidados.

Esse é o momento que pode ser entendido como o ápice do processo da nossa pesquisa porque promove e aciona as instâncias relativas a como se dá o processo de recepção de algo que ocorreu na presença, no campo da visualidade e migra para o campo da ausência, ou seja, da audibilidade.

Fundamental se faz recorrer a alguns teóricos que discutem a questão da visualidade no mundo contemporâneo e a própria ideia de uma cultura do ouvir, por vezes esquecida ou tornada obsoleta.

Uma das primeiras impressões que temos ao propor a apresentação das peças sonoras criadas pelos próprios alunos é a de que a cultura da visualidade é hegemônica em relação aos outros sentidos e é uma característica marcante e explícita no depoimento de uma das alunas, Branca<sup>1</sup> (13 anos) ao afirmar que: "[...] foi estranho escutar o áudio sem ver a imagem".

A fala de Branca nos traz comprovações já previsíveis e que esperávamos ouvir, quando da esquematização das estratégias conceituais da pesquisa. Pensávamos em justamente instaurar um processo estético e artístico que pudesse deslocar os alunos do campo da visualidade para o de uma outra matriz sensorial.

Neste sentido, nossa escolha se deu pelo campo do sonoro porque pretendíamos utilizar uma matriz semiótica que fosse primordial para o aluno com deficiência visual. Nossa tentativa incidiria assim em um deslocamento deste centro axiológico que privilegia a visualidade, provocando uma inversão de forma a propor que experiências artísticas e estéticas pudessem

---

<sup>1</sup> Os nomes dos alunos são fictícios, visto que a pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética.

ser experimentadas por todos os alunos, com ou sem deficiência visual, de forma plena, ou seja, acessível a todos.

Sobre a cultura do visocentrismo na contemporaneidade é importante considerar as questões trazidas por Baitello Junior (2014) que questiona esses princípios hegemônicos que a visualidade impõe e que talvez não nos apercebamos.

Por outro lado, persiste a questão [...] se não estamos nos coagindo ou sendo coagidos a esquecer que ouvimos, pois somos obrigados a ver, a enxergar o tempo todo. A expressão "civilização da visualidade" não se refere somente à visão de imagens, a ver opticamente, mas também ver imagens onde elas não estão, projetar imagens onde elas não estão visualmente presentes, atribuir valores imagéticos e sobretudo conferir ao imaginário o status de realidade primordial e preponderante [...]. (BAITELLO JUNIOR, 2014, p. 136).

A contribuição da linha de raciocínio de Baitello Junior (2014) é crucial para embasar nosso direcionamento no que diz respeito às oficinas e ao próprio planejamento esquemático dos jogos de improvisação, que se fundamentaram essencialmente na exploração das sonoridades, nos jogos de eco e repetição (SPOLIN, 2007). Salientemos ainda as referências que tomamos, como o caso das experiências cênicas virtuais dos grupos de pessoas com deficiência visual no ciberespaço, bem como da própria ideia de paisagem sonora e peça radiofônica, que também introjetam-se nessa mesma direção.

Aliado a esse panorama, destacam-se os fundamentos basais da tradição oral que Zumthor (2007) traz ao nosso arcabouço teórico, e que considera a performance como leitura de corpo inteiro, reiterando a potência da voz e da palavra e a relação entre a escuta e a visualidade:

[...] esses mesmos média diferem da escrita por um traço capital: o que eles transmitem é percebido pelo ouvido (e eventualmente pela vista), mas não pode ser lido propriamente, isto é, decifrado visualmente como um conjunto de signos codificados da linguagem. [...] A diferença entre os dois aspectos da mediação (a voz se faz ouvir, mas se tornou abstrata) é, sem dúvida, insuperável. Não duvido que o progresso tecnológico possa camuflá-la, fazê-la ao menos não tão sensível. Mas em sua base ela evidencia a diferença biológica entre o homem e a máquina. Podemos citar, a propósito, a história exemplar do computador, substituto eletrônico da escritura, mas que, em um dia bem próximo, vai falar [...]: a abstração vocal será tanto maior que já não se tratará de gravação, mas de voz fabricada. (ZUMTHOR, 2007, p. 15).

O que Zumthor (2007) nos traz enquanto contribuição processual é o fato de que trabalhamos justamente com o tratamento estético desta voz que é produzida na cena teatral por meio de sua transposição e tratamento para a cena sonora.

