

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Artes
Departamento de Arte Dramática
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas

ADRIANA DE MOURA SOMACAL

MEMÓRIA NA PONTA DOS DEDOS:

Sistematização de Práticas de

Teatro com Surdos

Porto Alegre/RS

2014

ADRIANA DE MOURA SOMACAL

MEMÓRIA NA PONTA DOS DEDOS:

Sistematização de Práticas de

Teatro com Surdos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Artes Cênicas.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Silvia Balestreri Nunes

Co-orientador: Prof. Dr. Sergio Andres Lulkin

Porto Alegre/RS

2014

ADRIANA DE MOURA SOMACAL

MEMÓRIA NA PONTA DOS DEDOS:

Sistematização de Práticas de Teatro com Surdos

Dissertação apresentada ao Pós-Graduação em Artes Cênicas do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Artes Cênicas.

Aprovada em Porto Alegre, 9 de julho de 2014.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Silvia Balestreri Nunes - Orientador (PPGAC/UFRGS)

Prof.^a Dr.^a Rachel Louise Sutton-Spence - Membro (DALi/UFSC)

Prof.^a Dr.^a Lodenir Becker Karnopp - Membro (DEE/UFRGS)

Prof. Dr. João Pedro Alcantara Gil - Membro (PPGAC/UFRGS)

De acordo do Mestrando: _____.

Dedicatória

Aos meus pais, Soni de Moura e Antineo Somacal (em memória)

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Soni de Moura, por ensinar-me a ter garra, acreditar em mim e dar-me apoio em todos os momentos.

À Silvia Balestreri, pelo apoio nesta jornada. Mesmo antes de ser minha orientadora, levou sua filha, Mariana, para ver a apresentação do Signatores, mostrando sua crença nesta proposta.

Ao Sergio Lulkin, por ser o profissional com maior influência na minha carreira. Agradeço pelos anos de convivência, orientação, conversas, apontamentos e por ser o grande entusiasta deste trabalho. Suas palavras são fonte de inspiração.

Aos meus grandes e queridos parceiros, Augusto e Celina, pela generosidade, incentivo e carinho. A todos os participantes das oficinas de teatro do Grupo Signatores durante esses lindos anos. Agradeço pelo apoio fundamental de Carol Zimmer, Alexandre Borin, Mauro Gonçalves, Daniela Lopes, Elaine Regina, Létz Pinheiro, Anandrea Altamirano; e dos profissionais envolvidos, Danuta Zaghetto, Tatiane Garrido e Marcia Berselli.

Aos meus queridos colegas de Mestrado, Graciane, Gustavo, Luciane, Izabela, Tetê e Pedro, pelos momentos compartilhados.

Àqueles que ofereceram ouvidos, conselhos e afagos: Luciana De Nadal, Alexandre Scapini, Paulo Mendonça, Jéferson Rachewsky, Vânia Chiella e, em especial, Clemente Ávila.

Aos que deram o suporte necessário para esta dissertação: Isadora Pitanga, Lene Belon, Leandro Lara e Celvio Casal.

A Léo Congo, Fabiane Lara e seus filhos, Gabriel e Miguel, por acolherem-me com o coração aberto e abraços apertados.

As intérpretes de LIBRAS, Ângela Russo e Adriana Arioli por acompanharem a defesa da banca.

RESUMO

A pesquisa propõe uma investigação sobre os processos de construção da linguagem teatral com surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). As questões que norteiam o trabalho são: como estruturar uma metodologia de teatro para surdos? Como construir cenas em LIBRAS? Quais são os processos da sala de aula para a elaboração de uma peça de teatro com surdos? Podemos encontrar na Língua de Sinais um potencial cênico capaz de ampliar as formas de comunicação, proporcionando ao ator ferramentas para uma dramaturgia corporal em que o gesto se torna elemento gramatical e a palavra é corporificada. Com caráter teórico-prático, esta é uma pesquisa-ação que tem como principal objetivo sistematizar práticas teatrais com surdos a partir da análise das atividades propostas nas Oficinas de Teatro para Surdos oferecidas pelo Grupo de Pesquisa Teatral Signatores (Porto Alegre/RS), utilizando como base o trabalho metodológico dos autores Viola Spolin e Augusto Boal. O Signatores é formado por pesquisadores ouvintes e surdos e tem como objetivo investigar as possibilidades de criação artística e cultural de jovens e adultos surdos. Com esta pesquisa, pretende-se contribuir na construção de novos entendimentos sobre as expressões culturais da comunidade surda, entendendo que esses aspectos podem ser utilizados por qualquer sujeito, surdo ou ouvinte, com o interesse de expressar-se através do teatro.

Palavras-chave: Teatro. Surdez. Teatro com surdos. Educação. Língua de Sinais. Metodologia. Signatores. Cultura surda.

ABSTRACT

This research investigates the processes of construction of dramatic language with deaf people using the Brazilian Sign Language (LIBRAS). The questions that have guided this study are the following: how can a drama methodology be designed for the deaf? How can scenes be constructed in LIBRAS? What are the classroom processes involved in a play with deaf actors? Sign Language is likely to have a scenic potential to enhance communication means, thus providing the actors with tools for a body drama in which gestures become grammatical elements and words are embodied. With a theoretical-practical perspective, this action-research aims at systematizing drama practices by analyzing the activities proposed in Drama Workshops for Deaf offered by Signatores Drama Research Group (Porto Alegre/RS), using authors such as Viola Spolin and Augusto Boal as a basis for the methodological work. Signatores is composed of hearing and deaf researchers and aims at investigating the possibilities of cultural and artistic creation by deaf adults and youths. This research is intended to contribute to the construction of new understandings of the cultural expressions of the deaf community, by understanding that these features can be used by any subject, either deaf or hearing, who is interested in expressing himself or herself through drama.

Keywords: Drama. Deaf. Deafhood. Theater with deaf people. Education. Sign Language. Methodology. Signatores. Deaf culture.

LISTA DE IMAGENS	p.
Figura 1 - Grupo de alunos da Oficina de Teatro para surdos (2011)	52
Figura 2 - Grupo de alunos da Oficina de Teatro para surdos (2012)	54
Figura 3 - Grupo de alunos da Oficina de Teatro para surdos (2013)	56
Figura 4 - Jogo do espelho em dupla	63
Figura 5 - Jogo do espelho em grupo	63
Figura 6 - Jogo do espelho pelo espaço	64
Figura 7 - Jogo do escultor	64
Figura 8 - Jogo do escultor (com sopro)	65
Figura 9 - Jogo do escultor (com fios)	65
Figura 10 - Jogo do escultor (sequência de com fios)	66
Figura 11 - Escolha de pinturas	67
Figura 12 - Escultura baseada “O Nascimento de Vênus” de Sandro Botticelli	68
Figura 13 - Escultura baseada “A Criação de Adão” de Michelangelo	68
Figura 14 - Exemplo de três níveis: alto, médio, baixo	70
Figura 15 - Sinal “acreditar” na sua dimensão original, igual a 50%	71
Figura 16 - Sinal “acreditar” na sua dimensão reduzida, igual a 30%	72
Figura 17 - Sinal “acreditar” na sua dimensão aumentada, igual a 70%	72
Figura 18 - Jogo Aram sam sam	74
Figura 19 - Disposição em círculo	75
Figura 20 - Disposição em duas filas	75
Figura 21 - Delimitação de espaço dentro e fora de cena	78
Figura 22 - Delimitação de espaço (xadrez)	80
Figura 23 - Objetos cênicos para sombra	87
Figura 24 - Cena “Aventuras no Reino Surdo”	88
Figura 25 - Sequência de fotos de uso da sombra (objeto e corpo)	88
Figura 26 - Cena com uso da sombra	89

Figura 27 - Homem de ferro	92
Figura 28 - Super-Surdo	93
Figura 29 - Cena da Lagarta	95
Figura 30 - Cena do Gato	96
Figura 31 - Cena das cartas pintoras	97
Figura 32 - Biombos sem a cobertura das lonas	98
Figura 33 - Biombos com a cobertura de lonas. Cena dos gêmeos de “O ensaio de Alice”	98
Figura 34 - Final da apresentação “O ensaio de Alice”	99
Figura 35 - Cena do “desaniversário”.	110
Figura 36 - Sequência de movimentos do sinal “Signatores”	112
Figura 37 - Sinal “zero”	115

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 Por que você trabalha com surdos?.....	14
1.2 A menina do outro lado da rua.....	16
1.2.1 Quando a menina atravessou a rua.....	18
1.3 E o teatro para surdos?.....	19
1.4 A escolha da estrada a ser percorrida.....	22
2 MARCO TEÓRICO.....	24
2.1 O sujeito surdo: aspectos históricos e culturais da surdez.....	24
2.2 Pontencial cênico da LIBRAS.....	34
2.3 O ensino de teatro para surdos.....	39
3 SIGNADORES: A CONSTITUIÇÃO DE UM GRUPO DE TEATRO COM SURDOS.....	48
3.1 Ano I.....	52
3.2 Ano II.....	54
3.3 Ano III.....	56
4 A EXPERIÊNCIA TEATRAL: DO ENSINO À MONTAGEM – A SISTEMATIZAÇÃO DO MÉTODO.....	59
4.1 A aplicação dos jogos.....	60
4.2 Disposição espacial na condução dos jogos.....	75
4.3 A condução/instrução em Língua de Sinais.....	80
4.4 A autonomia dentro do processo de criação.....	83
4.5 A montagem e caminhos da direção teatral.....	86
5 FERRAMENTAS METODOLÓGICAS.....	100
5.1 Recursos multimídia para a construção de referência.....	100

5.2 Narrador –personagem.....	105
5.3 Processos de tradução (literatura – roteiro – vídeo).....	107
5.4 Criação de sinais no Grupo Signatores.....	111
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: reflexões sobre a pesquisa.....	118
7. ANEXOS.....	120
7.1 Material gráfico das peças realizadas pelo Signatores.....	120
7.2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	121
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	123

1. INTRODUÇÃO

Ao comunicar-se por meio de uma língua que utiliza o corpo como elemento gramatical, acredita-se que o surdo desenvolva um potencial cênico, construído a partir de suas experiências cotidianas na comunicação com outros surdos e ouvintes.

Na composição gramatical das línguas de sinais, as palavras sinalizadas são compostas por um conjunto de elementos, entre os quais, a expressão facial, os gestos, os movimentos do corpo e o uso do espaço e direção imprimem a intensidade e orientam o interlocutor quanto às ações do diálogo. Sem esse conjunto de elementos, a Língua de Sinais torna-se incompleta, informa pouco, sendo a expressividade, portanto, elemento essencial na comunicação. Dentro dessa abordagem do corpo como veículo de comunicação de ideias, a vivência diária aproxima a comunicação surda da prática teatral, mesmo que de forma inconsciente e intuitiva, possibilitando o uso desse potencial cultural no ensino de teatro para surdos.

No Brasil, embora esse contexto linguístico-cultural constitua um terreno fértil para a prática teatral, poucas pesquisas acadêmicas consideram a comunicação surda como possibilidade de expressão cênica. Também são raras as metodologias de ensino de teatro para surdos que intencionalmente aproveitam esse potencial no desenvolvimento pedagógico das atividades.

Partindo dessa premissa, este trabalho propõe o seguinte questionamento: como ensinar teatro para surdos? Ao que cabe a continuação dessa discussão: como acontece o processo do jogo de teatro até a peça de teatro para surdos? A pesquisa desenvolveu-se ao longo das atividades do Grupo Signatores, cuja proposta de trabalho é investigar jogos de teatro para o espetáculo e, ao fazer isso, ressignificar o ensino de teatro e propor uma metodologia que procure cumprir a proposta.

A questão do ensino de teatro para surdos acompanha-me desde a graduação em Teatro- Licenciatura, na Universidade Federal no Rio Grande do Sul (IA/DAD- UFRGS). Em um primeiro momento, foi desenvolvida no trabalho de conclusão de curso intitulado “Antropofagia teatral: o jogador surdo” (2008), sob

orientação do Prof. Dr. João Pedro Alcantara Gil e co-orientação do Prof. Dr. Sergio Andres Lulkin. O foco do trabalho foi a adaptação de jogos teatrais para surdos. Muitas das questões encontradas não puderam ser respondidas naquela época, resultando em uma proposta de mestrado.

Em 2010, o interesse em continuar a pesquisa sobre teatro com surdos deu origem ao Grupo de Pesquisa Teatral Signatores, em que atuo como coordenadora e professora-pesquisadora. Formado por profissionais das áreas do teatro e da educação, o Signatores oferece oficinas de teatro e realiza montagem de apresentações de peças de teatro com surdos. Utilizo essa experiência para dissertar sobre a multiplicidade de questões encontradas dentro de um ciclo em que a teoria alimentou a prática e a prática forneceu novas questões para alimentar a teoria.

Nesta dissertação, o trabalho de campo está focado nas atividades de ensino ao longo de três anos de trabalho (2011-2013). Trata-se de um processo dividido em três etapas, cada uma representando um ano de trabalho, e abrange questões sob a perspectiva “do mais simples ao mais complexo” nas esferas das aulas de teatro, o papel do professor/pesquisador, a prática teatral com surdos e a estruturação de um método de trabalho. Assim, dá-se continuidade ao tema “prática do ensino de teatro para grupos de surdos: as bases de um método de trabalho”, ou seja, um corpo emissor de uma gama de significados por meio de movimentos e que, na prática teatral, explora de forma consciente as possibilidades cênicas desses movimentos e suas significações.

No primeiro capítulo, apresento minha trajetória de trabalho com surdos e o modo como estou estreitamente relacionada com a prática – a motivação para a escolha do tema de pesquisa constrói a justificativa da investigação. Nesse capítulo, também apresento a metodologia empregada. No Capítulo 2, o foco está no marco teórico. Situo os aspectos históricos da surdez e da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); as relações do teatro com a comunidade surda e os aspectos culturais da LIBRAS. Ainda no segundo capítulo, abordo o ensino de teatro para surdos, bem como a importância e o papel da expressão corporal nesse processo. No Capítulo 3, apresento como foi formado o Grupo Signatores e as opções metodológicas para a definição de categorias de análise, na constituição de uma sistematização de um método de ensino. O capítulo 4, é dedicado à exploração do aluno surdo e todas as

particularidades envolvidas, desde a sala de aula até o palco, incluindo os recursos metodológicos para essa tarefa, os múltiplos papéis de um pesquisador nesse trabalho e as peças de teatro realizadas. O capítulo 5 mostra as ferramentas utilizadas ao longo dos três anos e as particularidades do trabalho. Nas considerações finais, apresento um panorama geral sobre as reflexões desse trabalho e um “abrir de fios”, possibilidades de novos caminhos para futuras pesquisas.

E para finalizar, nos anexos, apresento os cartazes dos espetáculos do Signatores e o modelo utilizado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O termo trata das questões de ética da pesquisa, liberação do uso de imagem e declarações dos participantes. O conteúdo do TCLE foi explicado em LIBRAS para o grupo e assinado por todos. É importante salientar que, na etapa de pesquisa relacionada às atividades do Grupo Signatores, os participantes estavam cientes de que faziam parte de uma pesquisa de mestrado, que envolvia a elaboração de uma dissertação sobre as práticas realizadas. Parte dos temas citados ao longo dos capítulos surgiram nas conversas com o grupo e, como forma de reconhecimento dessa colaboração, foram mantidos os nomes dos participantes nas descrições.

1.1. Por que você trabalha com surdos?

Comecei a dar aula para surdos durante a graduação em Teatro (DAD/UFRGS) e, desde de 2007, atuo nessa área. O motivo de abrir a dissertação com esse item foi devido ao número de vezes que me foi feita esta pergunta: porque você trabalha com surdos?

A pergunta me fez pensar muitas vezes sobre a razão nessa área de trabalho – em alguns casos, apenas para ter uma melhor resposta. Quando leio relatos e converso com pesquisadores com outros focos de trabalho e público, não os vejo receber a mesma questão. Por um lado, entendo a curiosidade das pessoas por tratar-se de um público específico. O trabalho de ensino de teatro para alunos surdos, por si só, já é um grande questionamento porque parece ser absolutamente diferente de tudo que se aprendeu em teatro até aqui; ao mesmo tempo, é igual ao

trabalho com qualquer outro grupo de alunos ouvintes. Então, é nesse momento que se torna diferente: as percepções são singulares e aguçam-se de maneiras diferentes, o cenário ganha outro ponto de vista, e novas histórias compõem esse universo tão rico de trabalho e estudo, convocando-nos a repensar as representações que muitas vezes constituem nosso modo de pensar e realizar acadêmico.

Para os que decidiram aventurar-se a dar aula para aqueles considerados diferentes, saibam, primeiramente, que sim, eles são diferentes, assim como todos os grupos de alunos (ouvintes ou não-ouvintes) para quem já tive o prazer de dar aula. Diversas variáveis podem aparecer pelo caminho, e a surdez não é uma determinação de perfil. Existem graus de surdez. Há aqueles que nasceram surdos, aqueles que ficaram surdos depois de anos, aqueles com família de surdos ou com família ouvinte, aqueles com a surdez acompanhada de outras condições físicas ou cognitivas. A lista de variáveis é longa e não nos favorece neste momento em todas elas. Para qualquer das alternativas, a máxima está no professor, que precisa estar aberto para trabalhar com o outro.

A opção pela profissão pode ter muitas razões, mas prefiro aqueles que a escolheram por acreditar na construção a partir do coletivo. Nesse processo, não é necessário evidenciar o detentor de saberes, mas como as diferentes características irão construir o caminho para um novo lugar. Esse lugar, na área das artes cênicas, pode ser na apresentação final, na construção de um sujeito mais consciente do seu papel na sociedade.

Tenho pensado sobre os discursos que justificam a atividade artística. Enumeram uma série de motivos, por estarmos inseridos em um sistema onde a expressão artística não se justifica por si. Durante o processo de montagem de *O ensaio de Alice*, final de 2013, depois de um ensaio cansativo, eu pensava: o que me faz sair de casa (ou de outro trabalho), passar frio, sentir fome, para chegar nesta sala, de noite, e ensaiar? O que faz esse grupo de jovens passarem por isso?

A resposta cabe a cada um. Eu escolho o prazer. Sim, esse sentimento empurrado de um lado para o outro, sem espaço próprio a ocupar e sempre ali, à espreita. O prazer em estar naquele espaço compartilhando vivências e construindo algo que possa ser compartilhado com outras pessoas, numa ruptura no tempo e no

espaço – uma peça de teatro.

Durante uma conversa com colegas do mestrado, alguém perguntou: “o que move a tua pesquisa?”. Respondi: “o estado de encantamento”. O teatro é esse espaço onde os meus sentimentos encontraram moradia. O fazer teatral não é algo que começo a fazer em determinado momento, é parte de mim. É a forma de perceber as pessoas, as conversas, tudo que me cerca. Lembro, quando criança, a dificuldade em entender as regras sociais, a forma imposta pelo externo. Foi necessário imitar, aprender e aceitar, mas não abandonar. Segui o meu caminho com a vontade de lembrar para os outros, não os deixar esquecer esse estado. Quando não estou preocupada com as contas a pagar, com o trânsito, com a discussão com familiares, é quando o ator me embala pelos braços e me leva para outro lugar, onde acontece um rasgo com essa realidade, e eu acredito naquela história, naquelas palavras e sentimentos. Eu lembro como é suspirar, sorrir sozinha, me emocionar e, principalmente, me deixar ser preenchida pela sensação de encantamento.

Para isso acontecer, é necessário um longo processo anterior. De forma simples, uma sala e um grupo de pessoas com desejo de fazer teatro. O professor, nas suas escolhas, precisa estimular esse desejo, manter o prazer e canalizar as ideias para melhor desenvolvê-las. Esse processo é feito por escolhas, cada uma com um resultado diferente. Cada um de vocês, leitores, faça a sua. Eu vou dividir com vocês como foram as minhas.

1.2. A menina no outro lado da rua

Lembro-me da rotina, das aulas, até mesmo de rostos, vozes, cores e cheiros. Basta um leve fechar de olhos para transportar-me para aqueles momentos.

Chegando à escola, cumprimento minhas colegas, ainda sonolentas como eu. Carregamos grandes mochilas nas costas; somos pequenas tartarugas rumo à sala de aula. Percebo, no meio do caminho, que flores que decoram a entrada da escola estão diferentes, cintilantes. Choveu na noite passada. Disseram-me uma vez que é por isso que chove, para limpar a fina camada de sujeira deixada pelo *Tempo*,

esse sujeito ciumento que esconde a verdadeira cor das coisas. Sinto o cheiro de terra molhada e inspiro profundamente, tentando guardá-lo dentro dos pulmões. Faço o mesmo ao receber a prova mimeografada no segundo período de aula. Antes de escrever o nome, eu e todos os colegas, em um movimento sincronizado, mergulhamos em direção à prova para sentir o cheiro característico daquela folha branca com letras azuis escuras e detalhes em vermelho.

Depois de algumas horas, escuto os tradicionais avisos: “Adriana, preste mais atenção na aula. Converse menos, estude mais!”. Preparando-se para a próxima frase, a professora é interrompida pela forte campainha, que avisa o final da aula. Pegamos nossas mochilas e saímos correndo pelas escadas em direção ao pátio. No portão, conversamos sobre a aula daquele dia e nos despedimos com um: “te ligo quando chegar em casa”. Olho para o outro lado da rua. Eles estão lá, como todos os dias. Imagino que os horários de aula sejam os mesmos, pois me contaram que é uma escola assim como a nossa. Observo a maneira como conversam, mexendo as mãos – deve ser porque estudam no outro lado da rua. Aqueles poucos metros, fronteiras de dois mundos.

Gritam o meu nome, tenho que ir embora para casa. Quero ficar mais um pouco, tentar entender, tentar decifrar aqueles movimentos.

Fragmentos. Uma soma de fragmentos. Costuro esses pequenos momentos de saída da escola uns aos outros, buscando mais uma pista para desvendar quem eles são. Na sequência dos dias, consigo diferenciar quando estão discutindo, fofocando sobre algum colega, tentando impressionar alguém ou apenas conversando. Quando eles notam que estou olhando, fico com vergonha e disfarço. Não consigo resistir, preciso voltar a olhar. Quem sabe posso desvendar o mistério. Descobrir por que são diferentes, porque não atravessam a rua.

O *Tempo* não esconde apenas as cores, esconde também os sentimentos, mas não tem força para acabar com eles. Penso o que teria acontecido se eu tivesse atravessado a rua. Quem sabe se, a cada passo em direção àquele prédio azul claro, por um efeito mágico, eu fosse entendendo e minhas mãos fossem criando vida, saltitando e por fim se comunicando. A busca ficou em suspensão, temporariamente deixada de lado, pois, de alguma maneira, o prédio azul continuou a existir em mim.

Anos depois, voltei à minha antiga escola. Agora, como professora, acompanhando o grupo de teatro para uma apresentação. Passando o portão, os meus passos tornaram-se cuidadosos; poderia pisar em alguma lembrança logo ali na frente, e elas vieram como uma avalanche. Da entrada, onde fica o prédio com as salas “dos maiores” (termo que usávamos para definir os alunos da quinta série em diante), passando pelo pátio, ginásio, descendo a lomba para chegar ao prédio “dos menores” (como chamávamos os alunos do jardim, pré-escola e até a quarta série), subimos as escadas, passamos pelas salas até chegarmos ao local da apresentação. Para cada lado que olhava, lá estavam elas, lembranças simples e cheias de vida: ser dispensada da aula para ver o eclipse solar no pátio, cantar o hino em uma cerimônia de final de ano, comer amoras de uma árvore do estacionamento e voltar para casa com a boca e as mãos roxas, pedir para o “tio do bar” misturar os refrigerantes no mesmo copo para descobrir novos sabores, ficar surpresa com as bolhas da água oxigenada que a professora colocava no meu ferimento para “limpar o corte”, ver uma jaca pela primeira vez– fruta que continuo considerando estranhíssima – e tantas outras lembranças.

Depois da apresentação, o nosso grupo faz o caminho inverso, agora para sair da escola, passamos por duas meninas com cerca de oito anos de idade. Uma delas fez uma cara de espanto, abrindo os olhos e a boca. Cutucou com força a amiga do lado, apontando para frente e disse: “Olha! São os surdos da escola da frente!”.

Sorri por um momento e pensei: agora sou a moça no outro lado da rua.

1.2.1 Quando a menina atravessou a rua

A experiência com o ensino de teatro para surdos começou durante a minha graduação, Licenciatura em Teatro, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (DAD/UFRGS). Em 2007, na época dos estágios da faculdade, entrei em contato com Maria Elisabete Magalhães, coordenadora pedagógica da Escola para Surdos Frei Pacífico (Porto Alegre/RS). Perguntei se era possível marcar uma reunião com o professor de teatro da escola. Na semana seguinte ao contato, fui até a escola conhecer a coordenadora e o professor de teatro da escola, Cláudio

Mourão¹. Eu estava no começo do curso de LIBRAS e conhecia poucos sinais. Foi necessário que Elisabete servisse como intérprete, mediando a conversa com Cláudio (surdo). Conteí sobre o meu interesse em dar aula de teatro para surdos, e, com grande generosidade, Cláudio respondeu: “Se ela quer, se ela tem vontade, sim, ela pode acompanhar as aulas”. Cláudio tornou-se um grande amigo, e até hoje brinco que ele é um dos “culpados” por impulsionar a minha pesquisa.

Na escola Frei Pacífico, realizei meu estágio docente, uma oficina de teatro e a pesquisa de campo para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Licenciatura em Teatro (DAD/UFRGS), intitulado “Antropofagia Teatral: O jogador Surdo”, sob orientação do professor Dr. João de Alcântara Gil e co-orientação do professor Dr. Sérgio Lulkin, em 2008. Na defesa do TCC, realizada no Teatro Universitário- Sala Qorpo Santo (Campus Centro UFRGS), junto com a clássica apresentação de *slides*, convidei os alunos a apresentarem para a banca de avaliação as cenas construídas durante a oficina. Foi um grande diferencial – a maioria das pessoas presentes (professores do Departamento e colegas de curso) nunca tinha visto uma apresentação com surdos. O retorno dos colegas e professores foi recompensador e impulsionou a continuidade da pesquisa.

1.3 E o teatro para surdos?

A já mencionada escassez de investigações sobre as possibilidades cênicas do corpo surdo produz um descompasso entre a prática do ensino de teatro para surdos e os marcos teóricos sobre o tema, resultando na falta de organização teórica das atividades desenvolvidas e dificultando a mensuração e otimização dos resultados.

Como percebido nas minhas experiências profissionais como professora de teatro, o mesmo ocorre com o ensino de teatro nas escolas de que tenho conhecimento. Tanto para surdos quanto para ouvintes, a atividade teatral, na maioria das vezes, é tida como um recurso educativo complementar às atividades curriculares ou como prática associada à comemoração de datas festivas. Em

¹ Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), linha de Estudos Culturais em Educação, sob orientação da professora Dra. Lodenir Karnopp.

poucos casos, a atividade teatral é percebida, seja por alunos e familiares, seja pelos próprios educadores, como meio de construção, transformação ou apropriação da identidade mediante experimentação cênica.

Na área da educação com surdos, o teatro está presente como parte do processo educacional, pois é considerado um dos aspectos da produção da cultura surda, ainda de pouco conhecimento entre os educadores em geral:

No panorama da educação de surdos, é possível constatar que, para muitas pessoas, torna-se irrelevante e, para outras, decididamente incômoda, a referência a uma cultura surda. Em menor grau ainda, se discute a situação bilíngue de surdos. Em geral, em um contexto escolar ou clínico onde não se tolera a Língua de Sinais e/ou a cultura surda, há um completo desconhecimento dos processos e dos produtos que determinados grupos de surdos geram em relação ao teatro, ao brinquedo, à poesia visual, à literatura em Língua de Sinais etc...” (Karnopp, 2010, p. 160).

As correntes de estudos mais recentes nas áreas da sociologia, pedagogia, psicologia e educação, entre outras, têm demonstrado a tendência de reverter o paradigma histórico que situa a surdez como deficiência auditiva. Com isso, passa-se a considerar a construção de uma identidade cultural a partir dos elementos linguísticos que constituem uma comunidade surda.

No Brasil, ainda é insipiente a formação de professores especializada no ensino de teatro para surdos, restando aos que se direcionam para o trabalho educativo apenas a troca de experiências entre si, que geralmente fica restrita aos grupos envolvidos. Dessa forma, o conhecimento empírico produzido por esses professores acaba carecendo de orientação teórico-metodológica.

Dentre as iniciativas identificadas por ocasião desta pesquisa que trabalham com a perspectiva da cultura surda e seu potencial cênico, nenhuma produzia conhecimento teórico sobre as práticas, apesar de um entendimento desse potencial nas experiências desenvolvidas, como é o caso do Grupo Teatral Moitará, do Rio de Janeiro (RJ), que desenvolve o projeto Palavras Visíveis², cujo objetivo é formar atores na linguagem da máscara teatral.

