

# CARACORPOCOISAS

A CONSTRUÇÃO DE UMA  
POÉTICA DO CORPO CÊNICO  
DO ALUNO SURDO



LOURDES MARIA CARRERA GUEDES



# Prof-Artes

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIA DAS ARTES  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES – PROFARTES

LOURDES MARIA CARRERA GUEDES

CARA CORPO COISAS:  
A CONSTRUÇÃO DE UMA POÉTICA DO CORPO CÊNICO DO ALUNO  
SURDO

BELÉM - PARÁ

2016



# Prof-Artes

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIA DAS ARTES  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES - PROFARTES

LOURDES MARIA CARRERA GUEDES

CARA CORPO COISAS:

A CONSTRUÇÃO DE UMA POÉTICA DO CORPO CÊNICO DO ALUNO  
SURDO

Artigo como requisito para obtenção do título de Mestre em Artes ao Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Artes, da Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Olinda Charone.

Linha de Pesquisa: Processos de ensino, aprendizagem e mediação em artes.

BELÉM – PARÁ

2016

**CARA CORPO COISAS:  
A CONSTRUÇÃO DE UMA POÉTICA DO CORPO CÊNICO DO ALUNO  
SURDO**

Lourdes Maria Carrera Guedes<sup>1</sup>

**RESUMO:**

Este artigo apresenta um processo de investigação do ensino de teatro que teve como indutores os recursos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, realizado durante o Mestrado Profissional em Artes na Universidade Federal do Pará. Esta pesquisa foi realizada no Instituto Felipe Smaldone, resultando na produção de um material pedagógico sobre a poética do corpo cênico do aluno surdo desta instituição, através de um caderno de jogos e procedimentos metodológicos, observando procedimentos provenientes de três espaços de vivência: a sala de aula, o cotidiano com a comunidade surda através da comunicação em Libras e na Companhia de Teatro Mãos Livres. Utilizei a pesquisa-ação como procedimento investigativo para experimentar, revelar e analisar o processo híbrido da professora-artista-pesquisadora, do fazer teatral, trazendo como referências René Barbier, Paes Loureiro, Viola Spolin, Jacques Lecoq e Constantin Stanislavski, dialogando com esses encenadores e pedagogos teatrais, fazendo de suas técnicas e estudos fundamentações necessários à condução desta investigação, que refletiu na sistematização dos procedimentos metodológicos desta experimentação artística-pedagógica.

**PALAVRAS-CHAVES:** Aluno surdo, recursos linguísticos, ensino do teatro.

**ABSTRACT:**

This article presents an investigation of the theater school which had as language resources inducers of Brazilian Sign Language – LIBRAS, held during the Professional Master of Arts at the Federal University of Pará. This research was conducted in Felipe Smaldone Institute, resulting in production of pedagogical material on the poetics of body scenic of deaf students of this institution through an exercise book of methodological games and procedures, observing procedures from three living spaces: the classroom, the daily with the deaf community through communication in LIBRAS and Mãos Livres Theater Company. I used the action research as an investigative procedure to try to reveal and analyze the hybrid process of teacher-artist-researcher, the theater do, bringing as references René Barbier, Paes Loureiro, Viola Spolin, Jacques Lecoq and Constantin Stanislavski dialoguing with these directors and theatrical pedagogues, using their technical and foundations studies needed to conduct this investigation, which reflected the systematization of methodological procedures of this artistic and pedagogical experimentation.

**KEYWORDS:** deaf student, language resources, theater education.

---

<sup>1</sup> Bolsista CAPES/UAB 2014-2016. Discente do Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES 2014-2016. Especialista em Educação Especial. Professora de arte efetiva da Secretaria do Estado de Educação – SEDUC-PA e da Secretaria Municipal de Educação de Belém – SEMEC. Tradutora/Intérprete de Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS. Professora-artista-pesquisadora com habilitação em música, palhaça e integrante da Companhia de Teatro Mãos Livres.

*É fácil trocar as palavras,  
Difícil é interpretar os silêncios!*

*Fernando Pessoa*

## **CAMINHOS SILENCIOSOS - UM BARULHO DENTRO DE MIM**

O sujeito surdo convive numa sociedade majoritariamente ouvinte e, nesse contexto cultural de uma língua predominantemente oral-auditiva, os surdos tiveram sua história marcada por muitos estereótipos, consequência desta “imposição” cultural linguística dominante e pela representação social que os enxerga deficientes, sem considerar, no entanto, sua identidade linguística e cultural, levando à desvalorização de suas diferenças.

Não se trata apenas de reconhecer suas diferenças, mas de ir além disso, e perceber a dimensão linguística singular da pessoa surda, no sentido do comportamento humano em um contexto sociocultural organizado, considerando sua expressividade e subjetividade na dimensão cognitiva, emocional, intelectual, com suas representações simbólicas do seu jeito de ser.

As pessoas surdas possuem um jeito próprio de ver, estar e expressar-se no mundo através das experiências visuais. Essas experiências nada se relaciona com a ideia de compensação como geralmente costuma-se pensar: pela falta da audição desenvolvem um maneira compensatória do sentido visual. Lopes e Veiga-Neto nos mostram que: “o olhar para o surdo muito mais do que um sentido é uma possibilidade de *ser outra coisa* e de ocupar outra posição na rede social” (2006, p. 90). Neste mesmo sentido, Perlin (2001, p. 57) afirma que as experiências visuais constituem a identidade surda e são construídas a partir de uma cultura visual, representada pela língua de sinais que, por sua vez, se dá dentro de uma construção multicultural.

A Língua Brasileira de Sinais – Libras<sup>2</sup>, que é a língua natural da comunidade surda brasileira, com estrutura gramatical própria, com um sistema linguístico de transmissão de ideias originária desta comunidade, tendo seu reconhecimento como língua oficial da comunidade surda brasileira pela lei de Libras 10.436/02. Sua utilização como forma artística acontece muito mais no âmbito desta comunidade como forma de construção e tradução da cultura e identidade da pessoa surda e, menos comumente, acontece nos espaços culturais e

---

<sup>2</sup> Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

artísticos da sociedade como um todo. As produções artísticas com pessoas surdas sempre estiveram ligadas as escolas e instituições especializadas e ou religiosas como ferramenta para outros fins pedagógicos que não o artístico e, quase nunca, privilegiaram um processo criativo a partir da cultura visual, centrada mais nos códigos visuais, do corpo e de imagens.

Com mudanças ocorridas na década de 60, quando as línguas de sinais passam a ser reconhecidas com o *status* de língua, começam também a surgir manifestações artísticas nessa língua. Os Estados Unidos foi o país que logo se destacou com estas produções teatrais, mais tarde espalhando-se por outros países, na medida que as pessoas surdas foram explorando este potencial de suas línguas como meio de produção artística.

Destacam-se produções teatrais com pessoas surdas nos Estados Unidos, representado pela National Theater of the Deaf – NTD, responsável por difundir o teatro surdo neste país. Em Reims, norte da França, destaca-se um festival chamado Clin D’oeil, no qual se apresentam artistas surdos de vários países com produções em língua de sinais no teatro, poesia, *performances*, filmes etc.

No Brasil, destacam-se dois grupos teatrais que atualmente mantêm suas atividades e produções artísticas: o Grupo Signatores, teatro com surdos em Porto Alegre (RS), e a Companhia de Teatro Mãos Livres em Belém (PA), sendo esta, a primeira companhia de atores surdos da Amazônia, na qual sou a única integrante ouvinte. Podemos ainda destacar artistas surdos nacionalmente reconhecidos como o poeta Nelson Pimenta, Cacau Mourão, Fabiano Rosa na literatura e Cleber Couto no teatro.

Pode-se dizer que ainda existem poucas referências de produção artística relacionada ao teatro. Ainda encontramos trabalhos nessa área atrelada às questões da surdez, de concepções clínicas e de normatização dos surdos, não priorizando os aspectos culturais, linguísticos e identitários desse grupo de pessoas ou, ainda, como meio facilitador para a aprendizagem de leitura, para o treinamento da voz (oralização) entre outros objetivos não necessariamente de criação artística.

Apresento neste artigo o resultado das minhas experiências como professora-artista-pesquisadora, vividas lado a lado com alunos surdos do Instituto Felipe Smaldone<sup>3</sup> no encontro e desencontro de procedimentos que apontaram para um ensino de teatro com estes alunos. São caminhos silenciosos que provocaram um barulho dentro de mim para traçar, a

---

<sup>3</sup> Instituição especializada na educação de surdos. Originalmente fundado na Itália foi trazido para Belém no ano de 1972 pela Congregação das Irmãs dos Sagrados Corações. Os alunos envolvidos nesta pesquisa participam do Atendimento Educacional Especializado – AEE por meio do Programa de Inclusão nesta instituição durante a semana e nas sextas-feiras, no contra turno de sua escolarização, participam também, das aulas de teatro no horário de 7h30 às 10h30.

partir da experiência coletiva, em sala de aula, um processo de criação artística, de criar ação na escola. Desejo coletivo de refletir e praticar o teatro que eu trouxe, considerando toda minha experiência anterior, adquirida como tradutora intérprete de Língua Brasileira de Sinais – Libras junto à comunidade surda ou como participante de seus movimentos políticos, sociais e de lazer, e principalmente a experiência na Companhia de Teatro Mãos Livres. Esse processo adquiriu um formato metodológico sistematizado dentro deste contexto educacional específico da educação de surdos, mas que pode e deve ser ajustado, reajustado, refeito na medida em que for sendo aplicado, partilhando os *sentidos* pertencentes a todos na diversidade educacional, artística e cultural.

