

Universidade de Brasília  
Instituto de Artes  
Pós-graduação em Arte  
Processos Compositivos para a Cena

**PROCESSO DE COMPREENSÃO E REFLEXÃO SOBRE A  
INICIAÇÃO TEATRAL DE SURDOS**

**Cilene Rodrigues Carneiro Freitas**

**Brasília**

**2014**

Universidade de Brasília  
Instituto de Artes

**PROCESSO DE COMPREENSÃO E REFLEXÃO SOBRE A INICIAÇÃO  
TEATRAL DE SURDOS**

Cilene Rodrigues Carneiro Freitas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação do Instituto de Artes da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Arte, na linha de pesquisa Processos Compositivos para a Cena, sob orientação do Prof. Dr. Jorge das Graças Veloso.

**Brasília**  
**2014**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de  
Brasília. Acervo 1014827.

F866p Freitas, Cilene Rodrigues Carneiro.  
Processo de compreensão e reflexão sobre iniciação  
teatral de surdos / Cilene Rodrigues Carneiro Freitas.  
-- 2014.  
154 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,  
Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em  
Artes, 2014.

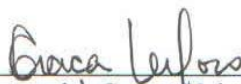
Inclui bibliografia.

Orientação: Jorge das Graças Veloso

1. Teatro. 2. Surdos. 3. Integração social. I. Veloso,  
Graça. II. Título.

CDU 792

**DISSERTAÇÃO E PRODUÇÃO IMAGÉTICA DE MESTRADO EM ARTE  
APRESENTADA AOS PROFESSORES:**



---

Professor Dr. Jorge das Graças Veloso (CEN/UNB)

**ORIENTADOR**



---

Professora Dra. Soraia Maria Silva (CEN/UNB)

**MEMBRO INTERNO**



---

Professora Dra. Elizabeth Queiroz (IP/UNB)

**MEMBRO EXTERNO**

Vista e permitida a impressão  
Brasília, segunda-feira 24 de fevereiro de 2014.

Coordenação de Pós-Graduação do Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes /  
UnB.

*Dedico este trabalho às minhas filhas Amina e Amanda,  
fontes da minha perseverança.*

*Ao meu marido Gerson, pela compreensão e carinho.*

*Aos meus pais Isaura e Felipe, pelo amor incondicional.*

*À minha irmã Célia e minha tia Dete, pelo apoio e  
incentivo nos momentos difíceis.*

*À Rosilene e Thiago, que se foram durante este  
percurso.*

## **Agradecimentos**

A Deus, pela presença constante na minha vida.

Aos meus familiares, que carinhosamente, demonstraram o orgulho de me verem fazendo este curso.

Ao Prof. Dr. Jorge das Graças Veloso, pela orientação, dedicação, atenção e paciência. Sempre me desafiando a buscar mais.

Aos professores das disciplinas cursadas durante o Mestrado: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fátima, Prof. Dr. Rogério, Prof. Dr. Graça Veloso, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Daniela, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Soraia e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Suzete, pelas suas reflexões e contribuições na elaboração deste trabalho.

Aos Professores Doutores Soraia Maria e José Mauro, que teceram importantes comentários na ocasião da qualificação da dissertação.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Beatriz de Medeiros, coordenadora geral da Pós-graduação em Arte, pelo empenho e dedicação.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciana Hartmann, que me incentivou a fazer o mestrado e me fez descobrir meu potencial.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elizabeth Queiroz, e mais uma vez, à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Soraia Maria Silva, que gentilmente, aceitaram compor a banca de avaliação final.

Ao Leonardo Rodrigues, secretário da Pós-graduação em Arte, pela sempre disponibilidade em me atender.

Ao IDA/UnB, pela realização do curso.

À Prof.<sup>a</sup> Iza, que disponibilizou o espaço para a realização do projeto.

À Prof.<sup>a</sup> Juliana, intérprete de Libras, pela sua colaboração durante o projeto.

Aos colegas do curso, que compartilharam comigo momentos de alegria, inquietação e aprendizagem.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, por me proporcionar o afastamento para estudos.

Aos participantes do projeto, meus queridos, que confiaram e acreditaram na oficina de teatro.

Em especial, aos surdos. Vocês me fizeram ver a vida de forma melhor.

*Se foi pra diferenciar  
Que Deus criou a diferença  
Que irá nos aproximar  
Intuir o que ele pensa  
Se cada ser é só um  
E cada um com sua crença  
Tudo é raro, nada é comum  
Diversidade é a sentença*

*Que seria do adeus  
Sem o retorno  
Que seria do nu  
Sem o adorno  
Que seria do sim  
Sem o talvez e o não  
Que seria de mim  
Sem a compreensão*

*Que a vida é repleta  
E o olhar do poeta  
Percebe na sua presença  
O toque de Deus  
A vela no breu  
A chama da diferença  
A humanidade caminha  
Atropelando os sinais  
A história vai repetindo  
Os erros que o homem trás  
O mundo segue girando  
Carente de amor e paz.  
Se cada cabeça é um mundo  
Cada um é muito mais*

*Que seria do caos  
Sem a paz  
Que seria da dor  
Sem o que lhe apraz  
Que seria do não  
Sem o talvez e o sim  
Que seria de mim...  
O que seria de nós*

*Que a vida é repleta  
E o olhar do poeta  
Percebe na sua presença  
O toque de Deus  
A vela no breu  
A chama da diferença  
(Lenine)*

## **Resumo**

Esta dissertação tem por objetivo investigar o processo da inclusão dos atores surdos, enquanto sujeitos culturais, no teatro. A escolha desse tema foi por acreditar que a linguagem teatral pode ser um grande diferencial no estudo sobre a diversidade e na inclusão de pessoas surdas na sociedade. Para tanto aborda as questões relacionadas à diversidade, pautadas nos Estudos Culturais e suas implicações na pós-modernidade, como cultura, construção da identidade, teatro pós-dramático, inclusão e deficiência. Apresenta discussões importantes referentes à surdez e o sujeito surdo, como o debate sobre diferença e deficiência, culturas e identidades surdas, filosofias educacionais utilizadas com os surdos e a Língua Brasileira de Sinais. Relata também alguns estudos sobre a trajetória histórica dos surdos e faz um apanhado das experiências coletivas de teatro com surdos. No que se refere aos instrumentos metodológicos, além da revisão bibliográfica, a investigação foi através de uma pesquisa qualitativa, com estudo etnográfico. A pesquisa de campo partiu do desenvolvimento do Projeto Vendo Vozes: oficina de teatro para surdos e ouvintes, constituída de quinze pessoas, com idades entre 11 e 53 anos. A oficina foi estruturada em três fases, num período aproximado de quatro meses, de abril a setembro/2013. A apresentação e a análise dos resultados foram por meio de categorias temáticas com base nas proposições estudadas ao longo do trabalho e nos objetivos propostos. As evidências na pesquisa apontaram que a sociedade não está preparada para lidar com a diversidade presente, apesar dos discursos afirmarem o oposto. A problemática da inclusão dos surdos está nas representações dos ouvintes acerca dessas pessoas, nas quais estas são sinônimas de deficientes e incapazes, entre outros conceitos equivocados. A surdez ainda se encontra dentro do discurso da deficiência. Os surdos precisam ser reconhecidos nas suas múltiplas identidades e incluídos na sociedade com uma participação ativa. No teatro, os surdos podem ser inseridos, pois há várias maneiras de representação cênica, não se restringindo apenas a forma oral-auditiva, como por meio dos gestos e movimentos, que ocupam um espaço importante no espetáculo. A recepção da plateia depende da vontade em apreciar os códigos diversos.