A própria inserção cultural dos surdos na sociedade coloca-os na posição de minoria vulnerável. A maior parte das atividades culturais direcionadas para essa população acaba sendo pautada pela cultura ouvinte, incluindo-se aí o teatro, que

²Site: <http://www.grupomoitara.com.br/f102a_por.php>. Acesso em 31 de agosto de 2013.

ainda pouco explora as particularidades da cultura surda. Faz-se, portanto, necessário refletir sobre o papel do teatro nas esferas do ensino e da produção artística. Existe uma variedade de propostas no que se pode chamar teatro “com” e teatro “para” surdos. O teatro com surdos, no qual o sujeito é agente cultural, pode ter ou não como objetivo o público surdo; por exemplo, nas apresentações com o recurso da mímica, técnica das artes cênicas utilizada pelos atores surdos como facilitador de comunicação com a plateia ouvinte. Já o teatro para surdos é direcionado para esse público, mas sem a necessidade de apresentações encenadas por atores surdos; como é o caso de peças com atores ouvintes acompanhadas por intérpretes de LIBRAS.

Esta pesquisa visa a contribuir para a constituição das bases teórico-metodológicas do ensino de teatro para surdos, do ponto de vista do uso das potencialidades expressivas do corpo surdo na constituição de um corpo poético, dotado de técnicas específicas para o desenvolvimento de uma teatralidade própria da cultura surda. A pesquisa pode apresentar-se como um indicativo, sendo considerada como um estudo inédito, uma vez que não foram encontradas outras pesquisas com esse intuito no Brasil, dentro da proposta: sistematização de metodologia de ensino de teatro para surdos, baseada em um estudo de cunho experimental e realizada pelo Grupo Signatores, grupo de teatro dedicado à prática de teatro com alunos-atores surdos.

A pesquisa também se justifica pela necessidade de ampliação do acesso da comunidade surda aos bens culturais, por meio da perspectiva do indivíduo surdo como membro de uma cultura própria. Percebe-se, ainda, uma urgência de proposição de interfaces inclusivas que proporcionem uma troca cultural efetiva entre o universo surdo e o ambiente cultural predominantemente ouvinte, proporcionando visibilidade e reconhecimento da riqueza expressiva dos surdos.

Além disso, visa-se a construir e analisar material pedagógico que possa contribuir para a atividade docente nessa área. Sabemos da existência de atividades teatrais no currículo de formação nos cursos especializados, porém não há material teórico suficiente e de fácil acesso sobre essas práticas. O professor que inicia seu trabalho nas atividades dramáticas acaba por ter de fundamentar sua pesquisa com uma base teórica insuficiente em vista da falta de publicações que garantam uma continuidade e um histórico desse investimento.

Parte do processo de visibilidade cultural encontra-se na promoção das potencialidades artísticas. Há necessidade de produção de materiais pedagógicos e publicações para fomentar novas discussões e investigações, buscando a ampliação dos pontos de vista da sociedade sobre os sujeitos que a compõem. As atividades dramáticas, além de auxiliarem no desenvolvimento pessoal e social, abrem caminho qualificando artisticamente e possibilitando a difusão da arte teatral para a classe de profissionais e para a sociedade em geral.

1.4 A escolha da estrada a ser percorrida

Entre as possibilidades de escolha metodológica, pelo perfil da pesquisa, foi escolhida a pesquisa-ação. Entre as suas características, podemos destacar a participação efetiva do pesquisador no meio pesquisado, em que o professor tem a possibilidade de compreender como sujeito atuante e reflexivo da pesquisa, pois ela se propõe a ser um termo que se aplica a projetos em que os práticos buscam efetuar transformações em suas próprias práticas (Brown; Dowling, 2001). A problematização é orientada para a produção de conhecimentos e a troca entre participantes, que juntos transformam e modificam as práticas propostas no trabalho.

A questão é que a pesquisa-ação requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica (TRIPP, 2005, p. 7).

Outro motivo para a escolha dessa proposta de metodologia foi a já citada escassez de referencial específico, pois a pesquisa-ação abarca a situação em que temos que nos “engajar em teorização indutiva quando não há uma explicação preexistente ou uma teoria que explique satisfatoriamente o que quer que tenhamos observado ou estejamos tentando observar, de modo que os pesquisadores de pesquisa-ação freqüentemente operam dedutivamente, especialmente nos estágios iniciais” (TRIPP, 2005, p. 10). Esse foi o caso desta pesquisa, realizada nas oficinas de teatro para surdos oferecidas pelo Grupo Signatores. O estudo fundamentou-se nas experiências profissionais da pesquisadora, com base em um bibliografia

utilizada no teatro para ouvintes. A partir da experiência da pesquisadora/professora na oficina de teatro, com o registro das práticas em diário de campo, fotos e vídeos (registro dos participantes e de outros grupos como material de referência artística), construiu-se uma sistematização própria de trabalho de teatro com surdos.

O jogo teatral é a principal ferramenta desta pesquisa na construção de um espaço de experimentação para os surdos participantes das oficinas, conforme os conceitos da autora americana Viola Spolin, criadora de uma metodologia de transmissão do conhecimento da prática teatral por meio de jogos teatrais. Esses jogos teatrais serviram para perceber de que forma os alunos resolviam os desafios propostos. A partir das percepções do grupo, fomos refinando os objetivos das aulas. Com a proposta de estimular composições corporais diversas, os jogos do autor Augusto Boal, que tem pontos em comum com a proposta de trabalho de Spolin, foram apresentados para o grupo. Dentro da concepção de acréscimo progressivo de consciência, são trabalhadas as concepções de cena dentro dos jogos, com situações de improvisação em um espaço. Essas explorações ampliaram a percepção das possibilidades do corpo e a relação entre jogadores. Depois das atividades, a conversa com o grupo evidencia as questões desenvolvidas, como o trabalho em grupo e a diferença do corpo dentro e fora de cena.

No processo, os participantes trocam de lugar: ora são intérpretes, ora são espectadores; interpretam conteúdos sociais e íntimos, negociando e refletindo sobre o sentido do material produzido. Assim, a oficina promove a formação dos indivíduos participantes da pesquisa (alunos e professores), habilitando um espaço onde o aluno surdo possa expressar-se por meio da arte. Nesse processo, a pesquisa também está vinculada com a formação do professor/pesquisador. A questão do ensino, nos moldes buscados pela pesquisa, propõe uma formação por meio da troca de conhecimento entre aluno e professor, não existindo uma figura detentora do conhecimento. O diálogo passa a ter a relevância de uma ferramenta pedagógica, com a percepção compartilhada da experiência dos participantes. Em alguns momentos, constatamos na prática da oficina uma inversão da tradicional hierarquia: o aluno surdo ensina o professor (ouvinte), mostrando-lhe novas perspectivas para alcançar os objetivos propostos pelos jogos teatrais por meio da LIBRAS.

2. MARCO TEÓRICO

Sendo a surdez um fenômeno que recebe abordagem transdisciplinar, é natural que a literatura especializada sobre o tema envolva diversos campos do saber. O recorte temático que compõe o objeto desta dissertação engloba aspectos socioculturais, linguísticos e teatrais e os cruzamentos dessas disciplinas.

A revisão dessa literatura, então, situa: o sujeito surdo e a surdez em seus contextos históricos; a construção da identidade surda, sob a abordagem dos estudos culturais; a LIBRAS em seu contexto histórico-cultural; a relação entre teatro e identidade surda; o potencial cênico da LIBRAS e os jogos teatrais como catalisadores da expressividade cênica.

2.1 O sujeito surdo: aspectos históricos e culturais da surdez

A história dos surdos perpassa relatos das dificuldades vivenciadas por uma minoria socialmente excluída lutando pela aceitação, mas, antes e acima de tudo, é a narrativa da resistência de uma comunidade. Unida pelas características que a tornam “diferente” e contra a opressão da “normalidade”, essa comunidade busca o reconhecimento e a valorização do conjunto de hábitos, modos, costumes, posturas e visões de mundo que constituem a cultura surda. Por isso que, ao constituir uma linguagem artística própria, garante a transmissão da sua cultura. Ao mesmo tempo, é necessário considerar novas formas de transmissão cultural. Contudo, historicamente, foi preciso romper com alguns paradigmas que impediam esse processo.

Na Grécia e Roma Antigas, a surdez era considerada como a falta de capacidade de pensar. Para Aristóteles, o que caracterizava o ser humano era a linguagem, identificada apenas na fala; logo, aqueles incapazes de falar não eram considerados cidadãos e, em decorrência disso, não tinham quaisquer direitos. Não há registro da Antiguidade de reconhecimento de que os surdos utilizassem alguma forma de comunicação, e apenas os que perderam a audição ao longo da vida eram

ainda considerados capazes de pensar, pois podiam falar.

Grécia, como também después en Roma, la palabra sordo se referia a las cosas en el sentido de falante, de deficiente, mientras que mudo expresaba a calidad de fealdad, vacío, privado de color. Las dos palabras clásicas para denominar en griego al mudo y al sordo eran enéos e kofos. Enéos significa mudo y en este sentido fue utilizada por Platão y Aristóteles; kofos, referido a las cosas, se refiere a vacío, ineficaz, etc. Lo interesante de este término es que además fue empleado con el significado de obtusidade, estupidez e deficiencia psíquica (SKLIAR, 1997, p.19-20).

Esse conceito da fala associada à construção de pensamento estendeu-se por muitos séculos, chegando à Idade Média. Com a influência da Igreja Católica, o sujeito surdo era visto como alguém que merecia compaixão, porém, era colocado em instituições que o mantinham afastado da sociedade.

No período renascentista, quando o homem rompeu com as estruturas medievais (entre elas, o teocentrismo), passou-se a situar o homem e suas ideias como o centro da ação no mundo – o antropocentrismo. Foi a época das navegações e da retomada das descobertas científicas e invenções tecnológicas. Sem a proibição da Igreja, os estudos sobre o corpo humano avançaram, dando início às investigações sobre as causas da falta de audição. Essas primeiras investigações sobre a surdez permitiram, entre outras coisas, a classificação de diversos graus de falta de audição e conduziram as primeiras tentativas de desenvolvimento de métodos, tratamentos e tecnologias, buscando a solução do problema. Os primeiros aparelhos para amenizar a surdez eram grandes trompas amplificadoras de som. Apenas no século XIX, com o domínio tecnológico da eletricidade, surgiram os primeiros aparelhos com estimulação elétrica. Foram necessárias décadas de aperfeiçoamento para que esses aparelhos deixassem de ser grandes caixas, carregadas nos ombros pelos surdos, até que se tornassem pequenas próteses, posicionadas atrás da orelha, como conhecemos hoje.

Enquanto alguns pensavam em como a tecnologia iria sanar a questão da surdez, outros pensavam em como promover a inserção na sociedade. Um marco na história dos surdos acontece no século XVIII, em meio ao contexto histórico francês de crescente revolta com o modelo feudal, quando ocorrem questionamentos sobre a formação de um novo homem moderno e a reorganização da estrutura de ensino passa a ser um dos objetivos da burguesia em ascensão. Em Paris, em 1760, é fundada a primeira escola pública para surdos pelo educador

Abade de L'Epèe. Ele foi o primeiro a reconhecer a Língua de Sinais como meio de comunicação mais condizente na educação de surdos, ao contrário da tradição de ensino oralista. Para fortalecer a relevância do seu método, L'Epèe convidava a comunidade parisiense de educadores e filósofos para demonstrações públicas anuais em que os alunos surdos deviam responder perguntas nas áreas de geografia, astronomia, álgebra, etc. em latim, francês e/ou italiano. Sánchez (1990) destaca a difusão dos trabalhos de L'Epèe em outros países, como Rússia, Escandinávia, Itália e Estados Unidos.

A forte postura política por parte dos surdos é fruto da repressão sofrida. Em 1880, em Milão, reuniu-se um grupo de educadores composto, na sua ampla maioria, por ouvintes de vários países (Bélgica, França, Alemanha, Inglaterra, Itália, Suécia, Rússia, Estados Unidos e Canadá) com a finalidade de discutir o tema: qual a melhor forma de educar os surdos, oral-auditiva ou viso-espacial? A decisão pelo método oralista teve como consequência a demissão de todos os professores surdos e a proibição da Língua de Sinais por mais de 100 anos. Isso não significou a extinção da Língua de Sinais, ainda utilizada pelos surdos às escondidas.

[...] ficou decidido no Congresso Internacional de Professores Surdos, em Milão, que o método oral deveria receber o status de ser o único método de treinamento adequado para pessoas surdas. Ao mesmo tempo, o método de sinais foi rejeitado, porque alegava que ele destruía a capacidade de fala das crianças. O argumento para isso era que 'todos sabem que as crianças são preguiçosas', e por isso, sempre que possível, elas mudariam da difícil oral para a Língua de Sinais (WIDELL, 1992, p. 26).

No Brasil, em 2004, o Congresso Nacional aprovou uma legislação que protege os direitos das pessoas com deficiência. O Presidente da República expediu o Decreto nº 5.296/2004, que define a pessoa portadora de deficiência como a que possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade e se enquadra nas categorias de deficiências física, auditiva, visual, mental e múltipla (associação de duas ou mais deficiências). É com base nas definições de deficiência que são concedidos benefícios, tais como benefício assistencial, reserva de vagas em concursos públicos, passe livre e, no caso dos deficientes auditivos, o direito ao serviço de atendimento prestado por intérpretes de LIBRAS.

O histórico de forte repressão alterou a postura dos surdos frente às reivindicações políticas. Algumas vertentes de movimentos surdos lutam pela

mudança das secretarias responsáveis pelo atendimento, não querendo ser associados com a denominação “pessoa com deficiência”. Essa postura é perceptível nos debates sobre a educação. Os surdos afastam-se das propostas de inclusão de pessoas com deficiência e aproximam-se das reivindicações de grupos indígenas na luta por escolas bilíngues. Nesse processo, a Língua de Sinais ultrapassou a função linguística – não apenas uma alternativa para a comunicação, ela é um canal de reconhecimento de uma identidade. À legitimação da língua e ao reconhecimento das suas peculiaridades, são vinculadas questões de construção identitária, que passam pela forma como o sujeito vê, interpreta e se comunica com o meio do qual faz parte e onde está inserido. A produção artística é um reflexo desse processo identitário da cultura surda.

A proposta desta pesquisa parte da abordagem sociocultural sobre o sujeito surdo. Considera que as mudanças de concepção sobre a surdez passam pela desmistificação e quebra de conceitos preestabelecidos e envolvem não apenas a reformulação de opiniões sobre o outro, o sujeito surdo, mas uma reavaliação da própria opinião de ouvinte frente ao novo, ao que é considerado diferente. Esse pensamento encontra amparo e fomento nos autores da linha de pesquisa dos Estudos Culturais, conjunto interdisciplinar de estudos, métodos e teorias sobre os fenômenos culturais, visando à superação das limitações nas abordagens dos campos teóricos isolados. Conforme Stuart Hall, um dos maiores promotores dessa linha de pesquisa:

O que importa são as rupturas significativas—em que velhas correntes de pensamento são rompidas, velhas constelações deslocadas, e elementos novos e velhos são reagrupados ao redor de uma nova gama de premissas e temas. Mudanças em uma problemática transformam significativamente a natureza das questões propostas, as formas como são propostas e a maneira como podem ser adequadamente respondidas (HALL, 2003, p. 131).

O paradigma dos Estudos Culturais situa toda a compreensão das interações sociais no conceito de cultura:

a centralidade da cultura deslocou o eixo das preocupações teóricas contemporâneas, e não podemos mais fazer de conta que temos as rédeas nas mãos. Nossas posições de sujeito foram irremediavelmente abaladas e somos, cada vez mais, subjetivados, sujeitados, enredados nas tramas da cultura (COSTA, 2005, p. 211).

Nesse modo de pensar a cultura, ela é vista como um elemento de reação ao ambiente social que condiciona os sujeitos. Nas palavras de Raymond Williams: "a história da idéia de cultura é a história do modo por que reagimos em pensamento e sentimento à mudança de condições por que passou a nossa vida" (WILLIAMS, 1969, p. 305). Dessa forma, as tensões do meio social moldam a cultura e são transformadas por ela, em um processo dialético permanente. Seguindo essa definição, conforme a qual a cultura nasce como uma reação às condições sociais às quais os indivíduos foram submetidos, podemos considerar a cultura como o fator que agrega sujeitos que enfrentam situações sociais semelhantes. Sob essa perspectiva central, o conceito de cultura adquire a complexidade das tensões estabelecidas entre todas as forças do processo social:

a cultura não pode mais ser concebida como acumulação de saberes ou processo estético, intelectual ou espiritual. A cultura precisa ser estudada e compreendida tendo-se em conta a enorme expansão de tudo que está associado a ela, e o papel constitutivo que assumiu em todos os aspectos da vida social (COSTA, SILVEIRA & SOMMER, 2003, p.38).

No caso específico dos surdos, essa dinâmica adquire contornos especialmente nítidos, isolados como estão os surdos das trocas culturais de uma sociedade hegemonicamente ouvinte. É nesse território, nada neutro, que se constitui a identidade surda.

A identidade pode ser vista como uma construção discursiva pela qual os indivíduos se localizam socialmente, como afirma Stuart Hall (2002). A identidade não é algo com que nascemos; ela é construída a partir de um repertório cultural que se apresenta na sociedade, podendo ser expressa com práticas artísticas, conhecimento científico ou religioso, por exemplo. Esses materiais são processados por indivíduos e grupos sociais, que reorganizam seu significado em função da sua estrutura social, bem como na sua visão de tempo e espaço. A identidade está em construção, em transformação, deslocando o sujeito em diferentes posições, alterando a sua opinião sobre o outro e sobre ele mesmo. A partir desse movimento, são construídos os sentidos que marcam as características mais representativas de uma comunidade. Sendo assim, não existe apenas um tipo de identidade surda, um tipo de cultura, um tipo de sujeito surdo. Por esse motivo, não é possível considerar uma identidade cultural surda em termos absolutos, pois, como destacam Santana e Bergamo:

[...] o fato é que não existe uma identidade exclusiva e única, como a identidade surda. Ela é construída por papéis sociais diferentes (pode-se ser surdo, rico, homossexual, branco, professor, pai etc.) e também pela língua que constrói nossa subjetividade (2005, p. 568).

Segundo Hall (2002), a representação torna-se o processo pelo qual membros de uma cultura usam a linguagem para produzir sentidos. A representação é a parte material do processo por meio do qual os sentidos e significações são produzidos e intercambiados entre os membros da comunidade. Assim, é possível dizer que, a partir da representação, podemos conceituar a identidade e a sua importância na sociedade contemporânea, nos domínios culturais e sociais. A diferença cultural surda necessita proporcionar condições materiais para a sua existência, como os marcadores culturais – tais como luta, vida em comunidade, Língua de Sinais –, que são invenções surdas pela manutenção de sua própria existência (LOPES; VEIGA-NETO, 2006).

A expressão artística enquanto produção de bens simbólicos que definem as identidades surge como uma ponte capaz de proporcionar a identificação do sujeito com o meio no qual está inserido. As produções culturais das comunidades surdas passam a ter maior relevância por refletirem diretamente as características que relacionam os grupos sociais locais, enriquecendo de significação a identidade surda, compartilhando modos de comportar-se e pensar e vivenciando um sentimento de cultura partilhada. Dessa forma, o teatro adquire o status de agente identitário, espaço onde o surdo tem possibilidade de expressão cultural. Seu funcionamento age como fonte de significados e suscita a abordagem dos aspectos da comunidade à que se refere, nesse caso, a comunidade surda.

A proposta arte/educação pode apresentar-se como uma forma de expressão do aluno, que vê por meio das artes dramáticas uma possibilidade de colocar-se perante a sociedade como sujeito ativo, como explica o professor e pesquisador Fernando Azevedo:

O Teatro/Educação, por meio de situações de jogos, promove a passagem do sujeito passivo na ação de cena para o sujeito ativo da ação de cena. Neste caso, o aluno/ator passa da situação de mero espectador para a situação de protagonista, assumindo as rédeas da ação de cena. O jogar, neste sentido, não é uma fuga, um refúgio, mas surge como possibilidade íntegra de criação e recriação de expressões significativas de vida (AZEVEDO, 2002, p. 48).

Na prática dramática, a imaginação, as ideias e os sentimentos são representados por meio da imagem e da ação. Conhecer as convenções e as regras da linguagem teatral habilita os participantes a criarem formas que tornam mais conscientes as suas ideias e sentimentos, assim consolidando o conhecimento de si, dos outros e da sociedade. Por meio do ensino das técnicas teatrais, jogos, improvisações, discussões e montagens de cenas, criam-se diálogos com as vivências dos participantes. Percebendo as suas experiências com uma visão mais crítica, são levantados pontos de vista possíveis em que o sujeito possa exercitar outras formas de reflexão.

O teatro estimula o potencial artístico dos sujeitos que queiram comunicar-se por meio da arte, sendo eles surdos ou ouvintes. Nessa linha de pensamento, temos como referência o autor Augusto Boal, criador do Teatro do Oprimido, com um conjunto de exercícios, técnicas teatrais e jogos que têm por objetivo transformar o teatro em um instrumento eficiente no entendimento e na procura de soluções para problemas interpessoais e sociais. Suas diretrizes pedagógicas, culturais, políticas, terapêuticas e sociais sugerem a formação de um espectador protagonista das ações da própria vida, estimulando a reflexão sobre o passado, mudando o presente e criando um novo futuro:

o que a poética do oprimido propõe é a própria ação! O espectador não delega poderes ao personagem para que atue nem para que pense em seu lugar: ao contrário, ele mesmo assume um papel protagônico, transforma a ação dramática inicialmente proposta, ensaia soluções possíveis, debate projetos modificadores: em resumo, o espectador ensaia, preparando-se para a ação real (BOAL, 1991, p. 126).

Segundo Boal, aprendemos a sentir, sentindo; a pensar, pensando; a agir, agindo. Teatro é um ensaio para a realidade. A arte, assim utilizada, além de proporcionar o desenvolvimento do sujeito surdo enquanto artista, legitima uma cultura ignorada por longa data pela sociedade de maioria ouvinte e abre caminho para um intercâmbio de conhecimentos e para a construção como sujeito do indivíduo surdo. Lulkin afirma que

[...] as atividades dramáticas produzem uma gama de eventos e falas que constituem uma memória histórica. Essa memória histórica constitui, no sujeito surdo, uma voz que deve ser privilegiada quando em contato com a cultura da maioria ouvinte. A história do conhecimento humano está impregnada do próprio desconhecimento da condição do sujeito surdo, legitimado pelos registros históricos sociais, pela ciência médica, pela educação. Ao reconhecermos o estatuto da Língua de Sinais e da expressão cultural própria do estudante surdo, estaremos consolidando de

uma memória histórica social fundamental para o avanço das condições de educação do sujeito surdo. Esta memória está composta em parte, pelas performances cênicas: teatro, histórias sinalizadas, piadas, poesia sinalizada (LULKIN, 1997, p. 65).

Sabemos que a sociedade ouvinte, em grande parte, desconhece a cultura surda e, nos moldes em que a conhece, é por meio do olhar do próprio sujeito ouvinte. Ao terem diante de si a possibilidade de expressar-se, “colocando sob suspeita as narrativas ouvintes sobre sua língua, sua comunidade e suas produções culturais, os surdos apontam outras possibilidades para se pensar a surdez” (THOMA, 2005, p. 67). Construindo a partir de si uma significação cultural, o sujeito surdo torna-se apto a difundir essa cultura, sendo um agente social, e não apenas o indivíduo que sofre a ação.

É justamente na Língua de Sinais que encontramos o papel agregador da identidade surda. Ela representa a comunicação dos surdos entre seus pares, marca a reação desses sujeitos ao isolamento social com a sociedade em geral, vinculada à condição de não-ouvinte, na qual a comunicação falada é predominante. A Língua de Sinais é o principal elemento para a inversão da abordagem histórica da surdez como patologia, rumo ao estabelecimento de uma redefinição do conceito compreendido como um fenômeno cultural linguístico.

Os surdos afirmam-se como um grupo de minoria linguística. Cada país tem a sua própria Língua de Sinais; cada região apresenta alterações linguísticas, gírias e expressões próprias. Ao contrário do que algumas pessoas imaginam, a língua dos sinais não se trata simplesmente de gestos ou mímicas utilizados como facilitadores de comunicação. William Stokoe, linguista estadunidense, foi um dos primeiros a dedicar-se aos estudos sobre a Língua de Sinais, comprovando seu status de língua, o que permite as descrições dos níveis linguísticos: o fonológico, o morfológico, o sintático e o semântico. Ele afirma que os sinais não são apenas imagens, mas símbolos abstratos complexos, com uma complexa estrutura interior (Stokoe, 1960). No nível fonológico, identificou três parâmetros principais: ponto de articulação, configuração de mão e movimento. Estudos posteriores aos realizados por Stokoe acrescentaram mais dois aspectos: orientação da mão e aspectos não-manuais (expressões faciais e corporais).

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) possui estrutura gramatical própria

e foi oficializada a partir da Lei de LIBRAS, nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e a sua regulamentação em 22 dezembro de 2005 (Decreto nº 5626/2005). Lopes (2007) destaca o reconhecimento da LIBRAS como uma grande vitória, pois a LIBRAS é a própria materialização da cultura surda:

Não nego a falta de audição do corpo surdo, porém desloco meu olhar para o que os próprios surdos dizem de si quando articulados e engajados na luta por seus direitos de se verem e de quererem ser vistos como sujeitos surdos, e não como sujeitos com surdez (LOPES, 2007, p. 9).

A comunicação do surdo, por meio dos movimentos de seu corpo e estruturada na Língua de Sinais, constitui o elemento comum que possibilita uma cultura surda, tão viva quanto a de outras línguas e carregada de expressividade. Essa língua e essa cultura carregam também todos os traços da resistência, da luta constante contra a exclusão social e o preconceito.

Como citado antes, o surdo não mais se identifica como deficiente desprovido de algo, sofredor ou doente. O surdo afirma-se como tal, abandonando o discurso do “portador” de uma deficiência para a afirmação do termo “surdo”, o que enfatiza, entre possíveis interpretações, a identidade surda do sujeito e reforça a sua “diferença”, não a “deficiência”. Parte significativa do fortalecimento da identidade do sujeito surdo passa pela defesa e reconhecimento da LIBRAS. Como declara Lopes:

entender a diferença surda como uma diferença cultural e admitir que a Língua de Sinais seja uma língua própria dos surdos é, ainda hoje, uma dificuldade em muitos espaços educativos e sociais. Essa é uma luta de idas e vindas (LOPES, 2007, p.26).

A Língua de Sinais possui particularidades linguísticas, e os estudos nessa área apontam a expressão corporal como um elemento gramatical. Conforme Brito (1995), tomamos o exemplo dos dois parâmetros linguísticos: o ponto de articulação – espaço onde o sinal é posicionado (ponta do nariz, centro do tronco, na altura da cintura, por exemplo); e a expressão facial – configuração complementar necessária ao sinal, com a função de marcação em sentenças interrogativas ou negativas. Em ambos os parâmetros, o mesmo sinal (configuração de mão) sofre alteração no seu significado, transformando-se em outra palavra quando posicionado em partes diferentes do corpo ou quando a máscara facial não é condizente com ele. Exemplo mais tradicional é o dos sinais “laranja” e “limão”.

Ambos têm a mesma configuração de mão e movimento: fechar de mão com esta posicionada paralela ao rosto, na altura do queixo. A diferença entre eles é a expressão facial. Para o sinal “limão”, a expressão do rosto deve ser de azedo, como o sabor da fruta. Outro exemplo, agora sobre ponto de articulação, exige do usuário da língua, além da expressão, a consciência corporal. O mesmo movimento mencionado anteriormente (fechar de mão) na altura da testa, muda o significado, sendo o sinal de “aprender”.

Na defesa de sua dissertação³, Augusto Schallenberger (surdo) descreve a imagem de uma biblioteca do ponto de vista da cultura surda; ao invés de prateleiras para colocar os livros, a biblioteca teria cabides para pendurar pessoas. O conhecimento sobre a cultura surda está depositado em cada sujeito; é compartilhado na relação desse sujeito com o grupo; é alimentado e recriado nos encontros, festas, reuniões e celebrações; é evidenciado pela importância dos encontros presenciais para que todos possam se olhar para conversar, prática valorizada pela comunidade surda. Como particularidade, essa cultura não possui um território geográfico para estabelecer-se (WRIGLEY, 1996) e depende de encontros realizados pelos sujeitos que a compõem. Esses encontros não são espontâneos ou naturais; são provocados, estipulados e alterados pelos próprios sujeitos surdos. Um dos espaços mais representativos de encontro é a escola. Em muitos casos, ela é o primeiro lugar de convívio com outros surdos:

O espaço que vem possibilitando a aproximação entre os surdos tem sido preponderantemente o escolar. Como a escola é o território que possibilita, antes de qualquer coisa, a aproximação e a convivência - isto é, um local inventado para que todos que o freqüentam saiam com marcas profundas no modo de ser e de estar no mundo -, a comunidade surda, quando constituída dentro da escola, também é fortemente marcada por ela. O espaço, o tempo e a disciplina escolares acabam fazendo parte das condições que definem o que estamos denominando *marcadores culturais surdos* (LOPES; VEIGA-NETO, 2006, p. 82).