Um dos caminhos na busca desses procedimentos foi construído pelas minhas experiências na Companhia de Teatro Mãos Livres. Esta companhia é composta por cinco integrantes, três palhaços surdos, duas palhaças sendo uma surda e eu, a única ouvinte bilíngue do grupo. Tem como apropriações para as montagens dos espetáculos a comunicação e o potencial poético da Libras, a estética gestual corporal e a linguagem do palhaço. Produção dinâmica e interativa da experiência surda mediada pelas narrativas visuais estabelecidas no contexto Amazônico constituem o mote de suas criações.

Nessa perspectiva, meus companheiros surdos e eu atuamos na Companhia de Teatro Mãos Livres, utilizando a Libras, com suas possibilidades estéticas, concentradas na imagem, na expressão corporal e facial e sua plasticidade no espaço cênico, aqui “tratados como aspectos de cena que, como o texto, tem algo a dizer, sendo considerados como elementos de significação que constituem a linguagem teatral” (DESGRANGES, 2011, p. 97), caracterizando o processo criativo próprio de nosso grupo. Desde o início, acreditamos que a língua de sinais poderia adquirir outras possibilidades performáticas, dando novo sentido à cena, como visualiza Lulkin, (1997, p. 57) ao dizer “a língua de sinais nos remete a uma percepção diferenciada em tempo e espaço, sobretudo de expressão corporal e do ambiente produzido por esse movimento e por essa dinâmica”. Sendo assim, no palco, o corpo do artista surdo é solicitado a outras posturas e sentidos que o distanciam e ao mesmo tempo o aproximam do corpo do artista ouvinte, o qual se utiliza também da oralidade e da audição. O processo criativo do corpo deste artista surdo subverte algumas regras do fazer teatral. Nesse caso, o corpo detém um código de interação, os recursos linguísticos da Libras que, ao mesmo tempo, desmistifica a impossibilidade de trocas com o outro e provoca uma relação, uma força de ações interativas entre o palco e plateia, entre o público ouvinte e surdo, em sorrisos e gargalhadas no silêncio.

Esse corpo falante, que tem uma organização gestual, marcado por uma identidade linguística de experiências visuais extraordinariamente necessária e importante como forma de comunicação, também se organiza conscientemente, propondo uma singularidade corporal cênica na dimensão artística, na perspectiva de outra estética e ética, de modo a refletir e experimentar outras formas de criação cênica.

Nesse atravessamento de experiências destaco um procedimento da Companhia de Teatro Mãos Livres quando participou do I Festival de Cultura Surda em Porto Alegre, com o espetáculo “Palhaços Surdos” e ministrou uma oficina chamada “O corpo como princípio”, em que apresentava os procedimentos da companhia pelos exercícios práticos para a cena. Com esta experiência na trajetória do grupo e na minha caminhada artística, resolvi dispor desses mesmos exercícios e procedimentos da oficina, somando a outros e fazendo as devidas adequações para o contexto de sala de aula.

Nessa minha trajetória de professora-artista-pesquisadora, convivendo diariamente com a comunidade surda, meu corpo, espontaneamente, foi tomando a dimensão desta gestualidade dentro dos princípios linguísticos e culturais, dessa forma de se comunicar. E, assim, percebi a incrível capacidade que temos de transcendência e flexibilidade com o que somos dotados, juntos à natureza e à cultura e/ou culturas e os fazeres artísticos.

Reconheço que este foi o sinalizador dos processos metodológicos do ensino de teatro com alunos surdos no Instituto Felipe Smaldone. O processo começou intuitivamente apoiado na prática e teoria da Libras, usando essa língua e seus recursos para ensinar e aprender teatro em sala de aula. Aprender a fazer fazendo como observa Richards em sua prática com Grotowski:

Grotowski sabe que aprender alguma coisa significa conquistá-la na prática. É preciso aprender “fazendo” e não por meio da memorização de ideias e teorias. As teorias só eram usadas em nosso trabalho quando podiam resolver um problema prático que se apresentava (RICHARDS, 2012, p. 1).

Neste ir e vir, observando resultados positivos no processo de ensino aprendizagem do teatro na escola, dei-me conta de que estava vivendo um processo intuitivo de criação artística e metodológica. Desta maneira, fui instigada a sistematizar a prática da sala de aula desse fazer teatral.

Essa necessidade provocou-me “a convergência entre a sensibilidade do artista criativo e a elaboração teórica do pensador, em que a emoção e a objetividade se entrelaçam para expor uma trama magnífica em torno da própria razão existencial” (OSTROWER, 2013, p. 15).



Refletindo sobre esse conjunto de experiências educacionais e artísticas remeto-me à proposição de Larrosa que nos incita pensar a educação a partir do par “*experiência/sentido*”, e nos diz que a experiência é a possibilidade de algo nos acontecer, nos tocar e que de alguma forma afeta, produz afetos, deixa marcas, vestígios e efeitos (2002, p. 5).

Dessa forma, percebi uma circularidade instalada em meu corpo, por onde me fez viver e estar junto, nesse transitar por experiências implicadas nas práticas da sala de aula e do palco, permitindo-me “parar” para pensar e falar sobre o que estava acontecendo por esses caminhos silenciosos das minhas práticas de professora-artista-pesquisadora no sentido de dar sentido àquelas situações nas quais se entrelaçavam histórias de vidas, desejos compatíveis, valores e aspectos culturais ora tão iguais, ora tão distintos, porém, compartilhados.

Esse movimento direcionou o processo metodológico para o caminho da pesquisa-ação por se tratar de um tipo de investigação social com base empírica e que me forneceu possibilidades de estar entre e com o outro na experiência, e que aqui deve ser entendida como experiência de vida, o que evidencia Barbier (2007) sobre esse tipo de pesquisa:

A pesquisa-ação obriga o pesquisador de *implicar-se*. Ele percebe como está implicado pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e de outros. Ele também implica os outros por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo [...]. O pesquisador realiza que sua própria vida social e efetiva está presente na sua pesquisa sociológica e que o imprevisto está no coração da sua prática. (BARBIER, 2007, p. 14)

Franco (2005, p. 3) destaca que a pesquisa-ação nos aponta para mudança de atitudes, de práticas, de discursos, pressupondo resultados melhores que os já estabelecidos por meio de um trabalho coletivo em que se valorize a construção cognitiva da experiência gerando processos de reflexão-ação coletiva. Nesse sentido, minhas ações e do grupo de alunos foram se organizando mediante as situações relevantes que emergiam do próprio processo, surgindo posteriormente a sistematização metodológica.

Nesse percurso de experimentação do ensino de teatro em sala de aula, o jogo foi utilizado em quase todos os processos de aprendizagem, tendo como uma das principais referências nessa área Viola Spolin<sup>4</sup>. E, nessa construção de conhecimento, baseei-me em Spolin para transformar elementos linguísticos constituintes da Libras, em elementos e jogos teatrais, tanto por seus aspectos inerentes nessa comunicação gestual, pela fluência dos alunos na língua que se utilizam desses elementos linguísticos e pela possibilidade lúdica que traria

---

<sup>4</sup> Viola Spolin (1906/1994), educadora norte-americana, foi aluna de Neva Boyd, de quem sofreu total influência em suas práticas assim como por Stanislavski. É criadora de um sistema de jogos teatrais relevantes no processo educacional.

para aquela dinâmica de sala de aula. Na obra *Jogos teatrais na sala de aula*, Ingrid Koudela enfatiza o que Spolin definiu por jogo teatral:

O jogo teatral como um jogo de construção com a linguagem artística. Na prática, com o jogo teatral, o jogo de regras é princípio organizador do grupo de jogadores para a atividade teatral [...]. Entre as múltiplas funções dos jogos teatrais está a sua contribuição para diferentes métodos de trabalho teatral. Neste sentido, eles se constituem como habilidades de processo. (KOUDELA, 2010, apud SPOLIN, 2012, p. 25-26).

Nesse sentido, na minha prática do ensino do teatro levei em consideração a força expressiva da língua de sinais e seus recursos linguísticos como exercícios provocadores dos jogos teatrais. Minhas diversas experiências com a Libras intuíram para essa prática, visto que a língua de sinais é expressa na modalidade visual-espacial<sup>5</sup>, na qual o corpo produz gestos (enunciados) para estabelecer comunicação através das expressões faciais e do corpo, de forma expressiva e receptiva. Observando que “as línguas de sinais são consideradas línguas naturais e, conseqüentemente, compartilham uma série de características que lhes atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 30).

A Libras, como qualquer outra língua, não se constitui tão somente dos seus elementos e regras gramaticais. Na dinâmica cultural, social onde ela se dá, modifica-se com o tempo e com a história, adquirindo assim, outros elementos que passam a fazer parte de sua manifestação provocados pela interação e intensões comunicativas, produzindo outros sentidos e significados e, conseqüentemente, novas configurações de sinais<sup>6</sup> e expressões.

