



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
ARTES PROFARTES/UFPB**

**O ENSINO DO TEATRO NA ESCOLA PÚBLICA: UMA EXPERIÊNCIA INCLUSIVA
PARA SURDOS (UM ESTUDO DE CASO)**

Liliane Alves de Sousa

João Pessoa
2016

LILIANE ALVES DE SOUSA

**O ENSINO DO TEATRO NA ESCOLA PÚBLICA: UMA EXPERIÊNCIA INCLUSIVA
PARA SURDOS (UM ESTUDO DE CASO)**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes – Profartes da UFPB em parceria com a UDESC para obtenção do título de mestre em Artes Cênicas. Linha de pesquisa: Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes.

Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Programa de Mestrado profissional em Artes – ProfArtes

Orientador: Prof. Dr. José Amâncio Tonezzi Rodrigues Pereira

João Pessoa
2016

LILIANE ALVES DE SOUSA

**O ENSINO DO TEATRO NA ESCOLA PÚBLICA: UMA EXPERIÊNCIA INCLUSIVA
PARA SURDOS (UM ESTUDO DE CASO)**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes – Profartes da UFPB em parceria com a UDESC para obtenção do título de mestre em Artes Cênicas. Linha de pesquisa: Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes.

BANCA EXAMINADORA

Aprovada em: ____/____/____

Prof. Dr. José Tonezzi
Orientador

Prof. Dr. Ricardo Lucena
Avaliador Externo

Profª Drª Paula A. Coelho
Avaliadora Interna

S725e Sousa, Liliane Alves de.

O ensino do teatro na escola pública: uma experiência inclusiva para surdos (um estudo de caso) / Liliane Alves de Sousa.- João Pessoa, 2016.

72f. : il.

Orientador: José Amâncio Tonezzi Rodrigues Pereira
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA-UDESC

1. Teatro - ensino. 2. Artes cênicas. 3. Educação de surdos - prática teatral. 4. Inclusão - surdos - teatro.

UFPB/BC

CDU: 792(043)

Dedico esse trabalho à minha sobrinha Iasmim Victoria e às pessoas surdas que me ensinaram a perceber a limitação como um ponto de partida e não como um ponto final.

AGRADECIMENTOS

Acima de tudo à Deus que cuida de mim em cada detalhe.

À minha mãe Vera Lúcia e meus irmãos Viviane, Daniel e Marcelino, por toda dedicação ao meu crescimento.

Ao meu orientador José Tonezzi, pelo apoio dedicação e parceria.

Ao meu esposo Joeldson Pereira, pelo incentivo e cumplicidade.

À minha filha Laís Alves e à minha sobrinha Iasmim Victória que me inspiram diariamente a lutar por uma educação pública que faça justiça social e seja de qualidade.

À Escola Sesquicentenário, aos alunos e ao professor Sydney Veloso que se dispuseram a colaborar com a pesquisa.

Aos professores do programa de mestrado profissional Prof Artes da UFPB, em especial à professora Paula Coelho e ao professor coordenador Paulo Vieira por todo empenho e colaboração.

Aos meus colegas de turma, Adriano Marcos, Claudete Gomes, Daniel Nóbrega, Eliete Matias, Ingrid Castro, Lisiane Saraiva, Vadelma Melo, Pablo Fabrício e Tainá Macedo, por toda cumplicidade e apoio nos momentos mais decisivos.

Aos meus colegas de trabalho na Escola Compositor Luís Ramalho e na Escola Cidadã Integral Técnica Erenice Cavalcante Fideles.

E à todos que estiveram comigo nesta caminhada, toda minha gratidão.

RESUMO

A presente pesquisa realiza um estudo cuja finalidade é investigar se as diferenças entre surdos e ouvintes são capazes de dificultar ou mesmo impossibilitar a prática teatral deles num mesmo espaço, compartilhando experiências e códigos teatrais. Tem como referência o ensino do teatro, a educação de surdos e sua inclusão. Baseia-se no estudo de experiências vivenciadas com um grupo formado por alunos do 8º Ano do Ensino fundamental de uma escola pública da cidade de João Pessoa, a partir de vinte e seis horas/aulas de Teatro entre os meses de agosto e novembro de 2015. Os encontros ocorreram no período regular das aulas de Arte e geralmente na sala de aula. Para a realização das aulas foram utilizados jogos teatrais e experiências lúdicas, atividades de leitura, escrita e ações dialógicas. Ao fim do processo pedagógico e sob orientação do professor de Teatro, os alunos coletivamente elaboraram uma apresentação teatral com base num trecho de um texto de Ariano Suassuna. A adaptação não teve enfoque no texto teatral, mas tomou por base o contexto de trabalho, vivenciando um teatro mais visual do que verbal, visando tornar clara a necessidade de que a arte, especificamente o teatro, deve ser acessível a todos, enquanto espaço para visibilidade do que pode estar, de alguma maneira, oculto. Esse caráter inclusivo apresentado pelo Teatro deve ser aproveitado de maneira mais efetiva num período em que cada vez mais os indivíduos são excluídos, separados pelas diferenças existentes entre eles. Observa-se que a prática teatral é possível a surdos e ouvintes, em um mesmo grupo compartilhando experiências, mas utilizando de ferramentas e adequações necessárias, não para uma possível dissimulação ou evidenciamento da surdez, mas para tornar a vivência efetiva e que gere a troca comunicacional entre os jogadores/atores que estão, seja na sala de aula, ou mesmo num palco, e também entre esses e o público.

Palavras-chave: Teatro. Educação. Surdos.

ABSTRACT

This research aims to investigate whether the differences between deaf and hearing make it difficult or impossible to them the theatrical practice in the same space, sharing experiences and theatrical codes. It refers to the theater education, deaf education and inclusion. It is based on the study of experiences lived with a group of students of the 8th year of elementary education in a public school in the city of João Pessoa, from twenty-six class time between August and November 2015. The meetings took place in the period of regular art classes and generally in the classroom. To carry out the lessons it were used theater games and playful experiences, activities of reading, writing and dialogical actions. At the end of the educational process and under the guidance of a Theatre teacher, the students collectively prepared a theatrical presentation based on an excerpt from Ariano Suassuna. The adaptation did not focus on the theatrical text, but was based on the work context, experiencing a more visual theater than verbal, in order to make clear that art, specifically the theater, needs to be accessible to all, once it is a space of visibility of what may be somehow hidden. The inclusive aspect of theater should be used more effectively now that more and more individuals are excluded, separated by the differences between them. It was observed that the theatrical practice is possible for deaf and hearing in a same group sharing experiences, using tools and other adjustments. However the tools were not used to conceal or to evidence the deafness, but to make effective the experience and manage the communication between players/actors who are either in the classroom or on stage and also between them and the public.

Keywords: Theater. Education. Deaf.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Intérprete de Libras	43
Figura 2 – Depoimento de aluno	44
Figura 3 – Depoimento de aluno	44
Figura 4 – sala de aula utilizada	44
Figura 5 – sala de aula utilizada	44
Figura 6 – Ensaio do Auto da Compadecida	46
Figura 7 – Os Operários (Tarsila do Amaral, 1933)	69
Figura 8 – Carnaval em Madureira (Tarsila do Amaral, 1924)	69
Figura 9 – Serenata (Di Cavalcanti, 1925)	69
Figura 10 – Cinco moças de Guaratinguetá (Di Cavalcanti, 1930)	70
Figura 11 – Antropofagia (Tarsila do Amaral, 1929)	70
Figura 12 – Abaporu (Tarsila do Amaral, 1928)	71
Figura 13 – O mulato (Cândido Portinari, 1934)	71
Figura 14 – O vendedor (Vicente do Rego Monteiro)	72

SUMÁRIO

ESTRUTURA E APRESENTAÇÃO	11
1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	14
1.1 INTRODUÇÃO	15
1.2 OBJETIVOS	16
1.2.1 Gerais	16
1.2.2 Específicos	16
1.3 HIPÓTESES	17
1.4 METODOLOGIA	17
2 TEATRO E INCLUSÃO DE SURDOS	19
2.1 A ACESSIBILIDADE DA ARTE E DO TEATRO	20
2.2 A PESSOA SURDA	24
2.3 TEATRO SURDO X TEATRO OUVINTE	33
2.4 “INCLUSIVISMO” E PATERNALISMO FRENTE AO SURDO	36
3 EDUCAÇÃO DE SURDOS E A PRÁTICA DO TEATRO	38
3.1 A EXPERIÊNCIA	39
3.2 OS JOGOS E AS ATIVIDADES VIVENCIADAS	42
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	49

REFERÊNCIAS

APÊNDICES

ESTRUTURA E APRESENTAÇÃO

Ser filha de uma professora polivalente, que era como se chamavam os professores das séries iniciais do Ensino fundamental (1º ao 5º Ano) há alguns anos atrás, faz com que se esteja acostumado às atividades escolares de uma professora. Cresci ouvindo que não deveria tornar-me professora, pois não traria retorno financeiro. Apesar disso, aos 19 anos iniciei minha carreira profissional na área da educação por sentir que esta deveria ser minha área de atuação profissional.

Minha primeira experiência como professora foi numa turma do 3º Ano do Ensino Fundamental no ano de 2003. Tive que substituir minha mãe nessa turma, devido a uma deficiência visual que havia comprometido sua atividade profissional. Sendo essa, minha primeira experiência com uma pessoa com deficiência. Foi um período bastante difícil para ela, mas também para toda família. Acabei começando minha vida profissional conturbadamente, pois não havia preparado-me para ser professora. Nessa época estava na metade de um curso de técnico em enfermagem que fazia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mas acabei por abandonar o curso por conta da nova realidade.

Adaptei-me rápido às novas obrigações, e logo percebi qual caminho tomar. Decidi prestar vestibular, ainda em 2003, para o curso de Educação Artística, tendo em vista minha aproximação com a música, dança e teatro. Fui aprovada e em 2004 iniciei o curso com muitas expectativas. Após o fim do 3º semestre passei a cursar as disciplinas específicas da habilitação em música. Já havia tido experiências em grupos de dança e teatro em espaços como o Teatro Santa Roza, na cidade de João Pessoa. Ao longo de todo curso continuei lecionando, primeiro em turmas do ensino fundamental como professora polivalente, e a partir de 2007 tornei-me de fato professora de Arte em turmas do Ensino Fundamental, Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em 2009 concluí o curso de Educação Artística com habilitação em Música pela UFPB com um pedido de abreviamento de curso. Precisava concluir o curso em menor tempo, uma vez que tinha sido aprovada no concurso público promovido pelo Estado de Pernambuco. Meu pedido de abreviamento foi deferido e pude receber a declaração de conclusão de curso cerca de quatro meses antes da minha turma.

Assim, em 2010 tomei posse em meu primeiro cargo público e passei a lecionar Arte em escolas de Ensino Fundamental e Médio na cidade de Goiana, situada na Zona da Mata Pernambucana.

Foi em Goiana que experienciei dar aulas de Arte para alunos surdos, e de teatro e dança para um grupo composto por alunos surdos e ouvintes. Os alunos surdos estavam acostumados a ter aulas separadamente dos ouvintes. Percebia o quanto isso separava surdos e ouvintes. O grupo misto foi uma tentativa de aproximá-los e fazer com que se relacionassem. Além disso, por ter uma sobrinha surda, que nessa época tinha cerca de 10 anos, percebia nitidamente todo o processo de exclusão que uma pessoa com deficiência passava. Lecionei por três anos nessa escola e a vivência com os surdos e o teatro me instigou a buscar informações acerca da educação de surdos, o ensino do teatro e a inclusão. Nesse propósito de pesquisa tenho um interesse particular, pois as experiências vividas por minha sobrinha me fizeram querer investigar esse campo, numa tentativa de "melhorar" as coisas para ela.

Entre 2008 e 2009 fiz uma especialização em Arte Educação pelo Instituto de Educação Superior da Paraíba (IESP). Como trabalho de conclusão apresentei um breve relato acerca da prática artística realizada por pessoas surdas na cidade de Goiana, e como essa prática favoreceu seu protagonismo e também a inclusão. Foi um ponto de início para minha pesquisa de mestrado. Foi a partir desse relato que pude compreender melhor as relações entre a Arte, a inclusão e a educação de surdos.

A partir do ano de 2010, passei a cursar Letras/Libras pela UAB/UFPB. Um curso a distância que me proporcionou um aprofundamento no campo da educação de surdos que tem sido essencial em minha jornada. Inclusive participei por um ano de um grupo de pesquisa coordenado pela professora doutora Edneia Alves. Nesse grupo de pesquisa elaboramos um material didático de apoio ao ensino da Libras, seja para surdos ou ouvintes.

No ano de 2014, com minha entrada no Mestrado Profissional em Artes, pude com essa pesquisa aprofundar meus conhecimentos acerca da inclusão e seus desdobramentos, aliando sempre à prática artística no âmbito escolar da rede pública. Nesse trabalho é possível ampliar a discussão e dar início a alguns questionamentos. Para tanto, esta dissertação compõe-se de três capítulos, além

das considerações finais. No Capítulo 1 são apresentados o objeto da pesquisa, as hipóteses, objetivos geral e específicos e a metodologia da pesquisa.

No Capítulo 2, intitulado “Teatro e Inclusão de surdos”, discorreremos acerca do papel da arte e especificamente do teatro enquanto meio de unir e criar pontes entre os indivíduos, tendo em vista o proposto pelos autores Fischer (1981) e Ostrower (1993). Abordaremos brevemente o entendimento que se pode ter sobre quem é a pessoa surda e suas especificidades, principalmente linguísticas (comunicacionais). Também refletiremos acerca da acessibilidade da arte e do teatro, vendo-os como espaço para dar visibilidade para aqueles ou para temas que estão de alguma maneira ocultos. Discutimos acerca do que seria a dita inclusão e como a arte cumpre com esse papel de maneira natural, uma vez que essa é uma característica inerente à arte, ou seja, ser campo para os diferentes. Veremos ainda um breve percurso da educação de surdos, enfatizando questões como cultura e identidade surda. Além de serem apresentados atores e atrizes surdos em suas experiências, tentando observar o impacto dessas experiências para a sociedade. Trazendo para a discussão o trabalho do encenador e diretor Robert Wilson e colocando em jogo o conceito de “teatro surdo” e “teatro ouvinte”, conforme aponta Becker (2013).

