

## **Da peça radiofônica à peça sonora: ecos e sintonias na pedagogia do teatro**

From Radio play to audible play: echoes and tuning in theatrical pedagogy

Del juego radiofónico al juego sonoro: ecos y sintonías en la pedagogía del teatro

**Thiago de Lima Torreão Cerejeira**

Federal University of Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, Brasil  
thiagotcerejeira@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-4816-3859>

**Laura Maria de Figueiredo**

Federal University of Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, Brasil  
laura.maria.figueiredo@ufrn.br - <https://orcid.org/0000-0003-1665-3631>

**Jefferson Fernandes Alves**

Federal University of Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, Brasil  
jeffersonfernandes248@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0003-0808-7115>

*Recebido em 18 de abril de 2021*

*Aprovado em 05 de dezembro de 2022*

*Publicado em 15 de maio de 2023*

### **RESUMO**

As experiências cênicas virtuais que vêm sendo desenvolvidas no Brasil por grupos de pessoas com deficiência visual no ciberespaço, intituladas por estes de audionovelas ou montagens, instigam à reflexão acerca dos processos criativos

cênicos e do teatro na contemporaneidade em simbiose com as novas mídias, considerando, desse modo, formas alternativas de copresencialidade e recepção. Trazidas ao contexto escolar e articuladas aos jogos de improvisação, tais experiências embasaram os processos de criação artística de três oficinas de teatro desenvolvidas em uma escola pública de Natal/RN, em 2018, com uma turma de 8º ano do ensino fundamental, composta por vinte alunos com faixa etária entre 13 e 17 anos, com e sem deficiência visual. A observação do movimento construído na pesquisa se deu na transição do eixo da presença na cena teatral, e, portanto, da visibilidade, para o eixo da audibilidade, incorrendo na perspectiva do que estamos designando como peça sonora. Admitimos, assim, que tal incursão pode instigar um olhar para novas formas de recepção, a partir de um itinerário que provoca a imaginação criativa por meio de um processo de escuta, levando à reflexão teórica acerca dessas práticas pedagógicas no ensino de teatro. Tal enfoque leva em conta, por sua vez, as abordagens que recuperam as matrizes da tradição oral aliadas à contação de histórias (ZUMTHOR, 2007; BUSATTO, 2013), tendo como referência as peças radiofônicas desenvolvidas por Bertolt Brecht e Walter Benjamin a partir de 1929, na perspectiva de uma cultura do ouvir e ressignificando o próprio conceito do corpo que se torna voz, redimensionado nesses processos focados na potência da palavra oral.

**Palavras-chave:** Deficiência visual; Peça radiofônica e peça sonora; Jogo teatral.

## ABSTRACT

The virtual scenic experiences that have been developed in Brazil by groups of people with visual impairment in cyberspace, entitled by them as *audionovelas* (audio soap operas) or *montagens* (montage), abet reflection about the scenic creative processes and about the theatre in contemporaneity in symbiosis with new media, considering, thus, alternative forms of copresenciality and receiving. Brought to the school environment and articulated to improvisation games, such experiences based the artistic creation processes of three theatre workshops developed in a public school in Natal/RN in 2018 with twenty 8th grade primary school students aged between 13 and 17 years old. Some students had visual impairment, while others did not. The observation of the movement in the research took place in the transition from the axis of the presence in the theatrical scene (visibility) to the axis of audibility, incurring, therefore, what we have designated as sound play. Thus, we must admit that such incursion might instigate new forms of receiving, from an itinerary that provokes the creative imagination through a listening process, leading to the theoretical reflection about these pedagogical practices in theatre teaching. Such approach takes into account, in turn, the approaches that recover the matrices of oral tradition allied to storytelling (ZUMTHOR, 2007; BUSATTO, 2013), with reference to the radio plays

developed by Bertolt Brecht and Walter Benjamin from 1929, in the perspective of a culture of listening and re-signifying the very concept of the body that becomes voice, resized in these processes focused on the power of the oral word.

**Keywords:** Visual impairment; Radio play and sound play; Theatrical performance.

## RESUMEN

Las experiencias escénicas virtuales que han sido desarrolladas en Brasil por grupos de personas con deficiencia visual en el ciberespacio, tituladas por ellos como audionovelas o montagens, instigan a la reflexión sobre los procesos creativos escénicos y el teatro contemporáneo en simbiosis con los nuevos medios, considerando, así, formas alternativas de copresencialidad y recepción. Llevado al contexto escolar y articuladas a juegos de improvisación, tales experiencias fueron la base de los procesos de creación artística de tres talleres de teatro desarrollados en una escuela pública de Natal/RN, en 2018, con una clase de 8º grado de primaria, compuesta por veinte alumnos de entre 13 y 17 años, con y sin deficiencia visual. La observación del movimiento construido en la investigación tuvo lugar en la transición del eje de la presencia en la escena teatral, y, por tanto, de la visibilidad, al eje de la audibilidad, incurriendo en la perspectiva de lo que estamos designando como juego sonoro. Así, admitimos que dicha incursión puede instigar una búsqueda de nuevas formas de recepción, a partir de un itinerario que provoque la imaginación creadora a través de un proceso de escucha, conduciendo a una reflexión teórica sobre estas prácticas pedagógicas en la enseñanza del teatro. Tal aproximación tiene en cuenta, a su vez, los abordajes que recuperan las matrices de la tradición oral aliadas al storytelling (ZUMTHOR, 2007; BUSATTO, 2013), tomando como referencia los radioteatros desarrollados por Bertolt Brecht y Walter Benjamin a partir de 1929, desde la perspectiva de una cultura de la escucha y resignificando el propio concepto de cuerpo que deviene voz, redimensionado en estos procesos centrados en el poder de la palabra oral.

**Palabras clave:** Discapacidad visual; Juego radiofónico y juego sonoro; Juego teatral.

## 1. As peças sonoras

A pesquisa com oficinas de criação de peças sonoras aqui apresentada teve como inspiração as experiências cênicas virtuais no ciberespaço, a partir da observação, desde 2017, de grupos brasileiros, como “Os Arteiros” e “G8 Produções”, compostos por pessoas com deficiência visual de diversas cidades brasileiras. Esses coletivos organizam-se em plataformas virtuais como a *Google Groups* e consistem

em espaços fechados de troca e interação de diversos materiais e conteúdos. Tal socialização é possível, sobretudo, porque tais ambientes configuram-se bastante acessíveis a recursos de tecnologia assistiva como os leitores de tela.

As montagens ou audionovelas aparecem assim com um componente muito semelhante ao das composições radiofônicas tão recorrentes em meados do século XX, como o radioteatro e as radionovelas, caso das experiências com peças didáticas e radiofônicas desenvolvidas por Bertolt Brecht e Walter Benjamin, a partir de 1929 (BRECHT, 1988; BENJAMIN, 2015), que estabelecem, dado seu caráter formativo, uma relação direta com a experiência das peças sonoras desenvolvidas nesse estudo e que terão seu enfoque teórico discutido na seção seguinte. Tal aspecto é confirmado, inclusive, pelos próprios depoimentos de alguns dos participantes, que afirmam ter como referência essas produções.