Palavras-chave: diversidade - pós-modernidade - inclusão - surdos - teatro



## **Abstract**

This thesis aims to investigate the process of inclusion of deaf actors as cultural subjects, in the theater. The choice of this topic was to believe that the theatrical language can be a great advantage in the study of the diversity and inclusion of deaf people in society. For that addresses issues related to diversity, guided Cultural Studies and its implications in postmodernity, such as culture, identity construction, post-dramatic theater, inclusion and disability. Presents important discussions related to deafness and deaf subject, as the debate about difference and disability, deaf cultures and identities, educational philosophies used with deaf and Brazilian Sign Language. Also reports some studies on the historical trajectory of the deaf and provides an overview of the collective experiences of deaf theater. With regard to methodological tools, in addition to literature review, research was through qualitative research with ethnographic study. The field research came from the development of the Project Seeing Voices: theater workshop for deaf and hearing, consisting of fifteen people, aged 11 to 53 years. The workshop was structured in three phases, within approximately four months from april to setembro/2013. The presentation and analysis of results through thematic categories based on proposals studied throughout the work and objectives. The evidence in the research show that society is not prepared to deal with this diversity, despite speeches asserting the opposite. The issue of inclusion of the deaf is in the representation of listeners about these people, in which they are synonymous with handicapped and the disabled, among other misconceptions. Deafness is still within the discourse of disability. Deaf people need to be recognized in their multiple identities and included in society with active participation. In theater, the deaf can be inserted as there are various ways of scenic representation, not restricted to auditory-oral form, such as through gestures and movements, which occupy an important space in the show. Reception depends on the willingness of the audience to appreciate the various codes.

Keywords : diversity - postmodernity - inclusion - deaf - theater

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|   |     |
|---|-----|
| 1 - Coreografia “Break ballet” .....                      | 29  |
| 2 - Paineis 1 no pátio da Escola Parque 313/314 sul ..... | 35  |
| 3 - Paineis 2 no pátio da Escola Parque 313/314 sul ..... | 35  |
| 4 - Exercício de alongamento 1 .....                      | 89  |
| 5 - Jogo “Bola nomes” .....                               | 89  |
| 6 - Jogo “O barco” .....                                  | 91  |
| 7 - Exercício de alongamento 2 .....                      | 91  |
| 8 - Jogo “Gato e rato” .....                              | 93  |
| 9 - “Jogo da bola” .....                                  | 93  |
| 10 - Jogo “Somente as mãos” .....                         | 94  |
| 11 - Jogo “Somente os pés” .....                          | 94  |
| 12 - Jogo “Espelho e som” .....                           | 94  |
| 13 - Jogo “Movimento ritmo” .....                         | 95  |
| 14 - Jogo “Amor, ódio, amor” .....                        | 101 |
| 15 - Escolha das imagens pelo grupo .....                 | 102 |
| 16 - Encenação a partir das imagens escolhidas .....      | 102 |
| 17 - Jogo “Ver a palavra” .....                           | 105 |
| 18 - Desfile com figurinos .....                          | 106 |
| 19 - Apresentação da biografia do personagem .....        | 106 |
| 20 - Leitura dramática .....                              | 109 |
| 21 - Encenação 1 .....                                    | 111 |
| 22 - Encenação 2 .....                                    | 111 |
| 23 - Encenação 3 .....                                    | 111 |
| 24 - Encenação 4 .....                                    | 111 |
| 25 - Encenação 5 .....                                    | 111 |

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO.....  | 12  |
| CAPÍTULO 1 - Reflexões sobre a diversidade na pós-modernidade .....                                      | 23  |
| 1.1 - Olhares sobre a inclusão .....   | 40  |
| 1.2 - Cartografias da deficiência .....  | 45  |
| 1.2.1 - Da terminologia .....  | 48  |
| CAPÍTULO 2 - Diálogos com a comunidade surda .....   | 51  |
| 2.1 - Surdez: pontos de vistas sobre diferença e deficiência .....                                       | 56  |
| 2.2 - A surdez numa visão clínico-patológica .....   | 57  |
| 2.3 – Discussões sobre cultura e identidades surdas .....  | 59  |
| 2.4 - O surdo enquanto sujeito da história .....   | 64  |
| 2.4.1 - Panorama histórico da educação de surdos no Brasil .....   | 69  |
| 2.5 - Filosofias educacionais utilizadas com surdos .....  | 70  |
| 2.6 - A Língua Brasileira de Sinais .....  | 73  |
| 2.7 - Experiências consideradas no teatro com surdos .....   | 76  |
| CAPÍTULO 3 - Compartilhando o projeto <i>Vendo Vozes: oficina de teatro para surdos e ouvintes</i> ..... | 82  |
| 3.1 - Os primeiros passos: encontros e desencontros .....  | 82  |
| 3.2 - A proposta pedagógica .....  | 83  |
| 3.3 - Os corpos participantes .....  | 86  |
| 3.4 - Vivenciando os encontros .....   | 88  |
| 3.4.1 - O corpo cênico e as relações sociais.....  | 90  |
| 3.4.2 - Processo de criação para a cena .....  | 100 |
| 3.4.3 - Produção cênica .....  | 107 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS .....   | 113 |

|   |     |
|---|-----|
| Referências .....   | 118 |
| Anexos .....  | 124 |
| I - Minuta do projeto Vendo Vozes: oficina de teatro para surdos e ouvintes ... | 125 |
| II - Cartaz de divulgação .....   | 128 |
| III - Ficha de inscrição .....  | 130 |
| IV - Planejamento diário .....  | 132 |

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como foco pesquisar o processo de inclusão do sujeito surdo no teatro. A motivação da constituição deste estudo surgiu a partir das inquietações provocadas pela minha trajetória, que sempre esteve relacionada à questão da inclusão e educação. Partindo dessas considerações apresento os caminhos percorridos dos quais fui protagonista.

Desde a minha infância enfrentei dificuldades nas relações interpessoais na família e na escola, em virtude de uma desordem na fala, caracterizada como gagueira. Minha mãe, sempre muito preocupada com meu bem estar, me levava a especialistas diversos, mas o retorno era quase insignificante. Quando conseguia participar das aulas ou conversava com alguma pessoa, sempre tinha alguém para me corrigir, como se fosse um erro o modo como me expressava, agravando, desta forma, mais ainda os sintomas.

A gagueira, então, era a marca da minha singularidade e eu assumi a posição de um sujeito “anormal”, elemento cultural proveniente das relações de poder na sociedade, me sentindo excluída pelos “normais”, aqueles que tinham uma fluência verbal considerada perfeita e superior à minha.

Nesse meio tempo conheci o Osvaldo, colega de classe, que tinha sido transferido de outra escola por não ter se ajustado ao processo pedagógico da mesma. Osvaldo estava fora da faixa etária e tinha um atraso no aprendizado. Não escutava direito e sua voz era tensa e desafinada, algumas vezes ficava bloqueada, não conseguindo emitir nenhum som.

Eu e Osvaldo não tínhamos apenas um distúrbio de linguagem (ele também não escutava), carregávamos também o preconceito e a discriminação e sabíamos que nosso caminho seria bastante difícil e talvez tortuoso. Após alguns meses Osvaldo foi diagnosticado como deficiente auditivo e foi transferido para outra instituição, chamada de escola especial.

Consegui concluir o Ensino Fundamental e fui informada, por meio de alguns colegas, que o Osvaldo havia parado de estudar. A convivência com Osvaldo, nos poucos meses em que estivemos juntos, gerou em mim sentimentos de frustração e de esperança também, me levando a ingressar no curso normal, magistério para classes até a quarta série, e a vontade de dar aula para crianças com necessidades educacionais especiais.

No ano de 1986 iniciei minha trajetória profissional como professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Sempre acreditei que a relação de afeto entre o(a) professor(a) e aluno(a), seja do ponto de vista da formação das relações de convivência e co-aprendizagem, como da aquisição do conhecimento, é um tópico marcante para o pleno desenvolvimento humano e que esse vínculo afetivo sustenta o processo de aprendizagem.