No Capítulo 3 discorreremos acerca da experiência vivida a partir da prática docente numa escola pública da cidade de João Pessoa/PB. Apresentando um relato dos fatos e dos dados colhidos nesse período. Levando em consideração que será apresentada uma análise crítica do que foi vivenciado, mostrando um possível impacto na comunidade escolar.

Nas considerações finais serão expostas aquelas reflexões e constatações geradas a partir da pesquisa e seu impacto para a comunidade escolar, evidenciando se os objetivos foram alcançados e se as hipóteses foram comprovadas ou refutadas.

Apresentada a estrutura geral da dissertação, seguiremos ao primeiro capítulo, “Teatro e Inclusão”, onde refletiremos acerca da característica inerente à arte, e assim ao teatro, que é o de unir as pessoas, criando pontes e dando-lhes visibilidade.

CAPÍTULO 1

CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

1.1 INTRODUÇÃO

A pesquisa se dá a partir de um conjunto de 26 horas/aulas de teatro ministradas numa escola pública da cidade de João Pessoa, no período de agosto a novembro de 2015, visa investigar se as diferenças entre os indivíduos surdos e os ouvintes são capazes de dificultar ou mesmo impossibilitar a prática teatral desses num mesmo espaço, compartilhando experiências e utilizando-se dos códigos teatrais. Irá basear-se no estudo de experiências vivenciadas com um grupo formado por alunos surdos e ouvintes de uma escola pública. Entende-se por surdo o indivíduo que tem perda auditiva parcial ou total e comunica-se a partir de uma língua de sinais da modalidade gesto-visual. No Brasil, os surdos comunicam-se a partir da Língua Brasileira de Sinais ou LIBRAS (GESSER, 2006).

Este estudo visa possibilitar que novas experiências com o ensino do teatro sejam vivenciadas. O teatro poderá ser utilizado para potencializar o desenvolvimento de alunos surdos em salas de aula do ensino regular, oportunizando a todos a experimentação de efetivas práticas e apreciações artísticas e o conhecimento do percurso da arte, assim como prevê os Parâmetros Curriculares Nacionais em seu volume 6.

O interesse em estudar as relações entre o ensino do Teatro, a Educação de Surdos e a Inclusão teve início a partir da minha prática docente enquanto Arte-educadora e professora de teatro na rede pública de ensino e também no curso de Licenciatura em Letras/LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) da Universidade Federal da Paraíba, quando percebi a dicotomia que há entre a legislação brasileira e as práticas em sala de aula. Apesar de todas as leis em vigor no Brasil, a escola ainda é um espaço que separa as pessoas, assim como, de um modo geral, acontece em nossa sociedade, que segrega os indivíduos por diversos motivos. É um desafio em uma sociedade tão heterogênea propiciar a todos uma educação de qualidade e que seja inclusiva, que respeite as diferentes potencialidades e limitações de cada indivíduo.

O Teatro, enquanto código artístico é uma forma do ser humano expressar sua subjetividade, seus sentimentos e suas emoções, uma forma de comunicação. Por isso é algo tão pessoal, individualizado, mas que ao mesmo tempo é um código humano que une a sociedade. Pensar na linha de pesquisa “Abordagens teórico-

metodológicas das práticas docentes” para um estudo acerca da experiência em torno do ensino do Teatro em uma turma composta por ouvintes e surdos é ver de modo experimental como essa prática docente pode contribuir para uma educação básica que seja acessível para todos, percebendo os desdobramentos que a mesma pode trazer para a sociedade. Nessa perspectiva, é possível dizer que utilizar a Arte – neste caso, o Teatro em especial – para efetivar essa educação num sentido de desenvolvimento pleno do educando estaremos levando a inclusão para além da educação, criando uma sociedade pautada no respeito às diferenças.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Gerais

Seremos levados a avaliar se o teatro, enquanto disciplina escolar, pode ser uma forma de integração entre alunos surdos e ouvintes em uma escola pública de ensino regular da cidade de João Pessoa, percebendo se essa prática pode promover uma política educacional de inclusão social, evidenciando que todos são iguais em direitos, mas que possuem especificidades. Nenhum ser humano é incapaz de aprender e, portanto, não se deve tirar-lhe a oportunidade de desenvolvimento cognitivo.

1.2.2 Específicos

- Vivenciar, com alunos surdos e ouvintes, práticas teatrais em sala de aula e no horário regular;
- Diagnosticar se e como as diferenças entre surdos e ouvintes dificultam ou impossibilitam a interação entre esses sujeitos na prática teatral;
- Verificar o papel do teatro como ponte integradora de indivíduos e fortalecedora de grupos sociais;
- Desenvolver a sensibilidade estética, o senso crítico e a criatividade, avaliando se há diferenças de desenvolvimento entre alunos surdos e ouvintes.

1.3 HIPÓTESES

O objeto de pesquisa é o teatro na educação de surdos. Os sujeitos são trinta alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de João Pessoa, na Paraíba que será o universo da pesquisa. Desses alunos, três são surdos e os outros vinte e sete são ouvintes. Tem-se ainda como problematização a seguinte pergunta: Como fazer do teatro um meio de inclusão do aluno surdo no ensino fundamental? Com isto, deve-se considerar duas possibilidades (ou hipóteses), que se contrapõem: 1) as diferenças entre pessoas ouvintes e surdas não impossibilitam a prática teatral desses num mesmo espaço, compartilhando experiências; 2) apenas é possível a prática teatral pelo surdo isoladamente sem interação com ouvintes, o que conhecemos por teatro surdo.

1.4 METODOLOGIA

Está sendo realizada uma pesquisa aplicada, uma vez que se busca comprovar ou rejeitar alguma das hipóteses apresentadas e um estudo de campo etnográfico. Os dados serão obtidos considerando fatos ocorridos diretamente no local de desenvolvimento das atividades, utilizando como instrumentos de coleta de dados:

- A análise de dados bibliográficos relacionados ao Ensino do Teatro, à Educação de Surdos e à Inclusão;
- O registro de imagens (fotografias e filmagens) para análise posterior;
- A caracterização dos resultados obtidos e comparação com dados colhidos anteriormente, fazendo a compilação, análise e interpretação dos dados.

Com base no exposto, o processo se desencadeou a partir de pesquisa bibliográfica e escolha de referências, que muito contou com a vivência das disciplinas cursadas no Prof. Artes UFPB. Seguiu com a determinação do campo de atuação, pesquisas de campo e preparação de atividades, além da efetiva prática docente em escola regular com alunos surdos e ouvintes. Também contou com a verificação dos resultados obtidos a partir da prática docente (participação, interação nas atividades, de alunos ouvintes e surdos), com a realização de pesquisas com

questionário e entrevistas, verificação das ações de inclusão e impactos no grupo social. Por fim será feita a compilação, análise e interpretação dos dados, a redação e publicação de artigo(s) científico(s) e redação de dissertação.

CAPÍTULO 2

TEATRO E INCLUSÃO DE SURDOS

2.1 A ACESSIBILIDADE DA ARTE E DO TEATRO

A Arte é o meio indispensável para a união do indivíduo com o todo, conforme Fisher (1981). Através dela cada ser humano torna-se individual e ao mesmo tempo coletivo. Possibilitando a comunicação consigo mesmo e com os outros, a Arte mostra-se como meio de pertencimento. Esse caráter inclusivo apresentado pela Arte deve ser aproveitado da maneira mais efetiva, principalmente se pensarmos em uma sociedade onde cada vez mais os indivíduos são excluídos, separados pelas diferenças existentes entre eles. Nessa perspectiva inclusiva, relacionar as características próprias da comunidade surda, que se comunica com o mundo a partir de experiências visuais, o teatro cumpre um importante papel transformador possibilitando ao surdo conhecer o mundo e transformá-lo a partir de suas experiências pessoais e também coletivas.

Não podemos nos esquecer de que em nosso país há uma política educacional voltada para inclusão, e de que muitas vezes nas escolas a prática de ensino ou o funcionamento das escolas não condiz com o que regem nossas leis, o que pode ser fruto de uma formação insuficiente, ou mesmo de um despreparo da sociedade. Sendo assim, fazem-se necessárias práticas de efetiva inclusão nas salas de aula, que incluam e não simplesmente insiram os alunos com deficiência em uma sala de aula regular. Havendo um preparo e preocupação em adaptar os espaços e as atividades pedagógicas para que todos possam verdadeiramente tomar parte de sua formação escolar.

Pensar no fazer artístico no âmbito escolar nos faz perceber a necessidade de discutir o que é “fazer educação”. Segundo Libâneo (1994), em sentido estrito, a educação ocorre em instituições com finalidades explícitas de instrução e ensino, a partir de uma ação consciente e planejada. Para que essa “educação intencional” ocorra, faz-se necessário que os objetivos sejam definidos conscientemente pelo educador, que intencionalmente planeja ações a serem executadas, tendo como finalidade a efetivação de um processo de ensino-aprendizagem (LIBÂNEO, 1994 p. 17-18).

O autor ainda nos traz o termo educação como tendo um sentido amplo, que envolve a formação de qualidades humanas, sejam físicas, morais, intelectuais ou estéticas, visando a orientação da atividade humana na sua relação com o meio

social (LIBÂNEO, 1994 p. 17-18). Em relação à Arte, o autor afirma que, seu ensino faz-se “importante meio de formação cultural e estética dos alunos, de desenvolvimento de criatividade e da imaginação.” Citando inclusive, sua potencialidade como meio de expressão de sentimentalidades e emoções, além de sua capacidade de comunicar, fazendo com que os indivíduos criem laços, e assim sejam incluídos (LIBÂNEO, 1994 p. 47).

Nessa perspectiva proposta por Libâneo (1994), o teatro enquanto código artístico é um meio para efetivação da inclusão já que, através dele, cada indivíduo, independente de suas limitações e habilidades, pode comunicar-se com os outros, dada a sua subjetividade e padrões estéticos que incluem elementos visuais, sonoros, expressão facial e corporal, e não apenas a linguagem verbal. Quando um artista mostra sua arte, ele torna-se conhecido a partir dela e não por características físicas ou sociais. Para a arte não há limitações que sirvam de obstáculos para a produção, pois são variados códigos que exigem variadas habilidades e percepções estéticas. Podemos nos lembrar dos músicos deficientes visuais, ou mesmo dos pintores com deficiência física, entre outros.

A arte é uma linguagem acessível a todos, heterogênea como nossa sociedade. Temos que levar a inclusão para além da educação, criando uma sociedade pautada no respeito às diferenças. As experiências visuais trazidas pelo encenador Bob Wilson em espetáculos como *Eisntein on the beach*, de 1976, são exemplos de como o teatro pode servir como meio de comunicação entre a comunidade surda e ouvinte, uma vez que a visualidade é elemento marcante no processo de construção das óperas, ou eventos multimídias como ficaram conhecidas essas montagens. Em 1970, Bob Wilson dirigiu “O olhar do surdo”, contando com a participação de atores surdos e utilizando elementos visuais, a expressão corporal para efetivar o processo comunicacional, e não com foco na palavra, na comunicação falada. Faremos uma análise mais detalhada do trabalho desse encenador mais adiante.

Segundo Ostrower (1993), criar é dar forma e abrange a capacidade de compreender e de dar significado às ações vivenciadas. Nessa perspectiva, surdos e ouvintes precisam fazer a ligação entre essas “pontes comunicacionais”, dando significados às suas relações e fazendo-se compreender, sem deixar-se limitar pela barreira comunicacional imposta pela diferença de linguagem. O teatro pode ser

uma dessas pontes que une e possibilita a integração e a compreensão de que todos os indivíduos apesar de suas diferenças possuem a capacidade de vivenciar o novo e de expressarem-se artisticamente com efetividade. Ostrower (1993), nos traz que a criatividade não é uma propriedade exclusiva de poucos eleitos, mas sim uma habilidade que deve ser cultivada e desenvolvida nos indivíduos, independente de suas diferenças. Neste sentido, não se percebe limitação criativa da pessoa surda na realização e participação em atividades artísticas, em especial nas teatrais.

São as vivências individuais e coletivas que formam a teia de experiências que constroem quem somos (DEWEY, 2010). Sem essas vivências significativas não somos capazes de adquirir o conhecimento necessário para crescermos enquanto seres humanos. Segundo Bondia (2002), experiência não é aquilo que se passa, mas o que nos passa, que nos marca e nos modifica e que é capaz de gerar o conhecimento necessário para nos levar em direção a transformação. A partir dessa transformação e conseqüente crescimento acabamos por ampliar nossa visão de mundo. Essa nova perspectiva pode nos tornar cidadãos mais plenos e participantes ativos de nosso grupo social. Quando as experiências se tornam escassas temos um certo exagero da racionalização e conseqüente perda de acesso a conteúdos sensíveis, alcançados através da arte.

Nessa perspectiva de proporcionar experiências que sejam significativas, o ensino do teatro na escola deve assumir seu papel de protagonismo e não apenas de mero coadjuvante na transmissão de informação conteudista. Como um auxiliar para a apreensão de conteúdos de outras disciplinas do ensino regular. O teatro apresenta uma gama de conteúdos e habilidades que precisam ser exploradas. Proporcionando aos alunos, independentemente de suas diferenças, experiências que realmente provoquem mudanças em que todos tenham igualdade de oportunidades. A escola pública, que teoricamente é um espaço democrático e de aceitação das diferenças, deve ser um terreno fértil para essas experiências com a prática teatral. Incluir é fazer estar junto e partilhar de experiências, e assim crescer em conjunto.

Desgranges (2010) cita que o teatro pode e deve ser acessível a todos. Apesar de sempre visto como aliado da educação, o teatro geralmente é utilizado como ferramenta para a transmissão de conteúdos disciplinares ou mesmo no ato de frequentar espetáculos, utilizando o discurso de que “teatro é cultura”. Essa é

uma visão reducionista do papel do teatro com relação a sua presença na escola. Pos si só o teatro é uma forma artística inclusiva, onde o diálogo entre os diferentes de maneira igualitária é proporcionado. Através do teatro, os indivíduos encontram um campo democrático para expressarem-se independentemente das habilidades ou mesmo dificuldades que possuam.