O que me motivou a participar das montagens foi a realização de me sentir atuando, porque eu gosto muito da ideia de ser atriz e em outras oportunidades eu não conseguiria, já que não fiz curso de teatro, não me aprimorei no gestual, nas transformações fisionômicas [...]. Eu posso me sentir à vontade pra representar, pra chorar, pra rir, já que a gravação é só por áudio. Me deixa bem à vontade e bem realizada. Minhas melhores referências são as novelas de rádio antigas, quando a atriz se entregava totalmente a inflexão de voz para fazer a pessoa acreditar que o fato era verdade, que a pessoa, ou seja, a personagem, vivia aquilo intensamente. (CASTRO, 2017, p. 2).

É preciso considerar, entretanto, que uma das particularidades que diferenciam essas experiências cênicas virtuais no ciberespaço das radionovelas e do radioteatro é a questão da copresencialidade, já que nas radionovelas e no radioteatro os atores estavam juntos em cena gravando e, no processo cênico dos grupos de pessoas com deficiência visual, como "Os Arteiros" e "G8 Produções", tudo é feito virtualmente, inclusive a própria recepção.

Nesse sentido, é oportuno destacar que as instâncias que definem essa reinvenção ou revisão do espaço teatral estão diretamente ligadas à própria revisão da experiência, pois conforme indica Desgranges (2017, p. 58), "[...] se o espaço físico

tradicional foi substituído por outras instâncias, isto se dava pela necessidade de instauração de um outro espaço que pudesse compreender o espectador em sua plenitude, mergulhando-o efetivamente na ação, lançando-o de corpo inteiro no jogo da cena".

Assim, a recepção que se dá no ciberespaço, dentro da perspectiva destes grupos de pessoas com deficiência visual, opera com o que Desgranges (2017) designa como "vontade pedagógica", presente nas proposições estéticas modernas que instituem um ato artístico reflexivo, ou seja, que advém do prazer e da reflexão.

As recentes transformações na recepção alteram os procedimentos artísticos, mas não suprimem a reflexividade. A proposição participativa e, nesse sentido, pedagógica, é não apenas conservada, mas radicalizada. (DESGRANGES, 2017, p. 149).

Detecta-se, desse modo, em tal configuração, um viés que é definidor da originalidade destes experimentos cênicos e pedagógicos, no tocante à recepção, já que esta, a recepção, nas produções que se utilizam da linguagem radiofônica, se dá por meio da escuta.

O processo conduzido pelos participantes nestas montagens se organiza da seguinte maneira: os atores recebem seus textos e gravam suas falas por meio de recursos digitais em seus computadores. Na sequência, enviam essas gravações ao responsável pela edição, que irá inserir os efeitos sonoros. Após a finalização as montagens ou audionovelas são disponibilizadas para a *plateia*, que, neste caso, é virtual, isto é, constituída por outras pessoas com deficiência visual que participam de grupos na plataforma Google Groups, como "Baú Cultural", "Musivox", "DV Escola", "Lervox", dentre outros grupos no ciberespaço, que se dedicam à troca de materiais culturais e de entretenimento, essencialmente para este público.

Destaque-se ainda o fato de que, durante o processo de edição, os efeitos sonoros são propositalmente escolhidos de forma a promoverem um melhor entendimento destas cenas e ambiências, integrando-se à própria cadência e contexto dos recortes e colagens das falas dos atores.

Nesse sentido, uma das referências que contextualiza a perspectiva da questão dos efeitos sonoros é a do filme "Rosso Como il Cielo" (Vermelho como o céu), filme italiano de 2005, do diretor Cristiano Bortone, que narra a saga de meninos com deficiência visual em uma instituição especializada, na qual se enfatiza, entre outras questões, a atuação e a criatividade dos garotos na construção coletiva de fábulas sonorizadas.

A incursão narrada no filme "Rosso como il cielo", com as fábulas que tem seu incremento a partir dos efeitos sonoros, evidencia o campo da experimentação ou da experiência como possibilidade estética, como proposta de aprendizagem inventiva inerente à pesquisa, conforme sugere Kastrup (2018).

Ao sublinharmos o caráter inventivo da pesquisa, devemos lembrar que a invenção não é um processo cognitivo dentre outros, como a percepção, a memória e a aprendizagem. É um modo de colocar o problema da cognição. A partir do problema da invenção, falamos de uma percepção inventiva, de uma memória inventiva, de uma aprendizagem inventiva [...]. A invenção é a potência que a cognição tem de diferir de si mesma. A abordagem da cognição inventiva não busca as leis e princípios invariantes da cognição, mas sim investigar os processos de criação, por meio da ação, do sistema cognitivo e do domínio cognitivo [...] as práticas cognitivas têm uma dimensão inventiva, coengendrando, em um mesmo movimento, o sujeito e o objeto, o si e o mundo. (KASTRUP, 2018, p. 26).

Assim, considera-se o panorama de engendramento que hibridiza a linguagem radiofônica com o campo teatral, na conformidade da ambiência das peças sonoras como proposta inventiva que traz a experiência no cerne processual e que institui, para tanto, o ato de construir uma narrativa, contar uma história.

Essa é, por conseguinte, uma perspectiva que está diretamente ligada ao âmbito da contação de histórias, matriz semiótica que aparece como um recurso possível para a consolidação da articulação com a engenhosidade das peças sonoras, no que diz respeito à interface digital e que pode, conforme esclarece Busatto (2013), promover uma mediação significativa por meio de novos suportes no século XXI, podendo trazer potentes contributos ao campo educacional e cultural.

Nessa reflexão que se segue sobre os novos suportes para a narração do conto, considero que a criança deste início de século XXI, [...] já se encontra envolvida num imaginário construído por tecnologia de ponta, cujas produções culturais chegam até ela mediadas pelo computador, Internet [...]. A facilidade com que ela manipula o suporte digital sugere que se pense e considere essa linguagem não como uma presença efêmera desse cotidiano, mas como um segmento a ser pensado; não apenas por meio da navegação na web e do uso do processador de texto, mas também como instrumental importante no contexto educacional e cultural, atentando para as novas literariedades que esse meio indica e propõe. (BUSATTO, 2013, p. 97).

Somem-se às proposições enfatizadas por Busatto (2013), o próprio aparato mais recente de mídias e plataformas digitais que povoam as redes sociais e estimulam a produção de abordagens criativas e comunicativas, redimensionando as possibilidades interativas em torno desses novos formatos.

As indicações apontadas por Busatto (2013) nos instigam assim a pensar com vigor na adaptação e adequação do formato de contação de histórias em congruência com as peças sonoras em uma proposta que se assente no contexto escolar, levando prioritariamente em consideração o encontro das culturas dos alunos com e sem deficiência visual.