Entendo também que da escola surgem possibilidades de inclusão entre indivíduos e grupos, na qual há culturas distintas relevantes. Desta forma a escola é vista como uma instituição que deve promover ações para assegurar igualdades de condições, e quebrar muitos tabus, no entanto ainda é permeada de preconceitos e prejulgamentos sobre seus alunos e sua origem.

Ao refletir sobre minha trajetória profissional constato que a questão da inclusão sempre esteve instalada. Em 1988 quando ingressei no curso de Artes Cênicas, convivi com as minhas próprias limitações. Apesar de minha estreita e afetiva relação com o magistério, ainda tinha dificuldades de me expressar em público e me relacionar com meus pares, em função do distúrbio na linguagem. O curso me possibilitou a abertura de novos caminhos para lidar com a questão de me sentir diferente, conseguir quebrar alguns paradigmas e adquirir confiança em mim.

Ao longo da minha atuação na educação, trabalhei em diversos projetos, mas a minha preferência sempre recaiu sobre as pessoas com deficiência. Destaco uma jovem na minha família, que foi afetada por uma lesão cerebral em decorrência da falta de oxigênio na ocasião de seu nascimento, deixando algumas sequelas. Tenho muito orgulho e satisfação de ter contribuído no seu processo de ensino-aprendizagem, acompanhando-a desde a Educação Infantil até a conclusão do Ensino Superior. O seu percurso não foi fácil, mas a sua determinação e as intervenções pedagógicas foram capazes de lhe proporcionar o acesso ao conhecimento e ao mercado de trabalho, fortalecendo a construção da sua identidade.

A partir dessas vivências, a preocupação com a temática da inclusão se acentuou cada vez mais em minhas reflexões, suscitando velhas e novas inquietações sobre a pessoa com deficiência.

Em 2008 fiz um curso de Especialização na Universidade de Brasília sobre a educação inclusiva, com ênfase no Ensino Médio. O tema escolhido para a minha monografia foi a

Inclusão de Alunos Deficientes Auditivos. Na realização da pesquisa de campo pude compreender um pouco das peculiaridades do processo de ensino-aprendizagem do sujeito surdo e sua inclusão no ambiente escolar. Na observação, realizada numa escola pública, em Taguatinga, me deparei com a oportunidade de conhecer o trabalho desenvolvido no teatro por um grupo de alunos surdos.

Em outra ocasião, participei de uma capacitação em Libras voltada aos profissionais de educação. No decorrer observei as complexidades que compõem a língua de sinais. O curso se caracterizou principalmente por uma proposta diferenciada de ensino: o instrutor era um jovem surdo, que além de desenvolver esse trabalho, fazia parte de um grupo de teatro na sua igreja. Havia uma professora intérprete a disposição para dirimir as possíveis dúvidas de comunicação, mas a sua participação foi pouca, visto que o instrutor, com suas estratégias didático-pedagógicas conseguiu se interagir sem nenhuma dificuldade com os participantes ouvintes.

Além disso, as aulas se tornaram momentos de alegria em função da postura descontraída do instrutor, o que favoreceu muito o aprendizado e a interação entre todos, se contrapondo ao imaginário de que os surdos são o tempo todo pessoas mal-humoradas, agressivas e desconfiadas.

A tarefa que no início da capacitação pensei que seria muito difícil, pois como um surdo iria ensinar Libras para um grupo de ouvintes? Pergunta esta, repleta de preconceito, que teve como resposta o sucesso do curso.

Esses contatos me instigaram a pesquisar essa temática e o que a literatura vem ressaltando a esse respeito. Acredito que o teatro, além de contribuir para a socialização das pessoas com deficiência, favorece um melhor desenvolvimento físico e psíquico das mesmas. Beneficia também os demais cidadãos que aprendem a adquirir atitudes de reconhecimento e compreensão pelas diferenças, respeitando os princípios de viver socialmente com direitos, privilégios e deveres iguais.

Em 2012 ingressei no programa de Mestrado em Artes da UnB. No 1º semestre, ao cursar a disciplina Tópicos Especiais em Artes Cênicas 2, cujo conteúdo foi Etnocologia, identifiquei diversos elementos intrinsecamente ligados ao meu foco de pesquisa, que me

possibilitaram um entendimento numa perspectiva mais humanizada, um novo olhar sobre a realidade social e a diversidade.

A Etnocenologia, proposição discutida desde 1995 no Brasil, tem como precursor o professor Armindo Bião. Tornou-se uma disciplina do programa de pós-graduação em Teatro, na Universidade Federal da Bahia e envolve pesquisadores de outras instituições também. Tem como objeto os comportamentos humanos espetaculares organizados, que compreendem as artes do espetáculo como o teatro, a dança, a música, além de outras práticas cotidianas. É interessada nos estudos sobre a humanidade, rompendo fronteiras entre natureza e cultura, e, ciências sociais e biológicas.

O caráter transdisciplinar agrupa os domínios das chamadas ciências do homem e ciências da vida. A primeira engloba a antropologia, sociologia, psicologia, história, etnomusicologia, etnolinguística, e os estudos do folclore. A segunda reúne a ecologia, anatomia, biologia, neurobiologia da aprendizagem, bioquímica e a biofísica. Ressalto que essas são conjecturas que não serão aprofundadas neste trabalho. Grosso modo, pode-se dizer que a Etnocenologia é o estudo da cena na diversidade cultural, que dialoga com outras áreas de conhecimento, numa relação de igualdade (BIÃO, 2009).

Pensar sobre a diversidade pressupõe analisar as concepções acerca da pós-modernidade. A revisão da literatura aponta para um período marcado por mudanças significativas, desconstruindo conceitos, padrões e valores inerentes ao homem moderno, pontuando uma grande variedade de manifestações de ideias.

Olhando por este ângulo torna-se complexo apresentar uma definição sobre a pós-modernidade, que considero um conceito multifacetado, pois depende da análise do contexto. Segundo Ana Mae Barbosa (2008), a conceituação depende da área de conhecimento a qual está vinculada, como literatura, história, artes visuais, antropologia, entre outros. Mas essa é uma característica desse tempo, constituído de controvérsias e ambiguidades, daquilo que vem sendo chamado nas últimas décadas.

Luiz Nazário (2008) explica que a ideia de pós-modernismo surgiu nos meados da década de 1930, quando o historiador inglês Arnold Toynbee usou a expressão “pós-modernidade” para descrever o declínio do individualismo, do cristianismo e do capitalismo burguês. No entanto, creio que há controvérsias quanto a origem do termo, pois lendo outros



autores, percebo que há uma gama de informações que atribuem a origem da expressão a nomes como Frederico de Onis, Jean-François e o alemão Jurgem Habernas. Mas isto é um aspecto de menor importância, o que importa é o momento atual.

Vivemos num período de transformações substanciais, no qual ocorre uma reformulação de conceitos sociais como família, casamento, comunidade, etc. Uma sociedade plural onde os cidadãos se mobilizam e constituem grupos ou “tribos” como o movimento feminino, do meio ambiente, dos homossexuais, negros, índios, pessoas com deficiência e ademais. Configura-se como uma era do hibridismo, do rompimento de fronteiras, até mesmo fronteiras espaços-temporais, dando a impressão de que o mundo está mais perto, em face do grande avanço tecnológico.

Nesse propósito a diversidade tornou-se tema relevante nas diversas discussões. Os discursos apontam para uma sociedade multicultural, na qual a diversidade é reconhecida. Mas creio que esse reconhecimento ainda está distante da nossa realidade, na medida em que esta conjuntura é denunciada a todo instante pelos seus atores através das diversas práticas. A construção dessa sociedade implica em transformações de ideias, de atitudes e do exercício das relações sociais. Apesar de este momento ser de transição, ainda temos muito que caminhar.