A percepção das diferentes manifestações dos corpos dos falantes da Libras, mas principalmente das pessoas surdas, se dá por uma plasticidade corporal manifestada e diversificada entre os surdos (entre ouvintes bilíngues acontece o mesmo, fenômeno de contato cultural, dependendo do contexto de sua aprendizagem na língua) que depende do contexto familiar e social no qual eles estão inseridos, isto irá caracterizar sua identidade corporal linguística. Dessa forma, as expressões do corpo, dependendo da identidade de quem

---

<sup>5</sup> Segundo Quadros (2004, p. 47-48), as línguas de sinais são línguas de modalidade gesto-visual ou espaço-visual, pois a informação linguística é recebida pelos olhos e produzidas pelas mãos [...]. As línguas de sinais contêm os mesmos princípios de construção das línguas orais, ou seja, têm um conjunto de símbolos convencionais, e uma gramática própria, é um sistema de regras que regem o uso desses símbolos [...]. Segundo Stokoe, entre outros pesquisadores que investigaram as línguas de sinais durante os anos de 1960 e 1970, a diferença fundamental entre as línguas de sinais e as línguas orais está na estrutura simultânea de organização dos elementos das línguas de sinais.

<sup>6</sup> Os sinais são formados a partir de parâmetros, como a combinação do movimento das mãos, com um determinado formato, num determinado lugar, podendo este lugar ser uma parte do corpo ou espaço em frente ao corpo, que constitui o espaço de enunciação.

fala, e ainda o ambiente que frequenta, terá características da língua estruturada gramaticalmente ou outras possibilidades de expressão ligadas diretamente a essa identidade, com outros recursos corporais da face, das mãos, do tronco, do olhar, até mesmo a mímica corporal, favorecendo a compreensão dessa comunicação. Assim, também, como pode tomar outras formas expressivas a partir de ênfases em determinados aspectos originados da língua mas que se diferencia com relação a linguagem cotidiana, dentre essas outras formas, as expressões artísticas, como o teatro.

Nessa perspectiva, Paes Loureiro (2001) me conduziu ao conceito de conversão semiótica, como contribuição para os estudos dos recursos linguísticos como indutores para a construção de uma poética do corpo cênico, no ensino de teatro, auxiliando-me no entendimento sobre princípios recorrentes no cotidiano por meio de uma língua gestual na reorganização do corpo para outra forma de expressar-se.

Dessa forma, Paes Loureiro propõe o conceito de conversão semiótica como sendo:

O movimento de passagem pelo qual as funções se reorganizam e se exprimem numa outra situação cultural. A conversão semiótica significa o quiasma de mudança de qualidade simbólica em uma relação cultural no momento em que ocorre essa transfiguração (PAES LOUREIRO, 2001, p. 51).

Segundo Paes Loureiro (2007, p.16) a conversão semiótica nos permite compreender a realidade e suas mudanças a partir da percepção que temos da nossa própria existência e das mudanças que nela ocorrem e, assim, atualiza e enriquece sua realidade dando corda na engrenagem social onde está inserida.

Nessa lógica da conversão semiótica, pode-se considerar a conversão do uso da Libras, por meio de seus recursos linguísticos enquanto função comunicativa, utilitária e de identidade linguística da comunidade surda brasileira para uma outra dimensão artisticamente organizada, ainda que mantidas suas características linguísticas de comunicação. Significa acrescentar e ou extrair dos recursos desta língua outra dimensão no plano artístico e estético, legitimando-a e valorizando-a e, portanto, tornando esta uma atividade enriquecedora para uma linguagem que tem um papel extraordinariamente útil, necessário e importante como forma de comunicação padrão de uma cultura caracterizada por seus aspectos linguísticos a partir de experiências visuais.

Acredito também na valorização e compreensão de que o aluno em formação para o teatro tem o direito de ocupar seu espaço enquanto ator, em um papel expressivo de quem se comunica em silêncio, estabelecendo uma relação dialógica entre educação e arte. Pela expressão artística este aluno tem a possibilidade de conduzir seu “trajeto de uma lógica da

identidade a uma lógica da identificação, do individual para o coletivo” (PAES LOUREIRO, 2001, p. 7).

Dessa forma, surge também uma outra dimensão, a dimensão social e humana que, pela educação e a arte pode constituir-se enquanto movimento de acessibilidade na perspectiva de uma ética e estética impregnada pelas características e empoderamento das forças dos traços marcantes desses sujeitos e sua condição linguística, que subverte os padrões artísticos e culturais, percebendo e intervindo nessas práticas de forma a provocar reflexões e outro olhar para essa outra apropriação cênica e outras práticas no ensino do teatro como experiência artística.

Esse empoderamento pode ocorrer simplesmente pelo uso da língua, ou pela expressão de determinadas ideias e significados que se fortalecem pela instrução, pela inspiração ou pela celebração. Utilizando a língua de sinais criativamente e como uma forma de arte é um ato de empoderamento em si mesmo para um grupo linguístico minoritário oprimido (Ladd, 2003). Por muito tempo, as pessoas surdas foram cercadas pela noção fortemente defendida pelo oralismo de que as línguas faladas, tais como o inglês ou o português, eram as línguas a serem usadas para situações de *status* elevado e que “a sinalização surda” era inferior e se adequava somente para a conversão social. (SUTTON-SPENCE; QUADROS, 2006, p. 115)

Sendo assim, o uso criativo da Libras e de seus recursos e mecanismos linguísticos, foram os indutores dessa prática pedagógica, explorando as nuances dessa língua, as imagens, os signos, os significados e a semiótica imagética, no contexto educacional, nos conduzindo à sistematização dos procedimentos metodológicos vivenciados, considerando as especificidades dos alunos envolvidos nesse processo, na busca de construir caminhos para o ensino do teatro com surdos, objeto de pesquisa no Mestrado Profissional em Artes pela Universidade Federal do Pará.

*O movimento, trazido pelo corpo humano,  
é nosso guia permanente  
nessa viagem que vai da vida ao teatro.*

*(LECOQ, 2010, p. 43)*

## **GESTOS COTIDIANOS**

As características linguísticas da Libras e a força dos traços marcantes dos surdos, que transcende os movimentos de suas mãos, sua condição linguística e a relação corporal natural de comunicação cotidiana expressa no contexto social e cultural diversificado, provocaram as escolhas dos exercícios que foram transformados em jogos teatrais e sistematizados na prática de sala de aula.

São exercícios adaptados das práticas do ensino da Libras por meio de seus recursos linguísticos, das técnicas e dinâmicas utilizadas pelo tradutor intérprete desta e da expressão comunicativa cotidiana e espontânea trazida pelos alunos. O jogo teatral parte exatamente destas possibilidades da comunicação cotidiana para posteriormente relacionar-se com técnicas do teatro. A inversão nos procedimentos para o ensino de teatro sugere um outro caminho por esse potencial poético da língua de sinais para a construção do corpo cênico. Ao invés de adaptar as técnicas teatrais para esses alunos, experimentei fazer desse potencial linguístico a própria “técnica” utilizada nesse processo criativo e artístico em sala de aula.

Observa-se que a maioria dos alunos fluentes na Libras ainda trazem em suas falas traços de gestos caseiros que não fazem parte da estrutura gramatical desta língua, ou seja, gestos convencionados por determinados grupos de sua convivência como a família, vizinhos e amigos ouvintes. Esses gestos e falas foram considerados de extrema importância para o desenvolvimento corporal cênico. Por estas manifestações corporais cotidianas, os alunos puderam buscar e “[...] revelar a variedade das condições humanas, conjugando-as com uma diversidade espetacular que ia ao encontro de sua expressividade mimica corporal” (BRAGA, 2013, p. 97)

Outros jogos provenientes de brincadeiras e jogos infantis como, o tradicional *coelhinho na toca* que, no nosso contexto passou a chamar-se *a casa e o cachorro*, foram utilizados com algumas modificações para dar acesso ao aluno surdo. A maioria das crianças surdas não tem contato, não conhece ou não participa destes jogos e brincadeiras por serem executadas por intermédio da língua oral auditiva, envolvendo músicas, comandos e apropriações de valores culturais de forma verbalizada.

Para esta prática, reconceituamos os jogos e brincadeiras para que tivessem sentido e significado de acordo com as características culturais, linguísticas e identitárias dos alunos, trocando os comandos orais para a Libras, muitas vezes modificando movimentos e forma de deslocamentos no jogo, a fim de que fossem visualmente compreendidos pelos alunos.

Inserir jogos e brincadeiras da cultura popular infantil brasileira significa aproveitar todo o potencial, a riqueza de dinâmicas corporais e de procedimentos que estes jogos e brincadeiras possuem, logicamente, com as devidas adequações e acessibilidade para todos. São brincadeiras que estão ao nosso alcance para reinventarmos a nossa prática sócio educacional.

A comunicação estabelecida em sala de aula foi pela Libras. A utilização da mesma língua em sala de aula, sem a interferência de um intérprete, tornou-se um fator fundamental nesse processo pedagógico, pois foi perceptível que diminuiu as possibilidades que tínhamos de possíveis perdas de informações caso tivéssemos o intérprete mediando a comunicação, portanto as trocas aconteceram com mais fluidez. Neste sentido, a Libras é a língua de instrução nesse processo.