Pontue-se, para isto, o sentido do Épico e do dramático que é pensado para tal contexto escolar, visto que, nesse caso, a contação de histórias utilizaria os artifícios inerentes à faculdade épica da memória, conforme elucida Bosi (1994), sem, contudo, perder de vista a verve dramática que advém do componente teatral.

Entre o ouvinte e o narrador nasce uma relação baseada no interesse comum em conservar o narrado que deve poder ser reproduzido. A memória é faculdade épica por excelência. Não se pode perder, no deserto dos tempos, uma só gota da água irisada que, nômades, passamos do côncavo de uma para outra mão. (BOSI, 1994, p. 92).

A narrativa que parte da memória épica, alicerçada nos moldes radiofônicos, ganha, desse modo, dimensão estruturante que se pauta no apelo teatral para compor um arranjo semiótico híbrido que extrapola o visível e se expande no audível, ou seja, as peças sonoras utilizam a linguagem radiofônica para tecer suas narrativas e

constroem, assim, no encontro entre os alunos com e sem deficiência visual, uma relação fundada no interesse mútuo da conservação e reprodução da narrativa.

No intuito de elucidarmos algumas questões teóricas e relativas ao contexto das peças radiofônicas e das peças sonoras em congruência com os pressupostos citados das audionovelas produzidas no ciberespaço, apresentaremos a seguir um panorama que nos oferece alguns elementos que serão primordiais para nossas observações acerca do processo desenvolvido entre os alunos no contexto escolar.

## 2. Da peça radiofônica à peça sonora

O impacto das tecnologias de comunicação e de produção de linguagens foi objeto das análises críticas de Walter Benjamin (1892-1940), desenvolvidas nos anos em que foi bolsista e pesquisador do Instituto de Pesquisa Social, *Institut für Sozialforschung*.

Os ensaios de Benjamin nesse período teorizam sobre os impactos das imagens que se reproduziam em série, a partir de fotos e filmes, na percepção sensorial da vida e da arte, bem como de seus efeitos sobre a experiência e a memória (BENJAMIN, 1993) e que podiam ser observados no cotidiano das sociedades ocidentais modernas sob o regime capitalista, relacionadas às nascentes massas humanas que habitavam cidades cosmopolitas como Paris e Berlim e que foram tematizadas em diversos ensaios e aforismos, no que o autor chama de *imagens do pensamento* (BENJAMIN, 1987).

Benjamin, que foi líder estudantil em 1914 na *Jugendbewegung*, Associação dos Estudantes de Berlim (GAGNEBIN, 1982), dedicou muitos de seus escritos de juventude às reflexões sobre a vida dos estudantes, enfatizando o esgotamento da experiência moral dos valores que a sociedade oferecia aos jovens de seu país (BENJAMIN, 2002), devastado pelas batalhas sangrentas da Primeira Guerra Mundial, e por todo tipo de dificuldades profissionais e econômicas.



Nos anos que se seguiram, o autor, que foi colecionador de livros infantis e de brinquedos, percorreu os estudos acadêmicos em um projeto de carreira universitária. Contudo, seus planos foram abortados quando teve sua tese de livre-docência sobre drama barroco alemão rejeitada pela Universidade de Frankfurt, em 1925 (GAGNEBIN, 1982). A partir daí, Benjamin viveu em condições precárias, por meio de trabalhos temporários como escritor, ensaísta para revistas e rádios e bolsista do Instituto de Pesquisa Social, dirigido por Theodor Adorno e Max Horkheimer, que deu origem à Escola de Frankfurt, até hoje influente referência nas áreas de sociologia e filosofia.

Em seu trabalho para a *Südwestdeutscher Rundfunk*, uma emissora de rádio de Frankfurt durante 1929-1932, Benjamin direciona sua vocação pedagógica para essa mídia nascente, o rádio, ao mesmo tempo em que o vê utilizado para divulgação dos discursos e exortações nazistas, o que fez o autor formular para si a exigência de uma atuação política pela arte, e de sua divulgação para um grande público.

Essa politização está presente em seu trabalho radiofônico direcionado para crianças e jovens, que foi publicado no Brasil em 2015 com o título de *A Hora das Crianças*. São textos dos programas de vinte minutos onde o próprio Benjamin fazia a locução e cujos conteúdos falam de fatos históricos, brinquedos, personalidades, literatura, comentários aprofundados sobre notícias importantes do momento, dentre outros.

É justamente esse trabalho de Benjamin que se correlaciona com o escopo do estudo aqui pretendido, visto que se pensou em uma proposta também voltada para crianças e que utiliza a linguagem radiofônica como mola mestra do processo criativo desenvolvido no contexto escolar, conforme veremos mais adiante, fato que reitera o diálogo entre a estética utilizada por Benjamin e a perspectiva das peças sonoras.

A partir de 1929 Benjamin torna-se amigo e interlocutor frequente do encenador, dramaturgo e teórico do teatro, Bertolt Brecht (1898-1956), que nesse mesmo ano escreve a peça radiofônica *O voo sobre o oceano*, (BRECHT, 1988), que celebra as diversas tecnologias da época que possibilitaram a primeira viagem de avião sem escalas da América à Europa, realizada por Lindbergh em 1927. Na edição em livro

do texto da peça, publicada em 1950, Brecht trocou o nome do personagem para *Os aviadores*, por conta da posterior adesão de Lindbergh ao nazismo.

Destaque-se, nesse ínterim, o importante Festival de Baden Baden, do qual também emergiram experiências com peças didáticas, e que foi dirigido por Paul Hindemith, quando Brecht experimentou *O voo sobre o oceano*.

Da amizade e interlocução com Brecht, a partir de 1929, podemos observar as influências mútuas que um autor provocou no outro, conforme descreve Wizisla (2013). Enquanto Benjamin escreve e põe no ar suas peças radiofônicas para crianças e jovens, Brecht se dedica, nesse mesmo período, a escrever e fazer laboratórios com as *Lehrstück*, suas instigantes peças didáticas, experimentos cênicos que envolviam técnicas de dramaturgia e atuação, na perspectiva de provocar *insights sociais* para seus participantes que atentam para o reconhecimento dos papéis no jogo social, por meio da atuação com essa dramaturgia, conforme estudos de Koudela (1991).

As linguagens do teatro e do rádio que se delinearão nas experiências de Benjamin e Brecht, assumem um protagonismo na vida desses autores a partir da ameaça nazista, demonstrada na busca de transformar e ressignificar a diversão e o entretenimento em um mediador didático para promover o autoesclarecimento e uma nova perspectiva de arte popular para uma era científica, conforme pontifica Brecht.

A linguagem radiofônica assume, desse modo, uma perspectiva de entretenimento de extrema relevância nesse período, em que seria possível promover, conforme indica McLeish (2001), o potente estímulo à imaginação.