O ponto de encontro entre o teatro e a comunidade surda proposto por esta pesquisa reconhece o corpo como um marcador cultural dentro da concepção em que o teatro ocupa um espaço privilegiado de diálogo e criação coletiva, reverberando para além do espaço de sala de aula e afetando alunos, atores (como

³Dissertação *Ciber Humor nas comunidades surdas*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (PPGEdu/UFRGS) para a obtenção de grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Lodenir Karnopp (2010).

participantes diretos), familiares e comunidades (como participantes indiretos e como público da produção artística). A proposta de teatro com surdos deve buscar promover a consciência de si, do seu espaço e da maneira como se relaciona culturalmente com o meio social em que estão inseridos.

2.2 Potencial cênico da LIBRAS

A Língua de Sinais é rica em detalhes e possui nuances que possibilitam a construção de uma linguagem de comunicação artística. Com esse potencial, é possível articular uma dramaturgia do corpo que evidencia a representação de experiência visual surda dentro do estado de encenação. Segundo Patrice Pavis (1996), a dramaturgia designa o conjunto das escolhas estéticas e ideológicas que a equipe de realização, desde o encenador até o ator, foi levada a fazer. Nesta pesquisa, compreende-se a dramaturgia do corpo como um processo de elaboração de conhecimento constituído de movimentos provocados por equilíbrios, desequilíbrios e transformações até a configuração de novas formas de pensamento pela ação. Como aponta Barba, a dramaturgia é “uma técnica para organizar os materiais a fim de construir, revelar e tecer relações” (BARBA, 1995, p. 68). Trata-se da experiência artística como ampliação das possibilidades de pensamento e cognição materializadas pelo corpo.

Os estudos de arte contemporânea afastam-se da dicotomia entre corpo e mente. O corpo não é mais visto apenas como uma estrutura biológica, uma máquina que executa funções necessárias para a sobrevivência. O corpo moderno passa a ser compreendido como um processo vivo, em constante transformação em função das interferências sociais, atravessado por novos estímulos e informações: “corpo é a interface entre o social e o individual, a natureza e a cultura, o psicológico e o simbólico” (BRETON, 2003, p.97). Os estudos sobre corpo possuem uma abordagem interdisciplinar e, dentre as diversas áreas, encontraram na sociologia e na antropologia um amplo campo de reflexão, pelo papel do corpo em exprimir a identidade do sujeito e como ele é reconhecido pelo seu meio, sua função representativa e política.

O controle da sociedade sobre os indivíduos não opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo e com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica (FOUCAULT, 1986, p. 80).

Para o ator, o corpo é um recurso de trabalho, veículo de comunicação com a plateia. Ao mesmo tempo, é um recurso artístico, em que é necessário um investimento de tempo e esforço para alcançar o desempenho desejado, transmitindo com eficácia um conjunto de sentimentos e ideias. Ao representar um personagem, um ouvinte pode contar uma história apenas com sua voz, em uma posição estática (de pé ou sentado), narrando-a sem utilizar o resto do corpo. Já o surdo utiliza do corpo, predominantemente, para comunicar-se. Ele apresenta uma narrativa com outros recursos, descreve situações, mostra os personagens e o espaço no qual ocorre a história, de maneira semelhante às convenções teatrais. No âmbito específico do léxico teatral, a convenção é utilizada para referir “o conjunto de pressupostos ideológicos e estéticos, explícitos ou implícitos, que permitem ao espectador receber o jogo do actor e a representação” (PAVIS, 1996, p. 71). As convenções não são estáticas ou universais; elas dependem das culturas, épocas e gêneros artísticos em que estão inseridas.

No trabalho de formação do ator, busca-se ampliar as possibilidades expressivas do corpo. Como nomeia Barba (1995), trata-se do “treinamento do ator”, uma experiência de criação corporal. A partir dessa experiência, dá-se a construção de um material artístico, culminando em um espetáculo. Usando como exemplo o trabalho desenvolvido pelo Odin Teatret, grupo de Eugenio Barba, cujos treinamentos são realizados diariamente, podemos apontar três fases iniciais de aprendizado relatadas por Barba (1995): apresentação dos exercícios, repetição e apropriação das técnicas. Observando o treino de uma sequência sob o aspecto de movimento, podemos fazer um paralelo com a Língua de Sinais, que se utiliza do “treino” diário de movimento corporal para a transmissão de sentidos, com o objetivo de comunicação.

A partir da observação de grupos de surdos, é possível perceber, mesmo dentro de uma linguagem de fala cotidiana, que a narrativa é, de certo modo, uma cena teatral, com procedimentos semelhantes aos realizados nas artes cênicas. Um bom exemplo são as narrativas realizadas pelos surdos. Faz parte da cultura surda a

figura do narrador-surdo, o contador de histórias. Pelo contato com a comunidade surda, exemplifico uma forma de organização dessa narrativa pelo surdo com os seguintes procedimentos: posiciona-se num local onde o grupo possa vê-lo, de preferência em um nível mais alto; escolhe um ponto bem iluminado para não atrapalhar a compreensão dos sinais; solicita o foco, sinalizando ao grupo, e aguarda até todos estarem olhando para ele. Depois dessa sequência, ele começa a sua história.

Dentro da narrativa, o surdo assume uma posição no espaço e determina as expressões para um dos personagens. Essa questão refere-se as possibilidades de mecanismos dentro da sintaxe espacial apresentada pela Língua de Sinais, pois “analisar alguns aspectos da sintaxe de uma Língua de Sinais requer ‘enxergar’ esse sistema que é visuoespacial e não oral-auditivo” (QUADROS E KARNOPP, 2004, p. 127).

Podemos citar como um desses mecanismo a *rotação de tronco*, ou *role-play*, termo advindo da gramática norte-americana (o nome varia entre os grupos pesquisados); em geral, é considerado parte do aspecto gramatical e um recurso em que o sinalizador se coloca na posição dos personagens referidos para convencionar os interlocutores na narração de um diálogo ou ação. Ao girar o tronco, o narrador pontua a localização dos personagens narradores, determina um ponto no espaço e direciona-se a ele enquanto fala do novo personagem e dirige-se ao mesmo ponto ao falar do mesmo personagem. De acordo com Quadros (1997):

Qualquer referência usada no discurso, na LIBRAS, requer o estabelecimento de um local no espaço de sinalização (espaço definido na frente do corpo sinalizador) observando várias restrições. Esse local poderá ser referido através de indicação ostensiva (pronomes). (QUADROS, 1997, p. 127)

As características dos personagens são conferidas tanto pela posição espacial quanto pela expressão corporal e facial. A expressão facial marca a intensidade de emoções, por exemplo, um *alguém triste* e um *alguém “muito”triste*. O sinal da palavra “muito”, com sentido de intensidade, é substituído pela expressão facial na comunicação em LIBRAS.

Ao estabelecer uma convenção, o narrador a mantém, evitando repetir o

nome dos personagens que está citando: quando virar o tronco para a esquerda, estará falando sobre a Maria; para a direita, sobre o João, por exemplo. Os códigos linguísticos, a transformação do corpo buscando diferentes formas de comunicação e compreensão são linguagens permitidas e legitimadas dentro da comunidade surda com o uso de classificadores. Os classificadores, através das configurações de mão, representam e descrevem característica de objetos, pessoas e animais, funcionam também como partes dos verbos de movimento ou de localização. São utilizadas nas contações de histórias e poemas para intensificar as narrativas.

Classificadores são geralmente usados para especificar o movimento e a posição de objetos e pessoas ou para descrever o tamanho e a forma de objetos. Por exemplo, para descrever uma pessoa caminhando em um labirinto, o sinalizador deve usar um classificador em que a configuração de mão (referindo à pessoa) move-se em zig-zag; para descrever um carro andando, o sinalizador produz uma configuração de mão em “B”, que se refere a veículos. Essas configurações de mão ocorrem em predicados que especificam a locação de um objeto (por exemplo, a posição de um relógio, uma folha de papel ou um copo) ou especificam a forma de um objeto (por exemplo, uma vara fina e comprida). (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 93)

Através desses elementos, o surdo desenvolve esse potencial cênico dentro da sua comunicação cotidiana. O corpo vibra junto com o que o surdo quer contar. O aspecto cênico da comunicação surda é a maneira como se estabelece a transmissão de um processo interno para o externo. Em um primeiro plano, a construção é relacionada com a mensagem, um esforço em se fazer entender, e depois no refinamento da construção narrativa. Com os ouvintes, a relação mantém-se na concepção de “fazer-se entender”, mas, entre seus pares, passa a ser em função de um reconhecimento como um bom narrador, figura de destaque, valorizada dentro da comunidade surda.

Outro exemplo do potencial cênico encontra-se no poema em Língua de Sinais. Considerado importante veículo de expressão cultural, “as comunidades surdas têm como principal marcador identitário o uso da Língua de Sinais. Compartilhar a Língua de Sinais possibilita também a produção de narrativas e poemas que vão passando de geração a geração” (KARNOPP, 2010, p. 168). Podemos localizar no poema sinalizado um exemplo de uma abordagem multidisciplinar, a literatura surda, a língua dançada, o discurso expressivo e identitário:

[...] os poemas que descrevem e validam a experiência surda são fortemente usados para o empoderamento do povo surdo. Alguns poemas estão explicitamente ligados aos assuntos que são relevantes para as pessoas surdas, sendo relacionados diretamente à experiência surda. Esses incluem, especialmente, os poemas que celebram declaradamente a Língua de Sinais e o mundo visual, os que celebram realizações surdas, os que exploram explicitamente os relacionamentos entre surdos e ouvintes e os que comentam sobre o lugar das pessoas surdas no mundo (SUTTON-SPENCE; QUADROS, 2006, p. 116).

Diferentemente da fala cotidiana, a entonação do poema é revelada na qualidade dos sinais apresentados. Como qualquer processo de criação, existe o cuidado na elaboração do poema, levando em consideração a disposição espacial, o processo de construção ou tradução, a melhor forma de transmitir de ideias e de sentimentos em movimentos e, claro, a interpretação por parte do seu emissor. Enquanto isso se processa, cria-se um emaranhado de técnicas e maneiras de fazê-lo. Mesmo entre os surdos, há aquele que explora mais essas potencialidades enquanto outros procuram tornar-se, em muitos aspectos, menos exploradores do que o seu próprio corpo pode falar. A figuração dessa relação cênica da comunicação surda está entre o que é dito e o que é intenção. O drama se estabelece no desenvolvimento e controle dessa intenção.

A relação cênica da comunicação surda está no espaço entre o que é dito e como é dito. Criam-se estratégias e formas de expressão dentro de um emaranhado de técnicas narrativas. Apesar do treino diário na busca de novas e melhores formas de narrativas, não existe a consciência de uma técnica. Diferentemente das generalizações, entre os surdos, há aqueles que exploram mais essas potencialidades e outros menos.

Ser surdo não tem como consequência ser ator. O aspecto cênico se estabelece no desenvolvimento e controle da narrativa por meio de técnicas do teatro. Para o Grupo Signatores, esse aspecto foi essencial para o trabalho do ensino de teatro, sendo investigado e desenvolvido em sala de aula até chegar ao palco.

A técnica teatral, no processo da pesquisa, também foi adaptada ao usar-se LIBRAS, por esta ser uma língua que privilegia a expressão corporal como veículo para a aprendizagem. Voltada para esse público, com as necessárias adaptações, a técnica a ser desenvolvida no ensino de teatro leva em consideração um grupo que, em função da língua, já possui um potencial cênico incorporado e

essencial para a efetivação da sua troca comunicativa. Na experiência de ensino nos últimos três anos com o Grupo Signatores, tornou-se evidente o quanto ainda há de ser explorado no que se refere a esse potencial. O surdo estabelece um pré-estado de comunicação cênico no treino por meio da fala cotidiana, o que mais tarde será trabalhado de maneira orientada pelas técnicas teatrais na direção de um corpo expressivo cênico.

2.3 O ensino de teatro para surdos

Na minha experiência como professora de teatro, pude perceber similaridades na função da atividade de teatro dentro do espaço escolar. Assim como as escolas para ouvintes, nas escolas para surdos, na maioria das vezes, o teatro é relacionado com um recurso educativo ou comemoração de datas festivas. Dentro da organização de currículo das escolas, ainda é valorizado o conhecimento vindo da educação formal, que considera válida apenas a produção de conhecimento relacionado ao ensino da geografia, da matemática ou da biologia, por exemplo. O ensino das artes como um todo fica fadado a uma categoria secundária, de apoio às disciplinas “maiores”. Nesse ponto, devido à aproximação existente entre a escola de ouvinte e a escola para surdos, mostra-se necessário repensar o papel do teatro como área de conhecimento, da maneira como é entendida a prática pedagógica artística, e os fatores que contribuem para essa realidade ainda observada. Certamente, muito já se modificou, mas muito ainda é preciso fazer.

Podemos dizer que um dos motivos se encontra na própria história do teatro com surdos, que, de uma perspectiva moderna, podemos dizer que é recente. Existem poucos títulos disponíveis dedicados ao tema, assim como poucos pesquisadores com esse foco de trabalho. O ensino de teatro para surdo é construído a partir da experiência daqueles que se dedicam ao fazer teatral. Ao analisar a história do ensino do teatro, percebemos que as reflexões sobre o ensino do teatro ganham novas perspectivas a partir do século XX – trata-se de uma história recente e em construção. Fora do Brasil, os Estados Unidos seguem como país destaque em produção teatral surda. Lá encontra-se o Departamento de Teatro da Universidade Gallaudet (Washington, DC), a única instituição de ensino superior

onde os conteúdos de currículo são organizados por surdos. A ênfase dos materiais é em produção artística, havendo registros de vídeos e fotos. Nesse aspecto, vale ressaltar o trabalho do National Theater of the Deaf (NTD), considerado o grande responsável por difundir o teatro surdo pelos Estados Unidos. Fundado em 1967, ainda se encontra em atividade. O NTD conta com diversas produções artísticas realizadas em locais de destaque, como a Casa Branca e a Broadway. No *site*⁴ da companhia, encontramos a informação de que as produções já foram apresentadas em todos os 50 estados americanos e, fora dos Estados Unidos, em países como África do Sul e China, entre outros. Outro grupo é o Deaf West Theatre⁵, fundado em 1991, com um repertório com 40 peças e quatro musicais.

Na Europa, o grande destaque é o Festival Clin d’Oeil⁶, em Reims (norte da França). Em 2013, na sua sexta edição, Clin d’Oeil comemorou 10 anos com um público previsto de três mil pessoas durante os três dias de intensa programação, realizada em quatro palcos simultâneos. O evento reúne surdos de vários países, com apresentações de artes surdas e produções culturais em línguas de sinais, como filmes, teatro, artes plásticas, poesia, performances, festas, *workshops*, etc.

Nesta última edição, tive o prazer de ser selecionada para trabalhar na equipe de apoio e ter a oportunidade de conversar com os artistas e diretores das companhias. Entre os artistas surdos, existe um grande número de apresentações no formato de *stand up*, que pode ser traduzido, de maneira literal, como “comédia em pé” – comediantes contam histórias, com recurso de mímicas e utilização da expressão corporal para narrar situações de sátira sobre o universo surdo.

Entre os grupos europeus, destaco companhias com trabalhos encenados em Língua de Sinais. O primeiro grupo, de atores profissionais, fundado na França (1976), foi o International Visual Theatre⁷ (IVT), com a coordenação da atriz, diretora e escritora Emmanuelle Laborit, primeira e única surda vencedora do prêmio Molière (1993) pela sua atuação na peça *Filhos de um deus menor*, adaptação do texto escrito por Mark Medoff. O IVT mantém, entre as suas atividades, produções de

⁴<http://www.ntd.org/>

⁵<http://www.deafwest.org>

⁶<http://www.clin-doeil.eu>

⁷<http://www.ivt.fr/>

espetáculos em Língua de Sinais, aulas de teatro para crianças e curso de Língua de Sinais Francesa. Na Suécia, o Tyst Teater⁸ (Teatro do Silêncio), fundado em 1977, é um dos grupos que compõem o Riksteatern (Suécia), organização não-governamental com mais de 40 mil membros pelo país, com trabalhos voltados para teatro, dança e performance. Na Noruega, o Teater Manu⁹, fundado em 1999, produz peças com tendências pós-contemporâneas, com foco na estética visual. Em outros países, destaco o trabalho do grupo grego The Theater of the Deaf of Greece (TDG)¹⁰, fundado em 1983, que segue as suas atividades com fortes influências do método Stanislavski. No Japão, The Japanese Theatre of the Deaf (JTD) viaja o mundo apresentando Kyogen, formato tradicional de teatro cômico japonês, reconhecido pela UNESCO em 2001 como Patrimônio Cultural Imaterial.

No Brasil, podemos destacar o projeto Palavras Visíveis, do Grupo Moitará¹¹ (Rio de Janeiro). O grupo tem mais de 20 anos de experiência e dedica-se à linguagem de máscara teatral como, por exemplo, as máscaras da Commedia Dell'Arte. O projeto, criado em 2010, tinha como foco técnicas de treinamento físico, uso de máscaras e autonomia de criação no trabalho do autor. Ao conversar com uma das fundadoras do grupo, Érika Rettl, perguntei sobre o contato de outros grupos com proposta de projetos de teatro com surdos, pois o Moitará tem uma longa experiência de apresentações por todo o Brasil. Érika não soube dizer. Ela confirmou as informações que eu já tinha levantado sobre o teatro surdo no Brasil, teatro feito dentro do espaço escolar e ligado a instituições religiosas, e a mesma dificuldade de encontrar grupo com interesse em aprofundar as questões do teatro com surdos. Com uma organização de grupo, existe o Teatro Brasileiro Surdo (TBS), criado em 2005 no Rio de Janeiro. Chegou a ter grande relevância em território nacional e apresentou-se no XV Congresso Mundial do World Federation of the Deaf (WFD) em Madrid. Atualmente, o grupo não mantém uma significativa produção artística. Outro grupo é a Companhia de Teatro Surdo Mãos Livres (Pará), que desde 2005 viaja pelo Brasil com apresentações com palhaços surdos.

⁸<http://tystteater.riksteatern.se/>

⁹<http://www.teatermanu.no>

¹⁰<http://www.deaftheaterofgreece.com>

¹¹www.grupomoitara.com.br

O histórico do teatro com surdos é influenciado pelas mudanças ao longo dos anos do teatro ouvinte. Por muitos séculos, o teatro correspondia apenas ao fazer artístico, direcionado àqueles com interesse na profissionalização, com uma metodologia baseada na tradição mestre-discípulo. A partir do século XIX, novas concepções da transmissão da linguagem foram postuladas, promovendo a autonomia do ator na criação por meio de ferramentas para a atuação. Stanislavsky (diretor russo) cria um sistema baseado nas “ações físicas”, afastando o pressuposto do “dom artístico” e da mera reprodução. Como transmitir o conhecimento da linguagem teatral? Essa pergunta epistêmica encontrou diversas respostas, muitas vezes antagônicas, ao longo do desenvolvimento de uma pedagogia do teatro.

O ator, cuja formação até o século XIX era fundamentada na caracterização psicológica do personagem ou na representação mimética dos sentimentos, passa a compor o corpo cênico a partir de sensações cinestésicas, da construção de esquemas corporais codificados para torná-los visíveis em cena. A retórica do corpo cria novas convenções, traduzindo emoções em ações psicofísicas, e arregimenta uma série de criadores que propõem um novo olhar para a formação do intérprete, como nos aponta Eugenio Barba (1995, p. 68): “uma técnica para organizar os materiais a fim de construir, revelar e tecer relações”, quando a expressão do corpo passa a ter a mesma importância do texto declamado.

Entre as abordagens desenvolvidas ao longo da história do teatro moderno, destaco o trabalho proposto pelo diretor Eugenio Barba, *Antropologia Teatral*. Segundo Barba, “é o estudo do comportamento humano quando o ator usa sua presença física e mental em uma situação organizada de representação e de acordo com os princípios que são diferentes dos usados na vida cotidiana” (BARBA, 1999, p.47). Como uma das suas proposições, a Antropologia Teatral busca uma autonomia de criação para que atores-dançarinos (termo utilizado por Barba) tenham espaço de construção na sua arte – autonomia em relação ao dramaturgo e, muitas vezes, em relação ao diretor. Para alcançar esse objetivo, o treinamento corporal é concebido como uma formação contínua capaz de permitir que o ator mantenha seu psicofísico em permanente estado de criação. Inicialmente, inspirados na experiência de Barba com o diretor Jerzy Grotowski nos anos 60, esse treino era composto por uma série de exercícios acrobáticos, como rolamentos, giros aéreos e outros. Aos poucos, foram acrescentados ao treinamento outros exercícios, vindos

das artes marciais, criados pelo coletivo do grupo de trabalho e com influência de técnicas vindas de teatro oriental. Dentro dessa concepção, não existe vínculo direto entre essa prática e a produção espetacular. Sua utilização não gera necessariamente exercícios sequenciais aplicáveis no momento da representação, mas, por meio desse treino, promove um desvelamento, um “ultrapassar limites” indispensáveis à criação de um corpo em cena.

Esse pensamento influenciou a busca do corpo do surdo para além da comunicação cotidiana para alcançar um corpo em estado de representação. A diferença entre o corpo de um surdo e os diferentes corpos propostos pelos autores acima – e, por consequência, a diferença na aplicação desses trabalhos – deve-se ao fato de o corpo do ator surdo ser cinestésico e, dentro dessa sua concepção, se aprende por meio da mimesis. A questão reside no ensino das técnicas teatrais para equilibrar o excesso de mimesis e direcioná-lo para uma linguagem teatral própria, uma linguagem de palco, direta e compreensível para os espaços surdos e ouvintes.

O ensino não-profissional de teatro começa a ser pensado quando a psicologia e a educação introduzem novas teorias sobre o aprendizado e o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. O ensino de arte, antes fundamentado na pedagogia tradicional, segue avanços da psicologia e os ideais de educação democrática. Nessa perspectiva, no final do século XIX, surge um movimento chamado de Escola Nova. O filósofo e pedagogo John Dewey, principal representante do movimento, passa a conceber a arte como produto interno ao refletir a organização mental do indivíduo e as necessidades dos alunos na aprendizagem, revendo o papel central da autoridade do professor. Sob esse modelo, o teatro não era mais visto como objeto de ensino profissional, mas de expressão, passando a ser o foco de métodos educativos.

O ensino do teatro, utilizando o jogo teatral como escolha metodológica, passou a ser objeto de reflexão e fundamentação teórica, através da conceituação de autores como Piaget e Vygotsky. Os jogos, na concepção da psicogênese de Piaget, desenvolvem-se de acordo com o amadurecimento cognitivo da criança, subdividido nas fases: jogo sensório-motor; jogo simbólico; e jogo de regras. O último aparece por volta dos sete anos, apresenta-se como forma de organização estrutural do coletivo e segue até a vida adulta.

O jogo de regras favorece a aprendizagem da co-operação, no sentido piagetiano. Na teoria biológica de Piaget, o processo de equilíbrio é promovido pela relação dialética entre a assimilação da realidade ao eu e a acomodação do eu ao real. Com foco na psicologia do desenvolvimento, é importante notar que a relação dialética entre assimilação e acomodação não se dá de forma harmônica no desenvolvimento da criança. Na primeira infância prevalece a assimilação da realidade ao eu, determinada pela atitude centrada em si mesma da criança até os seis/sete anos de idade. O jogo de regras supõe o desenvolvimento da inteligência operatória, quando a criança desenvolve a reversibilidade de pensamento (KOUDELA; SANTANA, 2006 p. 67).

O psicólogo Vygotsky, contemporâneo de Piaget e tradutor de suas primeiras publicações para o russo, mantinha um intenso diálogo com as teorias piagetianas. No Brasil, o pensamento vygotskyano ganhou evidência no meio educacional a partir dos anos 1990. Um dos motivos foi o modelo histórico-cultural do desenvolvimento sobre as práticas pedagógicas formais e não-formais sob a discussão desse novo paradigma do funcionamento mental humano. A incorporação dessas questões no que diz respeito ao ensino do teatro contribui para o entendimento do papel pedagógico do jogo em seu conceito de zona de desenvolvimento proximal:

[...] a maior contribuição de Vygotsky reside no favorecimento de processos que estão embrionariamente presentes, mas que ainda não se consolidaram. A intervenção educacional do coordenador de jogo é fundamental, ao desafiar o processo de aprendizagem de reconstrução de significados. A zona de desenvolvimento proximal muda radicalmente o conceito de avaliação. As propostas de avaliação do coordenador de jogo deixam de ser retrospectivas (o que o aluno é capaz de realizar por si só) para se transformarem em prospectivas (o que o aluno poderá vir a ser). A avaliação passa a ser propulsora do processo de aprendizagem. O conceito de zona de desenvolvimento proximal, como princípio de avaliação, promove, com particular felicidade, a construção de formas artísticas (Op. Cit., 2005, p. 68).

Assim, o teatro deixa de ser apenas direcionado ao espetáculo e apoio pedagógico e passa a ser também um poderoso instrumento para a apropriação da cultura e linguagem pelos indivíduos, ganhando uma dimensão política e social. Enquanto área de estudo, a linha de pesquisa Teatro e Educação – como reflexão das propostas pedagógicas do teatro – é ainda mais recente. Foi a partir de meados do século passado que a pedagogia do teatro começou a lançar as bases de métodos para ensino teatral. Autores como Brecht, com as peças didáticas, Boal e seu Teatro Fórum e Spolin com seus jogos teatrais contribuíram para o debate educacional no âmbito do teatro, em consonância com a visão sociocultural da arte como experiência (KOUDELA; SANTANA, 2006).

No Brasil, os estudos sobre a formação do professor de teatro e a formulação dos currículos de licenciatura plena vieram muito depois, apenas no final dos anos 1970, e o conhecimento das teorias e métodos do ensino de teatro tem se difundido desde então. A metodologia para o ensino de teatro mais disseminada no Brasil é a dos jogos desenvolvidos pela pesquisadora estadunidense Viola Spolin no livro *Improvisação para o Teatro*, traduzido para o português e intensamente divulgado no país pela professora Ingrid Koudela.

O sistema de Viola Spolin tem como estrutura dois eixos: a improvisação e os jogos teatrais. Os jogos teatrais, atividades lúdicas com regras preestabelecidas, têm como finalidade o desenvolvimento cultural e o crescimento pessoal dos jogadores por meio do aprendizado e domínio da linguagem teatral, sem a preocupação com resultados estéticos cênicos. A estrutura é detalhada, contendo a descrição do jogo, suas etapas e orientações para a condução da atividade, mas sem ser fixa ou rígida, proporcionando uma base para o treinamento de teatro a partir da qual professores podem desenvolver outras questões.

Todas as pessoas são capazes de atuar no palco. Todas as pessoas são capazes de improvisar. As pessoas que desejarem são capazes de aprender a ter valor no palco. Aprendemos por meio da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém. Isto é válido tanto para as crianças que se movimentam inicialmente chutando o ar, engatinhando e depois andando, como para o cientista com as suas equações (SPOLIN, 1979, p. 3).

Os jogos teatrais são ferramentas que trabalham o ensino da linguagem teatral por meio da experimentação do aluno, permitindo ao professor fazer ajustes necessários no grupo, ambiente e variáveis culturais. Nos jogos teatrais, o grupo de sujeitos que joga pode dividir-se em times que se alternam nas funções de ator e de público, isto é, os sujeitos jogam para outros que os observam e observam outros que jogam.

A característica coletiva do jogo é fundamental para o método de ensino da linguagem teatral de Spolin. No desenvolvimento da atividade, o aluno precisa desenvolver a capacidade imaginativa sem perder de vista as regras, que caracterizam o aspecto coletivo do jogo teatral, feito a partir de acordos com o grupo. É por meio da experiência com a linguagem teatral que brotam os conteúdos próprios do grupo, permitindo o desvelamento de uma estética particular, como apresenta Pupo (2010) na resenha sobre *Jogos teatrais na sala de aula. Um manual para o professor* (SPOLIN, 2007):

Mediante a depuração da percepção sensorial, os jogos teatrais –na contramão da ênfase na inventividade, interpretação ou dramaturgia – procuram promover a experiência do acordo tácito coletivo. Neles, a fábula não é ponto de partida, mas decorrência da ação e a “fiscalização” de objetos, lugares, emoções –eixos da aprendizagem teatral –está sempre vinculada à escuta cuidadosa do companheiro. Ao entrar em relação com o parceiro de jogo e com ele construir fisicamente uma ficção partilhada com os jogadores da platéia, aprende-se como se dá a significação no teatro. “Sem parceiro não há jogo”, a máxima recorrente da autora, ilustra bem o caminho proposto. De modo coerente com a premissa do “learning by doing”, o professor não é chamado a explicar ou demonstrar, mas sim a favorecer a auto-descoberta (PUPO, 2010, p. 2).