A língua passa a ser, então, o instrumento que traduz todas as relações e intenções do processo que se concretiza através das interações sociais. Os discursos de uma determinada língua serão organizados e, também, determinados pela língua utilizada como a língua de instrução. Ao expressar um pensamento em língua de sinais, o discurso utiliza uma dimensão visual que não é captada por uma língua oral-auditiva. (QUADROS, 2005, p. 34)

Iniciamos as atividades com jogos de socialização e interação entre os alunos com o intuito de estabelecer uma relação de cumplicidade, cooperação, confiança durante todo o processo. Escolhi o jogo Nome-Sinal que consistia em todos apresentarem seus nomes e sinais<sup>7</sup>. Após essa apresentação uma bola circulava entre as mãos ou pés dos alunos e, cada um que estivesse com a bola na mão falava seu nome e seu sinal. A opção de rolar a bola pelos pés foi para deixar as mãos livres para cada um apresentar os nomes com a soletração manual<sup>8</sup> em Libras ou mostrar o seu sinal com as mãos. Essa proposta foi por mim apresentada, porém, os alunos preferiram executá-la segurando a bola com as mãos, pois acharam fácil usar as mãos para segurar a bola e executar rapidamente a soletração de seus nomes ou mostrar seus sinais.

---

<sup>7</sup> Neste caso, trata-se do sinal que os surdos atribuem às pessoas, o que se chama também de batismo. São sinais que irão identificar aquela pessoa por um sinal que a caracteriza e geralmente sendo uma característica física ou fisionômica, seguida de características marcantes de trejeitos, atividades que esta pessoa desenvolve, gostos etc.

<sup>8</sup> É a utilização do alfabeto manual em Libras, que são formas que as mãos adquirem e que correspondem às letras do alfabeto da língua portuguesa, servindo para traduzir nomes próprios, de pessoas, lugares, entre outros que ainda não possuem sinal.

Esta atitude dos alunos é esclarecedora, segundo as palavras de Koudela (2012) apud Spolin, (2012, p. 25) sobre o jogo teatral de Spolin, quando nos diz que o atuante, não está submetido a teorias, sistemas, regras e leis rígidas, que não possa modificá-las. O atuante no jogo teatral é considerado o artesão de sua própria educação, produzindo-se a si mesmo. E acrescenta que, ao mesmo tempo em que Spolin propõe um sistema que pretende regularizar a atividade teatral, a antídídática do jogo propõe a superação de atitudes mecanizadas. A partir dessas atitudes, poderá haver a substituição do conceito de técnicas ou receituários de procedimentos por autonomia, respeito e acordos dos jogadores. “O jogo teatral passa necessariamente pelo estabelecimento do acordo de grupo, por meio de regras livremente consentidas entre os parceiros” (KOUDELA apud SPOLIN, 2012, p. 25).

Este jogo foi repetido inúmeras vezes pela solicitação dos alunos por gostarem da dinâmica divertida e pela necessidade de se trabalhar questões práticas de coordenação motora, ritmo, atenção, e de atitudes como cumplicidade, cooperação, confiança, o que se refletiu mais adiante nos momentos de criação coletiva, nos quais os alunos demonstraram maior liberdade e espontaneidade para propor e aceitar opiniões diversas e pelos acordos que iam se estabelecendo numa relação de respeito, cooperação e solidariedade entre eles.

Spolin treinou crianças e adolescentes em técnicas teatrais por meio de jogos e exercícios para a resolução de problemas em que os alunos absorviam as habilidades de teatro sem esforço consciente. Esta esclarece que os alunos conseguem aprender muito mais pela experiência do que por explicações, discursos ou fórmulas feitas. Quanto ao caráter divertido e prazeroso ela faz referência a Margaret Faulkes: “muitas crianças, jovens e adultos podem se divertir com a experiência da arte dramática no ambiente da oficina sem a necessidade de estender esta experiência para as apresentações públicas” (SPOLIN, 2012, p. 29).

Trazer essas propriedades linguísticas e tudo aquilo que para o aluno é palpável, visível dentro de sua realidade e de alguma forma já vem marcadas no seu corpo como identidades vivenciadas na pele foi, sem dúvida, a estratégia encontrada para habilitá-los no ritmo, a trabalhar em grupo, no cuidado com o outro e consigo, no ímpeto, no reflexo, nos jogos para o bom desempenho no teatro e na vida.

Partindo de um dos parâmetros fonológicos da Libras, que é a expressão não manual ou expressão facial, expressões que servem para distinguir funções linguísticas na comunicação em Libras e é uma característica única das línguas de modalidade visual-espacial; das expressões faciais emocionais ou expressões afetivas, aquelas produzidas por todo e qualquer indivíduo, surdo ou ouvinte, e em qualquer língua, sinalizada ou oral, inerentes aos seres humanos; e das expressões corporais, propus jogos de experimentação de

diversas possibilidades expressivas facial e corporal. Além das possibilidades linguísticas, da comunicação cotidiana do aluno surdo no ambiente escolar e fora dele. Este conjunto de influências permitiu aumentar o repertório expressivo dos alunos, tornando-os conscientes destas diferenças entre as expressões gramaticais e emocionais necessárias para a interpretação teatral.

As crianças surdas, da mesma forma que as crianças ouvintes, adquirem as expressões faciais emocionais muito cedo e mais tarde adquirem as expressões faciais linguísticas como parte integrante de um sistema linguístico (REILLY, MCINTIRE E BELLUGI, 1991 apud EMMOREY et al, 1993, p. 37).

Neste sentido, as crianças surdas têm um significativo vocabulário de sinais que estão associados a uma determinada expressão facial. Elas, ao se comunicarem, já se manifestam pela expressão facial e corporal, mas precisam tomar consciência e entender que é legítima esta expressão, mesmo sem ainda compreender profundamente os valores sociais, identitários, ideológicos embutidos tanto na arte como na sua língua. Se estimuladas, irão aos poucos tomando consciência que podem expressar-se e interagir com o outro, sendo ele surdo ou não.

Souza (2012, p. 171) observa que é importante mostrar para a criança que seu corpo se comunica, de outras formas e que o melhor campo para explorá-lo é convivendo harmoniosamente com o seu próprio corpo, estimulando-o a representar o mundo através da cultura, da arte e do conhecimento. Neste mesmo sentido, Granero (2011, p. 50) enfatiza que a importância da consciência corporal é elemento base no teatro e despertar essa consciência no aluno enriquece o trabalho cênico além de ter essencial importância para a vida.

Miller (2007) lembra que, para Klauss Vianna a consciência corporal é o autoconhecimento corporal. O aluno precisa conhecer o seu próprio corpo, como ele funciona, quais seus limitações e as possibilidades para que, conscientemente, realize atividades com rendimento satisfatório, percebendo e sentindo os movimentos corporais com o mínimo de energia física e emocional, influenciando na sua comunicação e gestualidade, possibilitando um expressão corporal para “o corpo que dança; o corpo que atua; o corpo que canta; o corpo que educa; o corpo que vive” (MILLER, 2007, p. 51-52).

Observei que para os alunos foi difícil desvincular essa relação gramatical que as expressões possuem, obviamente por se tratar da sua língua e sua forma de comunicação. Para a resolução dessa dificuldade começamos pelo jogo *Cara Corpo Coisas*, o qual dá nome a este artigo, por sua importância e como referência na experimentação durante todo o processo para a compreensão da construção desse corpo cênico. Este jogo consistiu em apresentar para os alunos imagens que expressassem sentimentos e emoções para que eles as representassem



facial e corporalmente primeiro em Libras e, posteriormente, de forma não gramatical, ou seja, a expressão do corpo sem necessariamente expressar-se com as estruturas gramaticais desta.


Por exemplo, a expressão de tristeza (fig.1), em Libras, é representada por uma determinada configuração da mão, formato da mão na letra Y/, localizada no queixo com a cabeça inclinada para baixo, olhos levemente fechados, sobrancelhas franzidas. A configuração e local da mão, as expressões do rosto e postura do corpo, são as estruturas gramaticais que constituem o sinal tristeza (palavra sinalizada). O desafio aqui enfrentado pelos alunos foi realizar as expressões apresentadas pelas imagens com o corpo independente desses parâmetros linguísticos. A expressão emocional, apresentada pelo aluno (fig.2), já não preserva todas as partes constituintes do sinal tristeza, pois não incorpora à sua expressão todos os parâmetros linguísticos, o que descaracteriza o referido sinal.



Fig.1 - Este é o sinal de tristeza em Libras, constituído gramaticalmente.



Fig.2 - Expressão emocional de tristeza

Esse já seria um o começo do trabalho de conscientização das possibilidades comunicativas diversas que os alunos poderiam realizar. É interessante ressaltar um momento nesse processo que me levou a redirecionar a forma como havia planejado trabalhar com os jogos. Diante do jogo *Cara, Corpo, Coisas* solicitei que os alunos expressassem, cada um à sua maneira, a imagem que havia projetado pelo *Datashow*.

Uma das alunas pediu para realizar a expressão solicitada e diante da imagem que representava aflição (fig.3), descreveu a cena em que presenciou a morte violenta do pai e relembrou como foi sua aflição e desespero, fazendo a cena para todos nós entendermos como se sentiu e como foi a expressão do seu corpo diante do acontecimento. Essa cena provocou em todos uma inquietação, todos agora queriam realizar a atividade.