Trata-se de um meio cego, mas que pode estimular a imaginação [...] Ao contrário da televisão, em que as imagens são limitadas pelo tamanho da tela, as imagens do rádio são do tamanho que você quiser. Para o escritor de peças radiofônicas, é fácil nos envolver numa batalha entre duendes e gigantes, ou fazer a nossa espaçonave pousar num estranho e distante planeta. Criada por efeitos sonoros apropriados e apoiada pela música adequada, praticamente qualquer situação pode ser trazida ao ouvinte. (McLEISH, 2001, p. 15).

Um aspecto relevante a ser considerado a partir das elucubrações de McLeish (2001), é a questão das sonoridades e efeitos que desempenham um papel fundamental de conduzir o espectador a envolver-se com amplitude nesse universo ficcional, reafirmando, portanto, a potência dessa nova forma de entretenimento e diversão, ressignificada como um instrumento de mediação didática.

Destaquemos, nesse ínterim, em consonância com a linguagem radiofônica, o advento do radioteatro e das radionovelas, tão recorrentes em meados do século XX e que se confirmam como vertentes da linguagem radiofônica de grande alcance, constituindo uma ligação direta com o objetivo e a arte de contar histórias. Podemos compreender melhor suas especificidades a partir das definições trazidas por Paula (2015).

[...] a prática do radioteatro tem, na década de 1920, seus primeiros registros [...] esse formato é costumeiramente constituído da transmissão de uma história exibida num único capítulo, não sendo necessária divisão capitular para sua completa apresentação ao radiouvinte, ou a presença do narrador para encadeamento de cenas. Entendida como uma variação do radioteatro, a radionovela [...] é configurada como uma longa história que, para ser apresentada no meio radiofônico, necessariamente tem de ser dividida em partes a serem exibidas em determinados períodos. (PAULA, 2015, p. 47).

A primazia da audibilidade, presente na linguagem radiofônica e em suas diversas formas de prática espetacular (peça radiofônica, radionovela ou radioteatro), vai se contrapondo à primazia das visualidades modernas e contemporâneas, atuando nos entremeios da civilização da imagem (AUMONT, 1993). Em direção semelhante, destacamos o trabalho do professor de música canadense Murray Schafer, que realizou amplos estudos abordando os temas de música, sonoridades, sons com toda potência das lúpas científicas, desde os conhecimentos filosóficos, históricos e sociológicos que comumente já faziam parte destas pesquisas, até outros conhecimentos igualmente importantes, tais como física, geografia, matemática. Schafer desenvolveu o conceito de paisagem sonora como *qualquer campo de estudo*

*acústico* (SCHAFER, 2011), por meio do qual podemos isolar e analisar um determinado ambiente a partir de suas sonoridades.

Em sua obra, Schafer teoriza acerca das transformações sofridas pelo aparato sensorial da audição humana, a partir da revolução industrial no século XIX e na imensa difusão da cultura de massas no século XX, analisando a transição da paisagem da vida rural para as grandes concentrações urbanas que transformaram completamente os padrões, códigos e memórias auditivas nas relações sociais, nas cidades e nas artes. Sobre a paisagem Sonora, Schafer (2011) discorre que

Formular uma impressão exata de uma paisagem sonora é mais difícil do que a paisagem visual. Não existe nada em sonografia que corresponda à impressão instantânea que a fotografia consegue criar. Com uma câmera, é possível detectar os fatos relevantes de um panorama visual e criar uma impressão imediatamente evidente. O microfone não opera dessa maneira. Ele faz uma amostragem de pormenores e nos fornece uma impressão semelhante à de um close, mas nada que corresponda a uma fotografia aérea. (SCHAFER, 2011, p. 23).

A ideia de paisagem sonora discutida por Schafer (2011) nos instiga assim a trabalhar com a designação de peça sonora, que advém da junção desse conceito com a intenção pedagógica da experiência da audição de peças radiofônicas proposta por Benjamin e Brecht.

Partimos, desse modo, do pressuposto que os ambientes sonoros podem criar uma experiência diferenciada para o que conhecemos como espaço cênico e cenografia, que nesse caso é construído para a imaginação estética provocada na fruição auditiva de narrativas e efeitos sonoros, a partir da condução de oficinas com jogos de execução e recepção de sons, seus significados e suas potencialidades para o ensino de teatro.

Nesse sentido, a experiência da audição é fundamental para a expressão e a recepção de determinadas linguagens artísticas para o público com deficiência visual, ao mesmo tempo em que instiga o público sem deficiência visual à ampliação de uma recepção sensorial para as linguagens que nos chegam pela audição.

### 3. A Peça sonora no contexto escolar

A proposição da peça sonora no contexto escolar foi pensada em articulação com alguns jogos de improvisação como forma de suscitar o olhar dos alunos para essa matriz semiótica que opera essencialmente com o campo da audibilidade.

A articulação foi desenvolvida em uma turma de 8º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública do município de Natal/RN, composta por vinte alunos com faixa etária entre 13 e 17 anos, dentre os quais três tinham deficiência visual (dois com cegueira e um com baixa visão).

As oficinas tomaram como referência as diretrizes e dimensões da oficina teatral apoiadas nas considerações de Pupo (2012), que caracteriza as oficinas no campo teatral como uma ambiência que pode ser assumida como prova do compartilhamento da experiência cênica junto aos que frequentemente não dispõem de oportunidades culturais de expressividade por meio da prática teatral.

Pupo (2012) chama ainda a atenção para o fato de que tais oficinas também podem assumir um caráter de investigação poética e estética no próprio campo teatral na medida em que proponentes e participantes se lançam em um processo aberto e inacabado das descobertas cênicas.

#### 3.1 Oficina 1 – A sensibilização pelas sonoridades

Foi proposto para um primeiro momento de sensibilização o jogo *Um radinho que conta*, por meio do qual seria focado o trabalho com a repetição e variações da entonação de um mesmo som. A opção nesse sentido foi por trabalhar com recortes e trechos de falas de uma peça sonora produzida por um desses grupos de pessoas com deficiência visual, "Crise, união, cão e confusão", protagonizada e roteirizada por Margarida Castro e Diniz Cândido (São Paulo/SP).

Foi utilizada uma caixa de som portátil onde foram editados os recortes de trechos dessa peça sonora, estimulando a condução do jogo em duas etapas, uma

primeira com foco na repetição, e um segundo momento, em que os trechos poderiam ser repetidos colocando-se a mudança na entonação e no sentimento da frase. Os comandos eram então indicados: *Como seria esta mesma frase dita agora com raiva?... E com desprezo?... Que tal agora experimentarmos dizê-la com euforia?*

A adesão ao jogo repercutiu positivamente e optou-se por abrir o jogo para frases propostas pelos próprios alunos, usando as mesmas estratégias de repetição pelo grupo, ou seja, o que um dos alunos lançava oralmente era reproduzido pelos demais em coro. Esse jogo fluiu com muita desenvoltura e observou-se uma entrega exponencial do grupo que instigou a maioria dos participantes a se colocarem como regentes desse coro, produzindo interjeições e expressões de seu cotidiano, ou, como explica Desgranges (2017), que emergem do jogo e refletem seu microcosmo.