Foi compartilhada comigo uma experiência na qual a ideia de diversidade se fortaleceu em mim, reafirmando a celebração entre pessoas com marcas culturais diferentes. A ocasião em questão foi a realização de um casamento, na qual a noiva, se autodefinia como uma mulher negra e o noivo era cego. A cerimônia religiosa aconteceu numa igreja católica e logo após, durante a recepção, foi solenizado o ritual cigano<sup>1</sup>. Entre os padrinhos e convidados havia vários jovens com deficiência intelectual, Síndrome de Down e surdos. Proclamo este fato como um encontro das culturas, que logo mais será aprofundado.

Verifica-se que o processo de reconhecimento das diferenças é um desafio a ser enfrentado, visto que propõe mudanças no comportamento de todos. Toda a comunidade deve se unificar para a construção de uma sociedade em que cada indivíduo seja considerado como

---

<sup>1</sup> No artigo “A identidade cigana e o efeito de nomeação: deslocamento das representações numa teia de discursos mitológicos-científicos e práticas sociais”, Dimitri Fazito (2006), pesquisador e professor da UFMG, discorre sobre a estereotipização dos chamados ciganos e a construção da identidade desses atores sociais.

um ser singular, com suas vontades, necessidades e potencialidades próprias, onde se respeite o seu ritmo. Diante disso, é fundamental que se tenha coragem para se desafiar a fazer o que é melhor, apesar das barreiras que podem surgir, aprendendo a adquirir atitudes de reconhecimento e compreensão pelas diferenças. Nesse sentido, o biólogo chileno Humberto Maturana (2001), pesquisador da Biologia do Conhecer, exprime a sua inquietação:

Temos que assumir a emoção que funda a preocupação com o outro. E a moral que vamos encontrar aí justamente faz referência às formas particulares de convivência num domínio particular social, ou noutro domínio de convivência humana. [...] Porque não é a razão que justifica a preocupação pelo outro, mas é a emoção. Se estou na emoção de aceitação do outro, o que lhe acontece tem importância e presença para mim (pp. 48-52).

O autor ainda ressalta que toda a nossa vida está fundada na emoção, e o amor é a emoção que move as relações sociais, se estendendo à preocupação com o outro, até onde vai o espaço da aceitação.

Não há preocupação pelo outro se o outro não pertence ao domínio de aceitação no qual se está, o domínio social no qual se está. Então, o que digo é que as preocupações éticas não dependem da razão. A ética é tratada como uma parte do domínio da filosofia, e a justiça também, ou das ciências políticas, como se tivessem a ver com a razão. De fato, fazem-se reflexões racionais. De fato, tudo o que estou fazendo, faço nas coerências racionais mais impecáveis que se possa imaginar. Mas a reflexão ética surge apenas e exclusivamente no espaço de preocupações pelo outro. As reflexões éticas nunca vão além do domínio social em que surgem. Por isso é que uma argumentação sobre o respeito, a ética, os direitos humanos *não* convence a ninguém que já não esteja convencido (p.48).

Dentro do contexto plural ainda percebo formas singulares de discriminação e preconceito em relação às chamadas minorias. Nos centros urbanos, por exemplo, em que os novos parâmetros de relações afetivas inerentes ao estilo de vida pós-moderno, como a união homossexual, alimentam lógicas perversas de preconceito. Algumas vezes, situações de violação aos direitos humanos, como as manifestações de violência, têm efeitos devastadores em nível social e individual.

Passei por experiências em que tive ainda a chance de ouvir diferentes depoimentos sobre essa questão, mas com algo em comum, por apresentarem situações nas quais pessoas que constituem as chamadas minorias, sofreram abuso moral e sexual, em função de serem consideradas fora do padrão normal. Por esta razão, torna-se relevante aprofundar o conhecimento a respeito do sentido e do significado que a diversidade assume dentro da nossa sociedade.

Diante dessas reflexões, a presente dissertação pretende realizar uma pesquisa, focalizando a inclusão do sujeito surdo no teatro, o qual também é considerado como parte da chamada minoria. A escolha desse tema foi por acreditar que a linguagem teatral pode ser um grande diferencial no estudo sobre a diversidade e na inclusão de pessoas surdas na sociedade, favorecendo de forma significativa a comunicação entre surdos e ouvintes.

Assim, o objetivo geral do trabalho é investigar o processo da inclusão dos atores surdos, enquanto sujeitos culturais, no teatro. Para alcançar esta finalidade busquei me pautar nos seguintes objetivos específicos:

- identificar, a partir dos relatos dos atores surdos, quais as dificuldades existentes na prática teatral;
- identificar a interação existente entre os atores surdos e ouvintes;
- identificar quais os elementos da linguagem dramática utilizados pelos atores surdos na composição da cena;
- identificar quais as estratégias utilizadas para viabilizar a comunicação, de modo a atingir a plateia composta por surdos e ouvintes;
- utilizar o teatro, enquanto linguagem autônoma, para discutir os aspectos existentes da cultura surda.

No que se refere aos instrumentos metodológicos, além da revisão bibliográfica, que oportuniza o contato direto com o que já foi escrito sobre o tema, delinee a investigação através de uma pesquisa qualitativa, com estudo etnográfico. Segundo o psicólogo e sociólogo Uwe Flick (2009), existe uma crescente utilização desta modalidade de pesquisa pelos profissionais e acadêmicos, em função da mesma permitir explicar os fenômenos sociais de uma forma mais complexa, por meio da análise das experiências biográficas ou cotidianas dos grupos estudados, dentro do seu contexto natural. Neste sentido, saliento que concluí ser significativa a inserção de algumas narrativas ao longo desse trabalho, que a pedido dos participantes da pesquisa, foram atribuídos nomes fictícios.

Na pesquisa qualitativa as hipóteses e conceitos vão sendo construídos ao longo do processo de investigação. Os métodos são ajustados de acordo com o campo estudado e o pesquisador torna-se elemento importante, como presença física e reflexiva, em virtude do diálogo das suas próprias experiências com o que será analisado.

Dentro desta abordagem, o método etnográfico, segundo Angrosino (2009), “é a arte e a ciência de descrever um grupo humano – suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças”. A etnografia, como uma forma de estudar pessoas em grupo e o modo de vida das mesmas, tem suas raízes nos fins do século XIX e início do XX, quando os antropólogos ingleses começaram a estudar as sociedades tradicionais na África e no Pacífico, que veio a se chamar Antropologia Social (p.30).

Nos Estados Unidos, a pesquisa era voltada para o estudo da cultura sobre os índios norte-americanos, que recebeu o nome de Antropologia Cultural. Na sequência, os antropólogos Malinowski e Frans Boas, este considerado o mais influente da área, que treinou vários outros pesquisadores, defendiam a pesquisa de campo, por meio da observação participante, como forma de inserir o pesquisador na comunidade que seria estudada. A partir de 1920, os pesquisadores da Universidade de Chicago expandiram esta linha de pesquisa para as áreas de educação, negócios, saúde pública, enfermagem e comunicação (ANGROSINO, FLICK, 2009).

No campo dos Estudos Culturais, a etnografia considera as biografias dos próprios pesquisadores como item importante do estudo. No contexto pós-modernista, esta ciência segue o princípio de que o etnógrafo deve considerar as múltiplas vozes da comunidade estudada, evitando falar por ela, e precisa pensar de forma relativista, evitando generalizar os processos sociais estudados.

Assim, partindo do diálogo com estas proposições, a minha pesquisa de campo foi realizada por meio da observação participante, que pode ser definida como “um processo de aprendizagem por exposição ou por envolvimento nas atividades cotidianas ou rotineiras de quem participa no cenário da pesquisa” (SCHENSUL et al., 1999, apud ANGROSINO & FLICK, 2009, p. 76).