Do mesmo modo outra aluna expressou-se com tristeza, a partir da imagem que representava tristeza (fig.4), relatando o que sentiu quando soube da morte de seu gatinho ao chegar em casa.



AFLIÇÃO

Fig.3



TRISTEZA

Fig.4

A partir desses dois relatos, os alunos começaram a querer contar histórias de suas vidas impregnadas dos sentimentos e emoções, ora contando e narrando em Libras, ora fazendo cenas corporais sem o uso desta. Percebi que os alunos recorriam suas memórias e experiências de vida e acabaram reproduzindo cenas com riquezas de detalhes dos acontecimentos, seja contando, sinalizando, seja representando a cena vivida.

Não se tratava do aluno estereotipar esses sentimentos e emoções sugeridos pelas imagens apresentadas. Tratava-se da busca da referência no seu próprio corpo, provocados por lembranças, mas também pelo reflexo corporal natural da sua forma de se comunicar. Relembrar essas emoções induzia e ativava a ação do corpo. Estava, portanto, representando a forma, contudo, também, dando vida a esta forma.

Nesse sentido, muitos outros exemplos foram sendo narrados pelos alunos, o que de forma análoga, remete as descrições de Stanislavski (2013) a respeito da memória emocional,

nos aponta que os sentimentos e as lembranças reais, cotidianas iriam dar vida a ação para dar “vida à peça”. No entanto, essa expressividade precisava ser trabalhada para as necessidades cênicas futuras, tornando suas escolhas expressivas conscientes.

Naturalmente, a partir do exemplo das colegas, os outros alunos, foram fazendo uso das suas experiências de vida com suas memórias emocionais e visuais numa empolgação que contagiou uns aos outros, fazendo-os realizar a atividade de forma significativa para o objetivo proposto. Essa espontaneidade e impulsividade os fez agir de maneira verdadeira ao expressarem as formas de sentimentos e emoções partindo de suas lembranças e ou memórias corporais. “Esses sentimentos, tirados das nossa experiência real e transferida para o papel, e que dão vida a peça.” (STANISLAVSKI, 2013, p. 204).

Percebendo essa vontade, desprendimento e a euforia dos alunos em querer falar e encenar suas próprias histórias, comecei a provocá-los a representar as expressões faciais e corporais, buscando essas lembranças através das imagens, ativando assim suas memórias corporais como impulsionadoras da ação, buscando uma nova representação expressiva por meio criativo de novos movimento e gestos. Nesse momento, com a necessidade e vontade, que os alunos demonstravam de falar de suas histórias, conduziram a dinâmica de sala de aula e, posteriormente, fui inserindo os jogos dentro de seus processos criativos, ou seja, inverteu-se a dinâmica de condução em sala de aula.

Assumir o jogo da lembrança de um acontecimento observando um sentimento ou emoção, traduz a própria representação corporal e isso está impresso no corpo do aluno. Estes são levados à ideia da expressão a partir dessa lembrança, que aciona a memória corporal, a qual reage a essa ideia e não a emoção propriamente dita e, que se revela também, por ser para o aluno, uma forma ligada à expressão comunicativa de sua língua conseqüentemente, a lembrança provoca o corpo físico à ação e esta ação por sua vez provoca o aprendizado do corpo cênico. Chamo de memória corporal, o que provavelmente pode ser relacionado com o que Stanislavski mais tarde chamou de “memória muscular” ou o que Grotoviski chamou de corpo-memória (BURNIER, 2009, p. 90).

O redirecionamento da forma como passei a propor os exercícios me fez perceber que os alunos é que estavam me propondo o jogo. Nesse sentido, deixei que eles comessem com suas narrativas e encenações para que depois eu introduzisse e propusesse os jogos planejados para um determinado objetivo previsto. Entendi que o corpo do aluno, sua natureza em se manifestar é que nos induzia aos exercícios, o corpo e as narrativas em sala é que ditavam o que precisava para aquela prática. Tais atitudes dos alunos sinalizavam as necessidades para a

compreensão e apreensão das diferenças entre seus gestos e movimentos cotidianos e os cênicos.

Isso me levou a usar estratégias de provocações de lembranças de situações reais de acontecimentos de suas vidas para a jogo, e ainda estimular suas memórias visuais, o que lhes é peculiar e foi bem pertinente para aquele momento. Esta particularidade do surdo, que apreende o mundo através de suas experiências visuais, deve ser considerada e respeitada em qualquer processo de aprendizagem, pois essa é a sua maneira de ser.

Essa consciência de sua capacidade de expressar-se linguisticamente com o corpo reproduzindo suas memórias visuais foi o caminho encontrado para que começassem a compreender que eram capazes também de transferir e reproduzir movimentos, gestos e expressões corporais, compreendendo que podiam usar criativamente sua língua e transformá-la em linguagem artística com outra estética.

É a capacidade que o ser humano tem de elaborar e reelaborar símbolos partindo de sua realidade, perceber esta mudança de função, utilidade e significados em outras formas e funções e “a sua recepção sob uma outra configuração simbólica, culturalmente legitimada, converte o objeto no outro de si mesmo” (PAES LOUREIRO, 2007, p. 15). Fui percebendo, no processo, o desenvolvimento das expressões facial e corporal desses meninos e meninas que sem se darem conta estavam fazendo de suas memórias corporais cotidianas seu aprendizado no teatro.

Nesse processo a auto percepção corporal (movimentos, gestos, localização e configuração das mãos, expressões não manuais entre outros) e consciência da fala cotidiana na sua função comunicativa foi se desenvolvendo para expressão artística. Destaco que para esse desenvolvimento, foram praticados, exercícios de alongamento, relaxamento, flexibilidade corporal/muscular que envolviam os dedos, pulsos, pescoço, face, tronco etc. São exercícios comuns e necessários na aprendizagem da Libras e para técnicas da tradução e interpretação, fundamentais para a articulação e habilidade para produção dos sinais, gestos e movimentos linguísticos manuais e não manuais, e aqui, importantes também para aguçar ainda mais as percepções corporais dos alunos, desenvolvendo habilidades para ajudá-los na criatividade e transformação do corpo linguístico para o corpo cênico.

Na medida em que eu propunha os jogos específicos a partir dos recursos linguísticos da Libras, fui evidenciando as correlações com os fundamentos do teatro. Lançar mão de várias técnicas e concepções dos atores e diretores teatrais como Stanislaviski com seu sistema para a formação do artista, Lecoq e o seu desenvolvimento da mímica e pantomima e, ainda, Étienne Decroux com seu conceito de mímica corporal dramática que via na expressão

corporal o reflexo de aspectos do cotidiano “ação em vida”, abriu-me um leque de possibilidades e ideais para criar e reinventar minha prática, servindo-me de parâmetros e reflexão para perceber de onde eu estava partindo, como estavam surgindo esses procedimentos e entender o que comungava com a lógica desta construção poética do corpo cênico do aluno surdo. Tudo isso proporcionou-me condições de seguir em frente, dialogando com esses autores mas também lançando-me à inquietações, dúvidas, curiosidades, erros, acertos mas sobretudo, me proporcionando continuar nesta investigação na construção desse caminho possível.

Neste sentido, o corpo cotidiano e falante do aluno trazia a base para esse processo, originando outra perspectiva e maneiras de se elaborar, reelaborar, adaptar e correlacionar essas técnicas e treinamentos corporais para o ensino do teatro em minha sala de aula. Percebo pertinente o comentário de Braga (2013) quando se refere ao pensamento de Decroux sobre a valorização da força da presença do ator e não da força de uma personagem:

A presença de ator de que fala Decroux pode ser pensada como presença *bruta*, ainda que ficcional e construída a partir de sua realidade humana [...] Percebo essa *brutalidade* da atuação decrouxiana também como irrupção de outra realidade, de um real que pode *deformar* certo realismo estético, fazendo com que se pense em uma poética de ator diferenciada, equivalente ao real, sem ser o real, que supõe o real sem sê-lo. (BRAGA, 2013, p. 104).

Uma dessas correlações foi o encontro com a pedagogia de Jacques Lecoq (1921-1999), ator, mímico, diretor e professor teatral francês que desenvolveu uma pedagogia baseada nos princípios do movimento, improvisação e imaginação para a criação artística. Entre seus métodos está o das transferências, que passa de uma técnica corporal a uma expressão dramática. Transfere para o corpo elementos da natureza, animais, cores, entre outros. Transfere para o corpo, para os personagens e situações essas diferentes dinâmicas, experienciando dinâmicas que se relacionam organicamente com os elementos da natureza.

[...] a metodologia das transferências, que consiste em apoiar-se na dinâmica da natureza, dos gestos de ações, dos animais, das matérias, para daí, servir a finalidades expressivas, com o intuito de interpretar melhor a natureza humana. A meta é atingir um nível de transposição teatral, fora da interpretação realista. (LECOQ, 2010, p. 79).

Nesse caso, o método das transferências tem uma certa relação com os classificadores que são recursos linguísticos das línguas de sinais, “geralmente usados para especificar o movimento e a posição de objetos e pessoas ou para descrever o tamanho e a forma de objetos” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 93). São muito utilizados nas contações de

histórias e poesias nas línguas de sinais para dar mais clareza e intensificar as narrativas. Ainda podem representar características quanto a funcionalidade, a imagem de uma ação, descrição minuciosa de algo e reproduzir imagens da natureza.