A prática teatral, assim desenvolvida, possibilita que os participantes expressem, de diferentes maneiras, os seus pontos de vista, fomentando 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. Além de constituir-se em uma atividade que propõe o desenvolvimento do olhar crítico, pois, durante o processo, os integrantes são incentivados a estar atentos aos nós das questões, a lançar "porquês" às situações apresentadas: por que isto é assim? Poderia ser diferente? (DESGRANGES, 2017, p. 88).

Foi colocado ao grupo que ao final da oficina seria interessante conversar acerca das percepções sobre este processo, como a linguagem que cada um havia sugerido havia sido reproduzida pelos colegas, quais seriam as variações e sensações que cada um sentiu durante o momento do jogo.

Foi enfatizado, entretanto, que antes seria experimentada a audição da peça sonora que continha as falas utilizadas no início do jogo. Esse momento seguinte foi intitulado de *Vamos ouvir uma história?*, onde foi reproduzida na caixa de som portátil a íntegra da peça sonora *Crise, cão, união e confusão* e, após a audição, foi aberta a roda de conversa.

Questionou-se como havia sido a experiência tanto do jogo como do momento de escuta, se haviam entendido a história, conseguido construir mentalmente as

situações apresentadas na peça sonora. Athos<sup>1</sup> (14 anos) respondeu que: *Sim, foi tranquilo para mim*. Branca (13 anos) completou dizendo que: *É uma história de troca de cachorros*. Perguntou-se ao grupo: *Conseguiram imaginar o lugar que estavam os personagens?*, ao que Ariel (14 anos) respondeu incisiva: "Sim, estavam em um pet Shop!".

A tentativa subsequente foi a de avançar nessa sondagem colocando: *E os sons, que sons vocês ouviram na história?*, e as respostas foram imediatas. Aramis (13 anos): *Passos*; Luna (16 anos): *Música*; Cindy (13 anos): *Cachorro latindo*; Thor (15 anos): *barulho de briga*. Foi inserida uma provocação sobre aquele tipo de linguagem que haviam experimentado: *Vocês imaginam como é produzido esse tipo de montagem?*, ao que responderam em coro: *Não!*.

Passou-se então ao questionamento sobre os efeitos sonoros, se haviam percebido e se sabiam para que serviam. Ariel respondeu: *Sim, são aqueles que tem nos jogos e filmes*. Instigou-se ainda mais lançando-se a pergunta: *E alguém poderia dar exemplos de efeitos sonoros?*. Robin (15 anos) prontamente quis exemplificar e produziu algumas batidas na mesa escolar. Indagou-se: *Isso que Robin produziu é um tipo de efeito sonoro?*, e eles responderam afirmativamente em coro. O sinal tocou e ficou combinado de, na oficina seguinte fazer-se a apreciação de mais uma peça sonora. Todos concordaram.

### 3.2 Oficina 2 – Explorando a peça sonora

Na segunda oficina trabalhou-se a partir da adaptação em formato de peça sonora de *A vaidade do corvo*, produzida por Verônica Reis (Niterói – RJ), de Pedro Bandeira. Foi executada a peça na íntegra e, ao final, foi aberto um momento para a conversação. Começou-se pela questão dos efeitos sonoros e se tinham conseguido formar mentalmente essas ambiências através das próprias sonoridades. Julieta (17 anos) apontou que: *A história era em uma floresta, ouvi barulho das folhas secas*. Questionou-se sobre os personagens, a raposa e o corvo, como os haviam percebido

<sup>1</sup> Os nomes dos participantes são fictícios.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644465330>

nestas, digamos, *cejas sonoras*. O grupo começou pela raposa. Matilda (14 anos): *É peluda, com o focinho longo*; Branca: *Tem olhos brilhantes e cauda longa*; Harry (15 anos): *Tem cara de malvada*.

Figura 1 – O momento de conversa sobre a escuta das peças sonoras



Fonte: Thiago Cerejeira (2019).

Audiodescrição: fotografia colorida com destaque para os alunos sentados em cadeiras escolares na sala de leitura da escola. Em primeiro plano, o professor pesquisador, de costas, gesticula com os braços e fala aos alunos (Fim da audiodescrição).

Em seguida, partiu-se para os atores, tentando sondar se haviam percebido com atenção os créditos ao final da peça sonora. Thor respondeu que: *Eram dois, um do Rio de Janeiro e um de São Paulo*. Caspian (16 anos) citou que: *Tem também a mulher que faz a narração, mas não lembro a cidade dela*. Foi provocado se haviam parado para pensar como aquilo tudo havia sido produzido. Alice (14 anos) então respondeu que: *Cada um gravou suas falas, enviou a um deles que editou, sonorizou e montou a peça*. A fala de Alice foi desse modo preponderante para esmiuçar-se o processo esquemático de uma peça sonora.

Adentrou-se assim nas etapas desse processo explicando que era exatamente dessa maneira, conforme havia colocado Alice, que acontecera a montagem. Cada ator, em sua cidade e em seu computador, gravou sua fala e, posteriormente, enviou



ao editor que sonorizou, encaixou, recortou, colou e finalizou. Colocou-se ainda que, tal *performance artística* acontecia de forma diferente das radionovelas ou do radioteatro porque os atores não estavam juntos no momento da cena ou da gravação, visto que, tudo havia ocorrido por meio digital e virtual.

A abordagem das radionovelas e do radioteatro serviu de referência para questionar-se se já haviam experimentado consumir essas linguagens, ou mesmo se percebiam similaridade na linguagem entre a peça sonora e alguma outra que conheciam. Estimulou-se a comparação com as telenovelas perguntando: *Qual a diferença da novela para isto que acabamos de ouvir?*

Thor prontamente respondeu que: *Tem câmera!*; Robin completou dizendo que: *Passa na televisão*. Conduziu-se o direcionamento na tentativa de induzi-los à reflexão colocando: *E vocês sabiam que antigamente a novela passava no rádio?*. Todos permaneceram em silêncio e apresentou-se maiores detalhes, a contextualização histórica destas mídias, do rádio, passando pela televisão, até às webnovelas.

O fechamento destas duas primeiras oficinas com a peça sonora evidencia, portanto, a reflexão dos alunos a partir de seu contato com essa linguagem inusitada para eles e que conforme explica Busatto (2013), traz a perspectiva da contação de histórias aliada à virtualidade e que evidencia a formação de paisagens sonoras.

Paradoxalmente, a arte, que pedia um tempo e corpo presente para se desenvolver e envolver, se integrou à velocidade da virtualidade, assumindo novas feições, como as histórias mediadas pelo digital. Esta arte já não tem como característica apenas uma provável despretensão dos antigos contadores, que se reuniam ao redor do fogo, ao pé da cama. Por outro lado, imprimiu-se nela uma sofisticação técnica, com detalhes que fazem diferença, como um texto mais elaborado sintaticamente, imagens visuais e paisagens sonoras nítidas, e apresenta um sujeito-contador com domínio dos recursos vocais e corporais. Muda a forma, muitas vezes o texto e o contexto. Também muda a intenção do contar, mas permanece o que é essencial: a condição de encantar, de significar o mundo que nos cerca, materializando e dando forma às nossas experiências. (BUSATTO, 2013, p. 10).