Atendendo a casos pontuais por meio da adaptação livre, o uso de métodos genéricos para o ensino de alunos surdos carece de sistematização. Da mesma forma que os métodos utilizados foram compilados por Viola Spolin, os jogos voltados ao público surdo precisam ser entendidos dentro de suas particularidades para que as guias aos profissionais da área não venham atreladas ao processo de reinventar, repetidamente, os meios de estimular os alunos. Assim como o compêndio apresentado por Spolin, essa iniciativa não consiste em uma sistematização rígida dos métodos de ensino, mas sim em uma ação de prover guias, repaginando os métodos atuais para as particularidades de um novo público-alvo.

No Grupo Signatores, os jogos possuem um importante papel na transmissão de conhecimentos teatrais. Eles são a base para as propostas de trabalho durante as oficinas de teatro. Ao longo dos três anos do grupo, os jogos sofreram alterações referentes à condução, à organização no espaço e à consciência do grupo, a ponto de se tornarem, nesta pesquisa, categorias de análise da prática teatral aqui apresentada, não apenas como sugestão, mas com o intuito de servir para futuros projetos e práticas de outros pesquisadores interessados pelo mesmo tema.

A pedagogia do teatro para surdos no Brasil ainda não possui método próprio nem corpo teórico que lance as bases de sua atuação. Professores, pesquisadores e grupos teatrais que realizam o trabalho de educação teatral para surdos enfrentam dificuldades em encontrar referencial teórico-metodológico na literatura e métodos mais gerais do ensino de teatro voltado para esse público.

Ao pensar esta dissertação, tornou-se evidente a necessidade de sistematização de uma proposta para o ensino do teatro em contextos formais e

não-formais de educação. A pesquisa caracterizou-se pelas experimentações de campo dentro da proposta de trabalho para o ensino de teatro para surdos no Grupo Signatores. Contudo, antes de realizar a prática, buscou-se investigar o que já havia sido dito, pensado, trabalhado ou desenvolvido a respeito. Com pouco material acadêmico encontrado, ressaltamos o trabalho do professor Dr. Sergio Lulkin, com anos de experiência de ensino de teatro para surdos. Outra fonte foi a conversa com outros profissionais, como Érika Rettl (diretora do Grupo Moitará) e Carlos Alberto Góes (ex-integrante do Teatro Brasileiro Surdo - TBS). Podemos apresentar outro exemplo da escassez de produção teatral surda no Brasil, os organizadores da 1ª Mostra de Arte Sensorial e Inclusiva (MASI), realizada em Brasília (DF) em janeiro de 2014. O Grupo Signatores foi convidado para apresentar a peça *Memória na ponta dos dedos*, como único representante de teatro surdo. Em conversa com os organizadores, depois de pesquisarem informações por diversos estados brasileiros, eles afirmaram que o formato de grupo de teatro com atores surdos foi encontrado apenas no Signatores.

O movimento de pensadores da área do teatro está em formação. O tempo é presente, e pouco se tem a contar em registro. A história é resgatada a partir da memória daqueles que se propõem a experimentar, a aprender com os próprios tropeços e a contar a outros como foram os caminhos. Os primeiros registros de grupos de teatro surdo e as primeiras reflexões sobre a atuação foram feitas por atores surdos descrevendo as suas experiências. O campo da pedagogia ganha força e linhas de pesquisa, como é o caso dos Estudos Surdos, e cresce o número de pesquisadores depois da década de 90. Outras áreas de conhecimento repensam as suas práticas, visando a um entendimento das particularidades e possibilidades do universo surdo.

É a preparação de um novo solo de conhecimento. Estamos entre as primeiras camadas. Trata-se das primeiras transformações de um solo ainda pouco explorado que, ao ser mexido, revela em cada experiência soluções para questões já conhecidas e novas questões que lhe são particulares. Uma vez sedimentado e tratado, esse solo é palco para que outros possam nele plantar suas ideias e, a partir delas, colher novas linhas de pesquisa, novos meios de desenvolver a educação teatral de um público surdo a partir das experiências e análises descritas nessa fase inicial.

3. SIGNADORES: A CONSTITUIÇÃO DE UM GRUPO DE TEATRO COM SURDOS

O Grupo de Pesquisa Teatral Signadores surgiu do interesse comum dos seus participantes em investigar os processos de construção da linguagem teatral própria da cultura surda. No teatro, o corpo do ator é o seu próprio instrumento artístico, e a expressão corporal é um dos meios privilegiados de comunicação com a plateia. Na cultura surda, a expressão corporal vai além de uma forma de comunicação; ela faz parte da construção gramatical da língua dos surdos, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). A possibilidade de experimentação na interface da utilização corporal da Língua de Sinais e da linguagem teatral foi o ponto de partida para a pesquisa do grupo.

O Signadores diferencia-se ao ser formado por acadêmicos das áreas de Teatro e Educação e pesquisadores ouvintes e surdos, com uma produção teórica e prática. Formado em 2010, sob a orientação pedagógica do professor Dr. Sergio Lulkin¹², a equipe é composta por Adriana de Moura Somacal (coordenadora de equipe, professora/pesquisadora e diretora dos espetáculos), Augusto Schallenberger (professor/pesquisador), Celina Xavier Neta (intérprete de LIBRAS em 2011 - 2014), Ângela Russo (intérprete de LIBRAS em 2014), Marcia Berselli (professora/pesquisadora em 2011 e 2012) e Anandrea Altamirano (professora/pesquisadora em 2013).

O Signadores tem como proposta incentivar a formação de docentes e pesquisadores na área teatral e aproximar jovens e adultos surdos do teatro, investigando as possibilidades de criação artística dos surdos. A proposta determinou a escolha do seu nome: Signadores vem da junção das palavras “signo” e “atores”. É um grupo de pesquisa teatral composto por atores que utilizam a Língua de Sinais na interação comunicativa, sejam eles surdos ou ouvintes. O nome do grupo é também um trocadilho com as palavras “signatário” e “signatura”, havendo nas duas palavras a origem em latim *signare* (aquele que assina); o ator

¹²Sergio Lulkin é Mestre (2001) e Doutor (2007) em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação do professor Dr. Carlos Skliar, de Buenos Aires; é professor do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atuando na área de Educação e Teatro.

que assina: o ator/autor é o seu próprio trabalho, um “signator”.

O Signatores realizou o projeto “Gestos que falam: diálogos entre teatro e educação” (2011 - 2013), buscando valorizar e difundir as formas de expressão cultural e ampliar a comunicação entre surdos e ouvintes. Esse projeto também faz parte de uma ação de extensão na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, dentro do Grupo de Estudos em Educação, Teatro e Performance (GETEPE)¹³, recebendo o auxílio financeiro do Programa de Extensão da UFRGS, tendo como bolsistas Tatiane Garrido (2012) e Danuta Zaghetto (2013).

Na sua trajetória, o Signatores foi contemplado com o prêmio oferecido pelo concurso Décio Freitas - FUMPROARTE (2010) e Programa Sulgás de Patrocínio Cultural e Esportivo (2011); ganhou em duas categorias o Prêmio “Agente Jovem da Cultura: diálogos e ações interculturais” (2012), da Secretaria da Cidadania e da Diversidade Cultural, Ministério da Cultura, Governo Federal; e, em 2013, recebeu patrocínio da empresa AGCO Brasil, via financiamentos da Lei de Incentivo à Cultura, Ministério da Cultura do Governo Federal, garantindo a continuidade das suas atividades.

Na produção acadêmica, o grupo tem publicações de artigos em revista¹ e participou de congressos nacionais: VI Encontro de Pesquisa em Arte da Fundação Municipal de Artes de Montenegro (FUNDARTE), em Montenegro (RS); XXII ConFAEB 2012 - Arte/Educação: Corpos em Trânsito¹⁵, São Paulo (SP) E em congressos internacionais, como foi a participação no formato de comunicação oral sobre a pesquisa realizada no Signatores por Adriana Somacal no XXI Congresso Internacional de Teatro Iberoamericano y Argentino (Buenos Aires, Argentina), *8th Drama and Education IDEA World Congress*¹⁶ (Paris, França), e *Annual conference of the International Federation for Theatre Research (FIRT/IFTR)*¹⁷, (Barcelona, Espanha).

¹³ <http://www.ufrgs.br/getepe/extensao.html>

¹⁴ SOMACAL, A, BERSELLI M. Encontro entre o teatro e a educação: a experiência do grupo de pesquisa Signatores. Revista Espaço, Rio de Janeiro, jan/jun 2011 n 35 p. 67 - 71.

¹⁵ <http://xxiiconfaeb2012.blogspot.com.br/>

¹⁶ <http://www.idea-paris-2013.org/>

¹⁷ <http://www.firt2013barcelona.org/>

A pesquisa, de caráter prático, teve início com a realização de oficinas de teatro em janeiro de 2011. A *Oficina de Teatro para Surdos - Ano I*, com duração de 10 meses, sendo três meses de organização e reflexão teórica e sete meses de coleta de material durante a oficina, que teve como participantes adolescentes e adultos surdos na faixa etária dos 11 aos 23 anos. A oficina foi realizada duas vezes por semana, no turno da tarde.

Em 2012, a *Oficina de Teatro para Surdos - Ano II* teve como participantes adultos surdos com a faixa etária de 18 a 53 anos e foi realizada de março a dezembro, duas vezes por semana, no turno da noite. No ano seguinte, 2013, foi realizada a *Oficina de Teatro para Surdos - Ano III*, com jovens e adultos na faixa etária de 13 a 36 anos, realizada dentro do mesmo formato: de março a dezembro, duas vezes por semana, no turno da noite. Durante os três anos, as oficinas foram oferecidas gratuitamente na Casa de Cultura Mario Quintana (Porto Alegre/RS), importante centro cultural da capital gaúcha.

As atividades do Signatores incluem reuniões da equipe, nas quais são explanados os pontos do projeto e definidos os caminhos a serem seguidos no decorrer da pesquisa, e as oficinas, ministradas em conjunto por dois professores (um surdo e um ouvinte). A língua utilizada durante as aulas é a LIBRAS, em uma comunicação direta entre professor e aluno. O intérprete acompanha as discussões de grupo e as aulas com caráter teórico, por exemplo, sobre a história do teatro. A metodologia consiste em exercícios de expressão corporal, improvisações e jogos dramáticos, segundo Viola Spolin (1979) e Augusto Boal (1991 e 1999). As atividades são registradas em vídeo e fotos, com posterior publicação e divulgação em mídia digital, em *sites* de relacionamento como Youtube¹⁸, Facebook¹⁹ e *website* próprio do grupo²⁰, e mostra dos trabalhos em espaços teatrais.

Para alcançar o público-alvo, o plano de divulgação das Oficinas levou em consideração a forma de disseminação de informações dentro da comunidade surda. Por esse motivo, filmamos um vídeo-convite em LIBRAS, publicado no canal do Grupo Signatores no *site* Youtube. Foram agendadas visitas às escolas especiais

¹⁸ www.youtube.com/user/signatores

¹⁹ www.facebook.com/Signatores

²⁰ www.signatores.com.br

para surdos e outros lugares de convívio para a comunidade de pessoas surdas, como clubes e associações de surdos.

O grupo desenvolve um trabalho de experimentação por meio de oficinas em que os surdos são os principais autores da produção artística, num processo de constante diálogo e troca. Foram construídas como trabalho de conclusão da oficina as peças teatrais *Aventuras no Reino Surdo* (2011), *Memória na ponta dos dedos* (2012) e *O ensaio de Alice* (2013), dirigidas por Adriana Somacal. As três montagens foram apresentadas no final do ano respectivo, no Teatro Bruno Kiefer da Casa de Cultura Mario Quintana, em Porto Alegre (RS). As três montagens foram encenadas por surdos em LIBRAS e acompanhadas por um “narrador-personagem” (audio em português).

A peça *Memória na ponta dos dedos* voltou a ser apresentada em 2013, em evento promovido pela Secretaria de Acessibilidade e Inclusão de Porto Alegre. E recebeu o convite para apresentar-se na 1ª Mostra de Arte Sensorial e Inclusiva (MASI), realizada em Brasília (DF), em janeiro de 2014.

Em 2014, para retomar o repertório de peças, montamos *Signatores em três atos*, com cenas dos três espetáculos do grupo, apresentado na abertura da comemoração de 10 anos da *Campanha Legendas para quem não ouve, mas se emociona*, no Festival de Cinema de Gramado (RS).

No mesmo ano, o projeto do *Signatores* foi selecionado pelo Concurso FUMPROARTE edital 004/2014 - Produção, da Secretaria Municipal da Cultura de Porto Alegre. Com esse financiamento, o *Signatores* realizará a montagem com carácter profissional de “Alice”, com estreia prevista para 2015.

3.1. Ano I



Fig.1 - Grupo de alunos da Oficina de Teatro para surdos (2011). Foto: Fábio Zambom.

A oficina foi realizada duas vezes por semana, no turno da tarde. O grupo era composto por jovens surdos, na faixa etária de 11 a 23 anos, oriundos das Escolas Frei Pacífico e Lília Mazon (ambas são escolas para surdos da cidade de Porto Alegre-RS), e um surdo adulto de 34 anos, no total de oito alunos. Alguns alunos tinham contato anterior com teatro na escola, e apenas dois deles tinham assistido a uma peça em uma sala de teatro. A proposta do primeiro ano era experimentar técnicas de jogos teatrais (Spolin, Boal).

As reuniões dos membros do Signatores foram agendadas para o início do ano, janeiro de 2011, quando foi feita a escolha da abordagem e do planejamento das atividades. Depois, marcávamos um encontro para a gravação de um vídeo-convite em LIBRAS, posteriormente publicado no canal do Signatores, no *site* Youtube, e divulgado pela lista de *e-mails*. Também entramos em contato com os locais frequentados pelos surdos, como escolas e associações, e agendamos visitas para apresentar o vídeo-convite e explicar maiores detalhes da oficina. As inscrições

eram gratuitas, e as aulas foram realizadas nas salas de ensaio da Casa de Cultura Mario Quintana (Porto Alegre/RS).

No primeiro ano, a mola-mestre do trabalho foi a experimentação. Durante os primeiros meses, o foco do trabalho era o desenvolvimento do corpo como potencial expressivo e o estímulo ao lúdico na construção de situações de cena. Também utilizamos a construção de fotos de ações (individuais e em grupo), a partir de jogos como o do espelho (Spolin) e o da engrenagem (Boal), e a reprodução de pinturas clássicas. Da metade para o final do ano, as atividades foram direcionadas para a construção de pequenas narrativas. Entre as atividades propostas, trabalhamos com jogos de contação de histórias e improvisação dessas narrativas. Os temas recorrentes nas improvisações eram cenas de aventura de cavaleiros e batalhas contra piratas e dragões.

Aproveitando o material produzido pelos alunos, comecei a roteirizar uma história, costurando as cenas improvisadas, dentro de uma estrutura de fábula. Na etapa de ensaio de cenas, era perceptível a limitação de vocabulário dos adolescentes surdos. No caso dos participantes da oficina, a maioria dos alunos teve contato com a LIBRAS tardiamente. Diferentemente do ouvinte, que chega aos primeiros anos escolares com uma língua, o surdo chega à escola com uma linguagem básica de comunicação e vai aprender uma língua no contato com outros surdos. Parte do tempo de ensaio foi organizada de maneira que, na primeira parte, se pudessem trabalhar as cenas e, na outra parte, estudar o texto em LIBRAS, com apoio do roteiro em português.

Assim nasceu *Aventuras no Reino Surdo*, uma fábula sobre uma princesa sequestrada por um dragão. Na falta de outro herói, o fanfarrão do Reino Surdo foi transformado em cavaleiro e, com a ajuda de piratas, enfrenta desafios para salvar a princesa. Com a força de um medalhão mágico, consegue derrotar o dragão. No final, o cavaleiro descobre que o dragão é a princesa sob o efeito de uma maldição. A peça foi apresentada nos dias 6 e 9 de novembro de 2011, no Teatro Bruno Kiefer, na Casa de Cultura Mario Quintana (RS). Contemplando surdos e ouvintes, a história é contada por surdos em LIBRAS, e, para os ouvintes, foi criado um personagem, “A Voz”, como apoio de narração por toda a apresentação.

Visando ao público surdo oriundo das escolas de Porto Alegre e da Grande Porto Alegre, uma das apresentações foi realizada durante a semana, no turno da tarde. A proposta de teatro do Grupo Signatores estende-se à formação de plateia, com a ida das escolas a um centro cultural para assistir a uma peça dentro de um espaço apropriado, como uma casa de teatro profissional. A segunda apresentação foi realizada no final de semana, oportunizando a ida de dos familiares, outros surdos e o público em geral.

3.2. Ano II



Fig.2 Grupo de alunos da Oficina de Teatro para surdos (2012). Foto: Arquivo do grupo.

Com o mesmo formato de organização, o ano começa com a reunião de grupo sobre as escolhas e abordagem de trabalho. Com o bom retorno de divulgação, mantivemos a produção do vídeo-convite e o agendamento das visitas às escolas de surdos. Como no Ano I, foram trabalhadas questões de jogos, improvisação e construção de cenas. Considerando a experiência anterior, a

proposta desse ano buscou aprofundar as questões referentes à LIBRAS em cena. Por esse motivo, foi alterado o turno de realização da oficina, da tarde para a noite, e alcançar surdos que trabalham durante o dia. A Oficina de Teatro para Surdos - Ano II teve como participantes 14 adultos surdos na faixa etária de 18 a 53 anos e foi realizada com dois encontros semanais, no período de março a dezembro de 2012.

Como objetivo para o segundo ano de trabalho, escolhemos o aprofundamento das questões relacionadas com a Língua de Sinais em cena. A ideia era investigar as potencialidades da LIBRAS em cena, com o objetivo de explorá-la da melhor maneira. Como seria a entonação? E a modulação em intenção de emoção? Essas questões surgiram no Ano I, quando o trabalho se encaminhou para o formato de apresentação.

Da mesma forma que ocorre no teatro com ouvinte, a forma de comunicação cotidiana é diferente da comunicação em cena. A entonação, o volume e a forma modificam-se. Como seria a “projeção da voz” da LIBRAS em cena? O sinal, dentro da fala cotidiana, tem uma dimensão de movimento. O mesmo movimento, em pontos diferentes do corpo, muda o seu significado. Alguns sinais têm dimensões menores de movimento. Dentro desse raciocínio, falar mais alto seria ampliar o movimento, deixá-lo maior para ser compreendido de uma grande distância, mas isso poderia cair no problema de troca de sentido.

Nas improvisações de cenas, os assuntos referentes à LIBRAS eram recorrentes. Os alunos citavam com emoção o primeiro contato como sendo um diferencial em suas vidas, pelo fato de terem uma língua para expressar-se; também mencionavam as dificuldades de comunicação com familiares (a maior parte, ouvintes e sem o domínio da LIBRAS). O roteiro foi elaborado com o resultado das entrevistas feitas com os participantes da oficina, o que permitiu a montagem do espetáculo *Memória na ponta dos dedos*. Com uma proposta de narrativa a partir das vivências dos alunos, em cada cena, eram abordadas questões marcantes na vida dos surdos, como idas ao médico, a incompreensão de familiares e amigos, a escolha entre escola inclusiva e escola para surdos, a construção de uma identidade dentro da cultura surda, entre outras temáticas.

A peça *Memória na ponta dos dedos* é um convite para compreender o mundo a partir da percepção daqueles que escutam com o olhar e expressam suas identidades por meio do corpo e da alma. O espetáculo era representado em

LIBRAS e tinha acompanhamento de um ator-narrador (áudio em português), tornando a montagem acessível para todos os públicos.

Voltamos a utilizar a proposta do vídeo-convite para a divulgação das apresentações do Signatores (publicadas no canal do grupo no Youtube). Com o mesmo cuidado do ano anterior, uma das apresentações foi em horário alternativo para as escolas e a outra para o público em geral. A peça *Memória na ponta dos dedos* foi apresentada nos dias 22 e 23 de novembro de 2012 no Teatro Bruno Kiefer da Casa de Cultura Mario Quintana, em Porto Alegre/RS, com entrada gratuita.

Memória na ponta dos dedos, voltou aos palcos em março de 2013, em Porto Alegre (RS). E em janeiro de 2014, na 1ª Mostra de Arte Sensorial e Inclusiva (MASI), em Brasília (DF).

3.3. Ano III



Fig.3 Grupo de alunos da Oficina de Teatro para surdos (2013). Foto: Arquivo do grupo.

No terceiro ano, o Signatores alcançou certa notoriedade dentro da comunidade surda. As apresentações no final do ano já eram esperadas pelas escolas e membros da comunidade. Para a divulgação da oficina, produzimos, publicamos e divulgamos o vídeo-convite nas redes sociais, mas não achamos necessária a intensa divulgação presencial. Realizadas as inscrições, recebemos alunos novos, e quase todos os participantes do Ano II: um grupo de 12 alunos surdos, da faixa etária de 13 a 35 anos. Mantivemos as realizações no turno da noite, pois a maioria dos participantes trabalha durante o dia.

Cada ano de oficina era uma nova oportunidade de experimento. O Ano III tem o diferencial de ser marcado pela mesclagem de alunos novatos e veteranos. Foi possível perceber a diferença entre os dois grupos, e ambos se beneficiaram com a convivência dentro do mesmo espaço. A construção de autonomia de trabalho dá um salto com a presença de participantes mais maduros dentro do projeto.

A turma tinha perfis diversos – alguns alunos começando e outros com a experiência do ano anterior. Para os alunos com mais experiência, era desestimulante repetir as atividades realizadas nos outros anos; para os alunos novos, tudo era novidade. Não queria repetir o que havia sido feito antes, mas, como em todo início de processo, é necessário fornecer aos participantes as ferramentas de trabalho. Foi o momento de apresentar os jogos de teatro e criar uma nova estratégia para provocar o desafio para os que já conheciam. As questões do processo são compartilhadas com a turma; as conversas no início e no final de aula serviam para isso. Expunha os planos de aula, apontando de onde estávamos vindo e aonde pretendíamos chegar.

Dentro da primeira etapa do trabalho (relacionado com noção de espaço, consciência corporal básica e relação de grupo), os alunos do ano anterior reconheciam a apresentação dos jogos. Então, perguntava para eles como eram as regras. Pedia que assumissem a posição de professor e ensinassem os alunos novos. Depois dessa fase, começamos a trabalhar a noção de ritmo. Essa noção apareceu no ano anterior. Ela estava relacionada aos primeiros exercícios com palavras em LIBRAS, mudando a intensidade, velocidade e duração do movimento, o sentido da palavra e, por consequência, o seu sentido.

Diferentemente dos outros dois anos, surgiu a vontade de trabalhar a partir de um texto. Pensava nas possibilidades de aprofundamento nos estudos de atuações e desenvolvimento de narrativa. Após a pesquisa de alguns títulos, a escolha de trabalho ficou com o texto *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll. A história de Alice tem similaridades com os temas levantados pela comunidade surda em relação à identidade e à busca por caminhos para encontrar-se nesse outro mundo.

O projeto da montagem era mais ambicioso e precisava de mais parceiros. Contamos com uma equipe de profissionais cuidando de áreas específicas. Além das anteriores (iluminação, cenário, figurino, trilha sonora e narração), tivemos o acréscimo de coreógrafo, roteirista, preparação de manipulação de bonecos e dois narradores-personagens para acompanhar os ouvintes na apresentação. Como nos outros anos, a peça foi encenada em LIBRAS.

O ensaio de Alice tem como proposta o formato de metalinguagem, uma história dentro de uma história, em que se mostra a história de um grupo de atores surdos montando a peça *Alice*. É uma jornada entre dois mundos: o ensaio de teatro e o país das maravilhas. O espetáculo foi representado em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e teve acompanhamento de uma dupla de atores-narradores em português, tornando a montagem acessível para todos os públicos. A peça foi apresentada nos dias 22, 23 e 24 de novembro de 2013, no Teatro Bruno Kiefer da Casa de Cultura Mario Quintana, em Porto Alegre/RS.

Dentro dos planos do grupo, queremos aprofundar os conhecimentos dos participantes sobre teatro e aperfeiçoar as peças do repertório do grupo. Os mesmos surdos participam do grupo nos últimos anos e percebemos que é o momento de investir na formação dos atores. Eles mostram maior domínio sobre as peças do repertório do grupo e até organizamos atores de apoio para substituir alguém do elenco em caso de eventualidade. Continuamos com as apresentações da peça *Memória na ponta dos dedos*, em diferentes locais. E com a seleção do projeto pelo FUMPROARTE, da Secretaria Municipal da Cultura de Porto Alegre, vamos remontar “Alice”, com previsão nos teatros de Porto Alegre em 2015.

4. A EXPERIÊNCIA TEATRAL: DO ENSINO À MONTAGEM TEATRAL – A SISTEMATIZAÇÃO DO MÉTODO

Ao longo dos três anos, a pesquisa sofreu alterações de uma proposta de ensino de teatro para o ensino de uma *experiência teatral*. O motivo dessa alteração foi o aumento da complexidade nesse processo: o jogo para a cena, a cena para a apresentação, a apresentação como expressão cultural, artística e social. Levantar questões somente sobre o ensino de teatro para surdos excluía uma série de temas encontrados dentro de uma relação mútua de ensino-aprendizado entre professor e aluno no Grupo Signatores. Conforme Larrosa (2002, p.21), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Com a *experiência teatral*, podemos ampliar o conceito para algo que nos transforma; como professora, meu papel ultrapassou o espaço da sala de aula e, como pesquisadora, ultrapassou a análise das reações de um grupo de sujeitos.

Esta pesquisa foi instigada pelas possibilidades do corpo do ator surdo em cena, que se comunica em Língua de Sinais. Porém, para chegar nesse ponto, é necessário percorrer um caminho de preparação e aprendizado das convenções teatrais. A prática de jogos teatrais dos autores Spolin (1992) e Boal (1999) foram a base desse trabalho de preparação. Ambos autores-criadores referência na área de Pedagogia do Teatro, apresentam estruturas de atividades lúdicas com objetivo de desenvolver a linguagem teatral, onde aprendizado ocorre na medida em que os jogadores agem, e a ação é mobilizada a partir de processos corporais. Os jogos selecionados tem o objetivo de estabelecer uma relação de trabalho em conjunto e o desenvolvimento da percepção espacial e corporal (o corpo em relação ao espaço, o corpo em relação ao outro em cena). Afinal, como já dito anteriormente, no caso do aluno-ator surdo, a comunicação em LIBRAS possui um rico potencial cênico, e acredita-se que esse aspecto deveria ser estimulado primeiramente, para então, num segundo momento, chegar-se à construção das cenas e posterior construção de espetáculos. Esse processo foi guiado pela tônica “o surdo aprende vendo” – aprendizado a partir dos recursos visuais, como aponta Almeida:

o elemento visual configura-se como um dos principais facilitadores do desenvolvimento da aprendizagem do Surdo. As estratégias metodológicas

utilizadas na educação da criança Surda devem necessariamente privilegiar os recursos visuais como um meio facilitador do pensamento, da criatividade e da linguagem gestual, oral e escrita destas crianças, possibilitando a evolução das funções simbólicas como: jogo, imitação, imagens interiores e externalização dos mesmos por meio de representações visuais (2007, p. 41).

Assim, podemos identificar características que percorrem os três anos desta pesquisa que a diferenciam de outras, e com isso pretende-se apontar as peculiaridades da prática de teatro com surdo. Dessa maneira, chamamos de método o conhecimento dentro de uma estrutura “teórico-prática dos procedimentos que levam à aprendizagem, ensejando a incorporação do pólo instrucional ao pólo sócio-cultural” (KOUDELA; SANTANA, 2006, p. 63). Apresentar um método de trabalho não tem como proposta restringir, e sim apontar o caminho percorrido (na origem do termo grego – *metá*, pelo, através e *hodós*, caminho) e apresentar um material para alimentar outras pesquisas e pesquisadores:

[...] a unidade entre teoria e prática que compreende o ambiente educativo em face da realidade sócio-cultural na qual os sujeitos se inserem. Neste sentido, metodologia do ensino constitui-se em uma atividade de natureza bastante complexa que se torna objetiva somente quando é convertida em procedimento de ensino voltado para a superação do apriorismo, do dogmatismo e do espontaneísmo, com vistas à interação entre a cultura elaborada e a produção permanente do conhecimento (KOUDELA; SANTANA, 2006, p. 64).