É preciso destacar que a questão da presença, tão cara ao teatro, pode ser compreendida aqui como sendo produto dessa escuta do outro. A presença da cena sofre uma transfiguração para o campo do sonoro, revelando um escopo artístico muito peculiar e atípico, de certa forma, complexo em sua compreensão ou classificação. Podemos, contudo, encontrar algumas pistas acerca desse movimento nas explanações de Alves (2017) no tocante ao jogo entre o visível e o invisível que é experimentado pelos alunos no processo de escuta.

Nesse jogo do invisível e do visível, que atravessa a criação da cena e sua recepção, o espectador é provocado para o exercício da articulação da escuta com a visão que, ao invés de fechar os olhos para escutar, precisaria arregalá-los bem para o desvendamento do trânsito do invisível do texto para a ação cênica, sua passagem pelos corpos que atuam. Se recuperarmos nosso entendimento de que o olhar é um posicionamento interpretativo que implica a inteireza corporal, na qual a escuta se imbrica à visão e aos demais sentidos, a questão que se coloca, a partir do ponto de vista da pessoa cega, não é a abertura dos olhos, mas do corpo, na qual a escuta tem um papel preponderante. (ALVES, 2017, p. 186)

As contribuições teóricas de Alves (2017) reafirmam a pertinência de nossa abordagem teórica quanto à produção desta presença que se dá na escuta do outro, oriunda do jogo presencial e do campo da visualidade, mas revelada em uma configuração sensorial que rompe com essa estrutura e possibilita a fruição estética pelo campo do audível.

A ambiência desse jogo entre o visível e o invisível da cena é muito curiosa porque nos provoca a refletir sobre novos paradigmas que incorrem na questão da presença no teatro, em novas formas de espacialidade, hibridização de conceitos e técnicas, mídias e aparatos tecnológicos que deflagram outras formas de perceber não só o teatro, mas os sujeitos que compõem essa conjuntura.

Figura 3 - A presença na escuta do outro



Fonte: Thiago Cerejeira (2019).

Audiodescrição: fotografia colorida, em plano geral, de um grupo de alunos vendados e sentados em cadeiras dispostas em círculo, na sala de leitura. No chão, ao centro, uma caixa de som portátil (Fim da audiodescrição).

Referimo-nos assim não só à configuração que recai sobre a figura do espectador, mas a dos demais envolvidos no processo de construção da cena, atores, produtores, recursos que possibilitam determinado tipo de mediação. Analisamos a potência da reverberação do exemplo do experimento das peças sonoras desenvolvidas em nossa pesquisa, em consonância com tais possibilidades estéticas que emergem desse jogo para adentrarmos em outra perspectiva conceitual.

O que nos ajuda a incorrer nesse outro paralelo são os depoimentos dos próprios alunos quanto aos objetivos colocados frente às incursões das oficinas e os propósitos que identificaram no desenrolar de suas experiências com a produção e criação artística.

Um dos alunos com deficiência visual, Gulliver (13 anos), indicou que: "Foi legal, as histórias ficaram criativas e eu pude ser ator, coisa que nunca fiz". Athos (14 anos) complementou a fala do colega afirmando que: "Eu gosto muito de desenhar, de criar, mas nunca tive essa oportunidade de fazer o que tô fazendo agora, de criar personagens, essas histórias, essas montagens".

Os depoimentos de Gulliver e Athos posicionam-se na esfera do fazer artístico e teatral revelando sua satisfação no pertencimento e composição do processo. A fala de Gulliver indica ainda uma proeminente retórica que incide sobre a oportunidade que lhe foi oferecida, inédita, de poder experimentar o teatro não só como espectador, mas principalmente como ator.

Os princípios contidos nas falas de Gulliver e Athos discorrem, sobretudo, acerca da significação da experiência com todo o processo criativo que em suma, no entendimento dos dois alunos, confere-lhes uma nova e potencial autonomia deste ato artístico.