Os classificadores como são gestos e movimentos icônicos na maioria das vezes são confundidos com a mímica corporal. Araújo explica que essa confusão se dá:

Em grande parte, à alta iconicidade de alguns componentes da língua de sinais (LS), a começar pelos desenhos que se fazem no ar. O sinal para CAIXA, por exemplo, é desenhado colocando-se as mãos paralelas, da mesma maneira como qualquer pessoa descreveria (ARAÚJO, 2013, p. 17).

Nesse contexto, os alunos trazem em suas falas muitos desses elementos icônicos e que utilizam para se fazerem entender pelas pessoas que não falam a sua língua. Aproveitamos esse potencial cênico da comunicação cotidiana do aluno surdo para trabalhar a construção e representação teatral, o que só veio a potencializar os gestos, os movimentos e as expressões.

Lecoq (2010, p. 54) também define mímica corporal como mimismo que “é a busca da dinâmica interna do sentido”, e pela minha experiência como falante da Libras e observadora dessa comunicação entre os surdos vejo os classificadores como recursos linguísticos da comunicação, mas com uma refinada elaboração interna para a transmissão de uma mensagem ou ideia, considerando a percepção e memória visual do surdo. As experiências visuais dos surdos os levam a esse sentido interior para expressar e transmitir com muito mais precisão ou refinamento suas ideias.

Essas atividades com classificadores também foram motivadoras para se trabalhar a pantomima. Para Lecoq (2010, P. 157-158) a pantomima é uma “técnica-limite - os gestos substituem as palavras, é preciso utilizar um gesto para lhe dar significado.” “[...] É preciso saber desenhar objetos e imagens no espaço, encontrar atitudes simbólicas [...]”. Este utilizou a pantomima e a mímica corporal também como base técnica da articulação dos gestos.

É preciso deixar claro que, mais que substituir palavras, esse recurso – os classificadores – define relações semânticas para determinar a comunicação nas línguas de sinais (LSs):

Há ainda algumas situações em que os surdos assumem o personagem sobre quem estão falando e emprestam seus próprios corpos para demonstrar as ações e os sentimentos desses personagens. Eles podem imitar uma caminhada, ou alguém abrindo uma porta. Este aspecto realmente pode dar a impressão de gestos mímicos.

Esses são alguns motivos pelos quais subsiste essa confusão. Essas características das LSs saltam à vista do leigo. Entretanto, são componentes convencionados, categorizados e organizados em sistemas linguísticos particulares que se diferem entre si. (ARAUJO, 2013, p. 17)



A Libras, devido ser uma língua de modalidade gesto-visual, admite no seu contexto discursivo, a fusão da mímica corporal com os processos gramaticais regulares. Utiliza-se a mímica para especificar alguns objetos, suas qualidades, ações, descrições e que podem ser representados mimeticamente nessa estrutura gramatical. Assim, essa fusão transforma a mímica corporal em uma forma linguística, representada iconicamente a partir dos parâmetros de configuração sígnica e da sintaxe da língua (FELIPE, 2006, p. 206).

Trabalhar com essas possibilidades associadas, dá oportunidade ao aluno de reconhecer, ter domínio e controle do seu próprio corpo não apenas para se comunicar em Libras. Eles perceberam e refletiram sobre as diferentes posturas corporais no momento de expressar-se em tal língua no cotidiano e no palco (comparamos o uso da mímica corporal e dos classificadores), como nos chamou a atenção a fala de um aluno no momento de ensaio da peça junina chamada “Procura-se um Noivo” dirigindo-se a uma colega: *“você não pode ficar de costas para o público porque não dá para ver o que você está falando”*. A cena era um diálogo na Libras. Ao mesmo tempo, perceberam as possibilidades que a construção de comunicação corporal, sem ser na referida língua, poderia trazer-lhes outras possibilidades expressivas no palco.

A opção por usar o corpo, sem ser o corpo linguístico, ou dar outra ênfase as funções comunicativas ao corpo, causou uma inquietação e angústia nos alunos. Até o mês de maio, no qual foi feita a montagem de uma peça para ser apresentada na festa junina da escola, eles usaram a Libras como elemento cênico de comunicação na cena. Já na ocasião do início da montagem da peça de Natal, no final do mês de outubro, poucas foram as cenas incluídas com diálogos na Libras. A maioria das cenas foram realizadas numa mistura de mímica corporal com os classificadores (com função de formação de palavras e sentenças), pantomima e alguns poucos sinais para transmitir o texto. Nesta montagem, a expressão gramatical foi perdendo força, dando espaço a expressões do corpo que falava com um texto corporal artisticamente elaborado.

Quando começamos a montar as cenas para a peça de Natal, em que a proposta era usar apenas os recursos não manuais e as expressões corporais, os alunos ficaram meio sem chão e começaram a perguntar: *“Então como vou fazer se não falar em Libras? Ou Não sei fazer...”* No entanto, para estimulá-los e mostrar-lhes que conseguiriam, pedi que lembrassem de alguma situação na qual precisaram se comunicar com alguém que não sabia Libras, mas

que deram um jeito e conseguiram se comunicar. Logo todos, deram exemplos de situações onde precisaram fazer gestos engraçados, caretas, desenhar ou escrever no intuito de a pessoa os entender. Diga-se de passagem, são situações que acontecem constantemente na vida desses alunos, inclusive no meio familiar. Sobre isso volto a mencionar Stanislavski (2013, p. 78), para o que ele nos alerta: “nos momentos de dúvidas, quando os seus pensamentos, sentimentos e imaginação ficarem mudos, lembrem-se do *se*”. Estas situações revividas por eles foram novamente o estímulo para que começassem a compreender e improvisar as falas, as cenas, foi dessa forma que eles perceberam estarem falando com o corpo não gramatical, a consciência corporal estava se estabelecendo.

Descobriram que o corpo poderia falar de outra forma e isso estava lhes dando o poder de improvisar, ou “inventar na hora” expressão denominada por eles como sinônimo de improvisar. Criaram um novo sinal para essa expressão e que passamos a utilizar nas aulas<sup>9</sup>. O sinal de improvisar ou inventar na hora é a junção dos sinais *inventar* e *hora*. O sinal de *inventar* é representado pela mão no formato da letra D/, tocando a lateral da testa com movimento para frente e o sinal de *hora* é representado pela mão no formato da letra D/, tocando no braço na altura do pulso. A criação de sinais específicos para os jogos, exercícios ou procedimentos foi um dos meios encontrados para tornar dinâmico o acesso a uma informação ou conceito já assimilada anteriormente.

Novamente recorremos ao *se* de Stanislavski (2013) para impulsionar a criação do texto corporal partindo daquilo que eles já haviam experimentado corporalmente, saindo do mundo real para a criação, bem refletido na fala de um aluno para a colega no momento em que ela sentia dificuldade de expressar facialmente o texto do seu personagem, ele disse: “*tu lembrás naquele dia que fizeste a expressão lá na sala de aula quando tu estavas contando sobre as pessoas que morreram perto da tua casa? Pois é, faz igual agora...*”.

Os alunos descobriram o inventar na hora e eu descobri a grande contribuição de Stanislavski (2013) sobre as funções da palavra *Se*, que vai atuar como alavanca para sairmos do mundo dos fatos para o mundo da imaginação e criação. E assim, este nos lembra que:

As circunstâncias que servem de complemento ao *se* são tiradas de fontes próximas aos próprios sentimentos do ator e exercem forte influência na sua vida interior. Uma vez estabelecido este contato entre as suas vidas e o seu papel, vocês

<sup>9</sup> Na Libras como em qualquer língua, existem mecanismos próprios para criação e elaboração de itens lexicais. O processo de composição é um desses mecanismos onde, muitas unidades são compostas por dois ou mais sinais usados para expressar conceitos anteriormente não denominados (Quadros, 2009, p. 36).



experimentarão aquele impulso ou estímulo interior (STANISLAVSKI, 2013, p. 79).

Outro elemento que trabalhado foi a noção de espaço. O espaço na comunicação em Libras é muito especial e fundamental, isso facilitou a aprendizagem da noção de espaço, de postura no palco, de localizar o personagem no palco, e mesmo que este esteja ausente na narrativa, mas é citado, há uma referência de localização definida para ele nesse espaço.

Isso se dá pelos mecanismos da sintaxe espacial apresentada pelas línguas de sinais. Com esse mecanismo linguístico foi possível a percepção do espaço cênico e a posição dos personagens. Por exemplo, no exercício *Quem está aí*, os alunos assumiam as características de um personagem ou falavam de um outro personagem através de seu posicionamento corporal, de um determinado lugar no espaço e, pela expressão facial e corporal, definiam as emoções e sentimentos característicos do personagem.

É interessante que, em um diálogo entre duas pessoas surdas, por exemplo, os interlocutores precisam estar em um espaço organizado favorável a visualização entre eles para que possam se enxergar perfeitamente para a comunicação acontecer. Essa organização também lembra a disposição de quem apresenta e de quem assiste algo (palco-plateia), essa organização de espaço e de postura entre os interlocutores foi questão levantada pelos alunos sobre como se posicionar no palco pois a preocupação era “*se eu ficar de costas eles não irão ver eu falar...*”, e esse foi o mote para se trabalhar as questões de posturas em cena, a relação com outro colega/ator no palco, a relação com a plateia e as atitudes corporais buscando essas relações linguísticas e cênicas desse corpo.