A acessibilidade da arte teatral é apresentada por Desgranges (2010) a partir de uma leitura ativa e da disponibilidade para ultrapassar a barreira do que seria lógico e racional, numa relação de participação ativa do espectador na elaboração do sentido da cena teatral. Essa relação ativa entre espectador, obra de arte e artista, a priori não leva em consideração aspectos específicos dos artistas ou dos espectadores. Mesmo com as diferentes características físicas, experiências anteriores ou outros aspectos individuais, cada espectador pode fazer sua leitura, desde que esteja disponível para tal. Ou mesmo o artista. Para esse também é possível comunicar-se através do teatro, apesar de apresentar alguma necessidade especial. Para Rancière (2005), o teatro seria o lugar para dar visibilidade e partilhar das identidades, em se tratando principalmente daqueles que são colocados à margem da sociedade. É através do contato com o outro que percebemos nossas próprias individualidades e construímos nossa identidade.

Em Tonezzi (2011) temos a expressão contágio cênico que é definida como “procedimento de trabalho ou criação a partir do uso e da adequação das singularidades corporais ou comportamentais próprias do artista, sem que seja necessário dissimular tais peculiaridades” (p. 59). Trata-se de mais uma possibilidade de fazer teatral e artístico. Nela percebe-se que não se quer apenas enquadrar o indivíduo em uma prática com o uso convencional da linguagem artística, mas com possíveis adequações para que o artista possa expressar-se sem tentar esconder ou maquiar sua deficiência, tornando a prática artística – nesse caso, a prática teatral – mais acessível.

Essa acessibilidade do teatro apresentada por Desgranges (2010), também é espaço fértil para aqueles que são percebidos como diferentes e que fogem de um certo “padrão de normalidade”, a exemplo de pessoas surdas, cegas, cadeirantes, pessoas com síndrome de Down, com autismo, ou outra pessoa com necessidade especial. Poderíamos ser levados a pensar numa condição de inferioridade, ou mesmo de incapacidade desses indivíduos dialogarem a partir dos códigos teatrais.

Na realidade, o teatro é um campo de grande alcance que se utiliza de vários recursos (imagéticos, verbais, sonoros, [...]) para a efetivação da comunicação o que favorece a inclusão. Não se diz respeito aqui a um teatro em que há dissimulação das peculiaridades da pessoa com deficiência, mas sim a uma adequação dessas singularidades do artista para estar em cena (TONEZZI, 2011).

O papel inclusivo do teatro pode nos levar à ideia de utilizá-lo enquanto meio para se alcançar determinada meta. Porém, não é o que está sendo apresentado por ora, pois ao assumir a função de incluir os diferentes, o teatro como campo possível de diálogo. Esse é um aspecto inerente à prática teatral, que proporcionará a construção de um saber subjetivo, que resulta da junção do conhecimento formal e da instrução com o viver propriamente dito. Para tanto, o ensino do teatro não deve ser visto como uma ferramenta para se chegar a um objetivo, pois a prática teatral em si mesma pode proporcionar aos indivíduos momentos de vivências significativas e de inclusão. Basta que se faça adaptações necessárias para que todos possam ser protagonistas de seu fazer artístico.

Reinventar formas de dizer, compartilhar e produzir sentidos deve, pois, ser o propósito maior das atividades teatrais numa situação que envolva as anomalias. É nesse âmbito que o poder do teatro como jogo e, sobretudo, a partir de seu inegável valor como espaço de criatividade e improvisação pode atuar de maneira inestimável e, com isso, estimular um novo olhar, que não apenas indulgente e inclusivista, às potencialidades e características de pessoas consideradas incapazes seja pela deformidade corporal ou por suas condições incomuns de expressão e de comunicação (TONEZZI, 2009 p.152).

2.2 A PESSOA SURDA

Por surdo devemos entender aquela pessoa que tem perda auditiva parcial ou total e, com isto, comunica-se por meio de uma língua de sinais (GESSER, 2006). Segundo Becker (2015), a surdez é aferida por instrumentos específicos e classificada por níveis de comprometimento que variam entre surdez leve, moderada, severa e profunda. Sendo assim, essa variação de perda auditiva vai acarretar em experiências de aquisição de linguagem diferenciadas. Nessa perspectiva, ainda há aquele indivíduo que já nasceu surdo e aquele que sofreu

perda auditiva em algum momento de sua vida. Assim, cada surdo possui especificidades comunicacionais que estão relacionadas à sua história de vida.

A surdez é uma condição que historicamente já foi vista como um problema filosófico/social, e depois como uma doença a ser curada (MOURA, 2000). Essas visões, apesar de terem sido refutadas, fizeram com que um estigma acompanhasse o sujeito surdo: muitos o percebem enquanto alguém incapaz e que necessita de proteção. Na verdade a surdez é apenas uma incapacidade ou dificuldade em captar e perceber os sons, o que não é impedimento para que o indivíduo tenha uma vida “normal”.

Aqueles sujeitos que apresentam uma surdez profunda e congênita, geralmente são os surdos que têm maior dificuldade de apreensão da fala. Uma vez que estão impossibilitados de ouvir, não conseguem desenvolver a fala, como acontece com outros indivíduos que apresentam baixa audição, ou mesmo utilizam aparelhos auditivos. Esses últimos têm mais chances de obter sucesso frente aos processos de tratamento realizado com auxílio de fonoaudiólogos e especialistas na fala, conhecido por oralização e que já gerou bastante polêmica, pois nem sempre é frutífero e frustra o surdo que não desenvolve a fala. A meta da oralização é tornar o indivíduo surdo capaz de comunicar-se através de uma língua oral, o que acaba colocando em segundo plano a língua de sinais.

No Brasil, a LIBRAS somente foi reconhecida como língua oficial da comunidade surda a partir da Lei 10.436 de abril de 2002. Representou um avanço para os surdos, uma vez que a LIBRAS passa a ganhar status linguístico, trazendo uma avalanche de mudanças e notoriedade para a comunidade surda. Desde a obrigatoriedade da presença do profissional intérprete de LIBRAS em espaços como escola, consultório médico, assembleias legislativas e pronunciamentos de autoridades do governo municipal, estadual e federal a oferta de vagas nos diferentes níveis de ensino a estudantes surdos em escolas públicas e privadas de todo país. O Ensino da LIBRAS tornou-se obrigatório em cursos de formação de professores e profissionais da área de saúde e optativa nos demais cursos. Podem parecer mudanças sutis, mas na verdade representaram um grande avanço para comunidade surda.

Por conta da LIBRAS ter sido tardiamente reconhecida como um meio legal de comunicação, muitos ouvintes e surdos a viam pejorativamente como algo a ser

vencido. Ao indivíduo surdo cabia a necessidade de apreensão de uma língua oral (Oralização) se quisesse ser tido como “pessoa normal” e participante ativo da sociedade. Sendo a língua um importante traço cultural, não ter a língua materna reconhecida enquanto língua formal faz com que a cultura seja desvalorizada e conseqüentemente o indivíduo seja desvalorizado. Foi através do reconhecimento das línguas de sinais e a elevação de status linguístico de sua língua materna que o surdo pode interagir com o mundo e construir sua identidade com maior efetividade.

Moura (2000) apresenta o Bilinguismo enquanto um processo linguístico que submete o surdo a uma condição de multiculturalismo, ao passo que o surdo está inserido na comunidade surda e também relacionando-se com ouvintes. Esse processo linguístico prevê a língua de sinais como primeira língua (L1) que deve ser aprendida pelo surdo, e esse deverá ter seu domínio na modalidade gestual e visual, enquanto a língua oral é a segunda língua (L2) e deve ser aprendida em sua modalidade escrita. Por vezes, a pessoa surda domina a língua de sinais, mas não possui fluência na língua oral. Em alguns casos há o inverso, o surdo não tem fluência na língua de sinais, mas foi oralizado e apresenta total domínio da língua oral. Nos dois casos a pessoa surda passa por dificuldades de aceitação, o primeiro com relação a comunidade ouvinte, enquanto o segundo com relação a comunidade surda.

Temos que perceber o termo bilíngue como uma forma de ver a pessoa surda. Esse indivíduo está entre dois grupos, compartilhando vivências com ambos. Nessa perspectiva, a escola precisa adaptar-se, preparar-se para uma educação bilíngue. Para que houvesse um processo natural de vivência entre surdos e ouvintes esses deveriam utilizar a Libras como segunda língua, assim como os surdos utilizam a língua Portuguesa. Surdos e ouvintes estão compartilhando espaços como a escola, mas o surdo ainda é visto como um estrangeiro em sua própria pátria. Tendo sempre a obrigação de aprender a língua da comunidade ouvinte, enquanto essa não precisa aprender a língua de sinais de seu próprio país. Não se busca, nesse texto, trazer o surdo como um coitado e muito menos como uma pessoa igual a todas as outras, até porque não somos todos iguais. Na verdade, buscamos um ideal de igualdade no sentido de acesso e garantia dos direitos individuais e coletivos. Pois, independentemente de nossas habilidades e

possíveis incapacidades devemos ter a possibilidade de nos desenvolvermos plenamente a partir do contato com o outro e com o meio.

Em sua maioria, os surdos possuem pais e professores ouvintes (QUADROS, 1997), assim não estão apenas em contato com outros surdos, mas também com ouvintes. Dessa maneira vivenciam costumes próprios dos ouvintes, e também costumes próprios da comunidade surda. O que nos leva a perceber que esses estão em um ambiente de interação entre a cultura surda e a cultura ouvinte. Por cultura surda entende-se o conjunto de práticas próprias da comunidade surda, que geralmente partem da Língua de sinais. São piadas, contos, poesias, prática teatral e de dança, além de tantos outros traços culturais. A comunidade surda e a ouvinte deveriam manter uma convivência pacífica e enriquecedora, porém na prática não é bem assim que acontece.

Bosi (1992) apresenta a multiplicidade cultural brasileira, a coexistência de grupos culturais e o processo que acontece principalmente aos grupos minoritários que acabam sofrendo perdas culturais por serem considerados menos importantes. Nesse aspecto esses grupos tidos como minoritários veem sua cultura desvalorizada frente a cultura de outro grupo. Imaginemos a cultura brasileira que já é diversa, e dentro dessa diversidade ainda devemos citar a cultura surda e a ouvinte. Lembrando que sua principal diferença é a utilização de uma língua gesto-visual (pelos surdos) e outra oral (pelos ouvintes).

Segundo Bosi, “cultura é uma herança de valores e objetos compartilhada por um grupo humano relativamente coeso” (BOSI, 1992 p. 308). O autor propõe que apesar de estarmos habituados a pensar a cultura brasileira como algo uniforme e singular nos deparamos com uma multiplicidade de manifestações culturais em nosso país. E é nesse contexto de multiplicidade cultural brasileira que coexistem, também, a cultura surda e a cultura ouvinte. Cultura surda referindo-se aos costumes e tradições compartilhadas por indivíduos surdos, como sua produção literária e teatral, a contação de piadas e causos, geradas pela Língua de Sinais. E por cultura ouvinte devemos entender as práticas compartilhadas pelos ouvintes. Como esses dois grupos geralmente estão em constante contato e troca, suas culturas também estão em constante processo de interação.

Em sua obra, Bosi (1992) nos apresenta quatro grupos: a cultura universitária, a cultura criadora extra-universitária, a indústria cultural e a cultura popular. Para o

autor, tais grupos coexistem com certo confronto, ao mesmo tempo que acabam por encontrar combinações, entre si. Ou seja, encontram formas de se combinarem a partir da troca de vivência – mesmo sendo aparentemente opostas, como é o caso da cultura erudita e a cultura de massas –, ainda que em alguns momentos se favoreça mais um lado do que outro. Poderíamos fazer também um comparativo entre esse panorama cultural apresentado por Bosi (1992) e o que é vivenciado entre as culturas surda e ouvinte.

Moura (2000) nos traz que desde a Grécia Antiga o surdo é visto como alguém incapaz de raciocinar, por tanto incapaz de tomar decisões ou mesmo fazer parte de um grupo social efetivamente. Os gregos acreditavam que essa incapacidade se devia ao fato do surdo não possuir uma linguagem, assim não a possuindo também não possuiriam a capacidade de raciocínio. Até hoje muito dessa visão preconceituosa e arraigada é perpetuada. Nesse sentido, também suas manifestações culturais são vistas de maneira perjurativa, como algo menor, sem valor ou mesmo inexistente. Por exemplo a LIBRAS, que é a língua praticada pelo surdo brasileiro, muitas vezes é vista apenas como um conjunto de gestos e sinais e não como uma língua de fato. Um preconceito cultural que acontece não apenas com a cultura surda, mas também com outras culturas de grupos minoritários.

Existe um embate silencioso entre a cultura surda e a cultura ouvinte. Nessa perspectiva, a cultura surda mostra-se como conjunto de práticas de uma minoria, sem força e em posição inferior, ameaçada pela cultura ouvinte. Seria um grupo subalterno, que mantém suas tradições como forma de resistência. Poderíamos muito bem comparar a cultura surda a outras formas de cultura brasileira, que também (re)existem e são vivenciadas nessa condição de exclusão, preconceito ou mesmo de invisibilidade, como a cultura indígena ou afrodescendente. Podemos, nesse caso, fazer um paralelo entre a cultura surda e a definição de cultura popular, apresentada em Bosi (1992). Segundo o autor, a cultura popular constitui-se de fenômenos simbólicos que exprimem a vida do povo brasileiro, mas diferentemente da cultura para as massas e da cultura escolar não dispõe da rede do poder econômico e nem da força ideológica encontrada nas universidades.