Um conceito utilizado para a organização das práticas foi *do simples para o complexo*. Esse conceito desdobra-se em nível de apropriação do conhecimento (do professor ouvinte sobre a cultura surda; do aluno-surdo sobre o teatro), proposta das atividades, temas abordados e montagem das apresentações, a seguir discutidas e apresentadas.

4.1 A aplicação dos jogos

Na descrição geral da proposta de experimentação, no *Ano I*, os jogos teatrais de Spolin e Boal foram a atividade central. No *Ano II*, aos jogos desses dois autores foram somados exercícios de treinamento do ator, com base na proposta de antropologia do ator (BARBA, 1995), para aprofundar as questões de domínio de movimento e expressão corporal. E como forma de agregar conhecimento às lacunas encontradas no referencial artístico dos participantes, começamos a levar

elementos externos para as aulas (referências de vídeo de outros artistas, por exemplo). No *Ano III*, o jogo passou a ser evidenciado na etapa de preparação de grupo e de cena, dando lugar nas etapas seguintes a preparações específicas de outras áreas, como foi o caso da criação de coreografias para o espetáculo *O ensaio de Alice*, com a parceria de uma professora de dança, profissional da área específica.

Para dar início a essa pesquisa, as escolhas das atividades práticas partiram de uma experiência anterior, tendo como base a pesquisa de trabalho de conclusão em Teatro - Licenciatura, na Universidade Federal no Rio Grande do Sul (IA/DAD- UFRGS). Em 2008, fiz um laboratório prático com os alunos da Escola Frei Pacífico (Porto Alegre/RS). Propus, no total, 50 atividades dramáticas, catalogadas no formato de fichas (SPOLIN, 2001). Nessa primeira experiência, apesar de uma liberdade na seleção das atividades, estava inserida no grande guarda-chuva da metodologia da escola. Para termos maior liberdade de experimentação e escolha no processo, quando foi organizada a estrutura do Grupo Signatores, optamos por não nos vincularmos a uma instituição. As aulas foram e seguem sendo realizadas na Casa de Cultura Mario Quintana, centro cultural na cidade de Porto Alegre (RS).

Para a Oficina de Teatro, no Grupo Signatores, retomei algumas das atividades realizadas durante a pesquisa da graduação e outras atividades a partir da formação pessoal. Com a experiência anterior, tinha uma perspectiva para a pré-seleção, mas, com um novo grupo de alunos, em um novo espaço de trabalho, a tônica era a “experimentação”. Abaixo, apresento três atividades usuais em oficina de teatro para iniciantes, na sua proposta original, bem como as alterações na aplicação e as situações encontradas na prática com surdos. As atividades seguem uma sequência de preparação até a pré-cena: o jogo do espelho, o jogo do escultor (com variações) e o jogo das imagens:

Jogo do Espelho (Spolin, Viola. Jogos Teatrais: O fichário de Viola Spolin. 2000, A15)

Descrição: O grupo é dividido em duplas. Um jogador fica sendo A, e o outro é B. Todos jogam simultaneamente, um de frente para o outro. O jogador A reflete todos os movimentos iniciados por B, com os mínimos detalhes, incluindo a expressão facial. Após algum tempo, invertem-se as posições, de maneira que B reflita A.

Instrução: “Faça devagar! Calma! Movimentos lentos! Olho no olho!

Cuidado com os detalhes! O movimento tem que ser igual! Atenção com a posição das mãos, pernas!”

Para dar início ao jogo, pedi ao grupo que se separasse em filas (lado a lado), uma de frente para a outra. Uma fila inicia o movimento, enquanto a outra o reproduz, dando o efeito de espelho. Diferentemente da disposição inicial com ouvintes, em geral duplas dispostas pelo espaço, nessa primeira etapa, os alunos surdos são organizados em duas filas frente a frente para facilitar a recepção de informações. A organização em duplas pode ser feita com surdos num segundo momento, depois de aprenderem o funcionamento do jogo, dentro de um desdobramento da mesma atividade em etapas de crescimento.

Depois, trocam-se os papéis de quem conduz e quem reproduz. No papel de condutor, o participante vê no corpo do colega os movimentos propostos por ele. Enquanto reprodutor de movimento, ele educa o próprio corpo. Nesse processo, o aluno aprende a dimensão do próprio corpo, os limites das suas articulações e novas possibilidades de movimentos.

Na primeira rodada, parei o jogo para diferenciar de outra possibilidade de jogo “mestre mandou”, em que um aluno propõe e o grupo segue o movimento. Reforço a explicação de que, no jogo de espelho, os movimentos são simultâneos e deixei os jogadores experimentarem por alguns minutos. O conceito de “espelho” foi compreendido com os sinais em LIBRAS de “imitar”, “copiar”. Percebo que os jogadores querem fazer movimentos variados e rápidos, para desafiar o colega. Nas instruções, fiz associações com outras palavras e imagens, por exemplo, para a ideia de devagar, para o parceiro acompanhar os movimentos, trouxe imagens, sinalizando em LIBRAS “igual a uma tartaruga!”.

Proponho variações, e os movimentos não precisam ser abstratos, podendo também representar ações cotidianas, e eles começam a criar pequenas histórias (uma dupla faz todo o processo de tomar banho, colocar a roupas, maquiagem, até sair de casa para a festa, por exemplo). Para a próxima etapa, peço que se mantenham nas mesmas duplas e agora se desloquem pelo espaço. Peço que explorem níveis diferentes (sentado, agachado) e usem outras partes do corpo, além do rosto. Enfatizo o principal elemento do jogo: manter-se olho no olho com o colega, como forma de manter o canal de comunicação e a troca de informações.



Fig 4. Jogo do espelho em dupla. Foto: Fábio Zambom.



Fig 5. Jogo do espelho em grupo. Foto: Fábio Zambom.



Fig 6. Jogo do espelho pelo espaço. Foto: Fábio Zambom.



Fig 7. Jogo do escultor. Foto: Fábio Zambom.

Jogo do escultor

Referência – Boal, Augusto. 200 jogos para atores e não-atores, 1999. p.181.

Descrição: Duas filas, uma de frente para a outra. Uma fila é de escultores, e a outra fila é de estátuas. Cada escultor pode escolher a posição da sua estátua como desejar. A estátua aceita os movimentos do escultor e congela na posição escolhida por ele. Quando todas as estátuas estão prontas, os escultores caminham pela sala, observando as estátuas dos outros jogadores. Trocam-se as funções na dupla: quem era escultor agora será estátua. Repete-se a observação das estátuas prontas. Peço que memorizem três posições. No final, cada dupla apresentou para o grupo as suas três posições.

Instrução: “Não expliquem como querem a posições. A escultura não conversa com o escultor! Façam posições diferentes com os braços e pernas! Mudem a expressão do rosto, cuidem dos detalhes dos dedos.”

Os jogos do espelho e do escultor possuem similaridades, e esse é um ponto a favor. Com a experiência prévia, algumas questões já foram apontadas e incorporadas pelo grupo. Ao fazer o jogo, o grupo está mais atento aos detalhes e permite-se experimentar outras posturas. Para os surdos, esse jogo é um desafio, pois no começo eles desmontam a pose para conversar, perdendo o foco com facilidade. Caminhando pelas duplas, chamei a atenção para a necessidade de congelar e manter-se naquela posição e para o cuidado dos escultores em propor posições que facilitem o equilíbrio do corpo. Queria que entendessem a importância de manter a posição e pedi que cada dupla apresentasse as suas esculturas. Ver as esculturas dos outros incentiva o jogador a melhorar a sua.

Esse jogo possui diversas variações e propus algumas delas. Na primeira rodada, o escultor manipula o corpo do colega com o toque. Nas outras rodadas, peço que esculpam sem tocar, usando de outros estímulos, como o sopro, e puxando um fio imaginário (uma mistura com o jogo de marionete - BOAL, 1999, p. 185). Também fizemos a escultura sendo criada por dois ou três jogadores ao mesmo tempo. Para preparar para a sequência de atividades, peço para que os jogadores memorizem três esculturas criadas e depois as apresentem para o grupo.



Fig 8. Jogo do escultor (com sopro).
Foto: Fábio Zambom.



Fig 9. Jogo do escultor (com fios).
Foto: Fábio Zambom.



Fig 10. Jogo do escultor (sequência com fios). Foto: Fábio Zambom.

Para o terceiro jogo, levamos livros com imagens de grandes mestres da pintura. Pedi que o grupo selecionasse e reproduzisse as pinturas. Levar um material de referência permitiu também pequenas discussões: por que uma pintura parece mais bonita que a outra? É por causa das cores ou das posições? Também foi possível provocar discussões entre os componentes do grupo para terem um olhar crítico na composição do corpo. Pedi que eles alternasse os papéis. Uma hora, o participante era a “escultura” e, em outro momento, olhava de fora, comparava com a pintura original e depois corrigia a postura dos colegas. Aumentar gradativamente o desafio mantém o grupo ativo e envolvido.

Estimular esse papel ativo, de quem propõe e corrige, foi novo para alguns alunos. Em outros espaços, os surdos não são vistos como sujeitos capazes de fazer proposições e assumir papéis de liderança de grupos. Por um excesso de proteção por parte dos familiares e educadores, a postura de alguns alunos é passiva, sempre esperando o professor dizer o que fazer e como fazer. Quando a situação de jogo desafia o aluno a ser um sujeito ativo, no primeiro momento, ele se sente perdido, desconfortável e inseguro. Pelo trabalho realizado em conjunto, dentro de um ambiente que permite e estimula a espontaneidade, por meio da absorção durante a realização do jogo, ele percebe que é capaz de produzir, de criar, de ter ideias.



Fig 11. Escolha de pinturas. Foto: Fábio Zambom.



Fig 12. Escultura baseada “O Nascimento de Vênus” de Sandro Botticelli. Foto: Fábio Zambom.



Fig 13. Escultura baseada “A Criação de Adão” de Michelangelo. Foto: Fábio Zambom.

No segundo ano, foi aplicada a estrutura geral do ano anterior: jogos de expressão corporal, deslocamento no espaço, trabalho em grupo. Dentro do mesmo conceito do “simples para o complexo”, quando os alunos apresentaram um domínio sobre o trabalho proposto, partimos para a próxima etapa, em um crescente de elementos e informações. Dos jogos, fomos para a exploração das possibilidades da LIBRAS nas cenas e a preparação corporal do grupo.

Para direcionar a expressão do corpo para além da estrutura física (ossos, músculos, articulações), trabalha-se com atividades iniciais de percepção tátil – pressionar partes do corpo, movimentar articulações em diferentes direções, descobrir as possibilidades de movimentos em diferentes direções, com o objetivo de o sujeito reencontrar e redescobrir o próprio corpo, desperto e consciente. . Com isso, diferencia-se do corpo adormecido, inerte e pouco explorado em sua totalidade nas atividades cotidianas. Laban destaca que

[...] é importante não apenas tornar-se ciente das várias articulações do corpo e de seu uso na criação de padrões espaciais e rítmicos, como também aperceber-se do estado de espírito e da atitude interna produzida pela ação corporal (LABAN, 1978, p. 53).

Com o corpo sensibilizado em seu tamanho, forma e possibilidades de movimentos, o próximo passo é a relação com o espaço onde ele se localiza. Essa relação envolve direções de deslocamento, linhas retas com velocidades diferentes e níveis de posição (alto, médio e baixo), em que o alto seria o corpo ereto e suas variações até chegar no baixo, que seria o corpo sentado ou deitado no chão. Um corpo, ao receber determinado estímulo, encontrará novas formas, novos caminhos de comunicação com o externo:

a transfiguração imaginativa de um esforço, a partir da qual flui espontaneamente um movimento, é fator indispensável à nossa liberação da autonomia cotidiana e à variação do espírito que temos em mente atingir nas encenações teatrais. Desejamos ver a vida de um ângulo novo e, desta forma, entendermos completamente as violentas batidas de nossos próprios corações (LABAN, 1978, p. 230).

A proposta baseia-se no conhecimento do indivíduo como primeira esfera de conhecimento em direção à sua relação em um grupo de outros indivíduos. É necessária a consciência individual para projetar a relação do outro com o seu corpo, para chegar ao ponto de relação entre o indivíduo e o grupo em que está inserido.



Fig 14. Exemplo de três níveis: alto, médio, baixo (da esq. para a dir). Foto: Arquivo do grupo.

Como estímulo, foram mostrados para o grupo vídeos de cenas de dança contemporânea, pela maioria vistas pela primeira vez. O intuito era apresentar outras formas de “narrar” por meio do corpo, sem a necessidade de explicação. Essa prévia necessidade era aparente no grupo e compreensível quando pensamos que o surdo lida com questões de compreensão e não-compreensão de comunicação no seu dia a dia. Explicar-se em cena era uma forma de ter a certeza de o que está sendo emitido e recebido estão de acordo. Como espaço de ensino de artes, com especificidade em teatro, mostrar espetáculos de dança era uma forma de aliviar essa responsabilidade em se fazer entender e construir novos referenciais para o reconhecimento da expressão artística como uma liberdade pessoal para a confiança em si como emissor.

Com o corpo mais presente e um grupo de alunos mais consciente da diferença entre a sua postura cotidiana e a postura ao entrar em cena, partimos para o experimento com sinais em LIBRAS. Cada aluno escolheu uma palavra, sinal em LIBRAS (sentimento ou palavra do seu gosto). Como citado antes, a LIBRAS possui configurações de mão e pontos localizadores para a sinalização (BRITO, 1995). Vamos usar como exemplo o sinal de “acreditar”, que consiste no movimento de uma das mãos que começa ao encostar na testa até bater com as costas da mão na

outra, localizada de maneira transversal ao corpo, na altura do peito, com o ponto fixo e a palma para cima. Começamos a explorar a velocidade do movimento (lento ao rápido) e a dimensão (pequeno ao grande). Determinamos que 50% representavam o movimento original do sinal, e as variações para uma porcentagem de 0% - 50%, a diminuição do movimento, e a porcentagem de 50% - 100%, o exagero do movimento. Esse experimento mostrou que mudar a dimensão e velocidade pode auxiliar na “entonação” desse sentimento. Por exemplo, o sinal de “acreditar” velocidade rápido e de dimensão de 65%, transmite mais segurança sobre a crença do seu emissor, do que o mesmo sinal com velocidade lenta e dimensão em 40%, que passa a sensação de incerteza do seu emissor.

O experimento utilizou apenas do movimento, sem a conotação da expressão facial. É preciso ressaltar que, para alguns sinais, essas mudanças afetam sua compreensão. Pedimos que três alunos selecionassem e apresentassem os sinais, sem o conhecimento dos alunos na plateia, e perguntamos no final quais eram os sinais, e dois sinais não foram identificados. Esse experimento continua a ser uma questão aberta e de exploração dentro do trabalho do Grupo Signatores.



Fig. 15 Sinal “acreditar” na sua dimensão original, igual a 50%. Foto: arquivo do grupo.



Fig. 16. Sinal “acreditar” na sua dimensão reduzida, igual a 30%. Foto: arquivo do grupo.



Fig. 17 Sinal “acreditar” na sua dimensão aumentada, igual a 70%. Foto: arquivo do grupo.

Com o início do terceiro ano de Oficina de Teatro, em 2013, a presença de alunos novatos e veteranos criou um desafio: prover as ferramentas de trabalho para aqueles que não participaram do Ano II, sem abrir mão de apresentar um conteúdo novo e desafiador aos que já participavam do projeto. Foi necessário repensar os meios de trabalhar as questões básicas de incentivo ao aluno, dando-lhe referência e segurança para participar das atividades. Novos jogos foram adotados para que os veteranos não se sentissem atrasados pela presença de alunos novatos. A presença de veteranos facilitou o processo de aquisição de referência e desinibição dos novatos, pelo simples fato de ter com eles alunos que já passaram pelo processo de romper essas barreiras.

A adoção de estratégias diferentes para um mesmo objetivo ajudou a reforçar os conceitos básicos para os alunos e permitiu confirmar o sucesso da estratégia utilizada até então, visto que os objetivos das aulas não foram alterados. Nasce ali o recurso da *releitura*, em que lições já trabalhadas são revistas sob uma nova ótica por alunos já experientes, passando-os de elemento passivo que recebem a aula para membros atuantes do processo que contribuem para o enriquecimento das atividades para os alunos mais novos e para eles mesmos.

Nesse ponto, deixam o papel de alunos para serem participantes do grupo com o objetivo em comum: o ensaio e montagem da terceira apresentação do Signatores. Os jogos passam a ter um papel de preparação voltada para as necessidades previstas em cena, como foi o caso da cena do chá, em especial o momento do “desaniversário”, da peça *O ensaio de Alice*. Nessa cena, o Chapeleiro Louco, a Lebre e o Rato estão sentados para tomar chá, antes da chegada da Alice. Entre eles, construímos formas diferentes de servir o chá nas xícaras, de brindar, de trocar de lugar – uma sequência de movimentos dentro de um ritmo marcado e com variações de velocidade. O mesmo foi feito para o momento do “desaniversário”, uma dança com a letra coreografada em LIBRAS (descrito em mais detalhes no item 5.3 Processos de tradução (literatura –roteiro –vídeo). Para chegar nesse ponto, trabalhamos jogos preparatórios de ritmos, como o jogo “aram sam sam”, na sua estrutura original consiste numa sequência de movimentos e música. Cada trecho da canção é acompanhado por um movimento específico, por exemplo quando é dito “aram sam sam”, todos jogadores batem as palmas das mãos nas coxas. Apesar de

ser um jogo baseado na música cantada, testamos apenas a seqüência com os movimentos, e o grupo conseguiu realizá-lo dentro do ritmo original do jogo. O conceito base utilizado foi explicar que o ritmo não depende do som. Pedi para todos colocarem a mão sob o peito e sentirem a batida do próprio coração. Com esse exemplo, foi possível explicar como todos têm noção de ritmo, sejam ouvintes ou surdos.



Fig 18. Jogo Aram sam sam. Foto: Arquivo do grupo.

4.2. Disposição espacial na condução dos jogos

A disposição espacial refere-se à localização do grupo de alunos no espaço da sala de aula de teatro e, o mais importante, a do professor, em uma estrutura de ensino adequada para os surdos com intuito de facilitar a comunicação. Na maior parte, os jogos foram adaptados para três disposições-base: em círculo, em duas filas frente a frente e na divisão “palco-plateia”.



Fig 19. Disposição em círculo. Foto: Fábio Zambom.



Fig 20. Disposição em duas filas. Foto: Fábio Zambom.

Uma das principais diferenças comunicativas entre surdos e ouvintes relaciona-se ao papel do espaço. A comunicação do surdo é necessariamente frontal. O sujeito precisa estar de frente para o seu interlocutor para que possa compreender os sinais, pois a lateralidade obstrui a visão de um dos lados e a compreensão de seu significado. Dessa forma, o aspecto do espaço evidencia um ponto fundamental na metodologia de ensino: *o surdo precisa ver para compreender*. É um sujeito com uma absorção de conhecimento a partir da experiência visual. Consiste na máxima: todos enxergam todos.

O aluno aprende também na condição de espectador do jogo, ou seja, não apenas em jogos de improvisação de cena, mas também ao esperar pela sua vez de jogar, ao manter-se atento e ativo. Esse estado é alcançado pela indicação do professor ao mostrar que os alunos não estão apenas esperando o outro. Por tratar-se de um sujeito essencialmente visual no seu aprendizado, é importante que se mantenha a conexão entre todos que participam da atividade. A reciprocidade na troca de olhares é evidente em tudo que se propõe e sustenta-se com o auxílio do professor.

O professor, ao ocupar um espaço dentro do campo visual do aluno, estará visível para o jogador em ação, mesmo quando caminha pela sala. Diferentemente do ouvinte, que possui um canal a mais de recepção da informação – a audição –, o surdo possui um canal mais desenvolvido que procura suprir a falta do ouvir – a visão. Se um surdo está com a atenção direcionada para alguém, ele o está “escutando”.

Outro cuidado que tive como professor foi manter apenas um canal de comunicação ativo. Ao narrar a descrição do jogo, sinalizo “olhos para mim” e aguardo até ter a atenção do grupo. No começo dos trabalhos, os olhares são dispersos, e foi necessário chamar a atenção do grupo com frequência. No desenvolvimento das aulas, essa frequência diminui, não preciso puxar o foco para mim. Um dos motivos disso tem relação com a distribuição do espaço, ao ocupar o mesmo lugar ao longo das aulas. Os alunos sabem para onde direcionar o olhar para encontrar-me devido a essas três formas espaciais base, anteriormente descritas.

A informação é transmitida em apenas um canal de comunicação, não ocorrendo em mais de uma ação simultânea, pois aquelas ações que estiverem fora da centralidade da visão não serão percebidas. Isso é particularmente importante nos momentos em que o professor precisa dirigir-se a todo o grupo, como nas descrições gerais de jogos e cenas. Em uma turma ouvinte, o professor pode iniciar verbalmente a descrição, e logo todos estariam prestando atenção. Numa turma de surdos, é necessário primeiro chamar a atenção de cada um e, somente quando todos estiverem olhando para o professor, este pode iniciar a descrição. Essa dinâmica foi adotada ao longo das aulas nas intervenções de comunicação.

Na encenação de teatro, existe esse cuidado com o foco de movimentos. No caso do surdo, ele é de suma importância no ensino e na construção de cenas. Se o foco da ação não estiver bem claro, com duas ou mais pessoas sinalizando em pontos diferentes, dificulta-se a compreensão da história. Segundo Brook (1995, p. 180-181), sobre o processo até a cena:

Começamos com a comunicação direta por meio de sinais, que logo se estendeu dos signos da conversação aos signos poéticos, penetrando em seguida naquela estranha zona onde aquilo que, para alguém que ouve, é uma vibração sonora, para uma pessoa surda é um movimento vibrátil. Ambos se tornaram o mesmo e único canal de expressão.

Além disso, não se trata somente de posição no espaço. A complexidade é maior no momento em que nos damos conta de que o corpo faz parte da mensagem que está sendo transmitida. Assim, ao compor-se uma cena, a linguagem e a expressão corporal fundem-se. Essa preocupação deve estar entre as questões principais no teatro feito por surdos e para surdos.

A escolha dos jogos e a composição das cenas levaram essas questões em consideração. Assim, os jogos foram adaptados ou reformulados para que possam funcionar. Uma dificuldade encontrada na condução dos jogos que diz respeito a essa característica está na instrução durante o jogo, pois o desvio do olhar significa a quebra da comunicação. Para toda intervenção, como professora, utilizo uma pausa no jogo, e essas pausas foram planejadas para interferir o menos possível no fluxo do jogo.

Outra etapa para essa diferenciação (dentro e fora de cena) foi a delimitação do espaço em “zona de ensaio”, descrição do diretor Peter Brook no livro

A porta aberta. Para Brook (1999), o uso de um tapete cria essa zona. Fora do tapete, o ator pode fazer movimentos que não expressam nada em particular. Ao pisar no tapete, as intenções do ator são definidas e têm uma direção na comunicação com a plateia.



Fig 21. Delimitação de espaço dentro e fora de cena. Foto: arquivo do grupo.

A partir da prática do jogo, apontam-se evidências para a construção posterior das cenas. Com o mesmo conceito de experiência visual, as cenas diferenciam-se pela disposição dos focos de cenas e uma direção dedicada a direcionar o olhar do espectador para melhor conduzi-lo pela narrativa da apresentação.

Quando o surdo olha para outro ponto no espaço, por curiosidade com a estrutura da sala de teatro ou para conversar com um amigo, por exemplo, e esse ponto é diferente de onde o ator surdo está realizando a ação narrativa, a informação é perdida. Manter o espectador interessado ganha outra proporção. Essa questão pode prejudicar a compreensão da narrativa ou até mesmo causar sua não-compreensão.

Essa obrigação em organizar o cinestésico do surdo por meio do seu espaço visual dentro de um palco coloca o trabalho desses atores como um trabalho coletivo em que um ator surdo convida outro ator surdo para juntos construírem um jogo de cena. Isso se dá de modo que, para ambos, os códigos sejam tão

conhecidos e íntimos a ponto de podermos afirmar que *não são surdos*, apenas dois atores que jogam de forma a utilizar as mesmas linguagens e um mesmo espaço, que é ao mesmo tempo físico e corporal.

Um recurso visual, utilizado nas aulas e ensaios, foi de marcar o chão com fita crepe. Inicialmente foi como apoio na visualização entre o espaço dentro e fora de cena. A questão era: como poderíamos criar uma zona de ensaio nas aulas do Signatores? Assim, as marcações no chão foram ganhando espaço e, ao mesmo tempo, agregando a si outros recursos para realizar a mesma tarefa. No Ano I, as marcações eram importantes porque o grupo era muito recente e ainda estava desenvolvendo o seu potencial cênico intensamente. Eram referências que permitiam que as cenas não fossem interrompidas.

Em 2012, participei da oficina Viewpoints como Procedimentos de Atuação e Jogo, ministrada pelo professor Dr. Narciso Telles²¹. Uma das propostas era imaginar o chão da sala dividido com uma grade, como um tabuleiro de xadrez. Esse procedimento auxiliou na direção das caminhadas em cena e na relação entre participantes. No caso do trabalho com surdo, é importante criar elementos visuais. Para isso, marcamos no chão um grande quadrado e, dentro dele, a grade com fita crepe. A partir dessa ferramenta metodológica, as questões antes trabalhadas (direção do corpo no espaço, caminhadas, relações dentro e fora de cena e comunicações entre participantes em cena) foram absorvidas com maior rapidez.

No segundo ano, a ferramenta de marcar o chão passa a contar com outros recursos, as marcações ganham espaço como cenário, construindo o desenho de um xadrez feito com fita crepe colada no chão. Contudo, permaneceram com seu papel, e foram essenciais a consciência e o domínio do espaço, inclusive, na movimentação dentro e fora de cena. No terceiro ano, muito embora as marcações continuassem cumprindo o seu papel de auxiliar na compreensão e uso do espaço de maneira adequada, universal e consciente.

²¹Narciso Telles é doutor em Teatro pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2007). É professor do Curso de Teatro (licenciatura e bacharelado) do de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), colaborador no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFU e credenciado no PPGAC - UNIRIO (DINTER UNIRIO - UFU).



Fig 22. Delimitação de espaço (xadrez). Foto: arquivo do grupo.

4.3 A condução/instrução em LIBRAS

A questão do ensino de teatro para surdos ultrapassa o contexto linguístico, da tradução dos jogos e cenas do Português para LIBRAS. Ao analisarmos a condução das aulas sob outra abordagem, como forma de comunicação entre professor-aluno na instrução dos jogos teatrais, a questão da comunicação permeia toda pesquisa, onde o mesmo espaço de trabalho é compartilhado por usuários de línguas diferentes, em seu desenvolvimento ao longo dos três anos.

No princípio da investigação, a língua era difusa, apenas para comunicação básica, e o vocabulário em LIBRAS era limitado. Com frequência, partia de uma espécie de lógica ouvinte, com base no português – em alguns momentos, incapaz de ser totalmente apreendida pelos alunos, por uma divergência linguística. No segundo ano, a Língua de Sinais estava em evidência, bem como foram criados sinais para serem utilizados dentro do espaço de aula de teatro, ajustado às necessidades do grupo e do trabalho. No terceiro ano, existe o

aprofundamento de termos próprios de teatro e a comunicação com o grupo é fluente.

Apesar da experiência anterior em ministrar aulas de teatro para surdos, durante a graduação, no começo das oficinas no Signatores (2011), meu conhecimento era reduzido frente à necessidade de um vocabulário específico para explicar as atividades. Em um primeiro momento, eu descrevia o jogo apenas sinalizando, como uma narrativa previamente memorizada. Na execução, os alunos mostravam algo diferente e não compreendiam as regras nem a sequência da atividade. Supus que minha explicação não estava sendo clara e informativa e que os sinais precisavam ser revistos. Prevendo essa situação, a aula era ministrada em conjunto com o pesquisador-educador, Augusto Schallenberger (surdo).

De uma família vinda do interior do Rio Grande do Sul e de uma geração anterior à oficialização da Língua de Sinais, Augusto aprendeu tardiamente a Língua de Sinais e conviveu com muitos ouvintes, pois também é professor de LIBRAS para ouvintes. Ao mesmo tempo, ele é um membro ativo na comunidade surda e tem grande fluência em LIBRAS, sendo um excelente narrador de histórias e piadas. Essas características fizeram de Augusto um sujeito sensível à situação de uma professora de teatro ouvinte e um grupo de alunos iniciantes surdos.

Ele era capaz de perceber nuances que eu não percebia, como, por exemplo, quando o aluno respondia “sim, entendi”, mas, na verdade, não tinha entendido e estava apenas confirmando positivamente a minha pergunta. Com a bagagem de experiências anteriores como professor de ouvintes e surdos, percebia quando eu desejava explicar algo e não sabia como expressar em Língua de Sinais. Mais rápido que os outros surdos participantes da oficina, Augusto captava a intenção da minha fala, compreendia a proposta dos jogos e complementava a informação para os alunos.