Nesse sentido, alguns pontos colocados por Busatto (2013) são primordiais para a análise do que está sendo proposto no âmbito da peça radiofônica e da peça sonora, como a sofisticação técnica, os detalhes que fazem diferença, o texto mais elaborado

sintaticamente e as imagens visuais, que são basilares nesse momento da escuta e corroboram para a percepção dessas ambiências sonoras, bem como de suas próprias sensações, ampliando a composição visual dessas cenas sonoras, de uma imaginação que surge a partir da escuta, referenciada na fala de alguns alunos, como a de Julieta que indicou a visualização de uma floresta, a partir do indício sonoro das folhas secas.

Esse processo imaginativo que advém do ouvir encontra ressonâncias tanto nas falas de alguns alunos a partir da própria comparação com outros meios de comunicação como a televisão e o rádio, já conhecidos por eles, como de outros ainda menos experenciados como as webnovelas. O elemento em comum que denota essas primeiras reflexões é, portanto, o da palavra oral nesses processos de escuta, que confronta o campo da visibilidade e da audibilidade, correlacionando-se com as teorizações de Zumthor (2007).

Por sua vez, 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 (as primeiras experiências já começaram): a abstração vocal será tanto maior que já não se tratará de gravação, mas de voz fabricada. (ZUMTHOR, 2007, p. 15).

A preocupação de Zumthor (2007), nesse sentido, é pertinente por antever o progresso e a hegemônica codificação dos signos de linguagem, enfatizando, contudo, uma preocupação coerente com as questões da abstração vocal e do olhar sensível para o resgate das matrizes orais. Essa perspectiva é, de certo modo compatível com a intencionalidade desse estudo à medida em que tenta-se promover um processo criativo e artístico entre os alunos que os desloca do eixo da visualidade para o da audibilidade permitindo assim que experimentem novas possibilidades de linguagem e comunicação.

Tais possibilidades incorrem, desse modo, nas peças sonoras alicerçadas na voz, ou seja, em um corpo que se redimensiona a partir da matriz oral. A busca nas oficinas privilegia, portanto, a conscientização corporal, as instâncias multissensoriais que são acionadas nos participantes advindas dessas experiências com as sonoridades e com a palavra, remetendo assim às teorizações de Merleau-Ponty (1999), quanto a ser a palavra um dos usos possíveis do corpo.

Resta-me da palavra aprendida o seu estilo articular e sonoro. É preciso dizer da imagem verbal aquilo que dizíamos mais acima da "representação de movimento": não preciso representar-me o espaço exterior e meu próprio corpo para mover um no outro. Basta que eles existam para mim e constituam um certo campo de ação disposto em torno de mim. Da mesma maneira, não preciso representar-me a palavra para sabê-la e para pronunciá-la. Basta que eu possua sua essência articular e sonora como uma das modulações, um dos usos possíveis de meu corpo. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 246).

Se considerarmos tal proposição admitiremos que na instância das oficinas a percepção dos alunos é deflagrada para esse mundo de conexões possíveis, a partir da proposição do jogo, da escuta, da compreensão mútua ou particular que acabam por se misturar na confluência da fruição estética.

Articulados esses princípios introdutórios que foram desencadeados por meio do acionamento multissensorial do corpo e da voz, o intuito seguinte seria o de aproximar, com maior ênfase, os alunos da linguagem teatral propriamente dita para que, na sequência fosse possível instituir o trabalho com a criação cênica por meio do jogo teatral sem, entretanto, perder de vista a ligação com a perspectiva da contação de histórias, panorama que insere-se sobretudo na proposição da oficina 3 e que será descrita a seguir.

### **3.3 Oficina 3 – Experimentando a peça sonora**

No processo de experimentação da peça sonora, optou-se pelo trabalho com a leitura dramática de pequenos textos para teatro por considerar que esse exercício os aproximaria tanto da linguagem teatral como da experiência que proporia a expansão

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644465330>

da potência da palavra oral e, para isto, pensou-se em duas etapas: a leitura ao vivo e a leitura gravada.

A articulação se deu a partir da subdivisão em quatro grupos e foi solicitado aos alunos apenas que escolhessem seus personagens de acordo com sua afinidade. Foi dado um tempo razoável para que pudessem ensaiar essa leitura dramática e ficou acertado que, ao final, os grupos fariam a leitura para todos, observando que as mesmas seriam gravadas afim de que fosse possível ouvir, posteriormente, os registros orais das histórias.

Figura 2 - Com o texto na mão: a hora do ensaio da leitura dramática



Fonte: Thiago Cerejeira( 2019).

Audiodescrição: fotografia colorida com destaque para um grupo de quatro alunos sentados em cadeiras. Três moças seguram folhas de papel. À direita, dois alunos sentados aparecem parcialmente (Fim da audiodescrição).

Durante esse período de ensaio com o texto dramático, foram sendo dadas indicações de como poderiam incorporar seus personagens, estimulando-os, inclusive, a perceber que não se tratava de uma leitura convencional, mas algo em que precisariam, por exemplo, inserir uma modificação no tom de voz, oferecendo assim certa dramaticidade durante o momento da apresentação, aspectos importantes

nesse momento inicial de contato com a linguagem teatral e que são enfatizados por Spolin (2007).

Os jogadores dramatizam a estória da forma como está sendo contada. Peças que dão certo podem ser apresentadas para uma plateia. É de grande importância que o contador de estórias faça a paráfrase do diálogo e dos personagens. Isto pode ser difícil de início, mas insistir neste ponto irá tornar as aulas de contar estórias muito mais interessantes. (SPOLIN, 2007, p. 232).

A perspectiva de instituir este exercício com a leitura dramática se deu muito no sentido de permitir que os alunos, durante os ensaios, se apropriassem destes elementos, ainda que de forma intuitiva e, na sequência, apresentassem aos colegas o seu extrato, ou de como aponta Busatto (2010), do próprio pressuposto de suas performances.

Oralidade na sala de aula pressupõe encarar a fala como uma aliada ao processo de conhecimento. Implica retomar o exercício de falar em público, a oratória; de falar com técnica e desenvoltura, invocando uma situação de performance. [...] O prazer e o deleite em ouvir uma história é resultado da condição que o narrador tem de transformar o signo em significado, através da sua atuação poético-sonoro-corpóreo-afetiva. (BUSATTO, 2010, p. 8).