A pessoa surda traz consigo a dificuldade ou mesmo a impossibilidade de aprendizado e efetivação da fala. O que faz com que o indivíduo surdo comunique-se a partir da LIBRAS aqui no Brasil, uma língua gesto-visual. Ela também deve

aprender a comunicar-se utilizando a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita. Sabemos que a língua é um importante traço cultural representativo e fortalecedor de um grupo. A preservação da cultura e a utilização de sua língua tornam o grupo mais fortalecido, tendo em vista sua possibilidade de comunicação e de racionalização, o que acaba por fortalecer também a organização social desses indivíduos. Desde o século XVII, pelo mundo inteiro os surdos passam por um processo “terapêutico” de aquisição da fala chamado de oralização (QUADROS, 1997). Esse processo ainda hoje continua acontecendo como numa tentativa de moldar o surdo ao universo ouvinte. Uma forma de fazê-lo negar-se enquanto surdo, pois sua condição é algo fora dos tais “padrões de normalidade”.

Nessa ideia de moldar-se à dita “normalidade” e à cultura ouvinte, o surdo acaba negando sua própria cultura. Assume para si, como legítima, a cultura ouvinte. Santos (2007), falando sobre o pensamento moderno ocidental apresenta-o como um pensamento abissal, onde linhas radicais separam dois universos: o mundo humano e o sub-humano. Enquanto sub-humanos devemos entender aqueles grupos culturais que se contrapõem à cultura ocidental dominante e hegemônica. A classificação de um grupo como sub-humano revela-se como forma de discriminação e de eliminação de uma cultura, uma vez que essa torna-se inexistente ou invisível.

Pensando nessa perspectiva, apresentada pelo autor, a cultura surda se enquadraria como mundo sub-humano, uma vez que revela-se como prática de um grupo minoritário, enquanto a cultura ouvinte exerce seu poder hegemônico sobre os indivíduos surdos, fazendo com que esses percam seus valores na crença de que sua cultura é sem valor ou mesmo inexistente. “Assim, a exclusão torna-se simultânea, uma vez que seres sub-humanos não são considerados sequer candidatos à inclusão social” (SANTOS, 2007, p. 10). A cultura surda passa por esse processo de negação com a ideia de que não há perdas para o surdo, uma vez que esse não possui uma cultura própria e deve manter e vivenciar os traços da cultura ouvinte.

Então, nessa perspectiva, quais traços da cultura surda são perdidos para que o surdo assuma, para si, apenas a cultura ouvinte? Para tentar responder a essa questão devemos pensar o que separa o surdo do ouvinte: a incapacidade ou dificuldade de ouvir os sons, e por conta disso a dificuldade de comunicar-se através

da linguagem oral. Um surdo que não foi oralizado (foi ensinado a falar) ou reabilitado a partir da utilização de algum aparelho auditivo provavelmente comunica-se a partir de uma língua de sinais. Aqui no Brasil essa é conhecida por LIBRAS. Essa língua possui traços marcantes e diferenciados de uma linguagem oral. Muitos surdos passam pelo processo de oralização, mas nem todos aprendem a falar. Os surdos acabam se sentindo obrigados a submeterem-se a esse processo para se encaixar nos padrões. Assim como nos apresenta Santos (2007), quando fala na violência que os indígenas sofreram ao serem proibidos de utilizarem sua língua no período de colonização brasileira, hoje os surdos também passam por algo parecido. Apesar de atualmente não serem efetivamente obrigados a passarem pela oralização, existe todo um mecanismo de convencimento para que esses desenvolvam a fala. O que não deixa de ser uma violência.

Conversar a partir da Libras é um esforço de ordem física, onde o corpo atua de maneira bastante expressiva. Apesar de ser uma língua silenciosa seu poder imagético recorre à expressão corporal de seu usuário. Todas as línguas de sinais pelo mundo, não apenas a Libras, produzem todo um conjunto de manifestações culturais próprias e particulares que são praticadas por seus usuários. São contos, piadas, anedotas, poesias, fábulas, entre tantas outras manifestações. Se a comunidade surda for perdendo um traço marcante de sua cultura que é a língua, todas essas manifestações serão perdidas. No Brasil, existem vários espaços onde os surdos encontram-se para trocarem experiências e vivenciarem sua cultura. Em João Pessoa, além de espaços religiosos, temos as associações e também fundações como a FUNAD (Fundação de Apoio ao Deficiente), onde surdos de toda a Paraíba reúnem-se e criam laços para fortalecerem sua cultura e sua luta por mais visibilidade.

Tanto a cultura surda quanto a cultura ouvinte podem ser vivenciadas por ambos, surdos e também ouvintes. Esses dois grupos não vivem em estado de isolamento, mas sim em um mesmo espaço de luta e resistência. O que acontece é que o surdo, por ser o indivíduo diferente da maioria, é subjugado e forçado a assumir para si os traços da cultura ouvinte – apenas eles. Muitas vezes, o indivíduo não percebe a situação de marginalidade em que vive, uma vez que o mais importante é encaixar-se no mundo ouvinte e tornar-se alguém normal. Caberia bem, aqui, a premissa de Santos (2007) para “ecologia de saberes”. Ao invés de

subjugarmos um saber ou uma cultura, um modo de viver ou de pensar, passaríamos a ter mais respeito com aquilo que desconhecemos ou que não vivenciamos.

Sacks (2010) relata sobre a ilha de Martha's Vineyard, Massachusetts, onde uma forma de surdez perdurou por duzentos e cinquenta anos, desde a chegada dos primeiros colonizadores surdos na década de 1690. A incidência de surdez na ilha na metade do século XIX era de uma em cada quatro pessoas. Com essa realidade, todos os habitantes da ilha aprenderam a língua de sinais, independentemente de serem surdos ou ouvintes. Lá, os surdos não eram percebidos como deficientes e exerciam seu papel naquela sociedade de maneira bastante natural. O autor apresenta que, quando entrevistados, os moradores ouvintes mais antigos da comunidade se referiam aos mais velhos, vizinhos e amigos de maneira afetuosa, sem sequer mencionar a surdez de alguns. Apenas lembravam de falar no assunto quando eram perguntados especificamente sobre o fato. O fato é que surdos e ouvintes viviam em pé de igualdade e sem barreiras, principalmente linguística. Eles mantinham laços culturais em comum, não havendo diferenças culturais que separassem os surdos e os ouvintes.

Vivenciar a cultura é uma forma de manter-se vivo, de manter sua identidade individual, mas também coletiva. Na ilha de Martha's Vineyard, os surdos e ouvintes tinham uma identidade coletiva compartilhada, não viviam em situação de subalternidade cultural. Para eles não havia cultura surda e/ou cultura ouvinte, mas sim uma cultura em comum, a que pertencia àquela comunidade. Surdos eram percebidos como seres capazes e ativos e não como deficientes e incapazes.

Os surdos de Martha's Vineyard amavam, casavam, ganhavam a vida, trabalhavam, pensavam, escreviam como todo mundo – não se diferenciavam em nenhum aspecto, exceto por serem, de modo geral, mais instruídos do que seus vizinhos, pois praticamente todos os surdos da ilha iam estudar no Asilo Hartfosd – sendo com frequência vistos como os mais sagazes da comunidade (SACKS, 2010 p. 39).

Infelizmente, a situação dos surdos na sociedade brasileira é bem diferente do que os surdos daquela ilha vivenciaram. A separação entre ouvintes e surdos existe e por vezes esses grupos compartilham traços culturais como citado por Moura (2010), numa situação de multiculturalismo em que o indivíduo vivencia

culturas com características marcantes e diferenciadas. Em geral, o surdo acaba apropriando-se da cultura ouvinte, e raramente o inverso acontece. Ainda mais que vivemos um período de banalização e de transformação da vida em mercadoria, que acaba sendo desrespeitada e violentada por já não possuir valor (PACHECO, 2006). Na contramão desse processo, busca-se o enaltecimento da cultura, com valorização das singularidades individuais e da coletividade, numa tentativa de se opor tal banalização.

A valorização da cultura produz uma resistência, garantida também por uma visibilidade obtida pelo processo de vivência cultural. Imaginemos que a cultura surda (para muitos inexistente ou insignificante) experienciasse um processo de vivência e de valorização como esse. Provavelmente veríamos o indivíduo surdo preservar sua identidade, pois através da vivência das tradições culturais as identidades individuais e coletivas são fortalecidas e assim a vida é celebrada. Apenas dando protagonismo aos indivíduos é que vemos esses empoderarem-se de sua cultura para garantir a construção de um ambiente mais favorável e propício ao desenvolvimento social.

Apesar de pensarmos na cultura surda em oposição à cultura ouvinte, vale salientar que essas vivem um processo de negociação e de coexistência, como dito anteriormente. A exemplo da “Pedagogia Griô”¹, que faz uma negociação entre o saber escolar e o saber da tradição, encontrando na escola também um espaço para ganhar visibilidade e fortalecimento, a cultura surda deve também ser vivenciada pelo sujeito surdo em negociação com a cultura ouvinte. Mas, não em situação de subalternidade, mas de igualdade de direitos. Uma forma importante de fortalecer a cultura surda é assegurar a posse, utilização e democratização da língua de sinais, pois a partir dela poderá se construir a identidade cultural surda, e assim preservar a vida.

¹ A Pedagogia Griô tem como exemplo a experiência vivida no projeto Grãos de Luz e Griô que apresenta uma proposta que parte de um processo acumulado de construção de um conhecimento; de envolvimento comunitário na Chapada Diamantina/MG; de discussões sólidas sobre como associar a cultura tradicional com o processo educacional; de valorização da cultura local, indo mais além, abrindo novos horizontes tanto para os mais jovens quanto para os mais velhos (PACHECO, 2006).

2.3 TEATRO SURDO X TEATRO OUVINTE

Becker (2013) traz as expressões “teatro surdo” e “teatro ouvinte” para se referir ao teatro feito por surdos e para surdos, assim como o teatro feito por e para ouvintes. É comum no estudo acerca da Cultura Surda estarmos em contato com essas expressões, uma vez que tenta-se delimitar o que seria uma produção da comunidade surda. Faz-se necessário refletir a possibilidade de não apenas existir o teatro surdo separado do teatro ouvinte, mas também um teatro onde pessoas surdas e ouvintes possam compartilhar o mesmo espaço, seja no palco ou na plateia. Fica-nos a proposta de mudarmos o olhar e percebermos o surdo enquanto ser humano dotado de habilidades e limitações, assim como qualquer outra pessoa. Além de ampliar nossa percepção acerca do potencial integrador da arte, e assim do teatro, como nos traz Fisher (1981). O teatro surdo seria um traço da cultura surda, assim como dito anteriormente.

Tornar o teatro acessível ao surdo não seria apenas possibilitar a presença de um profissional intérprete, mas possibilitar a participação dos surdos enquanto artistas e também apreciadores de arte. O ator surdo Nelson Pimenta é conhecido pela comunidade surda pelo seu trabalho com o teatro. Além de professor de Libras em curso bilíngue para surdos, Pimenta é formado em teatro pelo National Theatre of the Deaf, de Nova Iorque e é considerado o primeiro ator surdo a profissionalizar-se na área teatral. Encontramos facilmente vários trabalhos dele em sites de compartilhamento de vídeos em que sempre faz uso da LIBRAS. Além dele, outros atores surdos brasileiros divulgam seus trabalhos para a comunidade surda, estendendo-se para a comunidade ouvinte. Alguns grupos de teatro compostos por atores surdos viajam em apresentações pelo Brasil.

Emmanuelle Laborit é uma atriz surda francesa e também diretora do Teatro Visual Internacional² conhecida pelo filme Filhos de um deus menor, pelo qual recebeu o Prêmio Molière de revelação em 1993. Em seu livro autobiográfico *El grito de la gaviota* (1995), conta sua história de vida, suas lembranças de infância, de

² “O teatro visual é um conceito ainda em formação e está insatisfatoriamente associado ao teatro de formas animadas. A ideia nasce em meados da década de oitenta, quando alguns marionetistas entenderam que a designação de teatro de bonecos para o trabalho que realizavam não era satisfatória. Nesse contexto, Hadas Ophat, que fundou em Jerusalém o The Train Theatre, observando nessa nova linguagem uma mistura das artes plásticas com a performance, propôs o nome de teatro visual”(CINTRA, 2012: p. 2).

adolescência e o início da fase adulta. A atriz apresenta no capítulo final de seu livro o estranhamento que sente ao perceber que sua condição de surda se sobrepõe ao de atriz vencedora de um Molière ou mesmo de uma pessoa dotada da capacidade de comunicar-se.

“Al día siguiente de la ceremonia de los premios Molière aparece en los periódicos, con grandes letras, más o menos el mismo título: ‘La sordomuda recibe el Molière.’

No Emmanuelle Laborit: ‘La sordomuda’. Emmanuelle Laborit está escrito com letra muy pequeña debajo de la foto.

Siempre me siento sorprendida por esse término ‘sordomuda’.

Muda significa que no tengo uso de la palabra. ¡La gente me ve como alguien que no tiene posibilidad de hablar! Es absurdo. Yo la tengo. Con mis manos, así como con la boca. Yo hablo en signos y hablo francés. Utilizar el lenguaje de signos no quiere decir ser mudo. Puedo hablar, gritar, reír, llorar, salen sonidos de mi garganta. ¡No me han cortado la lengua! Tengo una voz especial; eso es todo.” (LABORIT, 1995 p.187)

A atriz norte-americana Marlee Beth Matlin é conhecida por ter ganho o Oscar de melhor atriz pelo filme *Children of a Lesser God* em 1986. A atriz perdeu a audição aos dezoito meses de vida em decorrência de um problema de saúde. Desde os sete anos a atriz esteve envolvida com atividades em grupos de teatro. Atualmente, Matlin interpreta personagens em seriados para televisão norte-americana. Seus trabalhos não têm a pretensão de alcançar apenas a comunidade surda, mas percebe-se em alguns, como *Switched at birth*, a abordagem à temática da surdez.