Pela minha formação, evita-se mostrar exemplos das atividades devido ao receio de os alunos copiarem a explicação do jogo. São ecos de uma interpretação equivocada do procedimento proposto por Spolin (1996), “mostrar e não contar”, em que o aluno é estimulado a “mostrar” com o seu corpo e não a explicar o que está fazendo para a platéia, numa forma de explorar as possibilidades simbólicas do jogo na construção de cenas. Porém, a partir momento em que comecei a prestar

atenção na forma como Augusto explicava os jogos, como surdo, professor de outros surdos, sem a questão da comunicação em LIBRAS, percebi que sua metodologia era assumir o papel de jogador e mostrar, mediante exemplos, como seria a execução do jogo, sem o receio de os alunos copiarem sua explicação.

No processo de aprendizado, as concepções de cópia ou imitação foram diferenciadas por Vygotsky (1987), dentro dos conceitos da zona de desenvolvimento proximal. Para ele, a imitação pressupõe algum entendimento das relações estruturais do problema que está sendo resolvido. Para distinguir, afirma que a imitação não é o empobrecimento da ação, e sim parte de um processo de aprendizado: "é bem estabelecido que a criança só pode imitar o que se encontra na zona de suas potencialidades intelectuais" (Vygotsky, 1987, p.209), enquanto esse processo só é possível num ambiente onde exista a troca entre os seus membros, com "todas as formas de atividade de determinado tipo realizadas pela criança (...) em cooperação com adultos ou com outra criança" (1998b, p. 202). A imitação, sendo a forma a partir do entendimento, passa a ser uma das etapas do aprendizado e não a única. Durante as aulas, algumas vezes, isso chegou a acontecer, mas foi superado com rapidez no momento em que o aluno compreendia a nova situação proposta pelo jogo. Quando o aluno entende o funcionamento do jogo e é estimulado para essa direção, ele cria do seu jeito.

Dividir o espaço das aulas com um professor surdo foi de grande valia e acelerou o meu processo de aprendizado da LIBRAS e de maturação da forma de explicar propostas de jogos, condizente com os costumes da comunidade surda. Dentro do possível, mediante situações variáveis, é importante para aquele que não domina a língua contar com um professor surdo como parceiro para suprir a sua carência de comunicação.

Apesar de defender o direito do surdo a ter a presença de um intérprete nos espaços de trabalho e atendimento, nesse caso específico, o intérprete não será a melhor escolha, pois, pela sua ética de trabalho, ele não poderá interferir nas informações. Traduzirá, assim, como o professor ouvinte falar, e as lacunas nas informações continuarão. Da mesma forma, também não será o caso do apoio de um ouvinte com domínio de LIBRAS (na maioria dos casos, professores ou familiares de surdos), pois é necessária uma afinidade com a abordagem metodológica ou possibilidade de interferência, com informações diferentes das

faladas pelo professor de teatro. Faço essa ressalva por passar pela situação de falar e perceber ao meu lado que as informações estavam sendo transmitidas de outra forma, entrecortadas por apontamentos feitos pela professora-tradutora sobre o comportamento dos alunos ou assuntos alheios à aula de teatro. Outra questão é o crescimento da relação professor-aluno; sem intermediários, a comunicação é direta, fundamental para o processo de ensino-aprendizagem.

No desenvolver das aulas, o professor irá ampliar o seu conhecimento e fluência em LIBRAS. Como foi o meu caso, no segundo e terceiro ano de trabalho, a comunicação em Língua de Sinais foi uma questão superada, a ponto de o trabalho direcionar-se para o aprofundamento do uso da LIBRAS em cena. Também houve criação de sinais correspondentes a termos teatrais utilizados dentro do espaço de aula. Esse espaço de criação será apresentado posteriormente, quando trato do glossário de trabalho do Grupo Signatores, no quinto capítulo.

4.4 A autonomia dentro do processo de criação

A autonomia faz parte das propostas do teatro moderno, levantada dentro do trabalho do ator como uma forma de criação sem a dependência da figura do dramaturgo ou diretor (BARBA, 1999). Para o surdo, a autonomia está relacionada, desde os processos de aprendizagem na infância até a vida adulta, à não-dependência do ouvinte para administrar as suas atividades. Quando estamos na aula de teatro, os dois conceitos de autonomia devem ser estimulados para a produção de um terceiro, a junção dos anteriores, próprio do espaço de trabalho de teatro com surdos.

Dentro da proposta desta pesquisa, acredita-se que o aluno adquira o conhecimento sobre a prática teatral sem se limitar a seguir ordens do professor. Em função da postura do professor, ele jogar também, sem receio de mostrar as suas fragilidades. Ele está inserido na prática como mais um jogador. E a autonomia refere-se às questões de insegurança e projeção, em que o aluno reconhece o seu papel propositivo na sua formação, com a quebra da ideia de que somente o professor pode prover conteúdo de aprendizado. Para isso, o professor precisa ter o

cuidado de promover um espaço onde o aluno seja estimulado a adquirir sua própria bagagem e se sinta à vontade para expor suas ideias.

É necessário quebrar essa visão de que o aluno não pode contribuir para a atividade, estimulando-o a soltar-se nas atividades sem medo de ser repreendido. As estratégias para lidar com a projeção coincidem com as de insegurança por girarem em torno da valorização do aluno enquanto participante das aulas. Dentro da humanização do professor e troca de papéis, é válido ressaltar que as atividades de professor que são passadas temporariamente ao aluno, como explicar atividades para colegas e sugerir mudanças na aula, permitem que a atividade de educar saia do desconhecido, com a noção do aluno de que ele também pode aprender a exercê-la. A necessidade de ajuda dos alunos para se lembrarem de tarefas e explicarem dentro da língua própria do surdo para colegas que não compreenderam completamente a professora ouvinte também contribui para derrubar a imagem do professor detentor de todo conhecimento. A professora não abandona o posto de profissional qualificado a reger as atividades, mas, enquanto ouvinte, deixa claro que não é a mais qualificada para todas as atividades. A capacidade de explicar conceitos em LIBRAS melhor do que a professora abre os olhos dos alunos para suas capacidades de contribuírem para a aula de forma mais horizontal.

No início das oficinas, os alunos tinham receio de fazer as atividades da forma errada, então diziam ter entendido as instruções dos jogos para evitar uma suposta rejeição por parte do professor. Ao perceber esse processo, conversei com o grupo, explicando-lhes que não existe maneira certa ou errada de cumprir as atividades e que o importante é soltar-se e criar no universo proposto no jogo. Entretanto, mesmo com as conversas, eles continuavam buscando afirmação do certo ou errado e se soltando o mínimo necessário para evitar deslizes. Uma forma encontrada foi fazer “acordos”, uma breve conversa no começo das aulas, apresentando-se pontos a serem compartilhados e respeitados dentro do espaço da aula. Alguns eram sobre organização, chegar no horário, deixar os seus pertences num local determinado da sala, retirar os sapatos antes de entrar na sala e formação do círculo para começar as atividades. Outros tratavam de situações de jogo, como começar e terminar a proposta do jogo “sem espiar”, realizando-se a atividade proposta conforme sua maneira pessoal, sem buscar o olhar do professor por aprovação. Foi necessário repetir algumas vezes, e outras para quebrar o caráter de

seriedade, fazendo brincadeiras. Quando os alunos olhavam para mim, eu brincava com os sinais de “chamar a mamãe”. Isso provocava o riso da turma e chegou a ser repetido pelos alunos entre si em outros momentos.

A cada encontro, começamos a aula com a conversa sobre os acordos e relembremos dos jogos realizados na aula anterior. Essa é uma estratégia para manter o grupo atento e com uma postura ativa para as práticas. Nas primeiras vezes, os alunos mostram-se surpresos durante a conversa, não lembram e confundem o desenvolvimento das atividades. Com a constância dessa estrutura, os alunos preparam-se porque sabem que serão questionados e buscam maneiras de memorizar. A mais recorrente é a visual, com a reprodução de movimentos marcantes dos jogos. Os alunos ganham confiança, e percebo o nascimento de outro processo: não preciso mais repetir os acordos; eles tomam a frente e lembram uns aos outros. Quando um aluno não lembra, o outro explica o jogo do início ao fim e termina com o sinal usual “entendeu?”. Quando algum aluno falta às aulas ou algum aluno novo começa a oficina, peço que o grupo de alunos explique o desenvolvimento do jogo. Um aluno mais experiente assume o papel de professor e passa a reorganizar as informações, memórias e percepções das suas experiências.

Como exemplo, aponto o caso da aluna Brenda Artigas. Comecei a dar aula de teatro para ela durante meu estágio docente na Escola Frei Pacífico (2008). Também a convidei para participar do grupo de alunos e apresentar cenas para os professores da banca de avaliação do meu Trabalho de Conclusão de Graduação. Nos últimos dois anos, ela participa das oficinas do Signatores (2012-2013). Como uma das minhas alunas mais antigas, com frequência, ela se posiciona frente ao grupo nas situações de explicação dos jogos. O acordo com o grupo flui a ponto de apenas citar o nome do jogo, pedir que os alunos comecem e ficar no lado de fora do espaço de jogo (em geral, a formação de um círculo). Observo o desenvolvimento, e chama-me a atenção a forma como Brenda ensina o funcionamento do jogo. Na primeira rodada, ela usa os meus traquejos, pequenas piadas para quebrar o ritmo do jogo, instigar os alunos. Na segunda rodada, ela adiciona a sua forma de explicar, uma forma de um surdo explicar para o outro que eu, como ouvinte, não poderia abstrair. Os caminhos são refeitos, ocorre a absorção do conhecimento teatral para apropriação, chegando à transmissão para outro participante.

No terceiro ano, o grupo ganhou uma grande autonomia durante a condução das aulas. Por já terem uma peça de base, desenvolvida no ano anterior (*Memória na ponta dos dedos, 2012*), eles tinham um texto conhecido para trabalhar e desenvolver individualmente. Os membros mais antigos já demonstram capacidade de organizar os ensaios sozinhos, devido à familiaridade com os métodos apresentados. Próximos de um pessoal que já tem algum conhecimento das atividades, os membros novos apresentaram um aprendizado mais rápido que o grupo do ano anterior. Um dos caminhos para alcançar a proposta de autonomia foi através da transferência para os alunos da figura de professor, o detentor do saber para a figura de um parceiro de trabalho, descobrindo novas formas de conhecimento pela troca de experiências.

4.5 A montagem e caminhos da direção teatral

Para fechar o capítulo sobre a *experiência teatral*, chegamos às questões referentes ao processo de construção das apresentações. A narrativa, dentro do seu aspecto de desenvolvimento de temas nos espetáculos construídos, reporta ao conceito que permeia todo o trabalho, “do simples ao complexo”. Partimos da fábula (2011), passamos pela evocação e resgate da memória (2012) e chegamos à adaptação a partir de um texto literário (2013).

No Ano I, a apresentação de conclusão de oficina, *As Aventuras no Reino Surdo*, tinha o formato de fábula. A escolha foi em função dos elementos criados pelos alunos durante os jogos de improvisação (história com duendes, sereias, batalhas com piratas e dragões) e pela própria estrutura tradicional da fábula (início, meio e fim), em que a narrativa segue a estrutura: um contexto inicial, um problema, a busca por uma solução, resultado final e moral. Para esse momento de experimentação da primeira montagem, a fábula encaixava-se nas necessidades do trabalho, como descreve Mesquita:

A fábula é um gênero comum a todas as literaturas e a todos os tempos, porque pertence ao folclore primitivo. É um produto espontâneo da imaginação, já que consiste numa narração fictícia breve, escrita em estilo simples e fácil, destinada advertir e a instruir, realçando, sob ação alegórica, uma idéia abstrata, permitindo, desta forma, apresentar de maneira aceitável, uma moral, o que de outro modo seria árido ou difícil. (MESQUITA, 2002, p.68 apud FERNANDES, 2008, p.6).

Um aspecto próprio do teatro surdo é a questão visual. Como já dito anteriormente, o surdo precisa *ver para compreender*. Com esse aspecto levado em consideração, a construção seguiu dois guias: direção do foco de cena e o recurso visual. Se no teatro já existe esse cuidado com o foco de movimentos em cena, no caso do surdo, é de suma importância. Se não estivesse bem claro o foco, com duas ou mais pessoas sinalizando em pontos diferentes, a compreensão da história era dificultada. Com o intuito de focalizar o olhar do espectador, as ações do palco foram divididas em três pontos, marcadas com três caixas retangulares de madeira localizadas duas nas laterais do palco e uma no centro. Cada uma das caixas tinha a função de estações, área onde a cena era realizada. O deslocamento de uma caixa para outra representava a troca de local dentro da história. No máximo, eram utilizados dois pontos no palco ao mesmo tempo, com os atores dialogando à distância.

Como recurso visual, utilizamos o teatro de sombras (com objetos, com o próprio corpo em conjunto com objetos). A escolha foi em função das histórias criadas pelos alunos (com dragões, por exemplo). Como parte da proposta de autonomia dentro do trabalho, os alunos tiveram encontros para aprender as técnicas de manipulação dos objetos de sombras. Toda a contrarregragem era realizada pelos alunos, assim como a montagem e desmontagem de cenário nos ensaios.

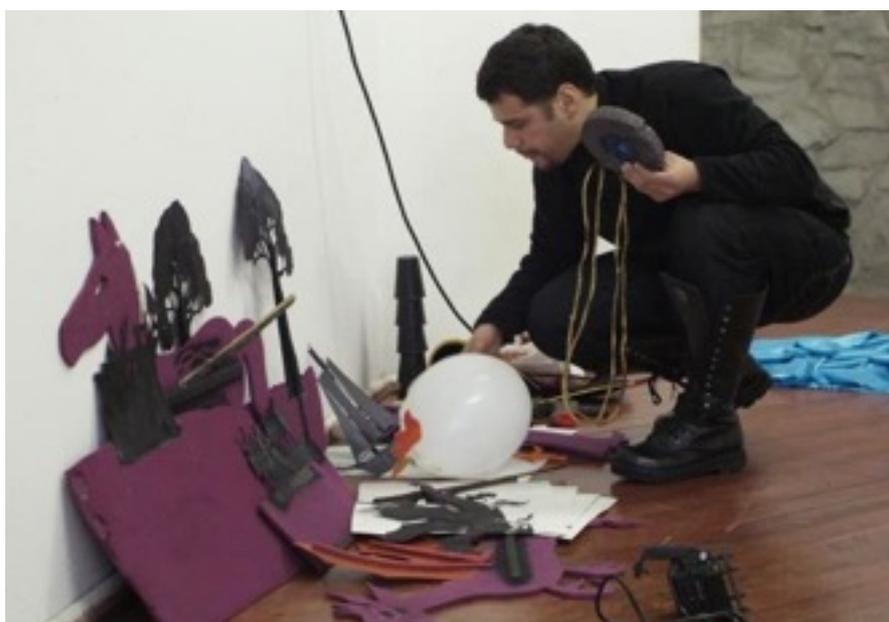


Fig. 23 Objetos cênicos para sombra. Foto: arquivo do grupo.



Fig. 24 Cena “Aventuras no Reino Surdo” Foto: Fábio Zambom



Fig. 25 Sequência de fotos de uso da sombra (objeto e corpo) Foto: Fábio Zambom



Fig. 26 Cena com uso da sombra Foto: Fábio Zambom

No início do segundo semestre de 2012, era preciso definir o caminho para a apresentação de final de ano. No ano anterior, com o público de adolescentes, foi montada a estrutura de uma fábula. Com o grupo composto por adultos, resolvemos perguntar para eles: “sobre o que vocês querem falar?”. Os surdos têm poucas oportunidades de expressar a opinião, de estar no papel de definir as escolhas, e a pergunta provocou mais dúvidas que respostas.

O processo foi partir de jogos de improvisação com temas (cotidiano, família, amor, momentos importantes, etc.). Organizados em grupos de quatro pessoas, conversavam, e cada participante contava a sua história a partir do tema escolhido. Mesmo dentro de contextos diferentes, as situações convergiam para o mesmo caminho, o contato com a LIBRAS, enfatizado como um divisor de águas, um momento marcante compartilhado por todos os alunos. Nas conversas de final de aula com o grupo, como sugestão para a construção da apresentação final de ano, propus as memórias de vida deles, tendo como fio condutor o contato com a LIBRAS.

No encontro seguinte, fiz um questionário: “qual foi a primeira vez (...)?”, com perguntas do tipo: como foi o teu primeiro beijo? Como foi o primeiro dia na

escola? Como esse material seria a base para a construção da dramaturgia da apresentação, perguntei para o grupo quem queria começar. Um dos alunos ofereceu-se, ainda que constrangido. As respostas eram curtas, do tipo “sim/não”. A entrevista não estava funcionando, e, para contornar a situação, pedi para substituí-los na situação de ser entrevistada. A troca de lugares, de entrevistadora para entrevistada, mudou a postura do grupo. Animados com a situação de saber histórias do meu passado, entre as perguntas, eles acrescentavam novas e queriam mais detalhes. Gostaram de saber as histórias uns dos outros e agora sentiam vontade de contar as suas. A partir desse momento, as entrevistas seguiram com tranquilidade.

As entrevistas foram filmadas. Tínhamos material sobre o tema, então precisamos montar a estrutura da apresentação. Nesse ponto, foi explorada a autonomia crescente adquirida pelo grupo: os alunos não iriam receber uma estrutura pronta, precisavam participar da criação das estruturas das cenas. A narrativa torna-se um pouco mais complexa, na medida em que a montagem tinha por base as próprias histórias compartilhadas pelo grupo. Os personagens não foram definidos da forma tradicional, afinal, nesse momento, são figuras que contam a narrativa (uma criança/jovem/adulto surdo, mãe do surdo, médico, professora), pois parte da concepção da peça era evocar uma criação mediante o resgate dessa memória coletiva e representar as relações do cotidiano que perpassam as experiências da maior parte dos surdos.

A criação cênica que tem por base as experiências pessoais dos participantes encontra respaldo nas discussões sobre a construção de personagens, citadas no trabalho de Stanislavski. Como esclarece o autor, a *memória das emoções* é uma memória dos sentimentos e emoções de um dado momento:

Esse tipo de memória, que faz com que você reviva as sensações que teve outrora, vendo Moskvín representar ou quando o seu amigo morreu, é que chamamos de memória das emoções ou memória afetiva. Do mesmo modo que sua memória visual pode reconstruir uma imagem interior de alguma coisa, pessoa ou lugar esquecido, assim também sua memória afetiva pode evocar sentimentos que você já experimentou. Podem parecer fora do alcance da evocação e eis que, de súbito, uma sugestão, um pensamento, um objeto familiar os traz de volta em plena força (STANISLAVSKI, 1982, p. 207).

O desenvolvimento da narrativa de *Memória na ponta dos dedos* era organizado em três momentos: lembranças da infância, lembranças da escola e desejos futuros. Abordamos questões marcantes na vida dos surdos, como idas ao médico, incompreensão de familiares e amigos, escolha entre escola inclusiva ou escola para surdos, uso de aparelho de surdez, a construção de uma identidade dentro de um grupo, entre outras temáticas. A maquiagem, os figurinos são simples e neutros, para que a atenção do espectador recaia sobre as histórias interpretadas pelos atores. No chão, do mesmo formato dos jogos “dentro e fora de cena”, marcamos um xadrez com fita crepe, uma representação dos fios imaginários do tempo, formando uma rede de memórias, como citado anteriormente no item 4.2. Disposição espacial na condução dos jogos (p. 79) .

Ao se tratar de temas para montar as cenas, questões interessantes surgiram sobre esse universo surdo, como foi o caso dos aparelhos para surdez. Em um breve resgate histórico, os alunos pontuaram cinco momentos da cronologia dos aparelhos – de grandes trombetas amplificadoras de som, passando pelos primeiros aparelhos com estimulação elétrica, grandes caixas que os surdos precisavam carregar nos ombros, até chegarem aos aparelhos contemporâneos, como próteses auditivas (aparelhos amplificadores de som, localizados atrás da orelha) e o implante coclear (IC).

O implante coclear (IC) consiste em um dispositivo eletrônico com duas partes, uma externa e outra interna. A parte externa funciona como um transmissor, e a parte interna, como um receptor e estimulador do eletrodo localizado dentro da cóclea (tubo ósseo, parte do sistema auditivo). Falar sobre o IC era um assunto delicado, pois é necessário um procedimento cirúrgico, visto por muitos surdos como uma nova tentativa de cura da surdez e negação da Língua de Sinais. O motivo para esse desdém tem origem nas histórias por trás das descobertas científicas. Existem relatos de situações de repressão sofridas pelos surdos durante os testes científicos, quando suas mãos eram amarradas e diversos instrumentos eram inseridos em seus ouvidos na tentativa de descobrir a causa da surdez.

O IC não foi recebido com unanimidade pela comunidade surda. Gerou e ainda gera uma grande resistência quanto ao seu uso. A rejeição ao implante coclear pode ser compreendida quando se considera que a surdez não se restringe a um fenômeno fisiológico, apenas relacionado ao corpo. A surdez transforma o modo de

perceber a vida e de conviver em sociedade. Essa concepção propõe a troca do conceito médico-clínico, que reafirma a patologia, a falta ou perda de uma capacidade natural, implicando a criação de instrumentos para corrigi-la ou ao menos amenizá-la e desconsiderando o ponto de vista dos próprios sujeitos surdos.

O portador de IC não se torna um ouvinte; a qualidade do som transmitido para o cérebro é artificial, mecânica; o sujeito precisa de acompanhamento, reabilitação e treinamento auditivo com uma equipe de profissionais (otorrinolaringologistas, fonoaudiólogos, psicólogos e assistentes sociais); o implante não corrige todos os casos surdez; na falta de pilhas para alimentar o equipamento, o sujeito volta a ser deficiente auditivo. Ao mesmo tempo, os portadores de IC não são bem recebidos na comunidade surda porque não sabem a Língua de Sinais e, não raro, são vistos como pessoas que não aceitaram a sua identidade surda.

Como pesquisadora e artista, queria explorar as divergências de opiniões e não apresentar uma cena elegendo os vilões e os mocinhos. A proposta nas aulas era levar esses conflitos para a cena, mas o ponto de vista era unilateral. Na opinião de todos os alunos, o IC era desprezível. Uma forma de abrir um diálogo foi propor um jogo a partir da pergunta: “como serão os aparelhos no futuro?”. Como as transformações dos aparelhos de celular, que antes eram grandes e pesados e hoje são leves e têm multifunções.



Fig. 27 Homem de ferro (dir.) Foto: Ana Vianna

Nas improvisações com mímicas, a prótese transformou-se em um computador, em uma máquina de fotografia, em granada atingindo o exército inimigo, em espada cortando acidentalmente a cabeça de um colega e muitas outras. Os alunos brincavam com as situações e aproveitei esse momento de interação para abordar o tema do excesso tecnológico. Nos dias de hoje, muitas pessoas não conseguem imaginar-se sem celular ou computador. Segui para a próxima pergunta: “como seria esse homem preso aos aparelhos tecnológicos?”.

O grupo com cinco alunos improvisou uma cena. Um dos alunos andava do fundo até a frente da sala, e os outros iam colocando cada vez mais “aparelhos” sobre o seu corpo, a ponto de ele não conseguir mais caminhar. Batizado como “homem de ferro”, essa foi a metáfora para o excesso de tecnologia e, ao mesmo tempo, para o IC, pois o último adereço a ser colocado era uma espécie de tiara com grandes engrenagens. Em contraponto, criamos o “Super-Surdo”, com o símbolo do personagem Super-Man estampado no peito. Ao invés do “S” no centro da forma geométrica de um diamante, o “Super-Surdo” tinha uma mão com o sinal internacional de “eu te amo”, uma sátira à figura militante ufanista da causa surda. Com a criação dessa cena e o combate entre heróis como pano de fundo, foi possível trabalhar as reações sem o peso de um pré-julgamento das opiniões anteriores.



Fig. 28 Super-Surdo (dir) Foto: Ana Vianna

No início de 2013, eu tinha lido *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll. Apresentei para a turma a proposta, e todos responderam com animação. Essa reação se deu por ser uma história conhecida pelo grupo e, ao mesmo tempo, com a grande possibilidade de criação. Outra vantagem era o número de versões e materiais (livros, ilustrações, filmes, desenhos) que podíamos encontrar. Esse ponto foi muito importante porque, ao pretender uma adaptação como imaginávamos, todo o material que pudéssemos recolher seria de grande valia. Começamos por assistir à versão da Disney de 1951, devido à estrutura próxima à do livro, e conversamos sobre as cenas que chamaram mais atenção. A história do livro é extensa e tem um grande número de personagens. A escolha foi trabalhar as cenas-chave de maior destaque pelas conversas com os atores.

Na etapa de montagem, optei por não fazer a associação direta ou uma adaptação de *Alice* com os temas relacionados à surdez. Por ser um teatro com surdo, grande parte das produções gira em torno desses temas, e isso muitas vezes acaba limitando as narrativas a serem exploradas apenas no que se refere ao universo do surdo, como se o surdo só pudesse falar sobre a questão da surdez. Por tratar-se de um grupo de atores surdos, não é necessário esforço para que a peça gire em torno do universo de seus participantes. O objetivo do teatro realizado pelo Grupo Signatores está além do universo do surdo para o surdo, ou então para que o ouvinte possa se sensibilizar em relação ao surdo. Encontrei na obra de Carroll relações com as questões dos surdos: a busca de Alice por um país onde se sinta pertencente, a dificuldade de comunicação na cena do chá, a constante reafirmação de identidade na cena com a Lagarta. Os temas já estavam presentes dentro de possíveis associações com narrativa da história original de Alice e deixei para a leitura e interpretação da plateia, sem a necessidade de serem evidenciados, ou explicitados, afastando da proposta de um teatro, de certa forma, didático.

Fruto de um método realizado em conjunto com atores surdos, sob a orientação de profissionais com a preocupação de respeitar suas particularidades, quis proporcionar um espaço para que eles mesmos desenvolvessem uma expressão artística própria. Ao ultrapassar essa questão, a proposta é fazer teatro que nasce no ensino da linguagem teatral e chega a uma apresentação. Tudo pode ser contado e tudo pode ser explorado no palco. A releitura de um clássico adquire caráter único, simplesmente pelo fato de os atores que a compõem virem de uma

cultura diferente da dos ouvintes. Quis apontar para outro encaminhamento. A minha proposta de teatro com surdos busca um teatro de qualidade para quem tenha interesse em ver teatro (surdos e/ou ouvintes).

No que se refere à montagem de *Alice*, a etapa inicial na adaptação para teatro está na transformação do texto em ação. Em conversa com o grupo, separamos as características de cada personagem para a construção do tipo de energia de movimento que teria. Os personagens foram subdivididos pelo interesse e identificação pessoal dos alunos. Cada aluno pode influenciar a construção do personagem com os seus gostos pessoais. Por exemplo, o Coelho Branco, encenado pelo aluno mais novo do grupo (13 anos), relacionou a sua característica de “ansiedade/agitação” com a forma de deslocamento dos desenhos animados, com grandes movimentos de impulso para a direção oposta ao seu seguinte movimento. Os Gêmeos foram baseados em partituras de movimento de palhaços de circo, com tapas, tropeços e caídas ao chão. Essa escolha foi pela forte influência de filmes de comédia muda na cultura surda, como os filmes de Charles Chaplin.

Outras adaptações foram escolhidas pela direção, como, por exemplo, a representação da Lagarta, composta por três atores posicionados como um totem, onde cada par de braços tinha uma personalidade diferente, e em alguns momentos discutiam entre si, aproveitando a utilização espacial da LIBRAS em cena. As marcações das falas acontecem com o toque do corpo no corpo do companheiro de cena, pois estão sentados em coluna, de maneira que não podem se ver.



Fig 29. Cena da Lagarta: Ricardo Almeida

Na cena do Gato Risonho, colocar um ator a representar a figura não contemplava as imagens propostas pelo livro:

(...) eu gostaria que você parasse de aparecer e desaparecer repentinamente: você deixa a gente tonta!"

"Tudo bem," disse o Gato; e desta vez ele desapareceu bem lentamente, começando pelo final da cauda, e terminando com o sorriso, o qual permaneceu algum tempo após o resto ter ido.

"Bem! Tenho às vezes visto um gato sem um sorriso," pensou Alice; "mas um sorriso sem um gato! Esta é a coisa mais curiosa que eu vi em toda a minha vida!"

Por esse motivo, escolhi representar o Gato por meio da técnica de teatro de objetos com uma tinta especial. As partes brilhavam no escuro com a parte de trás em preto, dando o efeito de aparecer/desaparecer pela forma de manipulação. Cada ator (no total de seis pessoas) era responsável por uma das partes que compunham o corpo do Gato, enquanto uma atriz, com luvas brancas, sinalizava a fala do Gato.