É justamente essa *atuação poético-sonoro-corpóreo-afetiva* de que trata Busatto (2013) que se faz valer no momento seguinte, quando da apresentação com a leitura dramatizada que também seria gravada. É ainda um momento que caracteriza uma primeira escuta da composição teatral deste processo e que já oferece indícios significativos de uma fruição estética ainda ligada ao eixo da visualidade. Nesse sentido é oportuno ressaltar que para os alunos com deficiência visual foram disponibilizados os textos em formatos acessíveis (digital, braille e áudio), embora os mesmos tenham optado por decorar suas falas.

Ficaram acordadas com os grupos diretrizes cruciais que já haviam sido instigadas no ensaio como a composição da voz, o ritmo, a altura, timbre, e, inclusive,

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644465330>

que procurassem, já que o áudio seria captado pela gravação, fazer o mínimo de ruído possível durante o momento da performance dos colegas, aspecto que, de fato, foi respeitado por todos.

Figura 3 - A performance



Fonte: Thiago Cerejeira (2019).

Audiodescrição: fotografia colorida, em plano geral, de um grupo de sete alunos em pé na sala de aula e à frente do quadro branco. Da esquerda para à direita estão, lado a lado, três moças e quatro rapazes. Uma moça e um rapaz seguram folhas de papel na altura do peito (Fim da audiodescrição).

Todos os grupos apresentaram e, na oficina seguinte, iniciou-se com uma roda de conversa recuperando a experiência com as leituras dramáticas. Foram questionadas as dificuldades, o que haviam achado, as impressões gerais. Cindy respondeu que: *Foi tranquilo interpretar enquanto eu lia*; Bela afirmou que: *Se fosse para decorar eu não ia conseguir, mas estava com o texto na mão*; Gulliver (14 anos), um dos alunos com deficiência visual, colocou que: *Como eu só tinha duas falas, foi fácil decorar. Achei mais legal assim do que ficar lendo no braille*.

Todos foram convidados a conferirem, na sequência, o registro da gravação em áudio de uma das histórias e após a audição indagou-se o que poderia ser melhorado. Matilda indicou que: *"Com mais ensaio ia ficar melhor"*; Robin disse que: *Nem percebi que estava gravando, saiu a gente rindo*; Harry falou que: *Achei que ficou baixo, algumas falas nem ouvi direito*. Após o debate, que trouxe um pouco sobre possíveis

ajustes, foi dito que seria ouvida, então, a gravação da história de outro grupo e ressaltou-se que seria diferente pois esta havia passado por um processo de edição, com inserção de efeitos sonoros. Todos ouviram atentamente e, ao final, foram aguardadas com expectativa as opiniões.

Aramis foi o primeiro a manifestar-se dizendo: *Aaah, ficou outra coisa*; Jasmine (15 anos) completou: *Deu mais vida na história, consegui ficar mais ligada*. Ícaro (16 anos), outro aluno com deficiência visual, argumentou colocando que: *A gente percebe melhor quando tem esses sons e a música*.

Perguntou-se, então, que sons haviam ouvido. Athos informou: *A fogueira queimando o barco*; Ícaro disse: *Ouvi um barulho de barco daqueles grandes*; Ariel falou que: *Tinha um barulho como se fosse de praia e vento o tempo todo*. Foi explicado ao grupo que a tentativa havia sido apenas uma amostra do que poderia ser conseguido, já que a edição havia sido feita em cima dos fragmentos brutos das gravações das leituras dramáticas e que esses resultados poderiam ser melhorados com outras técnicas como, por exemplo, se a gravação fosse feita em um local mais silencioso, por etapas, dentre outras possibilidades que poderiam ser exploradas no decorrer das oficinas.

Uma análise preliminar dos depoimentos dos alunos no íterim avaliativo, o qual estabelece uma comparação entre a versão da leitura dramática com e sem edição, revela que o tratamento oferecido com o encaixe dos efeitos sonoros torna a versão com edição mais atraente à escuta, aspecto perceptível nas falas de Aramis, Jasmine e Ícaro.

Nesse sentido, Busatto (2013) oferece algumas pistas acerca da implementação do recurso de edição com efeitos sonoros.

Esse recurso, quando utilizado com rigor pelo contador de histórias, sem abuso e em passagens previamente escolhidas do texto, nas quais ele se encaixa com precisão, pode colaborar para a fruição do ouvinte. Onomatopéias, sonoridades que despertam a imaginação, composição que reativa a memória esquecida, ato que põe o mundo para sonhar. Música que chega em ondas pelo ar, signos que evocam cenas claras. Imagens sonoras carregadas de efeito e afetos, que trazem o barulho do vento, o escuro da noite, o hálito gelado da assombração. (BUSATTO, 2013, p. 63).

Tal estratégia corrobora, por conseguinte, com o que foi desenvolvido na apresentação da leitura dramática com edição, em formato de peça sonora, já que foram utilizados, por exemplo, na história em questão, sons, onomatopeias, efeitos sonoros, simulando o vento e o marulho da praia, o apito do transatlântico, a fogueira crepitando, que proporcionaram uma nova interface à gravação da leitura dramática, tornando-a mais atraente, ou como apontou Jasmine, dando mais vida à história. Isso também é constatado por Aramis ao dizer que ficou bem melhor, e por Ícaro que menciona o fato de perceber melhor quando tem som e música. É possível, inclusive, constatar esse efeito de construção da imagem mental ou poética através da fala seguinte de Ícaro quando ele menciona a respeito de um barulho de barco daqueles grandes. Dessa forma, foram exploradas as variantes e inserções de efeitos sonoros utilizados para também "contar" junto com a narrativa dos próprios alunos, seja na trilha de fundo com barulho de praia ao vento, seja nas que se intercalam nas transições, como a da fogueira crepitando ou a do apito do transatlântico.

A consideração é, por conseguinte, a de que essas percepções primárias estão interconectadas ao acionamento sensorial, evidenciado pelas sonoridades, visto que há um deslocamento do visual para o audível, principalmente no tocante ao processo de recepção que se configura por meio da audição e que, segundo Busatto (2013) atua como construtora de imagens.

Como seria isso? Como é escutar um gesto? Ele mesmo responde, seria saber interpretá-los, saber ler o que eles têm a nos dizer. Numa história é preciso estar com ouvidos muito atentos, pois tudo fala, não só a boca. Numa história todo o corpo do narrador "quer-dizer". A via da audição é mesmo uma das mais estimulantes, pois quando se deixa de lado a visão, arriscaria dizer, quando não mais se distrai com a visão, cabe à audição a função de construtora de imagens. Isso pode ser observado com os cegos, que vêm com olhos internos, construindo seu imaginário através do que ouvem, como também do que tocam e sentem. (BUSATTO, 2013, p. 68).

Embora instigantes as considerações acerca do potencial da audição colocadas por Busatto (2013), saliente-se que a afirmação da autora de que os cegos *veem com olhos internos*, pode constituir-se como uma visão romantizada da deficiência visual,



sendo mais prudente referir que, na verdade, existe uma construção cultural de outros sentidos, já que tal processo não se configura como algo inato.