Nessa perspectiva, o encenador Robert Wilson desenvolveu um trabalho cênico que apresentou uma abordagem diferenciada. Apresentando elementos que, de certa maneira, demonstraram um alcance à temática da surdez e do surdo. Seu trabalho como encenador é “no âmbito da criação e do uso cênico a partir das disfunções do corpo e do comportamento” (Tonezzi, 2011 p. 99). Conhecido por suas *Óperas Visuais*, Wilson passou “a perceber as possíveis interações entre a cena e certas disfunções que, ao contrário de serem nocivas, poderiam contribuir na elaboração de uma linguagem e de uma estrutura espetacular bastante própria” (p. 100).

Ainda na universidade, o encenador desenvolveu atividades envolvendo crianças com alterações comportamentais, sob a orientação da bailarina Bird

Hoffman, que antes o havia ajudado a superar uma disfunção em sua fala, a gagueira. Esse trabalho e sua experiência pessoal parecem ter possibilitado uma percepção de mundo mais silenciosa. Passou a expressar-se de maneira mais imagética, através do desenho e da pintura, além de realizar experiências teatrais não-verbais desde muito cedo, na garagem de sua casa.

Wilson desenvolveu, entre 1960 e 1970, um trabalho junto a dois jovens bastante peculiares: Raymond Andrews, um rapaz com surdez profunda, e Christopher Knowles que na época era considerado autista. O jovem Andrews já colaborava e atuava nos espetáculos de Wilson, mas foi em 1971, que em parceria produziram *Deafman Gance* (O olhar do surdo). O espetáculo teve a participação de cerca de uma centena de atores, cenários gigantescos, e era baseado nas visões e desenhos do ator surdo, que também estava em cena.

Segundo Tonezzi (2011), o espetáculo “chamava a atenção não somente por sua grandiosidade e belas imagens, mas também por seu sentido hermético e inacessível ao público” (p.106). Em *Deafman Gance* vemos o que mais tarde tornou-se marca do teatro de Wilson: pouca ou nenhuma palavra em cena, ao passo que imagens e elementos não-verbais deixavam margem para inúmeras significações. O “Teatro do silêncio”, como foi denominado, pôde por em cena a disfunção física do jovem ator que por muitas vezes fora excluído do mundo e de suas normas estéticas (TONEZZI, 2011 p.106).

Uma das influências mais profundas em meu trabalho foi meu encontro, em 1967, com Raymond Andrews, uma criança afro-americana surda-muda com treze anos de idade. Após um longo processo, eu pude adotá-lo. Meu primeiro trabalho importante no teatro foi escrito em colaboração com ele. Era curioso, ele via por vezes coisas que eu não via, preocupado que estava em escutar. Ele percebia gestos, movimentos de olhos, uma linguagem que eu não tinha consciência. As primeiras peças escritas com Raymond foram silenciosas (WILSON apud TONEZZI, 2011 p.105-106).

Para Wilson, a experiência com Raymond Andrews possibilitou-lhe a compreensão de que a escuta no teatro é o que há de mais importante, tornando possível a percepção do espaço. As experiências vividas pelo encenador ao lado de parceiros tão singulares, como Andrews e Knowles, fez com que ele percebesse as dificuldades como possíveis pontos de partida para alguns dos seus processos criativos. “A disfunção para ele seria como a ponta do iceberg, a indicar a

possibilidade de elementos a serem descobertos e explorados” (TONEZZI, 2011 p.110).

2.4 “INCLUSIVISMO” E PATERNALISMO FRENTE AO SURDO

Becker (2013) apresenta que para tratar do tema *inclusão* deve-se considerar o sujeito que se constitui como objeto dessa ação. De outra maneira, isso seria inclusivismo. Inclusivismo seriam as ações que visam incluir o surdo, sem se pensar, no entanto, como isto pode realizar-se de maneira prática e efetiva. É como pensar em inclusão considerando apenas a presença do indivíduo em determinando ambiente, sem possibilitar sua efetiva participação nas atividades vivenciadas naquele espaço. Muitas vezes, o inclusivismo está vinculado ao paternalismo, que seria aquela visão pejorativa da pessoa com deficiência, como se ela fosse alguém que precisa de proteção e que não é capaz de desenvolver-se plenamente. Podemos pensar na condição do surdo que, muitas vezes, é considerado como incapaz por não poder comunicar-se verbalmente através da oralidade. Devemos saber que essa impossibilidade de comunicação limita-se apenas a oralidade, uma vez que o surdo comunica-se através de uma língua gesto-visual (GESSER, 2006).

Percebi esse inclusivismo durante as aulas de teatro ministradas numa escola estadual da cidade de Goiana/PE, no período de 2011 a 2012. Havia um grupo de teatro/dança formado por surdos e ouvintes. Ouvintes que em sua maioria desconheciam a LIBRAS, e mesmo assim havia a interação entre surdos e ouvintes. Antes, os alunos surdos formavam um grupo social separado dos ouvintes naquela unidade escolar. Como dizemos comumente formavam uma “panelinha”. Estavam na maioria do tempo distanciados e apenas relacionavam-se com o profissional intérprete. Inclusive, muitos professores mantinham esse distanciamento com a desculpa de não terem conhecimento da LIBRAS.

O surgimento do grupo de teatro naquela escola foi à princípio um desafio, pois para alguns daquela comunidade, a experiência não seria frutífera e os alunos não aceitariam trabalhar com um grupo heterogêneo. Uma ideia pré-concebida que não correspondeu à realidade, uma vez que é desconhecido um grupo formado por seres humanos que seja homogêneo, pois todos nós temos diferenças. À princípio, era notório um certo estranhamento que logo foi superado. Ao longo das aulas, o

desenvolvimento dos alunos surdos mostrou-se equiparado ao dos ouvintes. Claro que seria assim, pois a pessoa com surdez não tem incapacidade para o aprendizado. Esses “pré-conceitos” parecem entranhados nas nossas mentes. Devemos estar sempre em busca de mudar essa visão preconceituosa, numa tentativa de acabar ou ao menos diminuir esse inclusivismo.

Trata-se de aceitar as possíveis limitações geradas pela surdez, não vendo nisso um impedimento para realização de determinada atividade, ou seja, criar mecanismos para que a atividade seja realizada de uma melhor maneira pelo indivíduo. Provavelmente, adaptações sejam necessárias para que tal ação seja efetivada, mas para quem não foi necessário algum recurso de acesso, em dado momento de sua vida? A dita acessibilidade é isso: tornar possível, a todos os indivíduos, independente de suas aptidões ou dificuldades, a possibilidade de desempenhar alguma atividade. Nessa perspectiva, o Documento subsidiário à política de inclusão, do Ministério da Educação traz a seguinte definição para inclusão:

A inclusão é percebida como um processo de ampliação da circulação social que produza uma aproximação dos seus diversos protagonistas, convocando-os à construção cotidiana de uma sociedade que ofereça oportunidades variadas a todos os seus cidadãos e possibilidades criativas a todas as suas diferenças (MEC, 2005 p.34).

Portanto, inclusão não trata-se apenas de uma questão presencial em que, nesse caso, o surdo circule pelos espaços sem a possibilidade de aceitação e real participação nas atividades coletivas. Inclusão acontece quando o indivíduo tem a possibilidade de circulação social, aliada à construção criativa de suas habilidades independentemente de suas diferenças.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO DE SURDOS E A PRÁTICA DO TEATRO

3.1 A EXPERIÊNCIA

Após ter concretizado as disciplinas obrigatórias e optativas do Mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal da Paraíba em parceria com a Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, ocupei-me em finalizar o planejamento e realizar as aulas de teatro que serviriam como material para minha pesquisa, uma vez que essa prática docente serviria de campo de pesquisa onde os fatos seriam vivenciados e analisados para comprovar ou rejeitar as hipóteses citadas anteriormente.

Para concretizar a efetiva prática docente foram planejadas 20 horas/aulas de teatro para uma turma do 8º ano de uma escola pública, localizada no bairro da Torre na cidade de João Pessoa. Ao fim, foram vivenciadas 26 horas/aulas. Não pude realizá-las na escola em que leciono formalmente, pois nela não há alunos surdos. As aulas aconteceram no período de agosto a novembro de 2015 e respeitavam o calendário letivo do Ensino Regular. Foram duas horas/aulas de Teatro por semana, obedecendo ao horário de aulas de Arte, que os alunos já tinham na escola.

No dia 06 de agosto, no período da tarde, estive pela primeira vez na escola Sesquicentenário. Fui recebida pelo diretor geral e pela diretora adjunta. Apresentei-me e expliquei o motivo de minha visita à escola. Os dois foram bastante receptivos. A diretora adjunta levou-me para falar com os professores de Arte para que esses pudessem acolher a experiência artística/pedagógica. Após falar com dois outros professores, fui apresentada ao professor Sydney Veloso, que prontamente disponibilizou suas aulas do 8º Ano A para que eu realizasse a intervenção pedagógica. Essa turma é composta por trinta alunos com faixa etária entre 13 e 18 anos. Desses, três são surdos. O professor Sydney me convidou para que, na semana seguinte, fizéssemos um planejamento em conjunto. O planejamento foi realizado, acrescentando uma parte teórica que deveria compreender o conteúdo Semana de Arte Moderna de 1922 e Modernismo Brasileiro, seus artistas e influências. O plano de curso elaborado e utilizado na experiência pedagógica consta em anexo.

Para a elaboração do plano de curso e de aulas foram utilizadas referências como Spolin (2010), os Parâmetros Curriculares Nacionais em seu volume 6, o livro

didático já utilizado pelos alunos e professores de Arte, dos autores Ventrelle e Arruda (2010), além de outras referências. Os planos de aula e de curso, junto com imagens fotográficas, seguem em anexo para que possa ficar claro como a experiência foi planejada e vivenciada.

Ao longo das aulas, jogos teatrais foram realizados, além de atividades de pesquisa, aulas expositivas e debates. De maneira geral foi percebida uma participação bastante efetiva, tanto da parte dos alunos surdos, quanto dos alunos ouvintes. Algumas adaptações foram necessárias em jogos, para que pudessem ser realizados por ouvintes e surdos. Por exemplo: comandos sonoros eram trocados por comandos visuais, o que fazia com que os alunos estivessem mais atentos, pois deviam sempre responder à visualidade. Por vezes, algumas atividades foram prejudicadas pela falta de concentração dos alunos, que acabavam desatentos por estarem conversando ou com brincadeiras. Porém, não relato esses momentos como negativos, pois fizeram parte do processo e, de certa maneira, foram importantes para a experiência.

Por várias vezes utilizamos a própria sala de aula, já que no horário em que as aulas aconteciam, tanto o auditório quanto a sala de dança estavam ocupados com outras atividades. Tínhamos que afastar cadeiras e mesas para que pudessemos realizar as aulas práticas, o que foi um pouco desgastante. Por vezes utilizamos outra sala da escola, em que não havia aula naquele período e as cadeiras já estavam colocadas em círculo. Isso já facilitava o processo. Acabei percebendo que sair da sala de aula formal ajudava na concentração e participação dos alunos. No traslado de uma sala para outra, cerca de três alunas ouvintes encontravam espaço para “fugir” e não participavam da aula prática. Sempre se justificavam dizendo estar com algum problema de saúde ou outra atividade para fazer. Não acredito que forçar a participação dos alunos traga benefícios, portanto sempre respeitei a decisão de cada um. Apesar de sempre alertá-los da experiência que estariam deixando de vivenciar, além da questão avaliativa. Só podemos avaliar uma atividade que foi realizada.

Um ponto que tive que levar em consideração, foi a avaliação qualitativa e quantitativa dos alunos, não apenas como resultado da pesquisa, mas também como notas. Essas notas seriam necessárias para documentar o estudo que os alunos realizavam e que constavam do calendário escolar do 3º bimestre letivo. O

que fiz foi racionalizar a participação na parte prática e atribuir uma primeira nota. A segunda seria relativa a um trabalho de estudo e pesquisa em texto sobre o Teatro Moderno. Por fim, uma terceira nota foi atribuída levando em consideração a participação na esquete montada e que seria apresentada na Bienal de Artes da Escola Sesquicentenário e que aconteceria no mês de novembro. Essa Bienal não aconteceu e, por conta disso, a esquete não foi apresentada no evento conforme planejado.

A partir da décima terceira aula iniciou-se um processo de elaboração de uma esquete baseada no trecho do texto teatral “O auto da Compadecida”, do paraibano Ariano Suassuna. O trecho escolhido foi a cena do julgamento. A escolha deve-se ao fato dessa peça, escrita no ano de 1955, fazer parte do Teatro Moderno brasileiro. Apesar da peça pertencer ao teatro moderno, buscou-se fazer uma versão contemporânea, não trazendo o foco para o texto teatral, mas sim para outros elementos teatrais, como a expressão corporal e facial.

Iniciou-se o processo de montagem da peça pela leitura do texto, seguindo com a elaboração de um roteiro adaptado (em anexo) para que os ensaios acontecessem. Os alunos puderam escolher qual seria sua contribuição para montagem, que incluiu a participação como atores, cenógrafos, figurinistas e equipe técnica. Durante os ensaios foram sendo elaboradas as ações que seriam desempenhadas pelas personagens.

Como dito anteriormente, foi feita uma releitura do trecho da peça em que o texto teatral formal foi reelaborado, tornando-se menos verbal e mais visual. A cada situação-problema, que era identificada enquanto se fazia a montagem da cena, os próprios alunos buscavam um meio de resolvê-la. E isto sem que necessariamente a especificidade da surdez de alguns alunos/atores fosse evidenciada, ou mesmo maquiada. Por exemplo, por sugestão de um aluno ouvinte, foi incluído o sinal em Libras para Nossa Senhora durante a entrada em cena, que era uma espécie de cortejo e que lembrava uma romaria. Esse foi o único sinal em Libras que apareceu na montagem.

Infelizmente a esquete não contou com a apresentação final ao público, uma vez que os alunos aprovados foram dispensados das aulas ainda no mês de novembro de 2015. Não foi possível a filmagem do resultado final da montagem, sendo produzido um vídeo com o apanhado dos ensaios e jogos teatrais

vivenciados. Esse processo foi apenas uma culminância, tendo em vista que os jogos e atividades vivenciadas ao longo das 26 horas/aulas foram significativos para esse estudo.