## **SINALIZAÇÕES FUTURAS**

A relevância dos jogos baseados nos recursos linguísticos da Libras nesse processo fez todo sentido para os alunos pelo fato de já possuírem todo um potencial natural da expressão corporal, o movimento corporal cotidiano proveniente da sua comunicação, possibilitando ampliar o repertório expressivo, o fazer criativo, levando-os à compreensão, reflexão e à crítica do uso das expressões faciais e corporais nas situações dos jogos teatrais, artísticas e com efeito estético.

O reconhecimento do seu corpo com outras possibilidades, se reconhecer no palco diante de uma plateia, sentir o friozinho na barriga e conseguir fazer a cena, falar o texto sem as formas gramaticais ou associando-as a mais variadas manifestações corporais surgidas durante essas experiências, deixando o corpo falar de muitas maneiras, foram algumas manifestações positivas dos alunos entre outras mudanças de comportamentos que foram percebidas para além do fazer artístico, como por exemplo, a elevação da autoestima, nas relações interpessoais no grupo e fora dele, no desenvolvimento linguístico, nas descobertas de regras gramaticais da sua própria língua, na ampliação do repertório linguístico gestual e criação de sinais para os vocabulários específicos da prática desse grupo, necessidade esta natural e característica de todas as línguas e de seus usuários, sendo manifestações vivas e culturais de uma língua que se modifica com o tempo, com a história e com os contextos culturais e sociais de determinados grupos. Somando a isso, evidenciou-se também o reconhecimento de sua identidade e de sua língua.

A experimentação com esses elementos linguísticos associados aos conhecimentos teóricos e técnicos de treinamento para o teatro forneceram todo material para essa prática e para o desenvolvimento dos alunos no processo artístico e educacional assim como, para a produção e sistematização de proposições com diferentes elementos e técnicas como ponto de partida para a prática educacional do ensino do teatro.

E ainda, perceber a autonomia e autoestima dos alunos sendo desenvolvida por meio dessa experimentação e das novas atitudes deles, como, por exemplo, a iniciativa destes em

propor que apresentassem nas suas escolas<sup>10</sup> a peça teatral “As luvas mágicas do Papai Noel”, que já haviam encenado por ocasião do encerramento do ano letivo no instituto Felipe Smaldone. Tal iniciativa foi extremamente significativa, pois na fase da adolescência os alunos surdos passam por conflitos de identidade por muitas vezes sofrerem discriminação e preconceito por suas condições identitárias e linguística. Mas dessa vez estavam fazendo questão de enfrentar seus conflitos por meio dos seus personagens, do “se mostrar”, de apresentar suas produções artísticas para um público que talvez os considerassem um grupo pouco provável para se manifestar cultural e artisticamente. E isso aconteceu. Duas alunas do grupo fizeram toda a articulação na escola e conseguimos apresentar a peça para comunidade escolar que assistiu, aplaudiu e provavelmente repensou sobre as representações linguísticas, culturais e sociais que poderiam ter a respeito da pessoa surda.

Sendo assim, é primordial a implementação de práticas educacionais que se apropriem e contemplem a elaboração de estratégias subjetivas e objetivas do ensino do teatro, considerando as experiências visuais dos alunos surdos, estando, eles, em qualquer espaço para essa formação, criando novos processos de ensinar e aprender, propondo, ainda, uma educação que fornecerá subsídios para todos os envolvidos, alunos surdos, alunos ouvintes, professores, pesquisadores e toda a comunidade escolar.

É necessário refletir e agir em relação à construção de novas formas de ensinar, aprender e fazer teatro levando em consideração as diferenças e o acesso de todos à educação e às artes. O ensino de teatro envolvendo pessoas surdas parece que ainda é um campo desconhecido pela maioria, levando em consideração a realidade do ensino nas escolas, universidades, entre outras instituições educacionais e culturais, principalmente quanto ao desconhecimento das possibilidades de uma cultura visual, de uma língua gestual com potencialidades poéticas.

A partir dessas experiências, reflexões e constatações durante esse processo, surgiu o produto desta pesquisa: um caderno de jogos e procedimentos metodológicos para o ensino de teatro com alunos surdos, evidenciando o potencial poético dos movimentos corporais linguísticos da Libras para a representação teatral. A partir da sistematização desses procedimentos pretende-se que este produto seja um material incitador para o processo criativo e inclusivo do ensino de teatro com surdos, nas mais diversas instituições, oferecendo meios de se pensar as diferenças levando a propostas educacionais no ensino das artes em

---

<sup>10</sup> Os alunos estudam nas escolas da rede municipal e estadual de Belém no turno oposto às aulas do Atendimento Educacional Especializado no Instituto Felipe Smaldone.

termos de mudanças transformadoras, provocadoras de políticas públicas educacionais e culturais, entendendo que a diferença cultural no campo educacional é necessária para que todos os alunos sejam aceitos, sem exclusão, e que a acessibilidade esteja a serviço de todos no processo social, educacional e cultural.

Os jogos apresentados neste caderno foram pensados a partir da experiência coletiva em um processo de criação artística e metodológica, no contexto de uma escola especializada na educação de surdos na cidade de Belém, mas que podem e devem ser ajustados, reajustados, refeitos, sempre com muita atenção ao processo criativo de todos os envolvidos, para que outras necessidades, outros caminhos possam ser vivenciados, colaborando com outros conhecimentos interdisciplinares, abrangendo, ainda, compromissos éticos e de respeito na diversidade sociocultural.

Sendo assim, trata-se de mais um caminho possível, mesmo porque são as experiências que nos conduzem ao saber do conhecimento e à elaboração de algo sobre esse conhecimento, e elas, as experiências, são únicas mas, os métodos são muitos.

As técnicas teatrais estão longe de ser sagradas. Os estilos em teatro mudam radicalmente com o passar dos anos, pois as técnicas do teatro são técnicas da comunicação. A existência da comunicação é muito mais importante do que o método usado. Os métodos se alteram para atender às necessidades de tempo e espaço (p. 12). [...] Quando o ator sabe que há muitas maneiras de fazer e dizer uma coisa, as técnicas aparecerão (como deve ser) a partir do seu total. Pois é através da consciência direta e dinâmica de uma experiência de atuação que a experimentação e as técnicas são espontaneamente unidas, libertando o aluno para o padrão de comportamento fluente no palco. (SPOLIN, 2008, p. 13).

Acredito na experiência teatral dentro da instituição escola onde os diferentes “atores” do processo de ensino-aprendizagem, mediante variados contextos e procedimentos, podem efetivamente produzir arte, elaborando e compreendendo de forma reflexiva conhecimentos “tanto sobre o próprio fazer artístico-teatral, quanto acerca de aspectos relevantes da vida social” (DESGRANGES, 2011, p. 20).

Muitas vezes, quando estamos no dia a dia de nossas salas de aula, é difícil parar e refletir sobre nossas práticas. Nos encontramos tão sobrecarregados das dinâmicas da escola que não percebemos que estamos ali em um processo de pesquisa, de desenvolvimento de procedimentos, metodologias, e não nos damos conta disso. Difícil, também, por ser esta a dinâmica das instituições escolares complexas, mas também por termos ao nosso dispor inúmeras práticas consolidadas sobre o processo de ensino-aprendizagem que nos servem de referências teóricas, contudo não percebemos a dinâmica peculiar do nosso contexto e de nossas ações. No entanto, cheguei ao ponto que senti a necessidade de compreender melhor

minha prática, aquele barulho dentro de mim. Não é tão fácil parar, refletir, escrever e chegar a uma conclusão do que estamos fazendo nas nossas *práxis*, porém, foi essa necessidade de entender de onde eu estava partindo, qual a concepção daquela prática artística e pedagógica, que dei conta de que “não posso pretender que eu tenha a capacidade de fazer referência a uma realidade independente de mim” (MATURANA, 1998, p. 45). Eu, enquanto professora-artista-pesquisadora, sentia a necessidade da explicação dessa prática indissociável e inerente ao exercício desses meus papéis sociais que circulam por espaços, aparentemente distintos, que podem parecer metodologicamente separados, mas que se entrelaçaram e se entrelaçam para a criação e apreensão do conhecimento com as artes.

Neste processo de investigação, os procedimentos foram sendo elaborados a partir da prática, construindo um caminho por meio das experimentações em um processo no qual eu estava inserida também como participante, surgindo assim um conjunto de procedimentos vivenciados coletivamente, que a partir daqui, poderão ser considerados como procedentes para outras maneiras de se fazer teatro na escola, ampliando também um fazer teatral onde considerem-se ações cotidianas do falante da Libras, no processo de criação artística.

O cruzamento dessa prática com as concepções e técnicas de Stanislavski, de Decroux, Lecoq e Spolin contribuíram fundamentalmente para que fossem estabelecidas critérios e objetivos dos jogos e elaboração dos procedimentos que foram desenvolvidos de acordo com as características da Libras e das especificidade do corpo dos alunos surdos.