Alguns outros depoimentos encaminham-se para a vertente da ideia que já discutimos anteriormente quanto à hegemonia da visualidade. Robin (15 anos) enfatizou a dificuldade em relação a ouvir o áudio sem ver a imagem, sensação também já mencionada por Branca ("Foi estranho ouvir o áudio sem ver a imagem"). Alice (14 anos) concordou com o colega quanto ao ato de ouvir sem ver e relatou que: "É um pouco agonizante, porque você não tá vendo, tá só ouvindo, aí tem que imaginar tudo", fala complementada pela colega Matilda (13 anos) que entrevistou afirmando: "Meio que a gente tem que se colocar no lugar dos meninos, do Gulliver e do Ícaro, porque eles precisam disso né? Eles meio que imaginam o que tá acontecendo, e tudo mais. E a gente já tem aquilo lá, quando a gente tá vendo a gente também tá ouvindo, e eles não, eles têm que ter toda a programação daquilo".

A possibilidade de ter acesso às cenas teatrais apenas pelo campo do audível e sem o imagético, a partir dos depoimentos de Robin, Alice e Matilda, infere sob a perspectiva desse novo olhar que é lançado rumo às suas próprias criações cênicas, ora questionando e confirmando a hegemônica necessidade do visual, no caso de Robin e Alice, mas concomitantemente sendo entendida como uma forma de perceber e entender as necessidades do outro, no caso da fala de Matilda, ao mencionar os colegas com deficiência visual, aspectos que podem ser melhor compreendidos à luz das reflexões de Bakhtin (2017):

[...] só a familiarização axiológica estreita e orgânica com o mundo dos outros torna produtiva a auto-objetivação biográfica da vida e a reveste de autoridade, fortalece e torna não fortuita em mim a posição do outro, possível autor da minha vida (torna firme o ponto de distância de mim mesmo, que tem como sustentáculo o querido mundo dos outros, de quem não me separo e ao qual não me contraponho; a força e o poder do ser axiológico da alteridade, da natureza humana estão em mim [...]; ademais, ela não é desprovida de certa espontaneidade). (BAKHTIN, 2017, p. 142).

Emergem, por conseguinte, os princípios alteritários oriundos desta experiência teatral com os outros e para os outros, que têm modos diversos de ser e estar no mundo, apresentando, inclusive, percepções diferenciadas do mesmo fazer artístico.

A experiência estética do teatro no panorama da nossa pesquisa se redimensiona, alcançando assim uma nova dimensão espacial. A matriz da audibilidade instaura nos alunos tais princípios alteritários, expandindo as relações dialógicas e potencializando esquemas perceptivos de si e do outro, por meio do ato teatral, agora em campo expandido.

Tal ideia de expansão é passível de ser discutida também sob o prisma dos conceitos de “teatro, convívio e tecnovívio” de Dubatti (2011), nos quais o autor, além de esmiuçar a natureza ontológica do teatro, colabora para nos fazer debruçar sobre elementos que contribuem para direcionar o âmbito de uma abordagem metodológica e investigativa, pertinente a nosso estudo.

[...] o teatro é um acontecimento que está ligado à cultura vivente. Enquanto acontecimento, o teatro é algo que existe no momento em que ocorre e, enquanto cultura vivente, não admite captura nem cristalização em formatos tecnológicos. Como a vida, o teatro não pode ser aprisionado em estruturas in vitro, não pode ser enlatado; o que se enlata (em gravações, registros fílmicos, transmissões na internet, ou outros) é a informação. Mas tal informação já não é teatro, essa região de experiência não capturável, imprevisível, efêmera, aurática, que é o teatro. A base do inevitável do acontecimento teatral está no termo “convívio”. O convívio é a reunião de corpo presente, territorial, geográfica, em um cruzamento do tempo e do espaço da cultura vivente, na qual não se podem subtrair os corpos. Para que haja convívio, duas ou mais pessoas têm que se encontrar em um ponto territorial e sem intermediação tecnológica que subtraia a presença vivente, aurática dos corpos. (DUBATTI, 2011, p. 22).

Deparamo-nos aqui então com um contraponto que afeta diretamente as estratégias de mediação cênica desenvolvidas no *locus* da nossa pesquisa. Isso diz respeito à configuração que adotamos, da cena teatral que sofre a transposição, por meio de recursos tecnológicos, para uma cena digital, em formato de mídia sonora.

Este panorama é justamente colocado e questionado por Dubatti (2011) logo acima, pois o autor afirma que enquanto cultura vivente o teatro não pode ser capturado ou cristalizado em formatos tecnológicos.

Intencionando um melhor delineamento desses pressupostos, Dubatti (2011) introduz a noção de tecnovívio em oposição à própria ideia de convívio e que, em linhas gerais, corresponderia a uma cultura vivente então mediada por recursos tecnológicos e, por conseguinte, marcada por essa espécie de desterritorialização das relações interpessoais.