3.2 OS JOGOS E ATIVIDADES VIVENCIADAS

Pavis (1999) nos apresenta o jogo, em teatro, atrelado à arte do ator, à própria prática teatral e a certas práticas coletivas e educacionais, que o autor nomeia de jogo dramático. Segundo ele, o jogo dramático seria uma prática coletiva, em que “jogadores” e não necessariamente atores estariam reunidos, fazendo improvisos com base em regras dadas anteriormente. Segundo essa ideia, não haveria separação entre o ator e o espectador. Além disso, o jogo é uma prática que acompanha a humanidade ao longo de toda sua história, permeada por aspectos lúdicos e criativos, que são necessários ao ser humano de qualquer idade (BECKER, 2015).

Para Desgranges (2010), a prática do jogo de improviso tem sido aproveitada na educação e torna-se um estímulo para que o jogador utilize os elementos da linguagem teatral, sejam sonoros ou visuais, fazendo com que este sinta prazer em aprender, ver e fazer teatro. Traz ao sujeito a possibilidade de estar diante de situações-problema, em que a tomada de decisão resulte numa forma de comunicação. “O jogo teatral surge como facilitador de reorganização corporal-cognitiva do sujeito surdo, promovendo a sua fala interna e exigindo opções de resposta [...]” (BECKER, 2015 p. 113).

Através dos jogos os alunos puderam desenvolver livremente sua prática teatral, considerando que a maioria apresentou-se empolgada e disponível para as aulas. Apesar das conversas paralelas e burburinhos que atrapalhavam a concentração, as atividades e jogos teatrais eram vivenciados com muito entusiasmo pela maioria. Através da ludicidade do jogo teatral, cada indivíduo pôde trazer para a ação aqui que fazia parte de seu imaginário, de seu repertório particular que acabou por tornar-se coletivo. Pela troca de experiência com o outro, o praticante pôde apropriar-se desse conhecimento.

Os jogos teatrais vivenciados nas aulas eram baseados nos jogos propostos por Spolin (2010). Mas, em geral, eram uma adaptação desses, em que se levava

em consideração que o grupo que estava vivenciando-os era heterogêneo e composto por indivíduos surdos e ouvintes. Em jogos que necessitavam de algum comando sonoro, este era substituído por um comando visual. A profissional intérprete de Libras esteve presente em todas as aulas possibilitando a tradução do que era orientado em Língua Portuguesa para Libras. Por ter um conhecimento razoável em Libras, eu poderia ter optado por não utilizar a intérprete. Porém, achei viável que a intérprete estivesse cumprindo o seu papel, pois assim garantiria que a experiência fosse mais próxima possível do que a maioria dos surdos vivenciam nas escolas regulares. A presença do tradutor e intérprete de Libras é assegurado pelo Decreto 5.626 de dezembro de 2005, nas salas de aula de todo Brasil em que hajam surdos.



Figura 1 – Intérprete de Libras

Os encontros estavam organizados a partir da sequência de exercícios de relaxamento, jogos de aquecimento, expressão corporal e improvisação. Geralmente, ao fim de cada aula, era promovida uma roda de conversa com os alunos. Nesse momento podiam falar da experiência e relatar um pouco das sensações vivenciadas nas trocas com os colegas. Apenas no primeiro encontro solicitei que, por escrito, sem a necessidade de identificar-se, relatassem o que acharam daquele momento inicial. Deveriam relatar sobre a experiência com os jogos teatrais e como sentiram-se com relação a ela, de maneira informal e breve. Em grande maioria foram bastante sucintos, e se referiam à experiência como “diferente do que estavam acostumados” a vivenciar nas aulas de Arte.

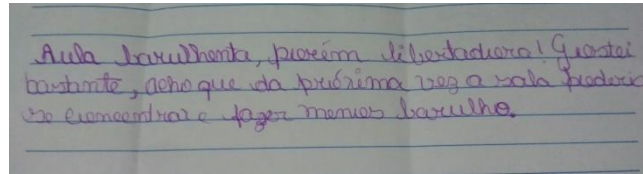


Figura 2 – Depoimento de aluno

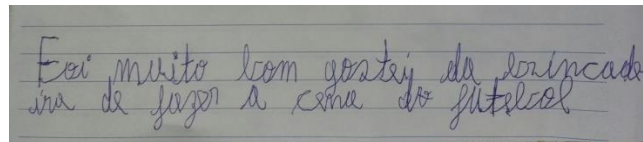


Figura 3 – Depoimento de aluno

Infelizmente, a maioria das escolas não possuem espaços adequados, propícios e destinados ao fazer artístico. Atrelado a isso, vemos que muitos alunos, e também arte-educadores sentem-se desmotivados pelas dificuldades que enfrentam nas escolas públicas e privadas, especialmente para o ensino da Arte. Por muitas vezes, ao longo de minha experiência como arte-educadora, encontrei dificuldades na realização das aulas de teatro, já que para sua prática o ideal seria termos um ambiente limpo e adequado. Apesar da escola, em que a experiência de pesquisa foi vivenciada, possuir uma sala destinada à prática da dança e do teatro, nunca foi possível utilizá-la, uma vez que o horário das aulas era o mesmo das aulas de dança de um outro professor da escola. Restava-nos utilizar a sala de aula regular ou uma outra sala, também regular, mas que tinha as cadeiras dispostas no ambiente em forma de círculo.



Figuras 4 e 5 – salas de aula utilizadas

Apesar das dificuldades encontradas para a vivência das aulas, não foi encontrada resistência à participação nos jogos e atividades por parte dos alunos surdos. Estes sempre se mostraram disponíveis para participação e efetivação das aulas, apesar da não participação de umas poucas alunas ouvintes em algumas ocasiões, como já citado anteriormente. Isto, por vezes acontece, tendo em vista a própria heterogeneidade do grupo, e também por tratar-se de alunos adolescentes. Porém, essa não participação mostrou-se como um fato isolado, que não prejudicou o andamento da pesquisa.

A experiência pedagógica com o teatro mostra que é possível a realização de jogos e também o fazer artístico com surdos e ouvintes num mesmo espaço, desde que se faça algumas adaptações na prática das atividades, para que os dois grupos compartilhem uma experiência. Como dito, para a prática de certos exercícios alguns detalhes precisaram de alteração. No jogo intitulado “A toca”, que foi realizado nas aulas 3 e 4 (plano de aula em anexo), os jogadores deveriam ocupar um espaço delimitado e trocar essa “toca” com outro jogador depois de um comando. Para a prática desse jogo, que além de aquecimento, também trabalhava concentração e atenção, em princípio era utilizado um comando sonoro e vocal para que os alunos pudessem trocar de lugar. Para vivenciá-lo com um grupo composto por surdos e ouvintes, esse comando foi substituído por um sinal corporal (elevar os dois braços) para que a troca de lugares fosse realizada. Essas pequenas adaptações eram necessárias, porém não geraram perdas ou prejuízos para a experiência na prática teatral.

Aconteceram alguns casos em que os alunos ouvintes duvidaram da efetiva participação dos surdos, supondo que eles seriam incapazes de realizar alguma atividade, visto que eram surdos. Em um jogo intitulado “Mestre”, os jogadores deveriam descobrir quem seria o mestre que estaria dando comandos gestuais que todos estavam repetindo. Uma aluna ouvinte afirmou que não seria possível, para determinado aluno surdo, descobrir quem era o mestre. Porém, ao fim da experiência percebeu-se que diferente do que alguns esperavam, os surdos foram totalmente capazes de descobrir quem era o mestre. Dois surdos que participaram como observadores, tentando identificar o mestre, foram mais rápidos e eficazes em fazer essa descoberta do que os quatro ouvintes que vivenciaram a mesma

experiência. Talvez esse fato seja resultado da percepção visual mais aguçada que os surdos possuem, uma vez que a visualidade é o principal canal de comunicação e de apreensão de mundo para uma pessoa surda.

Na tentativa de chamar atenção para a visualidade e sua importância para o teatro, os jogadores/alunos foram convidados a elaborar imagens - que seriam registradas em fotografias – para representar pinturas de artistas modernistas brasileiros (as fotografias encontram-se em anexo). Isto gerou um resultado bastante positivo, já que em debate posterior foi bastante citada a necessidade da atenção ao mundo das imagens, tendo em vista que estamos utilizando uma comunicação centrada na palavra falada e escrita.

Nas últimas 6 horas/aulas, utilizamos uma espécie de auditório, que localizava-se num espaço mais aberto e atrelado ao refeitório. Infelizmente, por ser aberto, o local tornava-se barulhento, pois estava sempre com estudantes de outras turmas que, por vezes, estavam acompanhados por professores. Apesar disso, a experiência de estar naquele espaço trouxe uma proximidade ao que é o palco tradicional, o espaço cênico formal (PAVIS, 1999). Os alunos, de modo geral, demonstravam um interesse maior pela prática teatral nos modelos tradicionais. Chegando por vezes a afirmarem que gostariam de fazer “teatro de verdade”. Para eles, esse “teatro de verdade” seria aquele vivenciado num palco formal, com um público que assiste passivamente e que no fim do espetáculo dá seu aplauso. Quando estávamos realizando os jogos, alguns perguntavam quando faríamos teatro.



Figura 6 – Ensaio do Auto da Compadecida

O texto teatral do paraibano Ariano Suassuna foi transformado em um roteiro (consta em anexo), que foi construído coletivamente para ser encenado pelos alunos. A experiência foi bastante enriquecedora e trouxe um enfoque diferente do que é apresentado pelo dito teatro formal, no que se refere ao texto. A montagem não foi centrada no uso da palavra falada. Para essa montagem foram utilizadas a expressão corporal e facial, além de outros elementos visuais como pequenas placas ou mesmo a movimentação cênica dos alunos/atores. Essa adaptação no texto foi necessária e mostrou-se bastante eficaz, uma vez que proporcionou a participação efetiva de surdos e ouvintes. O texto teatral tornou-se uma escritura cênica (PAVIS, 1999).

Patrice Pavis, em seu Dicionário de Teatro, nos apresenta as expressões “escritura dramática” e “escritura cênica”. Por escritura dramática devemos entender o “universo teatral tal como é inserido no texto pelo autor e recebido pelo leitor”. Já a escritura cênica refere-se ao “modo de usar o aparelho cênico para pôr em cena as personagens, o lugar, e a ação que aí se desenrola” (PAVIS, 1999: p. 131). Seria o figurino, a expressão corporal e facial, a movimentação em cena, a iluminação, a sonoplastia, entre outros elementos que estariam compondo as cenas e contando a história, e não apenas o texto discursivo e oral. O que antes poderia ser uma barreira para a comunicação entre surdos e ouvintes a partir do teatro, torna-se um desafio para o encenador e para aquele que tentará produzir um teatro mais amplo e mais inclusivo.

Além dos jogos teatrais, os alunos também vivenciaram momentos expositivos e dialógicos, relativos principalmente ao conteúdo Teatro Moderno e Arte Moderna brasileira. Em uma determinada aula, os alunos realizaram uma leitura silenciosa do texto Teatro Moderno (consta em anexo), seguindo de uma leitura coletiva e estudo de texto baseado na realização de um questionário alusivo ao texto. Os surdos também participaram desses momentos que se caracterizaram como aulas teóricas, que são bastante comuns nas salas de aula regular. Como em todos os outros momentos, os surdos contaram com o profissional intérprete para a efetivação da compreensão, tanto do que era verbalizado pela turma de maneira oral, quanto ao que era verbalizado através do texto.

Esses momentos de “aula teórica” foram importantes, uma vez que puderam descaracterizar uma possível ideia de prática de oficina de teatro. A proposta da

experiência dessa pesquisa seria aproximar-se, ao máximo, da realidade da prática de aula de teatro no ensino regular com suas especificidades de cumprimento de horário, planejamento, avaliação de aluno e atribuição de nota, além das dificuldades vivenciadas com espaço ou mesmo desinteresse por parte de alguns alunos, já que esse não escolhe participar das aulas regulares, pois o currículo é fechado nesse sentido. Tratava-se de uma tentativa de não apenas propor o fazer artístico teatral como poderia ser pensado para uma oficina de teatro, mas também abarcar um estudo teórico.

A experiência com o ensino do teatro numa escola de ensino regular, em uma sala de aula com alunos surdos e ouvintes, chegou ao fim com o saldo de vinte e seis horas/aulas vivenciadas, em que um grupo heterogêneo não apenas no tocante ao canal de comunicação ou à diferença linguística, mas em vários aspectos, puderam partilhar uma vivência que pode ser considerada rica no tocante a mudança de olhar. Os envolvidos puderam perceber e fazer outros perceberem que nossas diferenças não são apenas fontes de distanciamento, mas também podem ser elos ou pontes que nos unirão, desde que os ditos padrões de normalidade não sejam sempre os grandes norteadores de nossas ações. Assim, poderíamos romper as barreiras, neste caso a linguística, que normalmente separam a prática teatral das pessoas surdas e das ouvintes.

CAPÍTULO 4

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao passar por uma vivência de prática teatral em que surdos e ouvintes compartilhavam o mesmo espaço e trocando experiências, percebeu-se que de maneira geral os indivíduos criaram laços e construíram, a partir da prática teatral, uma nova relação. Antes dessa vivência, os surdos - talvez pela barreira linguística - viviam certo isolamento e compartilhavam apenas entre eles as suas atividades cotidianas. Era como se houvesse um estranhamento entre surdos e ouvintes. Inclusive, até a maneira como esses alunos ficavam dispostos no ambiente demonstrava sua separação: sempre sentavam juntos e realizavam suas atividades sempre entre eles.

Nos últimos encontros em sala de aula, foi perceptível que os três alunos surdos já se organizam no ambiente de maneira mais aberta e participativa. Da mesma maneira, também houve uma sutil, mas notória, mudança por parte da maioria formada pelos mais de trinta alunos ouvintes. Esses já não colocavam em dúvida a prática teatral dos surdos ou suas participações em atividades propostas durante as aulas. Porém, não devemos nos esquecer que essa prática foi um caso específico de uma realidade bem particular, que pode ser repetida com outros grupos, o que provavelmente gere novas experiências e constatações, tendo em vista as especificidades de cada grupo. Mas, muito ainda deve ser desmistificado com relação à pessoa surda.