Esta pesquisa não tem um caráter conclusivo. No entanto, os procedimentos metodológicos elaborados através desta experiência trouxeram contribuições relevantes para objetivo pretendido, visto que oferecem aporte teórico e prático para aplicação dos jogos teatrais aqui desenvolvidos. É importante esclarecer que a pesquisa continuará, todo o material produzido ainda será exaustivamente estudado e analisado na prática e teoricamente para seu aprimoramento.

A conversão semiótica, conceito concebido por Paes Loureiro (2007), proporcionou o entendimento deste percurso que se fez da Libras para o ensino do teatro. Compreendendo que a partir dos recursos linguísticos, e do ato de se extrair e ou somar elementos dessa língua, pode-se convertê-los em uma linguagem artística e esteticamente organizada sendo possível construir e desenvolver habilidades para a representação teatral, conforme indica outro autor:

Tudo está no corpo, como um registro de legitimidade para todo o sempre, onde o homem carrega sua história imemorial, refazendo a história a cada dia, reforçando a tinta dos escritos dos textos passados, e abrindo novas clareiras aí, em seu corpo, para que as naves do amanhã possam pousar com segurança e possam recombinar-se com as naus do passado.

Como toda mistura, o corpo exige olhos atentos para seguir esse movimento semiótico, para que se lhe adicione novas tonalidades, acrescente novos ingredientes, revele-se dele novas possibilidades. Mais que cuidado, o cientista do corpo deve ter o desvelo de não lhe tirar sua primeira qualidade ao estudá-lo, que é a qualidade de ser vivo. Até ao estudar o corpo fossilizado é preciso adicionar-lhe os textos que, numa interação sónica, lhe trarão de volta a vitalidade primordial que um dia lhe foi conferida (CAMPELO, 1998, p.10)

O teatro na escola pode ser muito bem realizado, inclusive como possibilidades de que pode ser ensinado de diversas maneiras, evitando pensamentos equivocados sobre esse ensino e sua “utilidade”, equívocos estes, não raramente, existentes dentro da escola. Aqui, os alunos transgrediram quando começaram a praticar um teatro a partir de sua língua e a partir disso sinalizaram que outras formas de comunicar-se e de aprender podem fazer parte dessa escola.

Se o teatro pode ser ensinado, pode-se aprender de diversas maneiras, mesmo porque existem variados teatros, mesmo que eu defenda aqui técnicas corporais como técnicas fundamentais para o ator. Há pessoas que necessitam aprendê-las por meio de artistas-professores, mestres únicos ou orientadores profissionais. Há aqueles que diante de uma vivência pessoal artística continuada, em grupos ou não, conseguem estabelecer as próprias orientações, organizando, inclusive, proposições técnicas para si e para outros. Talvez não exista uma regra única de formação de ator. O que de fato está implícito na convivência com artistas-formadores talvez seja, em si, a ideia do trabalho continuado, o exercício permanente do atuante, sob uma orientação experiente e sensível, que conduza trabalhos de revisão técnica, experimentações práticas e composições autorais (BRAGA, 2009, p. 190).

Vale trazer a discussão para o campo dos processos de ensino aprendizagem que vão muito além dos currículos, mas passam pelo campo da valorização da experiência como conhecimento. Valorizar e compreender que, a criação, a criatividade e a expressão artística surgem no fazer fazendo, “o que se faz, simplesmente acontece” (MATURANA, 1998, p. 57), ampliando ainda essa discussão para a viabilização de processos educacionais na diversidade social e cultural de nossos alunos seja no ensino do teatro ou das outras linguagens artísticas, podendo tornar-se, esse processo, menos excludente.

E ainda, a construção deste teatro com alunos surdos é, também, a construção de um teatro acessível para favorecer as trocas de conhecimentos e informações e a necessidade da valorização e reconhecimento de uma forma de expressão cultural e artística na perspectiva da coletividade, sugerindo possibilidades do fazer e do fruir teatral e de relações com os mais distintos públicos na contemporaneidade, uma troca de criação e fruição, impregnada de *sentidos* éticos provocadores de outra estética à experiência criadora, da proposição à transformação.

Finalizando este artigo e não a pesquisa, pretendo, continuar pesquisando este fazer teatral em sala de aula e produzir um espetáculo, tendo no processo de criação e montagem

exatamente esses procedimentos que hoje apresento e que ainda irão ser aperfeiçoados, acreditando nas possibilidades de ampliação e apropriação cênica na construção desse fazer artístico reconhecendo e percebendo as singularidades na diversidade teatral provocando uma outra escuta, o olhar em vez de ouvir.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Adriana D. S. de. *As expressões e as marcas não-manuais na língua de sinais brasileira*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP, Instituto de Letras – IL, Universidade de Brasília, 2013.

BARBIER, René. *A Pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.

BONDIA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Rev. Bras. Educ., 2002, n. 19, p. 20-28. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2015.

BRAGA, Bya. *Formar e formar-se em teatro*. FLORENTINO, A.; TELLES, N. Cartografia do ensino do teatro. Uberlândia: EDUFU, 2009.

BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília: DF: Presidência da República. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm)>. Acesso em: 05 nov. 2012.

BURNIER, Luís Otávio. *A arte de ator; da técnica a representação*. Campinas: Unicamp, 2009.

CAMPELO, C. Ríva. *O corpo no cotidiano*. In: Cadernos do GIPE-CIT: Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade/ Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro, Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas. Escola de Dança. - n. 1, nov. 1998. - Salvador: UFBA/ PPGAC, 1998.

DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2011.

EMMOREY, K; BELLUGI, U; KLIMA, E. *Organização Neural da Língua de Sinais*. In: Estudos de Tradução. BASSNETT, S. (Org.) Porto Alegre; Editora UFRGS, 2005.

FELIPE, Tanya. *Os processos de formação de palavras na Libras*. Campinas: In: ETD - Educação Temática Digital 7, 2006.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia da Pesquisa-Ação*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2014.

GRANERO, V. Vieira. *Como usar o teatro na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2011.

KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LAZZARIN, Márcia Lise Lunardi (Orgs.). *Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: ULBRA, 2011.

KOJIMA, Carolina K.; SEGALA, Sueli R. *Libras: Língua Brasileira de Sinais: a imagem do pensamento*. São Paulo: Editora Escala, 2008. vol. 1.

LARROSA, Jorge Bondía. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Tradução de João Wanderley Geraldi. Revista brasileira de Educação, n 19, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> >. Acesso em: 17 ago. 2015.

LECOQ, Jacques. *O corpo poético: uma pedagogia da criação teatral*. São Paulo: Senac Sesc, 2010.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA NETO, Alfredo. *Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar*. Perspectiva, Florianópolis, v. 24, n. 3, p. 81-100, jan. 2006.

\_\_\_\_\_ *A estética de uma ética sem barreiras*. Belém: Instituto de Arte do Pará, 2001.

\_\_\_\_\_ *A conversão semiótica: na arte e na cultura*. Belém: EDUFPA, 2007.

LULKIN, Sérgio A. *Atividades dramáticas com estudantes surdos*. In: SKLIAR, Carlos (org.). Educação e exclusão: abordagem sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997. (cadernos de autoria).

\_\_\_\_\_ *O discurso moderno na educação dos surdos: Práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada*. In: SKLIAR, Carlos (org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre, Mediação, 1998.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MILLER, Jussara. *A escuta do corpo: sistematização da técnica klaus Vianna*. São Paulo: Summus, 2007.

OSTROWER, Fayga. *Acasos e criação artística*. Campinas: Unicamp, 2013.

PAES LOUREIRO, João de Jesus. *Cultura Amazônica: Uma poética do imaginário*. São Paulo: Escrituras, 2001.

PERLIN, Gládis. *Identidades surdas*. In: SKLIAR, Carlos (org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 51-73.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.



QUADROS, Ronice Muller. *O Bi em bilinguismo na educação de surdos*. In: FERNANDES Eulalia; QUADROS Ronice Muller et al. *Surdez e bilinguismo* Porto Alegre: Mediação, 2005.

QUADROS, Ronice Muller de; PIZZIO, A. L.; REZENDE, P. L. F. *Língua Brasileira de Sinais V*. Florianópolis: UFSC, 2009.

RICHARDS, Thomas. *Trabalhar com Grotowski sobre as ações físicas*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

ROSA, Fabiano S.; KLEIN, Madalena. *O que sinalizam os professores surdos sobre literatura surda em livros digitais*. In: KARNOPP, Lodenir et al (orgs). *Cultura Surda na contemporaneidade negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: ULBRA, 2011.

SOUZA, L. Fernando. *A magia e o encantamento do teatro na infância*. In: CUNHA, S. R. V. (Org) *As artes do universo infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

RUSSO, Ângela, PEREIRA, P. M. Cristina. *Tradução e interpretação de língua de sinais: técnicas e dinâmicas para cursos*. São Paulo: Centro Educacional Cultura Surda, 2008.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. Tradução e revisão de Ingrid Dormiem Koudela, Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2008.

\_\_\_\_\_. *Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor*. Tradução de Ingrid Dormiem Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2012.

STANISLAVSKI, Constantin. *A preparação do ator*. Tradução de Pontes de Paula Lima. 30. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

SUTTON-SPENCE; QUADROS, R. M. R. *Poesia em Língua de Sinais: traços da identidade surda*. In: QUADROS R. M. (Org) *Estudos Surdos I*. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