O cenário foi o desenvolvimento do *Projeto Vendo Vozes: oficina de teatro para surdos e ouvintes*, cujo título principal é inspirado no livro “Vendo Vozes” de Oliver Sacks (2000), presente neste trabalho, culminando numa produção artística. No projeto em referência, atuo como facilitadora e no papel de “participante-como-observador”. Nesta estratégia de pesquisa, segundo Angrosino (2009), o pesquisador se integra mais intensamente à vida do grupo sem comprometer a capacidade de pesquisar (p. 75).

A oficina foi realizada no Espaço Multiuso Prof.<sup>a</sup> Iza, em Vicente Pires – DF, no período de abril a setembro/2013. Contou com quinze participantes, entre eles, onze ouvintes, três surdos e um com perda auditiva, que fazia uso de aparelho. A metodologia foi baseada nos jogos teatrais de Viola Spolin (1963; 2004), nas orientações pedagógicas de Lecoq (2010), e apoiada nas minhas experiências e vivências trazidas pelos participantes, dando ênfase à linguagem gestual.

Os encontros foram divididos em três etapas. A primeira, com sessões para trabalhar o corpo cênico e promoção das relações sociais. Na segunda, as atividades foram voltadas ao processo de criação para a cena, e a terceira e última fase foi assinalada pela junção dos elementos trabalhados anteriormente e pela produção cênica, que compôs ensaios, confecção do figurino e cenário e a culminância do projeto, com a apresentação da peça.

A coleta dos dados foi registrada em diário de bordo, com descrição dos participantes, narrativas pessoais espontâneas, comportamentos, relacionamento entre os pares, fatos, e, imagens como fotografias, cartazes de divulgação e folders. A apresentação e a análise dos resultados foram por meio de categorias temáticas com base na fundamentação teórica e nos objetivos propostos.

O estudo está organizado em três capítulos, contendo ainda a introdução, na qual faço um relato da minha trajetória e as considerações finais, onde apresento pontuações de todo o processo de pesquisa, dialogando com as minhas percepções. No primeiro capítulo, intitulado *Reflexões sobre a diversidade na pós-modernidade*, apresento concepções de diversidade, a partir do século XIX, e suas implicações na pós-modernidade. O texto ainda aborda a reconstrução do conceito de cultura, no campo dos Estudos Culturais, expondo as proposições das chamadas cultura de elite e popular. Ao mesmo tempo, se detém na discussão sobre relações de poder com foco em dominação, na visão de Foucault (2000). Outro ponto discutido diz respeito às questões de identidade associada ao fenômeno da globalização, tendo como referências as teorias de Hall (2002), Silva (2000) e Kretzmann (2007). Apresento também o teatro pós-dramático de Lehman (2007), que tem características como ambiguidade, heterogeneidade, pluralismo e uma linguagem constituída principalmente de gestos.

Como subtítulos do Capítulo 1, *Olhares sobre a inclusão e Cartografias da deficiência*, abordo os princípios da inclusão e conceitos como estereótipo, preconceito,

discriminação e estigma. A partir dessas conjecturas, busco analisar suas consequências na vida do sujeito. Aponto os números e os tipos de deficiência da população total e no Brasil. Apresento também as barreiras incapacitantes e o que tem sido feito para minimizar a exclusão dessas pessoas. A constituição de uma terminologia mais apropriada e algumas expressões equivocadas referentes à deficiência também são discutidas neste texto.

No Capítulo 2, *Diálogos com a comunidade surda*, o trabalho se aproxima mais do sujeito surdo, partilhando algumas reflexões, numa visão multicultural, a partir da ótica de alguns autores envolvidos na causa surda, como Perlin (2001), Quadros (2005), Sacks (2000), Skliar (2001), Strobel (2008), entre outros. Destaco também os Estudos Surdos, que realizam investigações no país sobre a inclusão dos surdos. A surdez precisa ser reconhecida numa perspectiva da diferença. Neste sentido procuro aprofundar a discussão sobre o sujeito surdo, dialogando com os autores citados no tópico *Surdez: pontos de vista sobre diferença e deficiência*.

Em *A surdez numa visão clínico-patológica*, que integra o Capítulo 2, apresento as conceituações, os níveis de perda auditiva e a utilização dos termos mais adequados para se referirem às pessoas com surdez; no subtítulo *Discussões sobre cultura e identidades surdas*, retomo a questão de identidade estudada no primeiro capítulo, mas agora, relacionada ao surdo. Busco problematizar se existe ou não uma “cultura surda”, embora não tenha uma resposta para este questionamento, apresento algumas considerações que conduzem a esta reflexão.

No assunto *O surdo enquanto sujeito da história* relato alguns estudos sobre a trajetória histórica dos surdos, no mundo e no Brasil, cercada de discriminação e rejeição, mas, ao mesmo tempo, discorro sobre os trabalhos de alguns filósofos, religiosos e professores, que fundamentaram a inserção dessas pessoas na sociedade, por meio do uso da língua de sinais na educação.

Ainda neste capítulo, com os subtítulos *Filosofias educacionais utilizadas com os surdos* e *A Língua Brasileira de Sinais*, destaco as metodologias mais relevantes como o oralismo, comunicação total e bilinguismo, e abordo os mecanismos estruturais utilizados na composição da Libras, a legislação que a reconheceu como oficial para os surdos e sua regulamentação.

No assunto *Experiências consideradas no teatro de surdos* que finaliza o Capítulo 2, faço um apanhado das primeiras experiências coletivas registradas na literatura. No Brasil, apresento algumas companhias que trabalham exclusivamente com surdos ou que desenvolvem algum projeto com esta temática.

O terceiro e último capítulo descreve o desenvolvimento do *Projeto Vendo Vozes: oficina de teatro para surdos e ouvintes*, juntamente com a análise dos resultados, com base nas proposições estudadas ao longo do trabalho. Para facilitar a apreciação, a análise foi dividida nas categorias *O corpo cênico e as relações sociais*, *Processo de criação para a cena* e *Produção cênica*.

A dissertação finaliza com as minhas considerações finais, nas quais faço algumas amarrações das discussões apresentadas. Além disso, estão anexados alguns materiais utilizados na aplicação do projeto.

## CAPÍTULO 1 – REFLEXÕES SOBRE A DIVERSIDADE NA PÓS-MODERNIDADE

As relações sociais pautadas na diversidade não são novidade em nossa sociedade, bem como também não é característica peculiar às formas de socialização contemporânea. Conceituar diversidade é complexo, tendo em vista seu caráter histórico, social e subjetivo, ou seja, multifacetado. Compreendo que a diversidade está imbricada num contexto composto por níveis estruturais, conjunturais e particulares. Desta forma, para abarcar a complexidade que envolve este fato não é possível desconsiderar ou mesmo negar as diversas dimensões que configuram tal realidade, que é construída e ratificada nas inter-relações estabelecidas em nível micro e macro social.

No século XIX os estudos antropológicos apresentaram a noção de diversidade associada à ideia do “outro”, das relações sociais. Após algumas pesquisas, ficou demonstrado que as sociedades indígenas compunham uma cultura peculiar, cada grupo com a sua identidade própria, se contrapondo à universalização da modernidade. Este é um fato que já existia nos primórdios da Antiguidade e na Idade Média, quando os povos se dispersaram, se transformando em sociedades marcadas pela diversidade (ORTIZ, 2007).

Na Idade Moderna, já se discutia sobre o que é universalidade e diversidade. O sentido universal refere-se ao que é comum a todos. Ortiz (2007) exemplifica a linguagem, que é inerente ao *homo sapiens*. Todos os seres humanos partilham desta mesma qualidade. No entanto, na sua análise, a cultura se contrapõe à universalidade. Enquanto a linguagem é intrínseca aos seres que vivem em sociedade, a língua os separa. E mesmo entre os *homo sapiens sapiens* há diferenças, como as tradições diversas que permeiam as sociedades com estruturas diferentes. “O universal termina onde começa a cultura e a língua” (p. 8).