Muitas vezes, para quem é ouvinte, o surdo é alguém diferente e que possui alguma incapacidade intelectual. Mesmo nos dias de hoje, o surdo ainda carrega consigo o estigma de que seja um deficiente mental, pelo simples fato de comunicar-se a partir de uma língua de sinais. É preciso criar pontes de diálogo entre surdos e ouvintes, para que ideias errôneas e arraigadas sobre a pessoa com deficiência sejam vencidas. Apenas a partir de experiências verdadeiramente inclusivas proporcionarão um novo olhar entre os indivíduos.

A experiência que nos marca e que nos modifica, como diz Bondia (2002), é capaz de gerar o conhecimento que nos leva em direção a transformação. É preciso perceber que através da vivência coletiva, não apenas das vivências individuais e isoladas podemos ter uma nova perspectiva do mundo. E essa nova perspectiva pode realmente nos transformar e nos tornar cidadãos plenos capazes de tomar decisões e ter opiniões mais conscientes e menos superficiais. Quando vemos o empobrecimento de experiências, percebemos certo exagero da racionalização e

consequente perda de acesso a conteúdos sensíveis de apreensão de mundo, alcançados através da arte.

O teatro sempre foi visto como aliado da educação. Seja no ato de frequentar espetáculos ou no chavão de que “teatro é cultura”. Outras vezes é salientada sua possibilidade de utilização como ferramenta para transmitir conteúdos disciplinares. Porém, através da arte, e especificamente do teatro, os indivíduos encontram um campo democrático para expressarem-se independente das especificidades que apresentem.

Nessa perspectiva, refletindo especificamente sobre as condições de um indivíduo surdo, podemos perceber que sua incapacidade ou dificuldade de audição e consequente utilização de uma língua de sinal trará novas necessidades à prática teatral, mas não sua impossibilidade. Com essa experiência de ensino do teatro, ficou claro que, ao surdo, provavelmente não seria possível a compreensão ou mesmo a prática de um espetáculo de teatro que estivesse centrado num diálogo oral, que muitos chamariam de texto teatral sem a presença de um intérprete da língua de sinais.

Por ora, não se almeja que a presença de um intérprete em um espetáculo teatral que tenha um enfoque mais tradicional, no que tange o texto teatral, seja algo que não deva acontecer. Muito pelo contrário. Porém, a simples presença desse intérprete da língua de sinais nos espetáculos teatrais tradicionais, não resolveria a situação de exclusão vivida pelo surdo, no que tange a apreciação ou fazer teatral. A prática de “teatro surdo” – feito por e para surdos – e “teatro ouvinte”, como apresentado por Becker (2013), na premissa de que o teatro deva ser feito para surdos e por surdos, de maneira separada da prática teatral daqueles que ouvem, não deve ser perpetuada como condição de inclusão e empoderamento. Muitas vezes, essa segregação acontece sob o discurso de que estamos fazendo a inclusão acontecer, pois estaria se dando uma suposta visibilidade ao surdo.

Acredito que a inclusão se concretizaria se fosse possível proporcionar vivências ao surdo e ao ouvinte juntos, compartilhando experiências coletivas e individuais que contribuam na formação desses indivíduos. E que os façam perceber que suas diferenças não são campo de embate, mas sim de diálogo. Ou mesmo possibilitar experiências para o surdo de maneira separada, mas não como única alternativa.

Vejam os que não há necessidade de segregar o surdo por sua dificuldade ou impossibilidade de compreensão da linguagem oral. Encenadores como Robert Wilson em suas óperas visuais, fazendo uso de outros recursos e não apenas de um texto discursivo e oral, mostram um meio híbrido de fazer um teatro experimental extremamente visual. Ele mesmo chega a dizer, referindo-se a uma de suas obras, que não há necessidade de pensar na história, já que essa não existe. Fala apenas em aproveitar as imagens, a música e os sentimentos evocados por esses recursos (CARLSON, 2010 p. 131). Em “Deafman glance”, Bob Wilson dá protagonismo ao surdo, e sustenta que o teatro pode e deve ser um espaço democrático.

O ensino do teatro na escola deve assumir o protagonismo e não apenas o papel de mero coadjuvante na transmissão de informação conteudista. Deve proporcionar aos alunos, independente de suas diferenças, experiências que realmente provoquem mudanças e façam com que esses percebam-se como iguais. Principalmente em se tratando da escola pública, que teoricamente é um espaço democrático e de aceitação das diferenças. Fugindo de uma falsa necessidade de construção teatral, que reproduza a exclusão, como no caso da ideia de teatro surdo feito para surdos e por atores surdos. Não que esse tipo de teatro não possa existir, mas esse não pode ser utilizado como modelo de inclusão, pois, incluir é fazer estar junto e partilhar de experiências, para assim crescer juntos.

Ao discorrer sobre o papel inclusivo do teatro, talvez sejamos levados a uma ideia de utilização do teatro enquanto meio para se alcançar determinadas metas. Mas, ao assumir seu papel de incluir os diferentes, o teatro comprova sua capacidade de ser um campo possível ao diálogo. O ensino do teatro não é apenas uma ferramenta para se chegar a um fim, pois a prática teatral em si mesma pode proporcionar aos indivíduos momentos de vivências significativas e de inclusão. Esse é um aspecto inerente à prática teatral, que proporcionará a construção de um saber bastante subjetivo, resultado da união do viver propriamente falando e do conhecimento formal.

Chegamos ao fim desta pesquisa com a ideia de que a prática teatral é sim, possível a surdos e ouvintes em um mesmo grupo. Neste sentido, o intuito é compartilhar experiências, utilizando de ferramentas e adequações necessárias, não para uma possível dissimulação ou evidenciamento da surdez, mas para tornar a

vivência efetiva e que gere a troca comunicacional entre os jogadores/atores, que estão no palco, e também entre estes e o público.

REFERÊNCIAS

BECKER, Lídia. **Surdez e Teatro: a encenação está em jogo**. Moringa: artes do espetáculo, João Pessoa. V.4, p. 157-180, 2013.

BECKER, Lídia. **Surdez e Teatro: a encenação está em jogo**. São Paulo: HUCITEC, 2015.

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência ou sobre o saber da experiência**. São Paulo, Revista Brasileira de Educação, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, jan-abr, n. 19, p.20-28, 2002.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 308-345: Cultura brasileira e culturas brasileiras.

BRASIL, Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: Arte (Volume 6)**. Brasília, MEC/SEF.

CARLSON, Marvin. **Performance: uma introdução crítica**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

CINTRA, Wagner. Uma introdução ao teatro visual de Leszek Madzik. In: **VII Congresso da ABRACE**, Porto Alegre, 2012. (p.1-5)

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Teatro: provocações e dialogismo**. São Paulo: HUCITEC, 2010.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FISCHER, Ernest. **A Necessidade da arte**. Trad. Leandro Konder. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

GESSER, Audrei. **Um olho no professor surdo e outro na caneta: ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais**. 2006. 215 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. 2006.

LABORIT, Emmanuelle. **El grito de la gaviota**. Traducción del francés: María José Buxó-Dulce Montesinos.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOURA, Maria Cecília. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000. Barcelona: Seix Barral, 1995.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1993. 187 p.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

QUADROS, Ronice Muller. Aquisição de L1 e L2: O contexto da pessoa surda. In: **Anais do Seminário: desafios e possibilidades na educação bilíngue para surdos**. 1997. Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro, 1997.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. Tradução: Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2005.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes. Consultado em: http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/147_Para%20alem%20do%20pensamento%20abissal_RCCS78.pdf (acessado em 03/07/2015, às 00:32 horas).

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

TONEZZI, José. **A cena contaminada**: um teatro das disfunções. São Paulo: Perspectiva, 2011.

TONEZZI, José. Da apropriação estética das anomalias. In: FLORENTINO, A. e TELLES, N. (Orgs.) **Cartografias do ensino do teatro**. Uberlândia: EDUFU, p. 145 – 153, 2009.

Sites

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticadeinclusao.pdf>
(Acessado em 14 de outubro de 2015, às 22:32 horas.)

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm
(Acessado em 14 de outubro de 2015, às 22:32 horas.)

APÊNDICE 1 – PLANO DE CURSO

Disciplina: Teatro

Série: 8º Ano do Ensino Fundamental Regular

Professora: Liliane Alves

Objetivo(s)

- Levar os alunos a relacionar-se com o teatro contribuindo em suas formações escolares e pessoais, utilizando técnicas específicas de teatro;
- Contribuir para o acesso e difusão do teatro como objeto de reflexão, de apreciação e prática artística;
- Conscientizar os alunos acerca da necessidade e importância do teatro como exteriorização de sentimentos e valores;
- Desenvolver nos alunos a percepção do próprio corpo a partir da prática teatral;
- Instrumentalizar a discussão sobre o contexto histórico, político, social e cultural da semana de Arte Moderna de 1922;
- Propiciar momentos onde os alunos possam desenvolver a improvisação e estimular a capacidade de concentração, atenção, desinibição, imaginação e criatividade;
- Proporcionar acesso a descobertas e experiências que sejam interessantes e prazerosas aos alunos no campo do teatro, interrelacionando com outras disciplinas escolares;
- Resgatar a importância do respeito a si e ao outro no decorrer de atividades em conjunto (grupo) auxiliando, dessa forma, o bom convívio social;
- Possibilitar desenvolvimento de um senso crítico mais apurado sobre a Arte, bem como sua história e finalidades, através de jogos dramáticos.

Conteúdo(s)

Parte Prática

Expressão Corporal:

- Concentração corpórea;

- Noções sobre o corpo;
- Utilização do corpo no espaço cênico;
- Relaxamento;
- Aquecimento corporal;
- Pantomima;
- Posicionamento cênico em relação aos demais atores seja em diálogo, movimentos coreográficos ou cenas de congelamento.

Improvisação:

- Improvisações não-verbais;
- Improvisações verbais;
- Improvisações mistas;
- Jogos dramáticos;

Parte Teórica:

- Signos teatrais;
- Semana de 22;
- Tarsila do Amaral;

Ano(s)

8º

Tempo estimado

20 HORAS/AULA | 45 MINUTOS DE DURAÇÃO (cada hora/aula)

Material necessário

Para o conjunto de aulas (20 horas/aula), é necessário:

- 1 sala de aula ampla, livre de mobília, arejada e limpa;
- material diverso

Desenvolvimento

Cada aula consistirá em:

- 1º MOMENTO: Relaxamento e aquecimento corporal

- 2º MOMENTO: Exercício de Expressão Corporal
- 3º MOMENTO: Exercício de Improvisação e Interpretação
- 4º MOMENTO: Debate

Avaliação

Os alunos serão avaliados continuamente, levando em consideração sua participação, interação e realização das atividades propostas. Ao final das 20 horas/aula os alunos serão convidados a criar um miniespetáculo (ESQUETE), utilizando as atividades, exercícios e jogos dramáticos ou qualquer recurso teatral já dominado até a data previamente combinada.

Referências

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: Arte** (Volume 6). Brasília, MEC/SEF.

VENTRELLE, Roseli e ARRUDA, Jaqueline. **Arte – Série LINK da Arte** – Projeto Educação para o século XXI. 8º ano. Escala Educacional. São Paulo, 2010.

http://www.4shared.com/postDownload/Y5GOJxSNba/SPOLIN_Viola_-_Jogos_Teatrais_.html (acessado em 24/08/2015, às 23:15)

APÊNDICE 2 – CALENDÁRIO DAS AULAS DE TEATRO

DATA	AULA
20 /08/15	1 e 2
27/08/15	3 e 4
03/09/15	5 e 6
10/09/15	7 e 8
17/09/15	9 e 10
24/09/15	11 e 12
01/10/15	13 e 14
08/10/15	15 e 16
22/10/15	17 e 18
29/10/15	19 e 20
05/11/15	21 e 22
12/11/15	23 e 24
19/11/15	25 e 26

APÊNDICE 3 – PLANOS DE AULA

AULA 1 e 2 (20/08)

❖ Objetivos:

- Conhecer os alunos;
- Apresentar a proposta de vivência em teatro;
- Trabalhar a concentração e a consciência corpórea;
- Desenvolver a consciência espacial, utilizando-se do espaço físico e respeitando o do outro;

❖ Conteúdo:

- Concentração corpórea;
- Relaxamento;
- Aquecimento corporal;
- Improvisações não-verbais;

❖ Desenvolvimento:

A aula contará de quatro momentos: relaxamento e aquecimento corporal, exercício de expressão corporal, exercício de improvisação e interpretação e o debate.

Exercício 1 – Alongamento e relaxamento

Exercício 2 - Arranje um par (Aquecimento)

Materiais: Nenhum.

Jogadores em duplas dispostos em círculo.

Desenvolvimento: Os alunos estão dispostos num grande círculo, aos pares de mãos dadas. No centro do círculo estará um aluno solitário. Quando o instrutor levantar a mão uma vez, as duplas começam a caminhar ainda dispostas em círculo em sentido horário. Mas, ao sacudir o braço, deverão trocar de pares. Assim, o aluno sozinho terá um par e sobrá um novo solitário, que ficará no centro. Recomeçando o jogo.

Objetivo: Aquecimento e atenção.

Exercício 3 – MESTRE (Expressão corporal)

Materiais: Nenhum.

Jogadores em círculo.

Desenvolvimento: Os alunos estão dispostos num grande círculo. Um jogador é convidado a se retirar. Os demais deverão escolher um “mestre” que iniciará um movimento que será repetido por todos. O jogador que saiu é convidado a retornar e deverá descobrir quem é esse mestre. Ao descobrir outro aluno será convidado a se retirar e recomeçará o jogo.

Objetivo: expressão corporal e atenção.

Exercício 4 – Representando a imagem (Improvisação)

Materiais: papéis com imagens

Desenvolvimento: Divididos em equipes os jogadores deverão criar uma forma de representar a imagem que receberão sem utilizar falas ou sons e que é desconhecida do grupão. Cada representação será apresentada e os jogadores tentarão descobrir de que se trata.