Desse modo, conforme institui Bavcar (2003), a cegueira não é compreendida apenas como uma deficiência, mas como forma peculiar de compreender e perceber o mundo, cujos processos semióticos preponderantes, assentados, sobretudo, no tato e na escuta, engendram outras formas de apreender e de representar as coisas.

#### **4. Entre peças e sonoridades - O que resulta daí?**

O diálogo proposto entre a peça sonora e a peça radiofônica contribui para perceber o quão potente pode ser a instituição escolar e quantas tantas possibilidades se podem ter para, conforme indica Larrosa (2014), cultivar essa "arte do encontro". Parou-se para ouvir, para sentir, para experimentar, para conversar em diversos momentos de aprendizagem e de troca, ainda que o tempo fosse um grande limitador dessas ações. O campo da arte, é verdade, contribuiu imensamente na consolidação dos intentos.

Nesse sentido, perceber o movimento realizado é primordial para chegar à confluência desses entendimentos. Partiu-se de um elemento motivador e que parece potente em termos de expansão das interações, que é o caso das experiências cênicas virtuais, feitas por pessoas com deficiência visual no ciberespaço; foi trazida a perspectiva pedagógica da peça radiofônica (BENJAMIN, 2015) em confluência com os aspectos semióticos implícitos nos estudos com paisagens sonoras (SCHAFER, 2011), para gerar o que designou-se de peças sonoras, entendidas, nesse ínterim, como práticas pedagógicas com teatro no contexto escolar, por meio de jogos improvisacionais adaptados (SPOLIN, 2007; DESGRANGES, 2017), com base na contação de histórias (BUSATTO, 2013). Em seguida, foi proposto um deslocamento por meio da transposição da cena criada se orientando pelo eixo da presença, da visibilidade, para o da ausência, da audibilidade.

A instauração dessa perspectiva pedagógica em um panorama artístico de criação e de composição cênica, bem como, a articulação com a matriz oral no intuito de contar histórias por meio do jogo teatral, promovem uma ampliação das relações entre os alunos, tendo como referência as experimentações em torno da narrativa oral, que suscita outras possibilidades comunicativas que deslocam-se da centralidade da visualidade.

Esse movimento é crucial porque deflagra, assim, nos alunos sem deficiência visual uma percepção para a matriz sensorial da audibilidade, que, por sua vez, é essencial para os alunos com deficiência visual, já que a escuta é uma das principais vias por meio da qual se dá a construção de sentidos e dos processos de aprendizagem.

A ênfase que recai sobre os efeitos sonoros no tocante às peças radiofônicas é determinante para que ocorra tal reflexão, pois conforme foi possível constatar nos próprios depoimentos dos participantes das oficinas, muito dessa construção de sentido nas histórias acontece em razão da inserção dessas sonoridades, aspecto que confirma assim a perspectiva defendida por Schafer (2011) de que os sons de uma determinada ambiência podem dizer muito a seu respeito.

Essas constatações incorrem e se complementam, também, na referência do trabalho com a peça radiofônica, desencadeado por Brecht e Benjamin quanto a se configurar como um potente mediador didático que ressignifica novas formas de entretenimento que promovam o autoesclarecimento e a formação de senso crítico.

Observou-se, ainda, que houve alterações nas participações dos alunos com deficiência visual durante o processo, no sentido de que eles atuaram mais ativamente do que foi proposto em termos de experimentos artísticos. E, em vista disso, notou-se uma crescente evolução de suas interações as quais, inclusive, alteraram a relação entre o grupo, de tal maneira que não havia nenhum interdito da participação deles e tampouco a deficiência se configurou como uma restrição para a realização dos trabalhos.

Esse advento leva a identificar um fenômeno artístico em potencial que poderia ser explorado em âmbito educacional, com vistas a estimular a percepção dos alunos

para novas formas de se ver e se perceber no mundo (BAVCAR, 2003), bem como da instauração de um olhar alteritário e poético para o outro (e com o outro) que culmina com a ampliação das relações dialógicas (BAKHTIN, 2017).

Ademais, se for feito um exercício de pensar a potencialidade da peça sonora, retirada do contexto escolar, fazendo o movimento inverso de voltar ao ciberespaço, no qual essa linguagem chamou a atenção em um primeiro momento, pode-se vislumbrar que uma retomada dos ideais de uma arte popular, esclarecida, histórica e científica existentes na peça radiofônica de Benjamin e Brecht, pode vir a ser realizada nas redes da internet.

Da mesma maneira que esses autores viram no rádio um instrumento para se contrapor aos totalitarismos e às guerras de sua época, pela via da difusão de narrativas de interesse para crianças e jovens, ávidos de boas histórias e conhecimentos, trabalhados de forma inventiva e artística, acredita-se no potencial desse formato, que pode ser atualizado para os campos do hipertexto virtual, colaborando com a potencialidade da arte e da educação no enfrentamento da ignorância e do obscurantismo.

## Referências

AUMONT, Jacques. **A imagem**. Campinas/SP: Papirus, 1993.

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

BAVCAR, Evgen. O corpo, espelho partido da história. In: NOVAIS, Adalto (Org.). **O homem-máquina**. A ciência manipula o corpo. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. /135-142.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única: Infância em Berlim por volta de 1900 – Imagens do pensamento**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Ed. Duas Cidades e Ed.34, 2002.

BENJAMIN, Walter. **A Hora das Crianças - Narrativas Radiofônicas**. São Paulo: Nau, 2015.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade - Lembrança de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRECHT, Bertolt. O voo sobre o oceano. In: **Teatro Completo**, v.3. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1988.

BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

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

CASTRO, Maria Margarida. **Entrevista concedida a Thiago Cerejeira**. São Paulo, 2017.

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

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Walter Benjamin: os cacos da história**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

KASTRUP, Virgínia. Circuitos inventivos na pesquisa com cegos. In: KASTRUP, Virgínia. **Cegueira e invenção: cognição, arte, pesquisa e acessibilidade**. Curitiba: CRV, 2018.

KOUDELA, Ingrid. **Brecht: um jogo de aprendizagem**. São Paulo: Perspectiva e Edusp, 1991.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção Educação: experiência e sentido).

McLEISH, Robert. **Produção de rádio: um guia abrangente de produção radiofônica**. São Paulo: Summus, 2001.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644465330>

PAULA, Leon de. **Por dentro da caixa dos sonhos**: procedimentos artísticos em radioteatro. 2015. Tese (Doutorado em Teatro) - Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Alteridade em cena. São Paulo: **Revista Em Pauta**, v. 12, n. 1, jun. 2012, p. 46-57.

Rosso como il cielo. Filme. Disponível em:

<[https://pt.wikipedia.org/wiki/Rosso\\_come\\_il\\_cielo](https://pt.wikipedia.org/wiki/Rosso_come_il_cielo)>. Acesso em 16 nov. 2022.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2011.

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

WIZISLA, Erdmut. **Benjamin e Brecht: História de uma amizade**. São Paulo: Edusp, 2013.

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



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

## Notas