A diversidade se manifesta em todos os setores, na organização social e política dos países, onde cada nação tem sua forma de governo e seus conflitos. No campo mercadológico do mesmo modo, os produtos são direcionados a determinados grupos de consumidores.

A partir dessas considerações, Ortiz (2007) adverte que não se deve “pensar a diferença como um Ser, uma essência, ela é sempre relacional e encontra-se situada num contexto determinando. Toda diferença é produzida socialmente e é portadora de sentido histórico” (p.14).



A ideia de diversidade está fortemente presente no pensamento de muitos brasileiros e cada um responde de maneira diferente a este assunto. Apesar de não mencionar na introdução deste estudo, a música se inseriu na minha vida quando constitui uma família. Aprendi a apreciar e permiti que relaxasse o meu corpo e a alma, mas ao mesmo tempo, me proporcionando o refletir sobre algumas questões relacionadas à nossa realidade. Ao escutar a canção abaixo, pude perceber o pensamento de Lenine a este respeito, nas letras de “Sob o mesmo céu”<sup>2</sup>:

Brasil,  
 Com quantos Brasis se faz um Brasil?  
 Com quantos Brasis se faz um país chamado Brasil?  
 Sob o mesmo céu  
 Cada cidade é uma aldeia, uma pessoa,  
 Um sonho, uma nação.  
 Sob o mesmo céu,  
 Meu coração não tem fronteiras,  
 Nem relógio, nem bandeira,  
 Só o ritmo de uma canção maior.  
 A gente vem do tambor do Índio,  
 A gente vem de Portugal,  
 Vem do batuque negro  
 A gente vem do interior e da capital,  
 A gente vem do fundo da floresta,  
 Da selva urbana dos arranha-céus,  
 A gente vem do pampa, do cerrado,  
 Vem da megalópole, vem do Pantanal,  
 A gente vem de trem, vem de galope,  
 De navio, de avião, motocicleta,  
 A gente vem a nado  
 A gente vem do samba, do forró,  
 A gente vem do futuro conhecer nosso passado.  
 Brasil,  
 Com quantos Brasis se faz um Brasil?  
 Com quantos Brasis se faz um País chamado Brasil?  
 A gente vem do rap e da favela,  
 A gente vem do centro e da periferia,  
 A gente vem da maré, da palafita,  
 Vem dos Orixás da Bahia,  
 A gente traz um desejo de alegria e de paz,  
 E digo mais:  
 A gente tem a honra de estar ao seu lado  
 A gente vem do futuro conhecer nosso passado.  
 Brasil,  
 Com quantos Brasis se faz um Brasil?  
 Com quantos Brasis se faz um país chamado Brasil. (bis)  
 A gente vem do futuro, conhecer nosso passado.

Quando o artista traduz os anseios e inquietações dos sujeitos, ele é ouvido, tem em

---

<sup>2</sup> Para assistir o vídeo no qual Lenine canta ao vivo em Paris, no ano de 2005, acesse <http://www.youtube.com/watch?v=vm33f3WGYh0>

suas mãos o poder de influenciar as pessoas. No Brasil, são inúmeros os cantores que buscam realizar este ofício e alguns conseguem. Isso ocorreu com Lenine quando cantou esta música no evento realizado no ano de 2005, com o nome “Ano do Brasil na França”<sup>3</sup>, cujo eixo principal foi a diversidade cultural brasileira. A canção retrata a realidade do nosso país, formada pelas culturas diversas dos povos, em um conjunto de origens, valores, estéticas e hábitos distintos. De alguma maneira todos nós somos diferentes uns dos outros, cada um tem as suas peculiaridades. Cada um tem uma trajetória.

Ortiz (2007) argumenta ainda que o discurso da diversidade pode encobrir pontos como a desigualdade e relações de poder. Existe um “pluralismo hierárquico”, que organiza as diferenças numa escala de valores.

O poder se manifesta nas diversas relações sociais. Desta forma, fala-se em “relações de poder”. Segundo Foucault (2004), as relações de poder não têm lugar e nem indivíduos específicos, pois elas se manifestam de diferentes formas. Estão presentes em todos os segmentos da sociedade, onde todos e todas são sujeitos e objetos de poder. Há uma rede de relações de poder ligada pelos diferentes indivíduos na sociedade, não se restringindo ao comando e obediência. Apresentam-se também através da partilha de opiniões, na forma como são transmitidos os saberes, e até mesmo nas discussões sobre a desigualdade.

O poder do qual Foucault (2004) defende, é o disciplinar, que surge como forma de produção de docilidade e submissão política, exercido por meio da vigilância, observação hierárquica e o exame, como modo de pacificação e normalização dos corpos. Nesta perspectiva apresento um recorte da canção-manifesto de Caetano Veloso, “O estrangeiro”<sup>4</sup>:

É chegada a hora da reeducação de alguém  
Do Pai, do Filho, do Espírito Santo, amém  
O certo é louco tomar eletrochoque  
O certo é saber que o certo é certo  
O macho adulto branco sempre no comando  
E o resto ao resto, o sexo é o corte, o sexo  
Reconhecer o valor necessário do ato hipócrita  
Riscar os índios, nada esperar dos pretos.

---

<sup>3</sup> O evento foi resultado de uma cooperação entre os governos do Brasil e da França, além da mobilização de artistas, pesquisadores, profissionais de comunicação e setor privado. Reuniu em Paris projetos brasileiros de música, teatro, dança, esporte, artes plásticas e outros artefatos culturais.

<sup>4</sup> Para conhecer a letra completa e ouvir a música acesse <http://letras.mus.br/caetano-veloso/44757/>

E eu, menos estrangeiro no lugar que no momento  
 Sigo mais sozinho caminhando contra o vento  
 E entendo o centro do que estão dizendo  
 Aquele cara e aquela:  
 É um desmascaro  
 Singelo grito:  
 "O rei está nu"  
 Mas eu desperto porque tudo cala frente ao fato de que o rei é mais bonito nu

A poética de Caetano nesta canção, que foi exilado no final de década de setenta pela ditadura militar em função das suas letras provocativas e polêmicas, critica com muito êxito a desumanização dos homens, por meio da manipulação dos gestos e comportamento, fabricando corpos submissos e excluindo os considerados socialmente diferentes. Fornece poder para o “macho” e o “branco”, ignora a mulher e repudia a identidade do negro e do índio, indo de encontro a uma sociedade homogênea, como ainda acontece. Saliento que não é minha intenção fazer uma análise profunda da música. Deixo esta tarefa para os sociólogos e antropólogos, inclusive tem vários artigos acadêmicos sobre a composição. Porém não tinha como ficar indiferente aos pontos relacionados com o trabalho que estou desenvolvendo.

Diante da preocupação com uma realidade multicultural e com vistas a fomentar o enfrentamento às práticas discriminatórias, a UNESCO celebrou uma conferência sobre a diversidade cultural, em Outubro de 2005, em Paris. No Brasil, o texto oficial proveniente da convenção, deu origem ao Decreto Legislativo nº 485, de 20 de dezembro de 2006. O objeto de debate da convenção foi construído a partir de alguns eixos. Dentre eles destaco:

Afirmando que a diversidade cultural é uma característica essencial da humanidade,[...] Considerando que a cultura assume formas diversas através do tempo e do espaço, e que esta diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade das identidades, assim como nas expressões culturais dos povos e das sociedades que formam a humanidade, [...] Recordando que a diversidade linguística constitui elemento fundamental da diversidade cultural, e reafirmando o papel fundamental que a educação desempenha na proteção e promoção das expressões culturais, (UNESCO, 2005, p. 2).