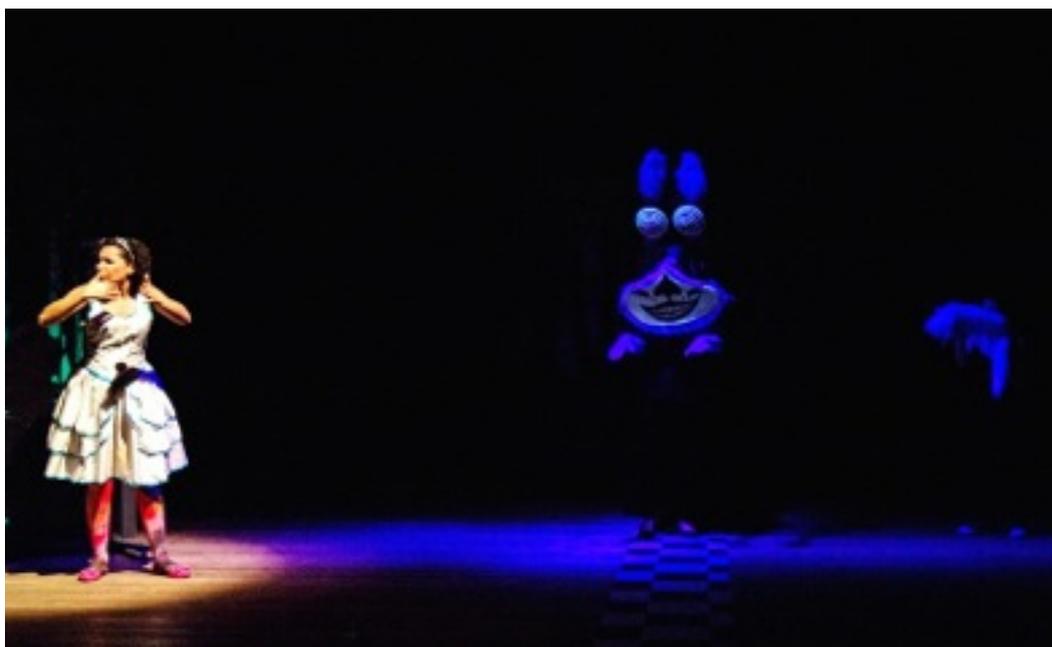


Fig 30. Cena do Gato Foto: Ricardo Almeida

A adaptação do jogo entre Alice e a Rainha Vermelha foi por uma questão cultural e de particularidade do teatro de surdos. No texto original, era uma partida de críquete, esporte pouco conhecido no Brasil e na comunidade surda. A outra questão é que o críquete, no livro, é jogado com flamingos como tacos “(...) Alice pensou que nunca tinha visto um campo de críquete tão curioso na sua vida; era todo ondulado; as bolas eram ouriços vivos, as marretas eram flamingos vivos e os soldados tinham de se dobrar para cima para ficar com as suas mãos e pés, para fazer os arcos”. Um jogo que utiliza tacos imobiliza a fala do ator surdo. Esse é um cuidado repassado ao profissional na construção da cenografia em todos os espetáculos do Signatores: segurar um objeto impossibilita a sinalização. Quando as cartas pintam as rosas, o pincel e o balde estão colocados de tal maneira que ficam ajeitados com o auxílio de uma alça para a liberação das mãos para os diálogos. Nos poucos momentos em que os atores usam objetos de cena, eles possuem a alternativa de ter alças para serem pendurados e assim carregados, como o caso do relógio do Coelho e os baldes de tintas na cena em que as Cartas pintam as rosas de vermelho.



Fig. 31. Cena das cartas pintoras

Em *O ensaio de Alice*, o cenário era composto por quatro biombos móveis com uma parte interna giratória com duas faces, uma imagem de floresta e um quadriculado branco e preto. Os biombos foram utilizados na transição entre as cenas e na alteração de lugares ao longo da história. Os ensaios foram realizados sem a cobertura das telas, para facilitar a visualização e comunicação entre os atores. Ao colocarem-se as telas, os ensaios precisaram mudar de dinâmica.



Fig. 32 Biombos sem a cobertura das lonas. Foto: arquivo do grupo



Fig. 33 Biombos com a cobertura de lonas. Cena dos gêmeos. “O ensaio de Alice”
Foto: Ricardo Almeida

Depois de aplicação da cobertura das lona enfrentamos a dificuldade de comunicação entre os atores. Eles precisavam dispor o corpo para a lateral do biombo para “espiar” o que estava acontecendo em cena. Nesse momento o papel da iluminação, além de fazer parte da concepção artística, possuiu uma importância técnica para a transição de cenas ao longo do espetáculo. Pela ausência de marcas sonoras, a troca de cor de luz orienta os atores nas movimentações dos biombos. E na etapa nas salas ensaio, realizamos sequências coreografadas, como em uma dança, com contagem de tempo para a sincronia dos movimentos entre atores. Para melhor orientação espacial entre o elenco, adotamos uma disposição onde um dos atores se posiciona mais a frente do palco para ser o ponto de referência para os demais em cena, sem esse tipo de organização auxilia os atores a terem dimensão da ação realizada sem direcionar o seu olhar para trás.



Fig. 34 Final da apresentação “O ensaio de Alice” Foto: Ricardo Almeida

5. FERRAMENTAS METODOLÓGICAS

As ferramentas descritas nesse capítulo são um conjunto de recursos e materiais fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa, pois sustentam questões específicas da prática do teatro com surdos. Foram utilizadas ao longo das aulas, na criação de cenas até a construção dos espetáculos do Signatores e evidenciadas por serem consideradas um meio para a realização das atividades de ensino na montagem de um teatro com surdos.

5.1 Recursos multimídia para a construção de referência

Nos encontros das oficinas, o ensino de teatro por meio de jogos encontrou uma barreira: a concepção de teatro por parte dos alunos, como foi evidenciado na conversa com os alunos no Ano I. Sentamos em roda, no final da aula, e perguntei para os alunos se as atividades que fizemos naquele dia era teatro. A maioria respondeu: “não!”. O contato do grupo com o teatro era associado com a apresentação, ensaiar cenas, e não com os jogos e atividades propostas. Então perguntei ao grupo: “qual é o material do pintor? Do que ele precisa para fazer arte?”. As respostas foram os objetos pincel, papel e tinta, por exemplo. Depois, perguntei: “qual é o material do teatro?”. Ficaram na dúvida, e voltei a perguntar sobre o material concreto, palpável. Mencionaram elementos de figurino e cenografia. Segui com a pergunta: “se não tiver nada disso?”. Com um pouco de receio, um jogador respondeu com o movimento de tocar as mãos no peito e nas pernas. Respondi que era isso, o corpo. Quando eles estavam realizando os jogos, expressando com o corpo, criando situações, eles estavam fazendo teatro. Naquele momento, os jogadores mudaram a postura nas aulas, entenderam a importância das atividades e aumentaram o envolvimento com os jogos.

Diluir as percepções segmentadas da aula de teatro para o fazer teatral foi um primeiro passo; para o seguinte, conversamos sobre a autocrítica. Nos jogos de improvisações, percebi uma dificuldade compartilhada pelo grupo. Os alunos

paravam a ação durante o jogo e diziam: “eu não tenho ideias”. Mesmo explicando para os alunos a questão do jogo é do brincar, experimentar, sem a necessidade de apresentar um material pronto, a autocrítica imobilizava-os. Essa mesma questão apareceu nos anos seguintes, com os alunos novos. Ao refletir sobre a possível origem dessa postura e sobre como resolvê-la, penso que um (provável) motivo para a autocrítica se encontra na própria vivência do surdo. Em função da dificuldade de comunicação com ouvinte, usuários de outra língua, o português, o surdo às vezes entende alguma informação errada, comete “gafes” e, em função disso, é julgado de forma equivocada como burro ou sem educação. O tempo de convívio dentro da comunidade surda é uma parcela pequena comparada ao contato com a sociedade majoritária ouvinte.

[...] cerca de 95% das crianças deficientes auditivas nascem em família de ouvintes sem ter a linguagem comum ao meio cultural no qual vivem e com dificuldade de estabelecerem contatos interpessoais e de relação social, crescem com concepção de um mundo diferenciado da maioria ouvinte (NOGUEIRA, 1998, p. 9).

Estrangeiro dentro do seu próprio país, em muitos casos, os próprios familiares não sabem LIBRAS, e a educação social de um surdo até hoje é dada pela convivência com surdos mais velhos, pois a importância de trazer as crianças surdas ao contato com surdos adultos cria um vínculo identificatório cultural; a ausência desse contato pode provocar futuras angústias e ansiedades (STROBEL, 2008). Essa questão assemelha-se ao tipo de formação “oral” encontrada em outras culturas, como nas indígenas, em que o mais experiente é responsável pelo ensinamento do novato.

Depois dessa suposição sobre a origem do problema, segui para o próximo passo: como resolvê-la. Na fase inicial de cada ano de oficina, os alunos limitavam a própria participação por medo de errar ou não ter o que dizer, e a solução parte da desconstrução da ideia de “certo ou errado” durante as atividades. Busquei aumentar as fontes de referências que alimentam o processo criativo de cada aluno ao entender que o termo “referência” diz respeito à relação entre uma expressão e o seu significado no momento particular em que a expressão é utilizada. Se os alunos acreditam que não têm ideias, o caminho é fazer com que percebam que são rodeados por elas – pessoas na rua, conversas com amigos,

histórias de vida, memórias, por exemplo. Deve-se mostrar que tudo ao redor poderia ser utilizado para a criação de cenas.

Em conversa com o grupo, utilizei o exemplo de “fotos mentais”. Para cada acontecimento interessante e cada pessoa com uma característica diferente, eles deveriam criar uma foto e registrar no álbum de fotos da mente. Outra forma de explicar as referências foi por meio do exemplo do “armário”:

“Imaginem um grande armário. Um dia, vocês saíram na rua e viram algo curioso, um homem andando engraçado, etc. Vocês tiram uma foto imaginária daquele momento e guardam no armário. Outro dia, um amigo contou uma história triste. Mais um item para o armário. Quando vocês precisarem, todas as ideias estarão lá dentro. Abram a porta, escolham um item e usem, ‘vistam’ essas ideias como roupas para criar cenas. Isso é uma referência.”

Outro material passou a agregar a construção de um referencial artístico: o registro de fotos e vídeos. Começamos com um mero registro de atividades, com entrevistas, depoimentos, registro da prática de jogos de teatro e ensaios, sem maiores pretensões. Ao mostrar o material para os alunos, surgiram conversas e retomadas das atividades. Nesse processo, a ferramenta do vídeo foi um material de estímulo para movimentos abstratos, fora do contexto habitual, e levou os alunos a conhecerem estilos de representações diferentes que nem sempre lhes são acessíveis pela falta de contato com a programação cultural da cidade e por eles não encontrarem espetáculos com o acompanhamento de intérpretes de LIBRAS. Assim, o vídeo tornou-se uma ferramenta relevante para o registro e análise do desenvolvimento dos alunos nas atividades.

O material registrado partiu de duas fontes: vídeos de grupos profissionais que trabalham com o espaço visual, para situar os alunos sobre as possibilidades que se abrem artisticamente; e vídeos registrados durante as oficinas, cujo cotidiano também fornece material. A potencialidade do vídeo dentro do universo do teatro é apontada por Pavis (2005):

O vídeo restitui o tempo real e o movimento geral do espetáculo. Ele constitui a mídia mais completa para reunir o maior número de informações, particularmente sobre a correspondência entre os sistemas de signos e entre a imagem e o som. Mesmo feita com uma única câmera a partir de um ponto fixo, a gravação em vídeo é um testemunho que restitui bem a

espessura dos signos e permite ao observador captar o estilo de representação e guardar a lembrança dos encadeamentos e dos usos dos diversos materiais (PAVIS, 2005, p. 37-38).

Na sequência das oficinas, ao perceber como era importante fornecer novas ferramentas para alimentar o referencial, levei vídeos disponibilizados no *site* Youtube*. O critério de seleção foi por vídeos que mostrassem as possibilidades de comunicação pelo corpo, vídeos de mímica, pantomima e dança contemporânea. Entre as escolhas, uma destacou-se pelo resultado. Entre os vídeos de dança contemporânea, foi escolhido o filme *Pina*, de Win Wenders (2011). O filme/documentário mostra trechos de quatro montagens realizadas pela companhia Tanztheater Wuppertal, sob a tutela da notável diretora e coreógrafa alemã Pina Bausch: *A sagração da primavera*, *Café Müller*, *Kontakthof* e *Vollmond*. Os alunos não tinham nenhum contato com dança contemporânea antes. Assistir ao filme poderia causar um estranhamento e, por consequência, um afastamento, com direção contrária à proposta. Realmente, o estranhamento aconteceu. Com a conversa depois do vídeo, o compartilhamento de percepções deixou o grupo mais à vontade. Na mediação da minha parte, relatei: “também não entendo tudo que vi, e isso não é um problema. Eu não preciso entender com a minha mente, as cenas tocam meu coração, me emocionam”. Após o contato com esses novos referenciais, os alunos perceberam que não precisavam entrar em cena – jogos de improviso – com uma proposta concreta e objetiva, preocupando-se em contar uma história e fazer-se entender, mas que poderiam simplesmente ocupar o espaço, junto com os colegas, por meio de movimentos ou ações livres, encontrando relações entre outros jogadores. Esse novo referencial auxiliou na investigação sobre as possibilidades de movimentos, utilizando palavras em sinais de LIBRAS, e cada aluno elegeu um sinal e brincou com as possíveis variações. Os alunos foram compreendendo que o improviso demanda uma busca sem julgamentos e permitiram-se brincar, explorando relações diferenciadas com a língua sinalizada (variando a velocidade e amplitude do movimento), tomando cuidado para que a alteração do movimento não distorcesse o sentido original do sinal. Momentos como esse permitiram ainda que os alunos se colocassem em “estado de jogo”, abertos a reagir aos estímulos dos colegas, investindo em proposições destes e mesmo abandonando propostas pessoais em favor da continuação do improviso e do jogo.

Ao tomarem conhecimento de materiais cênicos para além do conhecido teatro em espaço escolar, os alunos tiveram oportunidade de aproximar-se de artistas que se preocupam com a utilização expressiva do corpo em cena, em detrimento da narrativa linear (início, meio e fim). Buscamos levar os grupo de alunos a apresentações, mas, na grande parte dos espetáculos, a compreensão do texto falado é essencial para a compreensão da história, uma herança histórica do teatro ocidental. Tal fenômeno prejudica o acesso do surdo como espectador, assim como o material registrado no Brasil, sem legenda em português (filmes e vídeos de cenas). Em contraponto, o teatro é expressão cultural sem a possibilidade de reprodutibilidade, o que configura um problema para a pesquisa científica em termos de material disponível para análise e reflexão, como aponta Diaz (2009):

Ao longo do seu percurso histórico, o teatro ofereceu prioritariamente o texto como fonte de pesquisa em vários âmbitos, visto ter sido o material mais profícuo, pelo seu grau de importância como cerne do acontecimento teatral e pela ausência de outros recursos sobre os quais um pesquisador poderia se debruçar para compreender o fenômeno da cena. É certo ainda que registros históricos, além de gravuras, pinturas e esculturas buscaram representar o teatro e dar referências dele para os homens do futuro, mesmo que hoje saibamos das limitações desses suportes, pela complexidade da linguagem teatral, mas relevantes para o desvendamento do teatro de determinadas épocas (DIAZ, 2009, p. 5).

O vídeo passou a ser uma ferramenta pedagógica dentro do processo de ensino de teatro para surdos. O investimento em registro de vídeo merece reconhecimento quando abarca os requisitos para promover a interação da linguagem de expressão do corpo e a Língua de Sinais dentro do campo de transmissão da informação e produção de sentidos, uma interação artística que necessita do movimento para expressar a sua tridimensionalidade. Essa interação é essencial nas artes dramáticas, em que o corpo é instrumento de trabalho do ator e necessário para que o estudante de teatro tenha ideias próprias, tanto na montagem de personagens quanto na improvisação. A aquisição da competência de desenvolver ideias é ligada à vivência do aluno e realimentada pelo material produzido por ele.

Ao ver-se, o aluno reorganiza a percepção de seu corpo, da relação com os colegas em cena e da disposição espacial, não apenas a partir do comentário

externo do professor sobre ele. Com os vídeos, os alunos tinham a possibilidade de acompanhar o próprio desenvolvimento de uma semana para a outra. Em especial, o vídeo permite uma reflexão do grupo sobre as cenas, criando um espaço para cada um expor seu ponto de vista, suas expectativas, seus pensamentos. O registro contínuo do processo também proporciona o refinamento crítico e a construção de uma autoimagem. O aluno torna-se consciente do próprio crescimento com a diferença entre a execução do mesmo movimento depois de um mês de treino, por exemplo.

5.2. Narrador-personagem

Na pesquisa sobre as formas de adaptação de grupo de teatro surdo de outros países, encontrei o materiais de peças bilíngues, como o caso do grupo *Seña y Verbo* (México). *UGA*²² é uma peça infantil com atores surdos e ouvintes em que o espanhol e a Língua de Sinais Mexicana (LSM) dividem o mesmo espaço e são faladas/sinalizadas ao mesmo tempo. Como a proposta do Signatores é trabalhar com surdos em cena, promover um espaço de aproximação com a LIBRAS e também preservar o canal de comunicação de cada língua, optamos por outra ferramenta.

Como fazer um teatro para surdos e ouvintes que respeite esses dois públicos? A busca por um teatro com acessibilidade não está na criação de um teatro “para todos”, e sim de um teatro que respeite e leve em consideração as diferentes particularidades dos públicos surdo e ouvinte. Por exemplo, mesmo sendo um teatro com surdos, o som é um elemento importante para o ouvinte na condução da narrativa, portanto, todas as peças do Signatores possuem trilha sonora.

Parte da proposta do Grupo Signatores encontra-se na produção de apresentações com apenas surdos em cena. As peças são criadas dentro de uma concepção visual, encenadas em LIBRAS; depois do roteiros e das cenas estruturadas, entra a etapa em que são pensados os aspectos de adaptação para o

²² <http://culturasurda.net/2012/02/09/sena-y-verbo/>

público ouvinte. Essa inversão no processo de produção do teatro ouvinte (peça e posterior adaptação para o público surdo) gerou o seguinte conceito: “as peças do Signatores são criadas para o público surdo com acessibilidade para ouvintes”. Para isso, foi criado o *narrador-personagem*, recurso cênico de personagem paralelo à história da peça (áudio em português), encenado por um ator profissional que acompanha o público ouvinte durante a peça. O ator fica na cabine, junto com o iluminador, e segue um roteiro próprio de narração, com diferenças do roteiro da peça sinalizada.

A escolha de um ator ouvinte em detrimento de um intérprete de LIBRAS ocorreu em função da formação do intérprete, em que não há uma preparação com maior profundidade nas nuances da interpretação pela voz. Ao mesmo tempo, essa escolha provocou uma dificuldade de execução, pois o ator ouvinte precisou memorizar e identificar as marcações para início e fim das falas pelos movimentos do corpo do surdo em cena.

No Ano I e II, o *narrador-personagem* divide o seu papel entre ser o narrador da cena e personagem paralelo aos diálogos. Não é um processo de dublagem que “consiste na tradução e ajuste de um roteiro de um texto audiovisual e a posterior interpretação desta tradução por parte dos atores, sob a direção do diretor de dublagem e os conselhos do assessor lingüístico, quando este existe” (CHAUME, 2004, p. 32). É um personagem à parte que, inclusive, brinca com a plateia no prólogo das peças se apresentando como “A Voz”. Para exemplificar a maneira como o narrador-personagem se colocava, podemos analisar as diferentes formas de discurso direto e indireto, como nos mostra Garcia (1992):

No discurso direto - a *oratio recta* do latim - o narrador reproduz (ou imagina reproduzir) textualmente as palavras - i.e., a fala - das personagens ou interlocutores [...] Os verbos (disse, respondeu, perguntei), que no discurso direto indicam o interlocutor que está com a palavra, fazem parte de orações justapostas, independentes, já que o enlace com a fala da personagem prescinde de qualquer conectivo, havendo apenas, entre as duas orações, uma ligeira pausa, marcada ora por uma vírgula, ora por um travessão. No discurso indireto - a *oratio obliqua* do latim -, esses verbos constituem o núcleo do predicado da oração principal: eu disse..., ela me respondeu..., eu perguntei..., cujo complemento (objeto direto) é representado pelas orações que se lhes seguem, introduzidas pelos conectivos que (para dizer, responder e seus equivalentes) e se (para perguntar e seus equivalentes) (GARCIA, 1992, p. 147).

Segundo Garcia (1992), no discurso direto, o narrador emerge do quadro da história, visualizando e representando o que aconteceu no passado, como se o tivesse diante de si. Já no discurso indireto, o narrador incorpora na sua linguagem a fala das personagens, transmitindo-lhes apenas a essência do pensamento a elas atribuído.

Na montagem de *Alice*, no Ano III, com o crescente de complexidade da história, foram necessários dois atores como narradores-personagens: uma voz feminina e uma masculina. Mantivemos a dinâmica dentro do discurso direto e indireto, ora personagem, ora narrador.

5.3 Processos de tradução (literatura –roteiro –vídeo)

Na montagem *O ensaio de Alice*, trabalhar a partir do texto literário *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll, facilitou o desenvolvimento das cenas, seguindo a estrutura do livro. Por outro lado, dificultou o processo de transposição de diferentes linguagens – texto literário, dramaturgia e tradução para LIBRAS. Para elaborar a dramaturgia, convidei para participar da equipe o ator e dramaturgo Jéferson Rachewsky. Primeiro, Rachewsky e eu conversávamos sobre o texto do livro, e ele escrevia os diálogos com base no texto de Carroll. Paralelamente a essa etapa, Celina Xavier, responsável pela tradução/interpretação em LIBRAS durante a primeira produção de *O ensaio de Alice*, transcrevia as cenas para a glosa²³ em LIBRAS, gravava em áudio e se escutava para sinalizar. Celina e eu nos encontrávamos para gravar um vídeo da tradução do texto para LIBRAS e o postávamos no *site* de vídeos Youtube, com acesso restrito aos participantes. Por último, era entregue aos alunos uma cópia impressa do texto em português e um DVD com os vídeos em LIBRAS.

Esse processo é um conjunto de esforços em que cada profissional é responsável por uma das etapas. Dentro desse contexto, é necessário ressaltar o que se considera como processo de tradução:

²³ Procedimento de tradução em que é escrita a representação dos sinais em LIBRAS.

Entende-se que o ato de traduzir não é uma simples transposição do léxico de uma língua à outra; isto é, não traduzimos palavra por palavra, mas faz-se necessária uma tradução de significados [semânticos] e das referências que há entre as culturas. Considera-se que a tradução não é uma atividade puramente técnica e objetiva. Com isso, a subjetividade está implicada na interpretação do tradutor, pois passa a ser naturalmente uma consequência dos processos de interpretação e tradução (MACHADO, 2012, p. 39).

Segundo Ramos (2001), quando se fala em tradução de uma língua escrita para LIBRAS, é necessário pensar em outros critérios que não aqueles que podemos verificar na bibliografia sobre tradução disponível, que privilegia a tradução escrita/escrita ou oral/oral. A fala e a escrita para os ouvintes são modalidades distintas de um mesmo sistema linguístico, por isso esse é considerado um processo de *tradução cultural*.

Os processos de tradução foram ficando cada vez mais complexos à medida que as narrativas também se tornavam mais complexas. Todas as peças apresentadas (2011, 2012, 2013) contaram com um processo que pode ser considerado de tradução para possibilitar que a peça em si se explicasse para o surdo. O foco das traduções justamente era este: teatro para surdos. Portanto, tornou-se importante o processo anterior à montagem, de que tratamos no capítulo anterior.

Nas reuniões, Rachewsky demonstrava preocupação em escrever um texto para alunos surdos sem conhecer o universo surdo. Isso porque, no processo de criação do texto dramático, é necessário prever, na construção dos diálogos, todos os tipos de informações e interpretações que a plateia possa vir a entender, os possíveis mal-entendidos, enfim, a transmissão para a plateia requer planificação e prognóstico. Da minha parte, reafirmava que o sistema de trabalho do Signatores não poderia funcionar com o pré-requisito de que os profissionais tivessem conhecimento tanto em surdez quanto em teatro (até pela escassez de profissionais com conhecimento em ambas as áreas). Cada profissional agrega algo de sua área de conhecimento, sem a necessidade do domínio nas demais. A costura era de minha responsabilidade como coordenadora de grupo e diretora do espetáculo.

Na sequência do processo de tradução para a montagem, primeiramente houve a leitura, estudo do texto original e a seleção de cenas. Depois, nos encontros com o grupo, fez-se a análise dos personagens e dos objetivos das cenas. As ações-base dos personagens eram construídas à parte, na prática dos ensaios; por

exemplo, os movimentos dos gêmeos foram criados a partir da postura de mestre de cerimônia de circo e duplas de palhaços (ações de cair, tropeçar). Assistíamos aos vídeos de glosa em LIBRAS, e, presencialmente, Celina Xavier fazia ajustes posteriores, pois, muitas vezes, no processo de tradução para a glosa, muito do que se traduzia também passava por cortes e adaptações que se ajustassem melhor às movimentações em cena.

No espaço da narrativa, novos desafios apresentaram-se. Um dos maiores foi a construção da cena do chá. Na cena do Chapeleiro Louco o diálogo entre ele e Alice possui trocadilhos de palavras, característicos do universo absurdo de Carroll. Se transposta para LIBRAS de forma equivocada, a conversa poderia perder a intenção do absurdo – uma conversa de loucos – e transformar-se em uma conversa com sinais de difícil compreensão e fora de qualquer contexto.

O Chapeleiro Louco morde a orelha do Rato, que acorda berrando.

RATO – *(Ainda assustado e com bastante sono)* Já está na hora de trocar de lugar?

CHAPELEIRO LOUCO – Não sei. Deixe-me ver...

O Chapeleiro pega seu relógio de bolso, observa de perto os ponteiros e o sacode.

CHAPELEIRO LOUCO – *(Desgostoso)* Ora essa... Que dia do mês é hoje?

ALICE – *(Após refletir)* 11.

CHAPELEIRO LOUCO – E quantos meses há em um ano?

ALICE – 12.

CHAPELEIRO LOUCO – E quantas letras há no seu nome?

ALICE – *(Soletrando)* “A”, “L”, “I”, “C”, “E” ... 5!

CHAPELEIRO LOUCO – E se eu tivesse cinco tortas, oferecesse uma a cada um de vocês e comesse as outras, quantas sobriariam?

ALICE – Ora... Nenhuma!

O Chapeleiro olha seu relógio e suspira.

CHAPELEIRO LOUCO – *(Lamentando)* Então, de fato, meu relógio continua estragado... Veja! Há várias semanas que ele só marca 4 horas.

LEBRE DE MARÇO – *(De súbito, berrando)* 4 horas!! Hora do chá da tarde!!

Imediatamente a Lebre, o Rato e o Chapeleiro se levantam, fazendo muita zoeira, trocando de lugar entre eles, envolvendo Alice no troca-troca e recomeçando de imediato a tomar o chá. (Trecho do roteiro O ensaio de Alice, dramaturgia de Jéferson Rachewsky e Adriana Somacal, 2013)

Ao fazer a tradução da ironia contida no texto original, a fala sinalizada não deixava clara a intenção do que era dito. Então, transpomos para o corpo o complemento dos sentidos por meio de movimentos evocando imagens. Conseguimos, de certa forma, sair de uma conversa maluca para chegar mais perto da ironia em si, apesar de ter a consciência da complexidade desse processo de criação em LIBRAS. Uma das imagens foi a marcação do relógio, evidenciando a hora do chá, feita por um ator que usava os braços levantados para representar os ponteiros do relógio, e uma coreografia de movimentos apontava as horas e as repetições da hora do chá.



Fig. 35 Cena do “desaniversário”. Foto: Ricardo Almeida

Algumas cenas apresentaram desafios maiores que outras, como a tradução do “desaniversário”, uma comemoração em qualquer dia que não seja o do seu aniversário. O neologismo ficou conhecido pela canção no filme *Alice no País das Maravilhas* (1951) durante a cena do chá. Na literatura, o “desaniversário” aparece no livro de continuação da história de Alice, *Alice através do espelho*, do mesmo autor. O imagético construído pela Disney é tão forte que decidimos manter o “desaniversário” na cena do chá, assim como no filme. O sentido do prefixo “des” na língua portuguesa é de oposição, e “desaniversário”, traduzido de forma literal,

seria o “não-aniversário”. A negação em LIBRAS é marcada pela expressão do rosto, o que confunde e não representa o conceito. Na cena da peça *O ensaio de Alice*, a Lebre e o rato sinalizam “aniversário”, com direção oposta. Ao invés do movimento para cima, no “desaniversário”, o movimento é para baixo. Essa troca ainda poderia causar confusão. Então, na sequência da cena, os personagens sinalizam “se um aniversário é um dia tão feliz, imagina 364 desaniversários”.