A situação tecnovivial implica uma organização da experiência determinada pelo formato tecnológico. Cada tecnologia determina modificações nas condições do viver junto. Pensemos na internet, em como a informação aparece organizada, pré-organizada pela estrutura tecnológica e quantas subjetividades se presentificam nessa intermediação. (DUBATTI, 2011, p. 24)

Coloque-se portanto, a partir dessa conceituação de Dubatti (2011), a evidência da experiência teatral que está no cerne de nosso debate, e que traz por exemplo uma convivialidade que se dá no território do presente, por meio da copresencialidade corporal, seja do ator, seja do espectador, e que envolve a afetação do mesmo tempo e espaço entre estes sujeitos.

Ao propormos a transposição dessa cena teatral e por conseguinte, convivial do presente, para uma cena sonora que sofre a intermediação de recursos de mídias digitais, estamos de certa forma rompendo com esse processo convivial e instaurando um esquema tecnovivial, conforme explicitado por Dubatti (2011).

Neste sentido, entendemos que as reflexões do autor estão direcionadas fundamentalmente rumo a uma preocupação que define e mantém o encontro por meio do teatro e que, de outra forma, considerando novas incursões que podem transpor e alterar esse dito procedimento convivial instaurado pelo teatro, não seria possível assim categorizá-las como sendo, propriamente, teatro.

Poderíamos, desse modo, adotar o princípio consensual quanto à afirmação de que uma cena sonora não é de fato um encontro teatral, já que a cena teatral é transfigurada sonoramente, agenciada por recursos de mídias tecnológicas. Essa linha de raciocínio corroboraria assim com as explanações anteriores de Dubatti, quanto aos propósitos do convívio e de encaminhamentos teóricos que definem os meandros desse acontecimento artístico.

Teatro significa etimologicamente "lugar para ver", "mirante", "observatório", mas não apenas inclui o olhar ou a visão (seja em um sentido estritamente sensorial ou metafórico). Estamos no teatro com todos os sentidos e com cada uma das capacidades humanas. O teatro é um lugar para viver - de acordo com o conceito de convívio e cultura vivente a poiesis não apenas se olha ou observa, mas se vive. A contemplação, por isso, tanto deve ser considerada como sinônimo de viver-com, perceber e deixar-se afetar em todas as esferas das capacidades humanas pelo ente poético em convívio com os outros (artistas, técnicos, espectadores). (DUBATTI, 2011, p. 27).

Vejamos que aqui Dubatti (2011) já introjeta a perspectiva de que o teatro pode estar em consonância com outras potencialidades sensoriais, o que recai oportunamente sobre nossas especulações. O deixar-se afetar pela experiência singular que o teatro pode promover pode ser assim delineado como o cerne da questão.

Em compensação, não esqueçamos que, apesar de estarmos na contramão das colocações do autor quanto a uma possível "captura" do acontecer teatral por meios tecnológicos, é fato que o encontro e o convívio que Dubatti (2011) tanto enfatiza em suas elucubrações não deixa de acontecer em nossa experiência com as peças sonoras, dando-se sim, por meio da escuta, mas na reunião presencial dos alunos que se colocam como espectadores para a apreciação de tais experimentos cênicos por meio da sonoridade.

Seria oportuno, dessa maneira, partir das próprias constatações do autor, ao referir que: "Por sua natureza dialógica e de encontro com o outro, o teatro exige companhia, amizade, disponibilidade e, por isso, não existe contemplação solipsista, da mesma maneira que não existe teatro 'cerebral'" (DUBATTI, 2011, p. 28).

Isto se daria, portanto, no sentido de argumentar a favor da experiência que obtivemos com estes jovens alunos nestes processos artísticos envolvendo os jogos de improvisação e que culminaram com a composição de suas cenas teatrais e a posterior cristalização das mesmas em uma matriz sonora, ocasionando o conseqüente encontro convivial que se deu, para e por meio do teatro, ainda que em campo expandido, na presença que se produziu através da escuta do outro.