A convenção abriu caminho para o reconhecimento da diversidade como característica básica da humanidade, propondo o fortalecimento da combinação de cultura e desenvolvimento, contribuindo para uma maior humanização da sociedade. O fundamental é tornarem efetivas e eficazes as políticas existentes para que mecanismos legais possam criar condições de modo a garantir a interação harmônica entre as pessoas e o diálogo entre as culturas.

A diversidade se refere às práticas que reconhecem a diferença, com vistas ao

desenvolvimento do potencial humano. É imprescindível democratizar o acesso às oportunidades para os sujeitos considerados socialmente diferenciados. Considero importante ressaltar o sistema de cotas<sup>5</sup>, chamado também de ação afirmativa, que as universidades e concursos públicos brasileiros estão utilizando nos processos seletivos. No entanto, alguns discursos, como nas narrativas abaixo, avaliam como uma forma de discriminação porque está categorizando as pessoas ou privilegiando apenas alguns cidadãos.

Eu acho que não deve ter o sistema de cotas, pois o pessoal que é negro tem que ser avaliado da mesma forma que a gente, tem que ter o mesmo peso, eu acho injusto para mim e os outros estudantes, eu prestar vestibular e concorrer com milhares de outros candidatos e o neguinho porque é negro ou deficiente já ter quase que uma vaga garantida. (Julia, estudante da UnB)

A pessoa que entrar na faculdade por meio das cotas vai sentir discriminada, pois todo mundo vai olhar diferente para ela, achando que ela é menos inteligente que as outras e só entrou porque é deficiente, negro ou pobre. (Nelson, estudante de Ensino Médio da rede privada)

Eu não concordo com esse negócio de concurso público reservar vaga para os deficientes, eles têm que entrar de forma igualitária como a gente. Eu acho que tem que ter um atendimento diferente no dia prova, pois a capacidade mental é a mesma de uma pessoa normal. (Judite, professora efetiva da Secretaria de Educação do DF)

Diante do olhar dessas pessoas que expressaram as suas opiniões e de muitas outras, percebo que é preciso criar condições para um profundo processo reflexivo sobre essas demandas. Mesmo que haja um esforço por parte de alguns segmentos, a sociedade ainda não sabe lidar com a diversidade. As pessoas se sentem desconfortáveis por fazerem parte de um mesmo contexto que tenha cidadãos considerados fora dos padrões da normalidade. Mas, ainda que estas pessoas tenham suas crenças e uma escala de valores que são influenciadas pelo meio cultural que não atende a realidade que vivemos, as mesmas podem ser rompidas e as suas atitudes ser modificadas. A transformação interior, de dentro para fora, é o elemento principal para a promoção da diversidade. E se isso não ocorre naturalmente, o trabalho de conscientização tem que ser feito. Creio que um passo importante é a reflexão, que até mesmo procuro desenvolver nos meus pares: “Vou tratar os outros como eu gostaria de ser tratada”.

Igualmente instigados com as implicações da pós-modernidade, os Estudos Culturais atuam como um processo que, por meio das teorias das últimas décadas, pesquisam temas relacionados à cultura. Não seguem uma única linha metodológica. “A escolha das práticas de

---

<sup>5</sup> Legislação que instituiu e regulamentou o sistema de cotas: Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 e Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012.

pesquisa depende das questões que são feitas, e as questões dependem de seu contexto” (NELSON, TREICHLER e GROSSBERG, 2012, p. 9).

Os Estudos Culturais estão abertos a novas possibilidades de pesquisa e comprometidos com todas as manifestações culturais da sociedade. Nessa concepção, os mesmos têm uma preocupação com a transformação social que vem ocorrendo ao longo da história e com o multiculturalismo e a pluralidade de identidades, abrindo campo para a diversidade cultural.

Os Estudos Culturais estão, assim, comprometidos com o estudo de todas as artes, crenças, instituições e práticas comunicativas de uma sociedade. [...] estão, entretanto, amplamente preocupados com a cultura de uma outra forma, mais profunda e desafiadora (Nelson, Treichler e Grossberg, 2012, p.p. 12-25).

Uma das características pós-modernistas é reconstruir o conceito de cultura, rompendo as fronteiras entre o que é chamado de cultura de elite e a cultura popular. Porém, Santomé (2012) acredita que permanece ainda uma lacuna nessas discussões. O autor analisa que não se sabe quais etnias compartilham o mesmo espaço e exemplifica que na instituição escolar não existe uma ação educativa que desenvolva esse tipo de reflexão. Aponta ainda que a constatação das diferenças não implica na afirmação de grupos superiores ou inferiores, mas ideologicamente os discursos são utilizados para manter os privilégios de determinados grupos sociais dominantes.

Todos os seres humanos que se encontram diante de outras pessoas com características físicas muito diferentes ou com outro idioma materno, ou com costumes muito diferentes, adquirem algum grau de consciência de sua existência como um grupo diferente; compreendem que compartilham uma certa visão do mundo com seu grupo de iguais e, ao mesmo tempo, que existem outras maneiras de pensar e de ser (Santomé, 2012, p.163).

Neste propósito, Graça Veloso (2011), dramaturgo e doutor em artes cênicas, discorre sobre a utilização do termo “cultura popular”. Não procede mais o uso da referida expressão. Vivemos num mundo híbrido, no qual não se permite separar cultura de elite e cultura popular. Essa situação se apresenta inclusive nas combinações que circulam nos meios de comunicação e na Internet.

Veloso (2011) destaca a apresentação de um jovem num programa de talentos da televisão, a qual também assisti, que fez uma releitura do solo “A morte do cisne”<sup>6</sup>, clássico

---

<sup>6</sup> Para assistir a referida apresentação acesse <http://www.youtube.com/watch?v=0osXW29ajcQ>

do ballet mundial, em versão hip-hop. O dramaturgo cita também artistas desconhecidos pelo mercado, mas que tem suas obras em catálogos de artes visuais, em âmbito internacional. As grandes festas e shows destinados às pessoas providas de renda alta, onde se sobressaem músicas e estilos que num passado recente, eram vistas como das periferias ou do “povão”, como o forró, funk, brega, entre outros, fazem parte deste cenário.

Coincidentemente, em minhas relações pessoais há um exemplo, o qual compreendo fazer parte deste universo multicultural: uma jovem bailarina clássica, integrante do corpo de baile da Escola de Dança Noara Beltrami, faz uma interpretação de ballet<sup>7</sup>, utilizando sapatilhas de ponta, dialogando com o estilo “break dance” de Michael Jackson, dando destaque ao “moonwalk”, técnica conhecida como “deslizando para trás”, ao som das músicas do referido cantor. Neste caminho do fazer experimental, sua performance vem ganhando espaço em várias cidades do Distrito Federal.



1 - Coreografia “Break Ballet”

Outros momentos significativos, que a ideia de diversidade foi trabalhada, ocorreram durante a visitação à Escola Parque 313/314 Sul, em Brasília, na qual participei como observadora das aulas de teatro para um grupo de alunos surdos e ouvintes, com idade entre 12 e 14 anos. A professora trabalhou alguns jogos teatrais e musicalização, empregando músicas de Frank Sinatra e outros cantores de domínio internacional.

---

<sup>7</sup> Para assistir o vídeo acesse <http://www.youtube.com/watch?v=C1WE6iNJdx4>

Ressalto também a música de Ismar Ferraz, “Caipira virtual”<sup>8</sup>, que me foi apresentada num seminário nas aulas do Mestrado, que hoje é sucesso nas redes sociais e nas rádios, na qual é possível verificar um diálogo entre as culturas.