Objetivo: expressão corporal, improvisação e atenção.

❖ Recursos didáticos:

- Sala ampla e arejada;
- Papéis com imagens;
- Material diverso.

❖ Avaliação:

Levará em consideração a interação e participação dos alunos, observando sua relação com a prática vivenciada.

Bibliografia

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

AULA 3 e 4 (27/08)

❖ Objetivos:

- Conhecer a Semana de 22 e suas implicações para a arte brasileira;
- Trabalhar a concentração e a consciência corpórea;
- Desenvolver a consciência espacial, utilizando-se do espaço físico e respeitando o do outro;

❖ Conteúdo:

- Concentração corpórea;
- Relaxamento;
- Ritmo e movimento;
- Aquecimento corporal;
- Semana de 22;

❖ Desenvolvimento:

A aula contará de quatro momentos: relaxamento e aquecimento corporal, exercício de expressão corporal, apresentação do conteúdo (Semana de 22) e debate.

Exercício 1 – Alongamento e relaxamento

Exercício 2 – A toca (Aquecimento)

Materiais: Nenhum.

Jogadores dispostos no ambiente de maneira a ocupar um espaço delimitado e individual.

Desenvolvimento: Os alunos estão dispostos no ambiente de maneira a ocupar um espaço delimitado individualmente. Apenas um jogador não terá sua “toca”. Ao levantar da mão desse jogador todos os outros jogadores terão que trocar de toca. Sobrando sempre um jogador sem toca.

Objetivo: Aquecimento e atenção.

Exercício 3 – Equilibre a bexiga (Ritmo e movimento)

Materiais: bexigas.

Desenvolvimento: Os alunos estão dispostos no espaço de maneira livre. Cada jogador deve receber uma bexiga e enchê-la de ar. De posse de sua bexiga cada jogador deverá tentar equilibrá-la quando ao ar. Depois desse primeiro momento os jogadores estarão em duplas e da mesma maneira terão que equilibrar uma bexiga. Conforme as duplas forem jogando deve-se acrescentar mais uma bexiga para cada dupla. A dupla que não equilibrar sua bexiga deve sair do jogo.

Objetivo: trabalhar atenção, o movimento corporal e o ritmo.

Exercício 4 – Espelho (Movimento e improvisação)

Materiais: Nenhum

Desenvolvimento: Divididos em duplas os jogadores improvisarão movimentos a serem repetidos por seu colega como se fosse um espelho. Cada jogador poderá ser o espelho em um dado momento.

Objetivo: expressão corporal, improvisação e atenção.

Exercício 5 – APRESENTANDO O CONTEÚDO Semana de 22

Materiais: Livros de Arte

Desenvolvimento: o conteúdo será apresentado de maneira oral de modo que os alunos compreendam o que foi a Semana de 22 e suas implicações para a arte feita no Brasil a partir daí. Conforme proposto pelo autor na página 132 os alunos deverão pensar nas “belezas naturais brasileiras” e com uma cena improvisada deverão apresentar ao grupo uma dessas belezas.

Objetivo: Conhecer a Semana de Arte Moderna de 22 e exercitar as improvisações verbais e não-verbais.

❖ Recursos didáticos:

- Sala ampla e arejada;
- Livro didático;
- Pincel de quadro branco;
- Bexigas;
- Material diverso.

❖ **Avaliação:**

Levará em consideração a interação e participação dos alunos, observando sua relação com a prática vivenciada.

Bibliografia

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

VENTRELLA, Roseli e ARRUDA, Jaqueline. **Arte – Série LINK da Arte** – Projeto Educação para o século XXI. 8º ano. Escala Educacional. São Paulo.

http://www.4shared.com/postDownload/Y5GOJxSNba/SPOLIN_Viola_-_Jogos_Teatrais_.html (acessado em 24/08/2015, às 23:15)

APÊNDICE 4 – ROTEIRO DA CENA DE “AUTO DA COMPADECIDA” (Adaptação)

Chega a procissão onde todos seguram uma vela e cantam um hino.

Atrás da procissão chegam as personagens: Severino de Aracaju, João Grilo, o padeiro e sua esposa, o padre e o bispo. Juntos caminham como se não soubessem onde estão.

Chega o tihoso e tenta levá-los para o purgatório.

João Grilo pede para serem julgados.

Aparecem Jesus acompanhado de anjos. Como num tribunal eles são julgados estão para serem condenados.

João Grilo pede a intercessão de Nossa Senhora.

Aparece a Santa também acompanhada de anjos que conversa com seu filho e intercede pelos réus. A Compadecida justifica os erros de cada personagem.

Na vez de João Grilo não há defesa. Jesus decide que ele terá uma segunda chance e volta a vida.

Voltando a vida encontra Chicó e os dois comemoram a vida.

APÊNDICE 5 – TEXTO TRABALHADO NA AULA TEÓRICA (22 de outubro de 2015)

O TEATRO MODERNO

O Modernismo abalou as estruturas dos dramaturgos românticos e realistas. No Brasil, a Semana de Arte Moderna (1922) foi duramente criticada por grandes nomes da arte Realista como Machado de Assis e Monteiro Lobato. Machado chegou a afirmar que os modernistas eram formados por uma “paulicéia desvairada”. Já Lobato pôde rever seus conceitos para ingressar posteriormente para o quadro de autores modernistas.

Alfred Jarry (1873 – 1907), autor do clássico *Ubu Rei* foi um dos principais críticos da estética dramática tradicional que romperam com o Realismo, propondo uma revolução artística. Houve muita discussão em torno das concepções modernistas, que visavam estender a arte para toda a sociedade, rejeitando a arte elitista, pois, para os modernistas, a arte era o componente orgânico de coesão social, que despertava interesse no ser humano, promovendo educação e divulgando a cultura de um país. Como a cultura é a representação dos hábitos e costumes de toda a sociedade, nada mais natural do que compartilhar as conseqüências benéficas da arte com todas as pessoas dentro do estado, indiferentemente de classes sociais.

Com ideais inovadores, os textos Modernos buscaram dar mais veracidade às situações, viabilizando o contato maior com o público, principalmente por causa da verossimilhança das ações dos personagens em relação à sociedade. Não havia mais uma personificação da perfeição trabalhada no realismo, tampouco a visão romanceada dos personagens e sim a deflagração do homem imperfeito, ambíguo, com defeitos e qualidades diversas. Dessa busca incessante pela compreensão dos sentimentos humanos, nasceu o Surrealismo, o Dadaísmo e o Abstracionismo, que culminaram nas maneiras subjetivas de representarem o homem e seu mundo, os pensamentos e as “coisas” inanimadas que cercam os seres humanos, afrontando a razão e colocando-a subordinada à emoção.

Foi no fim da década de vinte que começaram a surgir peças teatrais modernas no Brasil, com peças de Oswald de Andrade e Álvaro Moreyra. Porém, foi com Nelson Rodrigues que o modernismo fincou forte suas raízes na dramaturgia brasileira. Apesar da Semana de Arte Moderna ter sido arquitetada sobre o palco do Teatro Municipal de São Paulo, o teatro brasileiro não havia ainda explorado decentemente o gênero, de forma que, ao público, eram apresentados espetáculos cujos temas desgastavam-se cada vez mais com o passar dos anos. Nelson Rodrigues, em sua excepcional obra *Vestido de Noiva*, utilizou-se de nova linguagem, abolindo a narrativa realista, cuja estética era de textos com começo, meio e fim, para contar a história de maneira entrecortada e difusa, onde aos poucos é que o espectador vai compreendendo o contexto. Assim, o autor concatena, em três momentos diferentes,

três formas de abordagem distintas, que, primeiramente apresenta à fantasia da personagem, para depois mostrar o que aconteceu em seu passado e finalmente o que acontece em seu presente, num contexto todo fragmentado com passagens que falam por si próprias – uma jóia da literatura e dramaturgia nacional!

Apesar do modernismo antagonizar com o naturalismo, tem quem pense que foi nesse gênero que Nelson Rodrigues foi buscar os detalhes que chocam tanto os que assistem suas peças. *Vestido de Noiva* é uma obra prima pois, apesar de ser uma obra moderna, possui, em momentos destacados, fortes características expressionistas e realistas. Um outro autor modernista que utilizou-se de expressões extremadas em seus textos, abordando um cotidiano insano, com uma forte crítica à sociedade brasileira, foi o célebre Plínio Marcos, autor de, entre outros clássicos, *Dois Perdidos Numa Noite Suja*, peça que, em dois atos, aponta os problemas sociais latentes em São Paulo, contando a história de dois homens muito pobres que trabalham e moram juntos, que convivem na base da disputa de status, o que culmina na briga dos dois e na morte de um deles. Assim como Nelson Rodrigues, Plínio Marcos foi buscar no Naturalismo seu contexto chocante, sua visão pessimista a respeito do que assunta em suas peças teatrais, o que muitos condenam, erroneamente como “mau gosto”. Nelson Rodrigues foi duramente criticado por apresentar temas proibidos e imorais, por quebrar tabus e abordar assuntos como sexualidade, lenocínio, adultério, etc., mas o que se passa nas entrelinhas de peças teatrais como *Engraçadinha e Bonitinha, Mas Ordinária*, é um grito em favor da moralidade, uma deflagração da imoralidade humana em prol da conscientização da sociedade. O Teatro Moderno ganha importância nesse aspecto, por expor assuntos polêmicos de maneira aberta, profunda, democrática e com a riqueza de detalhes que permitem o espectador criticar, debater, pensar nas próprias atitudes e posicionar-se diante daquilo que participa e vê.

Bailado do Deus Morto (1933) – Flávio de Carvalho
 Rei da Vela (1937) – Oswald de Andrade
 A Morta (1937) – Oswald de Andrade
 O Homem e o Cavalo (1934) – Oswald de Andrade
 Amor (1933) – Oduvaldo Viana
 Vestido de Noiva (1943) – Nelson Rodrigues
 Café (1943) – Mário de Andrade
 Sinhá Moça Chorou... (1940) – Ernani Fornari
 Amanhã se não chover (1949) – Henrique Pongetti
 Um Deus Dormiu lá em casa (1949) – Guilherme Figueiredo
 Da Necessidade de Ser Polígamo (1949) – Silveira Sampaio
 A Canção dentro do Pão (1953) – R. Magalhães Jr.
 Moral em Concordata (1956) – Abílio Pereira de Almeida
 Rua São Luís, 27, 8º Andar (1957) – Abílio Pereira de Almeida
 As Mãos de Eurídice (1950) – Pedro Bloch

Dona Xepa (1952) – Pedro Bloch
A Moratória (1955) – Jorge de Andrade
Os Ossos do Barão (1959) – Jorge Andrade
O Auto da Compadecida (1956) – Ariano Suassuna
Morte e Vida Severina (1955) – João Cabral de Melo Neto
Barrela (1958) – Plínio Marcos
A Moratória (1956) – Jorge de Andrade
Eles Não Usam Black-tie (1959) – Gianfrancesco Guarnieri
O Pagador de Promessas (1960) – Dias Gomes

BIBLIOGRAFIA

BRECHT, Bertold, **Estudos sobre teatro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

CIVITA, Victor, **Teatro vivo, introdução e história**. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MIRALLES, Alberto, **Novos rumos de teatro**. – Rio de Janeiro: Salvat, 1979.

SCHMIDT, Mario, **Nova história crítica, moderna e contemporânea**. São Paulo: Nova Geração, 1996.

BOAL, Augusto, **Teatro para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

LAFFITTE, Sophie. **Tchekhov**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

ROBERTO Faria, João, **O teatro na estante**. São Paulo: Ateliê, 1998.

APÊNDICE 6 – JOGO RELEITURA CORPORAL (17 de setembro de 2015)



Figura 7 – Os Operários (Tarsila do Amaral, 1933)



Carnaval em Madureira (1924)



Figura 8 – Carnaval em Madureira (Tarsila do Amaral, 1924)



Figura 9 – Serenata (Di Cavalcanti, 1925)

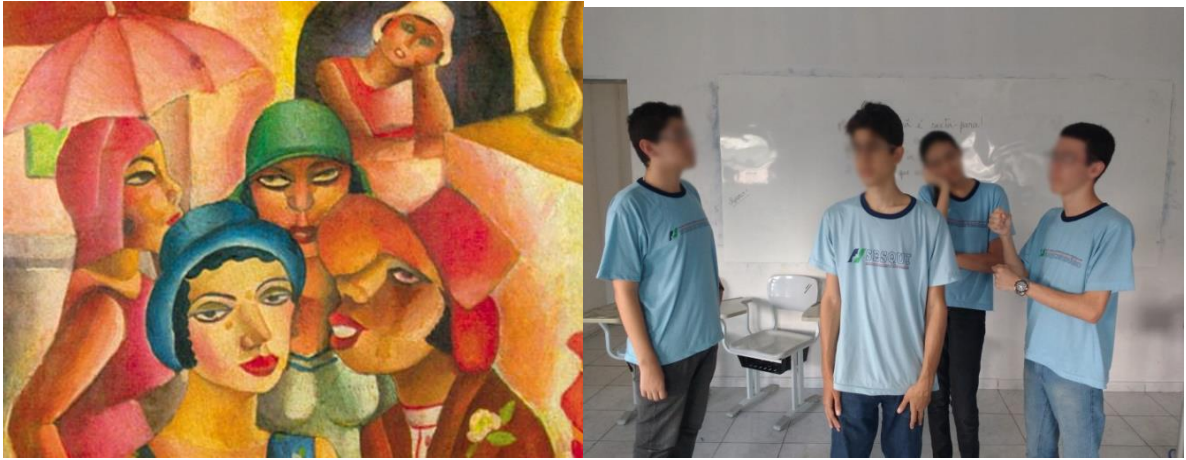


Figura 10 – Cinco moças de Guaratinguetá (Di Cavalcanti, 1930)



Figura 11 – Antropofagia (Tarsila do Amaral, 1929)



Figura 12 – Abaporu (Tarsila do Amaral, 1928)



Figura 13 – O mulato (Cândido Portinari, 1934)



Figura 14 – O vendedor (Vicente do Rego Monteiro)