#### 4. AFINAL, O QUE DIZER SOBRE A PRESENÇA...

A ideia de convívio que é tão definitiva para o teatro é marcada assim, de acordo com as premissas que investigamos, pela mediação tecnológica. Que significado essas incursões midiáticas exerceriam afinal sobre a virtuosidade do acontecer teatral? Afetam definitivamente a esfera da presença? Ou funcionam apenas como simulacro para uma nova forma de convívio e presencialidade no teatro? Tais questões são instauradas por este estudo e se vislumbram abertas à reflexão.

O recorte que pretendemos fazer aqui intenta provocar assim essa dita reflexão de novas possibilidades que se relacionam ao teatro, aos processos cênicos em simbiose com outras matrizes semióticas, principalmente no tocante à questão de como a presença pode ser redimensionada, adquirir outro caráter.

Foi possível observar que essa presença, no caso do teatro, comumente relacionada ao "lugar de onde se vê", do encontro convivial, pôde ser questionada em função das estratégias que articularam um aparato de recursos, aqui enfaticamente representados pelos jogos de improvisação e pelas peças sonoras, conduzindo a cena teatral, presencial, para uma cena agora sonora.

A cena sonora que tanto defendemos aqui é, na verdade, uma cena teatral transfigurada, subvertida, capturada do real, da presença e, conseqüentemente, dilatada, ampliada para o campo da audibilidade, onde não mais predomina a imagem, mas a provocação sensorial do sentido da escuta.

Uma escuta, portanto, sensível, de si e do outro, que desvela tais percepções e configura princípios alteritários no sentido de reformular a maneira como vejo o outro e compreender de que forma este outro enxerga o mundo, como essa experiência artística, pautada no audível, permitiu a esses jovens alunos o olhar poético sobre o outro e sobre si mesmos, e aqui destacamos a ênfase dos alunos com deficiência visual, em uma matriz semiótica, que *a priori* seria muito explorada por estes, agora experienciada por todos.

Essa nova configuração, entretanto, não se delineia como uma anulação de uma alternativa em função de outra, mas de um rearranjo espacial que amplia e dilata o campo teatral sem, contudo, eliminar a presencialidade, o convívio.

Afinal, essa presença nunca deixa de existir, ela está lá do início ao fim, ainda que em modos e configurações dissonantes. Sua espacialidade é ocupada pelo sonoro, e se produz na escuta do outro, o que pode nos provocar diversos questionamentos quanto aos rumos e diversas configurações que os processos cênicos ainda poderão assumir frente às novas possibilidades de encontro.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Jefferson Fernandes. Audiodescrição e recepção teatral: um diálogo (im)pertinente entre o invisível e o visível da cena. In: DESGRANGES, Flávio.

SIMÕES, Giuliana (Orgs.). **O Ato do Espectador**: perspectivas artísticas e pedagógicas. São Paulo: Hucitec Editora, 2017. p. 181-195.

ARAÚJO, José Sávio. O papel da tecnologia cênica e seus desdobramentos para uma economia da produção cultural no Nordeste. **Moringa**. João Pessoa, Vol. 2, n. 1, 113-129, jan./jun. de 2011.

BACHELARD, Gaston. A poética do espaço. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Coleção Tópicos).

BAITELLO JUNIOR, Norval. **A era da iconofagia**: reflexões sobre a imagem, comunicação, mídia e cultura. São Paulo: Paulus, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

BUSATTO, Cléo. **Práticas de oralidade na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Oficinas aprender fazendo).

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do teatro**: provocação e dialogismo. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2017.

DUBATTI, Jorge. Teatro, convívio e tecnovívio. In: CARREIRA, André Luiz Antunes Netto; BIÃO, Armindo Jorge De Carvalho; NETO, Walter Lima Torres (orgs.). **Da cena contemporânea**. Porto Alegre: VI Reunião Científica da ABRACE - Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2011. p. 12-39.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. Produção de Presença: o que o sentido não consegue transmitir. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010.

JOBIM E SOUZA, Solange; ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto e. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, v. 7, p. 109- 122, Jul./Dez. 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PASSERINO, lilia Maria. A tecnologia assistiva na política pública brasileira e a formação de professores: que relação é essa? In: BAPTISTA, Claudio Roberto.(Org.). **Escolarização e deficiência**: configurações nas políticas de inclusão escolar. São Carlos/SP: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2015, p. 189- 204

SCHAFFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: UNESP, 1991.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula**: um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

@revistaeai

revistaeducacao  
arteinclusao@  
gmail.com

(48) 3321-8314

revista   
**eai** educação,  
artes &  
inclusão