Alguns sinais são semelhantes, e o que os diferencia é a intenção de como são feitos, empreendendo-se nesse esforço muito da intenção e da expressão facial e corporal. Todo o corpo fala, comunica e produz sentidos. Portanto, ao analisar-se o processo de tradução desses três anos, observa-se que sua crescente complexidade é acompanhada pela percepção de que o corpo participa cada vez mais da representação das ideias. Esse ponto é importante quando tratamos de textos para teatro feito por surdos com a intenção de ser apresentado ao público.

5.4 Criação de sinais no Grupo Signatores

A Língua de Sinais sofre grande influência dos seus usuários, sendo criada e recriada nas situações cotidianas. Isso acontece nas demais línguas, mas, no caso da Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS), há a peculiaridade de ter sido oficializada apenas em 2002. Com 12 anos de oficialização, um “bebê” perto das outras línguas, a LIBRAS possui um vocabulário influenciado pela localidade, e a mesma palavra pode possuir sinais diferentes, dependendo da região. O sinal para a cor branca, por exemplo: encontramos quatro variações, dependendo do estado no Brasil, todos respeitados na sua diversidade.

O próprio sinal do Grupo Signatores é a junção de dois sinais: “ator” e “expressão”. O sinal para “ator” (no Rio Grande do Sul) é feito com os dois punhos fechados e os dedos esticados, encostando a parte superior do peito em um movimento circular. O sinal de expressão começa com os punhos fechados, abrindo dedo por dedo. O primeiro sinal seria em direção ao peito, e o segundo, em direção oposta (também em movimento circular). Para ficar condizente com a proposta do grupo, o movimento começa com o sinal de ator e segue, em direção para fora do peito, o sinal de expressão. Signatores, literalmente, é “o ator que se expressa”.

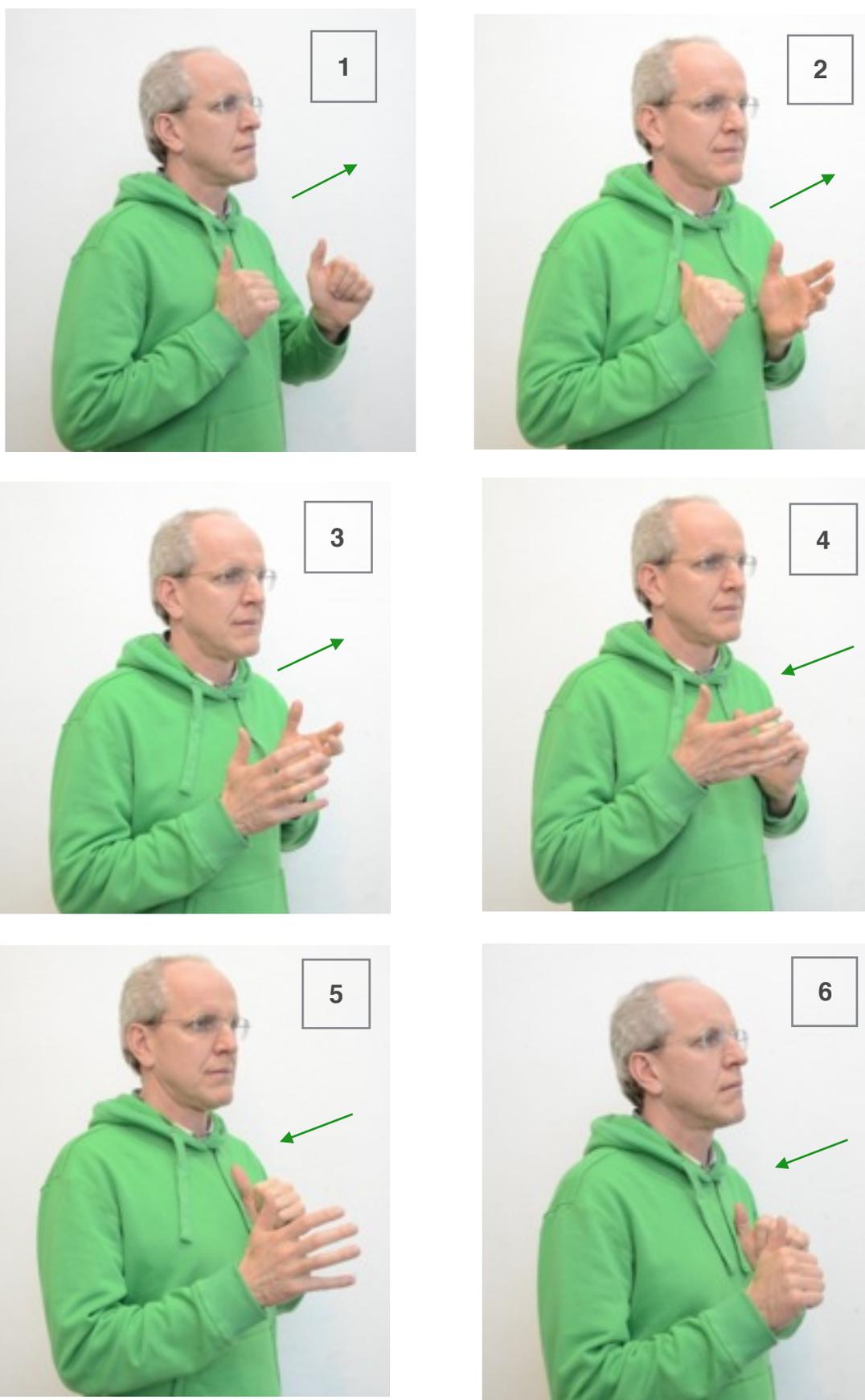


Fig. 36 Sequência de movimentos do sinal "Signatores". Foto: arquivo do grupo.

No ensino de teatro para surdos, encontrei dificuldades em explicar alguns conceitos pela falta de sinais correspondentes. Quando desconheço alguma palavra, soletro com alfabeto manual e pergunto para o grupo de alunos surdos o sinal em LIBRAS. O sentido da palavra muitas vezes é compreensível pelo grupo, mas não existe um sinal correspondente. Muitas vezes, a resposta é: “sim, conheço, mas não tem um sinal próprio”, seguida por sugestões de sinais sinônimos, numa tentativa de aproximações de sentido.

Em geral, os professores veem o idioma como um impedimento para o desenvolvimento de atividades com alunos surdos, alegando, entre outros motivos, não saberem como se comunicar com eles. O que o ouvinte não pondera é que o surdo passa a vida toda se adaptando para comunicar-se em um universo ouvinte. Para o professor que se propõe a dar aula para surdo, não é fundamental a fluência em LIBRAS, mas a promoção da comunicação na língua do aluno.

Como ouvinte, meu pensamento organiza-se na estrutura de comunicação de uma usuária do português brasileiro. Ao comunicar-me em LIBRAS, é necessária a mesma reorganização linguística como de uma língua para a outra – do português brasileiro para o inglês americano, por exemplo. Se eu pensar em português e apenas traduzir literalmente as palavras para o inglês, o sentido das frases poderá estar errado. O mesmo acontece com traduções equivocadas de termos de áreas de conhecimento específico.

Ao longo desses três anos as aulas foram realizadas em Língua Brasileira de Sinais. No primeiro ano, mesmo com uma experiência anterior, meu vocabulário de sinais era reduzido. Como preparação, seleciono as palavras/sinais chave para a condução dos jogos (Começar. Fim. Foco. Atenção. Jogar. Entender. Sozinho/ Duplas/Trios, etc.). Com essas palavras/sinais, memorizo pequenas frases, por exemplo: “vamos começar o jogo”; “atenção na dupla”; “entenderam as regras?”.

O professor ouvinte, mesmo possuindo um vocabulário limitado em LIBRAS, deve propor-se a interagir com os alunos nos jogos sem o auxílio de intérpretes, promovendo a comunicação direta e o reconhecimento de sua figura como professor. Quando o professor arrisca o diálogo no idioma dos alunos, estes reconhecem seu esforço. Quando não sabia ou esquecia um sinal, perguntava para os alunos. Uma postura aberta por parte do professor em “não saber” deixa os

alunos mais relaxados. Eles podem “não saber” teatro nos moldes estabelecidos no teatro educação como a professora, mas eles sabem e ensinam a LIBRAS, em uma troca de saberes. Nesse processo, esbarrei com uma questão determinante, mesmo perguntando para surdos mais velhos e intérpretes: a inexistência de sinais para termos específicos do teatro.

A necessidade de ampliar os conceitos trabalhados nas aulas gerou um processo de elaboração de um pequeno glossário do Signatores, com a criação e convenção de sinais: “as línguas de sinais aumentam seus vocabulários com novos sinais introduzidos pelas comunidades surdas em resposta às mudanças culturais e tecnológicas. Assim, a cada necessidade surge um novo sinal e, desde que se torne aceito, será utilizado pela comunidade” (FELIPE, 2009, p. 20).

Primeiro, pergunto para o grupo se existe sinal correspondente, depois explico o sentido da palavra por meio de classificadores ou sinais com significados próximos. Não encontrando um sinal, peço que o Augusto (surdo e professor/pesquisador) e a Celina (intérprete de LIBRAS), em conjunto com os alunos, criem um sinal. A partir daquele momento, sempre nos remetemos a cada palavra “nova” com o sinal criado para ela.

Ao apontar essas questões, não quero chamar a atenção para a ausência desses sinais, mas descrever a dificuldade da unificação de sinais. Essa dificuldade torna-se mais evidente com termos recorrentes nos jogos teatrais. “Improvisar” foi substituído pela sequência de sinais “criar, ideia, nova”; pontuar o movimento, pelo sinal de “pedra” ou “congelar”, entre outros. O mesmo ocorre com elementos que compõem a equipe técnica (cenógrafo, figurinista, iluminador, etc.) e com os elementos do prédio teatro (coxias, pernas, boca de cena, etc.).

No segundo ano, torna-se uma realidade a construção de vocabulário próprio devido ao fato de não encontrarmos sinais correspondentes aos termos utilizados no teatro. Assim, vimos necessidade de criar sinais do grupo e para o grupo que atendessem às necessidades que se apresentavam. Inclusive, um sinal em particular teve uma construção bem interessante porque demandou reflexão e apropriação coletivas. Isso aconteceu quando decidimos que seria essencial que houvesse a marcação do personagem Alice, montagem realizada no terceiro ano do grupo.

A partir desse mesmo raciocínio, criei sinais correspondentes às convenções teatrais. O sinal “zero” – representado pelo número zero com a mão na altura do centro do tórax – foi criado a partir da necessidade de explicar a diferença de postura cotidiana e postura cênica. Os alunos apresentavam posturas impregnadas pela comunicação cotidiana, a coluna fora de eixo e um corpo com baixo tônus muscular. Procedeu-se à reorganização desse corpo para uma postura preenchida do estado de jogo, um corpo pronto para entrar em cena, atento e disponível para a ação e, dentro de certa neutralidade, aberto para as influências das relações entre participantes. Ao invés de dar toda essa explicação para os alunos antes de começar, sinalizo “zero”, e o aluno prontamente reorganiza a sua postura.



Fig. 37 Sinal “zero”. Foto: arquivo do grupo.

A criação de sinais divide-se em dois aspectos: a transcrição de um conceito e a tradução de um termo de teatro. O sinal “zero”, como vimos acima, engloba um conjunto de conceitos de teatro, um estado disponível e ativo do jogador antes de começar a atividade ou do ator antes de entrar em cena – um estado de organização do corpo para pré-cena, pré-expressividade. O sinal foi incorporado e utilizado pelo grupo com frequência, inclusive quando um aluno queria chamar a atenção do colega.

Outro aspecto é a tradução de termos próprios do teatro, por exemplo, “cenário”, “figurino” e “palco”. Nesse caso, não estamos afirmando a inexistência de tais termos na Língua de Sinais, mas a falta de padronização de termos específicos e a ausência de dicionário voltado para a área. No caso do sinal para “figurino”, não existindo um próprio, usa-se o sinal de “roupa”, que não representa adequadamente o termo. Para a palavra “cenário”, sem um termo associado ao cotidiano, foi necessária a criação, mesmo de um sinal simplificado, como “objetos de teatro”. A Língua de Sinais utiliza-se de empréstimos linguísticos do português para a criação de sinais.

Na etapa de ensaios, começaram as questões próprias de uma adaptação para o universo dos surdos. Para os personagens, ficou uma mesma questão: “batizá-los”. O Coelho Branco não poderia ser chamado apenas com o sinal de “coelho”, pois assim se definiria como qualquer outro animal da mesma espécie, não como um nome próprio. O batismo de nomes em sinais em LIBRAS é uma prática da cultura surda. Para se referenciar uma pessoa, por exemplo, Paula, os surdos não vão chamá-la soletrando com o alfabeto manual P-A-U-L-A. Um sinal será criado para a pessoa por um surdo a partir de características físicas (tipo de cabelo, marcas no rosto) ou, depois de um tempo de contato, das características da sua personalidade. Esse sinal será utilizado para se referenciar a pessoa em todas as situações. Quando se está trabalhando com cenas e personagens, surge a mesma necessidade de batizar as figuras. No primeiro e segundo ano, não existia a preocupação com esse batismo. No terceiro ano, a necessidade veio a partir do texto literário, onde havia situações em que os personagens seriam referenciados por outro.

Quando perguntei para o grupo qual era o sinal do personagem Alice, os alunos mostraram dois sinais diferentes, e ambos faziam menção ao cabelo loiro da

personagem da versão da Disney. No caso da montagem do Signatores, a atriz que representa Alice é negra. Como foi convencionado nas aulas, o grupo criou um novo sinal, com característica da tiara de cabelo utilizada pelo personagem, a letra “A” e um movimento sobre a cabeça, de uma orelha a outra. Esse foi o sinal eleito pelo grupo, depois de discussões sobre as possibilidades de representação da personagem e um movimento compreensível em seu sentido pela plateia, apensar da distância. Na apresentação, o sinal de Alice precisou de um tratamento especial. Tive o cuidado de salientar, no começo da apresentação, que esse sinal era o sinal/ nome da personagem Alice. No prólogo da peça, o Coelho Branco entra em cena, encontra o livro *Alice no País das Maravilhas* e apresenta brevemente a história. Nessa descrição, fala sobre o personagem Alice, soletrando o seu nome e depois apresentando o seu sinal. Essa evidência do sinal aparece na próxima cena, reforçando o significado do sinal para que a plateia não o enxergue apenas como um sinal desconhecido.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: reflexões sobre a pesquisa

Ao rever o desenvolvimento de temas desta dissertação, percebo como a proporção do trabalho realizado é maior do que foi possível transcrever. Três anos de prática nas oficinas, três espetáculos criados, cada um com particularidades de construção. Em 2014, diferentemente dos outros anos, não abrimos uma nova oficina. A proposta agora é fortalecer o grupo, antes de alunos e agora de atores, aprofundar e realimentar o conhecimento dentro da experiência de grupo. O espetáculo *Memória na ponta dos dedos*, por exemplo, criado em 2012, voltou a ser apresentado em 2013 e 2014. Antes de cada apresentação, retomamos os ensaios, criamos novas cenas e aprimoramos as já existentes; com isso, podemos dizer que o espetáculo está na sua quarta versão. O mesmo ocorreu com *O ensaio de Alice*. No cronograma do Signatores para 2014, voltamos a nos encontrar para remontar a peça e seguir com apresentações em 2015.

Queremos refinar, aprimorar, pois a cada apresentação o grupo se apropria mais do trabalho. Em algumas situações, não pude acompanhar os ensaios do *Memória*, mesmo assim o grupo decidiu se encontrar e ensaiou. Chegar nesse ponto de envolvimento e dedicação dos participantes é uma conquista de autonomia, consequência das questões levantadas desde o primeiro ano na prática dos jogos teatrais.

Quando começamos com as oficinas, não tínhamos a dimensão de onde poderíamos chegar. As oficinas eram um investimento em uma experimentação, a continuação de uma pesquisa sobre teatro com surdos. Em abril deste ano, comemoramos o quarto aniversário do Grupo Signatores. Ao longo desses anos, várias pessoas passaram pelo grupo e várias se mantêm. O ator que representou o Coelho Branco no *O ensaio de Alice* (2013) era o Duende nas *Aventuras no Reino Surdo* (2011). Todos os participantes do elenco de *Memória na ponta dos dedos* continuaram no ano seguinte e ainda fazem parte do grupo. Mais surdos somaram-se ao elenco, assim como novos profissionais agora integram o grupo, com suas técnicas e linhas de trabalho. Estamos também organizando intercâmbio de oficina com outros grupos, de surdos e de ouvintes.

Muitas das questões aqui apresentadas seguem a ser investigadas. As possibilidades da Língua de Sinais em cena e os recursos visuais das

apresentações em direção à construção de uma identidade de trabalho são questões para anos de pesquisa que estão por vir. Partimos de uma área insipiente em material e pesquisadores. Começamos as oficinas com um grupo em que a maioria nunca tinha entrado em um teatro antes. É equivocado dizer que eles não tinham referencial de teatro. Sim, eles tinham. Se fôssemos perguntar “o que é teatro para você?”, eles teriam uma resposta – talvez não a mesma esperada por pesquisadores de teatro. Esta pesquisa propôs um espaço de ensino onde os participantes se sentissem à vontade para eles mesmos descobrirem esse outro teatro.

No final dos espetáculos, temos a tradição de cada aluno-ator se apresentar para a plateia, dizendo o seu nome e sinal. Depois, falamos sobre o projeto e agradecemos pelo apoio de instituições e profissionais. Em uma dessas finalizações, Augusto Schallenberger (surdo) tomou a palavra e disse, apontando para a plateia: “Esses surdos aqui no palco podem ser vocês no futuro”. A proposta de uma *experiência teatral* (Capítulo 4) estende-se à formação de plateia, do surdo vendo outro surdo, do ouvinte tendo contato com o surdo. O teatro tem a possibilidade de oportunizar um espaço onde esse convívio possa existir.

Neste momento de finalização de dissertação, posso dizer que existe um método de trabalho. Ele não segue um passo a passo, não tem uma cartilha, nem é garantia dos mesmos resultados. Esse método é uma postura e construção de um espaço de trabalho onde a Língua de Sinais seja evidenciada como expressão cultural, onde o corpo do ator surdo tenha uma postura diferente da cotidiana, pelo estímulo realizado nas atividades anteriores, nos jogos de teatro, organizando-se um canal de comunicação entre aluno e professor e privilegiando-se a relação do surdo com o espaço, com ênfase nos elementos visuais.

O trabalho não se limita ao conteúdo relatado na dissertação – dois anos de mestrado, em contraponto à vivência como professora de teatro para surdos nos últimos sete anos e como professora/pesquisadora/diretora no Grupo Signatores nos últimos quatro anos. Esta dissertação apresentou alguns dos fios na construção de uma nova tecitura de questões. Depois de quatro anos, sinto como se estivesse na superfície, trilhando os primeiros passos. Por constituir um campo tão rico e pouco explorado, o ensino da linguagem teatral para surdos permite que pesquisadores possam explorar novas e diversas questões. Que venham os próximos!

7. ANEXOS

7.1 MATERIAL GRÁFICO DAS PEÇAS REALIZADAS PELO SIGNATORES



7.2. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul**Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas**

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa MEMÓRIA NA PONTA DOS DEDOS: Sistematização de Práticas de Teatro com Surdos, sob a responsabilidade do pesquisadora Adriana de Moura Somacal, com a orientação Prof.^a Dr.^a Silvia Balestreri Nunes, que compreende uma investigação sobre as práticas de teatro realizadas no Grupo Signatores. Sua participação é voluntária e se dará por meio de relatos das práticas onde estava presente como participante, e a posterior descrição dessas práticas na dissertação, publicação de fotos e vídeos do processo. Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independentemente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados e a sua identidade será divulgada com o cuidado de não informar nenhuma situação vexatória. Para qualquer outra informação, o (a) Sr(a) poderá entrar em contato com o pesquisador pelo email XXX@gmail.com ou pelo telefone 51 XXXXXXXX.

Consentimento Pós-Informação Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e por que precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nenhuma remuneração e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Porto Alegre ___ de _____ de 2014.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador
responsável

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. V. M.; ALVES, J. M.; JARDIM, J. J. S.; SALES, E. R. O Ambiente logo como elemento facilitador na releitura de significados em uma atividade de ciências com alunos surdos. Anais do VII Encontro Latino- Americano de Pós- Graduação. São José dos Campos, UNIVAP, 2007.

ASLAN. Odete. O ator no século XX. São Paulo: Perspectiva, 1994.

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. Teatro/Educação: território em que dialogam diferentes culturas. Caderno de Textos Educação, Arte, Inclusão, ano 1, n.º 2, dezembro/2002 a março/2003, p. 47-48.

BARBA, E. A arte secreta do ator. Campinas, SP: UNICAMP, 1999.

_____. A canoa de papel: tratado de antropologia teatral. São Paulo: Hucitec, 1994.

BARBA, Eugênio; SAVARESE, Nicola. A arte secreta do ator: dicionário de antropologia teatral. São Paulo: Hucitec; Campinas: Ed. da UNICAMP, 1995.

BOAL, Augusto. Teatro do oprimido e outras poéticas políticas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

_____. Jogos para atores e não atores. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

Brasil. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o art. 18 da Lei n. 10.098 de 19 de dezembro de 2000 [legislação na Internet]. Brasília; 2005. Disponível em: http://200.181.15.9/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm

BRITO, Lucinda Ferreira. Por uma gramática de línguas de sinais. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Lingüística e Filologia, 1995.

BROOK, Peter. A porta aberta: reflexões sobre a interpretação e o teatro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____.O Ponto de Mudança: quarenta anos de experiências teatrais. 2. ed. Riode Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

BROWN, A.; DOWLING, P. Doing research/reading research: a mode of interrogation for teaching. Londres: Routledge Falmer, 2001.

BURNIER, Luís Otávio. A arte de ator: da técnica à representação. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

CARROL, Lewis. (2002). Alice Edição Comentada: As Aventuras de Alice no País das Maravilhas & Alice Por meio do Espelho. Rio de Janeiro. Editora Jorge Zahar Editor.

CHACRA, Sandra. Natureza e sentido da improvisação teatral. São Paulo: Perspectiva, 1983.

CHAUME, Frederic. Cine y Traducción. Madrid: Cátedra, 2004.

DIAS, Juarez Guimarães. Teatro na tela:investigações sobre o registro audiovisual como material de análise de espetáculos. Cadernos Virtuais de Pesquisa em Artes Cênicas, v. 02, p. 1-13, 2009.

FERNANDES, Ana Malfada de Almeida.Da fábula ao imaginário infantil:recepção interpretativa pelas crianças de uma história tradicional. UdeMIEP. 2008.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 49ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Que educação nós surdos queremos. Documento elaborado no pré-congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngüe para Surdos. Porto Alegre, RS: UFRGS, 1999.

FOUCAULT, M. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

GARCIA, Othon M. Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 15 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1992.

GROTOWISKY, Jerzy. Em busca de um teatro pobre. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1992.

HALL, Stuart. A identidade cultural da pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

HALL, Stuart. "The work of representation". In: HALL, Stuart (org.) Representation. Cultural representation and cultural signifying practices. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997.

KARNOPP, L. B. Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. Cadernos de Educação (UFPEL), v. Ano 19, p. 155-174, 2010.

KOUDELA, Ingrid Dormien. Jogos Teatrais. São Paulo: Perspectiva, 1984.

KOUDELA, I. D. ; SANTANA, A. P. . Abordagens Metodológicas do Teatro na Educação. In: André Carreira; Biange Cabral; Luiz Fernando Ramos; Sérgio Coelho Farias. (Org.). Metodologias de Pesquisa em Artes Cênicas. 1 ed. Rio de Janeiro: Viveiro de Castro Editora Ltda., 2006, v. 1, p. 63-76.

INGARDEN, Roman, BOGATYREV, Petr, HONZL, Jindrich e KOWZAN, Tadeusz. O Signo Teatral: a semiologia aplicada à arte dramática. Porto Alegre: Globo, 1977.

JOHNSTONE, Keith. Impro - Improvisation and the Theatre. 3. ed. Londres: Methuen, 1983.

LABAN, Rudolf. O Domínio do Movimento. Tradução de Anna Maria B. Vecchi e Maria Sílvia M. Netto. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1978.

_____ Dança Educativa Moderna. Tradução de Maria da Conceição P. Campos São Paulo: Ícone, 1990.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, nº. 19, jan./abr., 2002, p. 20-28.

LE BRETON, David. A sociologia do corpo. 4.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

LECOQ, Jacques. O corpo poético. Paris, Actes Sud-Papiers, 1997.

LOPES, Maura C. Surdez & educação. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. Florianópolis: Perspectiva, v.24, n. especial, jul/dez . p.81-100.

LULKIN, S. A. Atividades dramáticas com estudantes surdos. In: SKLIAR, Carlos (org.). Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. Porto Alegre: Mediação, 1997, p. 53-66.

MACHADO, Flávia Medeiros Álvaro. Interpretação e tradução de libras/português dos conceitos abstratos crítico e autonomia. Dissertação de mestrado - Universidade de Caxias do Sul. 2012.

NOGUEIRA, M. Reflexões sobre um projeto piloto de educação com bilingüismo na pré-escola de surdos.Revista Espaço:informativo técnico-científico do INES. Rio de Janeiro,v.9 n.93, p.8-23, jun/1998.

PAVIS, P. Dicionário de teatro. São Paulo: Perspectiva, (1996).

PAVIS, Patrice. A análise dos espetáculos: teatro, mímica, dança, dança-teatro, cinema. São Paulo, Perspectiva, 2005.

PERLIN, Gládis Taschetto. O lugar da cultura surda. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Org.). *A invenção da surdez*; cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 73-82.

PUPPO, M. L. Jogos teatrais na sala de aula. Um manual para o professor, de Viola Spolin. Fênix – Revista de História e Estudos Culturais Janeiro/ Fevereiro/ Março/ Abril de 2010 Vol 7 Ano VII nº 1.

QUADROS, R. M. de. Aspectos da sintaxe e da aquisição da língua de sinais brasileira. Letras de Hoje, Porto Alegre, v.110, p.125-146, 1997.

QUADROS, R. M. e KARNOPP, L. B. Língua de Sinais Brasileira: estudos lingüísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RAMOS, Célia Regina. Tradução Cultural: uma proposta de trabalho para surdos e ouvintes. Editora Arara Azul, 2001.

REGO, T. C. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RYNGAERT, Jean-Pierre. Jogar, representar: práticas dramáticas e formação. São Paulo, Cosac e Naify, 2009.

SÁNCHEZ, C. M. La increíble y triste historia de la sordera. Caracas: Editorial Ceprosord, 1990.

SKLIAR, C. La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica. Mendonça: EDIUNC, 1997.

SKLIAR, Carlos (org.). A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre/RS: Mediação, 1998.

STANISLAVSKY, C. A Preparação do Ator. 5. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1982.

STROBEL, Karin. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis. Editora UFSC. 2008.

STOKOE, W. (1960) Sign and Culture: A Reader for Students of American Sign Language. Listok Press, Silver Spring, MD.

SUTTON- SPENCE, Rachel; QUADROS, Ronice Müller. Poesia em Língua de Sinais: traços da identidade surda. In: QUADROS, Ronice Müller (org.). Estudos Surdos I. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

SOMACAL, Adriana de Moura. Antropofagia teatral : o jogador surdo. Trabalho de conclusão (graduação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Licenciatura em Teatro, Porto Alegre/RS, 2008.

SOMACAL, A, BERSELLI M. Encontro entre o teatro e a educação: a experiência do grupo de pesquisa Signatores. Revista Espaço, Rio de Janeiro, jan/jun 2011, n35, p. 67 - 71.

SPOLIN, Viola. Improvisação para o teatro. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____ Jogos Teatrais: O fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva, 2000.

THOMA, Adriana da Silva. A inversão epistemológica da anormalidade surda na pedagogia do cinema. In: LOPES, Maura Corcini; THOMA, Adriana da Silva (org.). A invenção da surdez: Cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005, p. 56-69.

TRIPP, David. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005. p. 443-466.

VYGOTSKY, L. S. (1987). Thinking and speech (N. Minick, Trans.). In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), The collected works of L. S. Vygotsky: Vol. 1. Problems of general psychology (p. 39-285). New York: Plenum Press. (Original publicado em 1934)

VYGOTSKY, L. S. (1998b). The problem of age (M. Hall, Trans.). In R. W. Rieber (Ed.), The collected works of L. S. Vygotsky: (Vol. 5. Child psychology) (p. 187-205). New York: Plenum Press. (Original publicado em 1933-1934)

WIDELL, Joanna. As fases históricas da cultura surda, Revista GELES – Grupo de Estudos Sobre Linguagem, Educação e Surdez nº 6 – Ano 5 UFSC-Rio de Janeiro: Editora Babel, 1992.

WRIGLEY, Owen. *The politics of deafness*. Washington, D.C: Gallaudet University 1996.