#### **Meu celular**

Fica bem do lado do meu canivete  
 E o meu ranchinho fica lá nos "cafundó"  
 Pra visitar é só acessar a internet  
 Quando o galo canta pra me despertá  
 Já "ribei" o fogo, já coei café  
 E quando o dia começa a clarear  
 Há muito tempo to na lida, to de pé  
 Com o balaio pego espigas no "paiou"  
 E vou tratar dos meus porquinhos no chiqueiro  
 Dou pras galinhas o milho já "debuído"  
 E fico vendo elas juntando no terreiro  
 Quem vê assim minha vidinha nem imagina  
 Que eu to daqui plugado no mundo inteiro  
 Vou à cavalo na vendinha "prusiá"  
 Ou pra saber de algum fuxico que "espaio"  
 Mas pra saber desse boatos "mundiá"  
 Navego só um tempinho dentro do "computadô"  
 Vai longe o tempo que o caboclo ia correndo  
 Abrir a porteira pro avião passar  
 Hoje com a "tar" tecnologia ta sabendo  
 Que é que é que tem "inté" pra "riba" da lua  
 A coqueluxe do sítio hoje é ter um site  
 Um e-mail, uma home page e um notebook pra "espiá"  
 O meu ranchinho tem antena parabólica  
 TV a cabo, DVD, vídeo-cassete  
 Com o controle eu já nem desço da carroça  
 Quando é preciso abrir a porteira ou o colchete  
 Confesso que fico assim meio encantado  
 Com esse mundo "dimudado" e virtual  
 Mas quando pego na viola e na catira  
 Sou bicho-do-mato, sou caipira, sou rural  
 E o costume de arrochar uma morena  
 Esse eu não "dimudo", gosto dele bem real.

Na mesma linha de pensamento de Veloso (2011), Veiga-Neto (2003), num artigo da Revista Brasileira de Educação, aponta que atualmente se pensa em culturas e não mais em cultura, entendida como única. Segundo o autor, na modernidade a palavra “Cultura”, escrita com letra maiúscula e no singular, era vista como universal e ocupava um lugar de “status”, considerada como um modelo a ser seguido por todos. Em função disso surgiram os termos “alta cultura”, com cunho elitista e “baixa cultura”, se dirigindo aos considerados menos favorecidos. O conceito de cultura servia para classificar os indivíduos em grupos superiores e

<sup>8</sup> Para ouvir a música acesse [http://www.youtube.com/watch?v=\\_C15KihP53s](http://www.youtube.com/watch?v=_C15KihP53s)

inferiores. As discussões em torno do tema consistiam apenas em identificar quais os marcadores culturais que iriam definir a alta e a baixa cultura.

Kellner (2012) corrobora Veloso (2011) e Veiga-Neto (2003) e salienta que apesar da “alta cultura” prover prazeres e atrações particulares, também atua como instrumento de exclusão e dominação. É preciso expandir o conceito de cultura e romper com as barreiras entre a “alta” e “baixa” cultura, mais conhecida como “cultura popular”. O autor apresenta também argumentação do pós-modernista F. Jameson (1983-1984):

[...] é o apagamento de algumas fronteiras ou separação importantes e, mais notavelmente, a erosão de antigas distinções entre a alta cultura e a assim chamada cultura popular ou de massa. Este é talvez o desenvolvimento mais perturbador de todos, de um ponto de vista acadêmico, o qual tem, tradicionalmente, se preocupado em preservar um domínio de alta cultura ou de cultura de elite, contra o circundante ambiente de filistinismo, *kitsch* de mau gosto das séries de TV e da cultura do *Reader's Digest*, e em transmitir habilidades complexas e difíceis de ler, ouvir e ver a seus iniciados (Jameson, 1983: 112, apud Kellner, 2012, 102-103).

Creio que a construção dos conceitos de alta e baixa cultura, essa última apontada como popular, foi demarcada em função da separação que existia, e que hoje ainda é recorrente, dos grupos considerados marginalizados pela sociedade e suas manifestações artísticas. Temos como exemplo da chamada cultura popular, o folclore brasileiro e seus artefatos, estilos como o samba, os repentes, literatura de cordel, o uso de plantas medicinais e outros. Já a alta cultura ou de elite se apresentava na forma dos grandes clássicos da música e da literatura e o estudo da ciência. Este processo de ruptura está em contínuo movimento e se torna fundamental estudar como são essas relações de fusão entre as diferenças, e como isto se reflete na construção das identidades.

Dentro dessas abordagens, me apoio nas palavras de Veloso (2011): “Não temos mais culturas separadas por adjetivações, mas temos, sim, Culturas. Só Culturas” (p.214). Entretanto apresento algumas ponderações de Grignon (2012) quanto à chamada cultura popular por trazer algumas implicações relacionadas à área educacional.

A diversidade ainda continua sendo direcionada apenas à chamada cultura popular. Grignon (2012) analisa que essa diversidade nas culturas populares estabelece uma imensa riqueza. Não são apenas culturas dominadas, mas possuem sua autonomia e são capazes de construir seus próprios significados. Todavia, existe uma deficiência neste sentido, pois os que



vivenciam a cultura popular não são reconhecidos fora do seu meio social.

Neste sentido, creio que essas pessoas, gradativamente, estão começando a ser reconhecidas em outros meios. O artista passa a existir quando sua obra é compreendida, no entanto o processo de legitimação não é fácil, pois a maior parte se destaca não pela obra e sim pela imagem que representa e que muitas vezes não é a real, criada por meio das estratégias publicitárias. Comumente, a sociedade reconhece, valoriza e legitima o que é apresentado nos espaços midiáticos, como nos programas de televisão (principalmente aos domingos), nas rádios e na internet. Temos como exemplo o grande poeta e repentista cearense, Patativa do Assaré<sup>9</sup>, que teve muita dificuldade para ser reconhecido fora das suas fronteiras. Mesmo após ficar público no meio artístico e intelectual, enfrentou muitos preconceitos, sendo chamado de poeta da roça.

Cidadãos pertencentes a grupos sociais que não são urbanos e tão pouco, abalizados pelo mercado tecnológico e científico são compreendidos, muitas vezes, como menos desenvolvidos e com a capacidade cognitiva limitada.

Atualmente as pessoas têm feito muito uso das tecnologias da informação e comunicação para divulgar seus trabalhos, principalmente por meio do site Youtube, que permite o compartilhamento virtual de vídeos. De acordo com a quantidade de visualizações de um determinado vídeo, o autor pode ser convidado para se apresentar em algum programa ou até mesmo se tornar um famoso ator ou cantor.

No que concerne à educação, Grignon (2012) postula que as práticas pedagógicas na escola contribuem imensamente para a uniformização da cultura dominante em detrimento à diversidade da chamada cultura popular. A “transmissão” dos saberes é feita de forma genérica, transformando a cultura dominante em cultura de referência, e fomentando, desta forma, a desigualdade.

Ao rejeitar reconhecer que as culturas populares são culturas, isto é, ao negar-se a reconhecer-lhes uma autonomia simbólica, ao considerá-las unicamente de uma maneira negativa – em termos de falta, defeitos, desvios em relação à cultura culta e à norma -, a escola “meritocrático-legitimista” se mostra ao mesmo tempo exigente e injusta para com as crianças procedentes das classes populares; desclassifica-as, ao não conferir valor algum à sua cultura de origem (Grignon, 2012, p. 181).

---

<sup>9</sup> Antonio Gonçalves da Silva, morreu em 08 de julho de 2002, aos 93 anos. Cito o livro FEITOSA, Luiz Tadeu. **Patativa do Assaré: a trajetória de um canto**. São Paulo: Escrituras, 2003.

Ao deter-se nesta temática, mediante o pensamento de Foucault (2000), compreendo que a dominação não incide exclusivamente por parte de alguns sobre os outros ou um grupo sobre outro, pois ocorre de diversas formas dentro das relações de um corpo social. O poder não pode também ser visto apenas como um fenômeno homogêneo de dominação, não se estabelece em alguém ou algum grupo, ele é algo que circula e que funciona em rede. Qualquer indivíduo, em qualquer grupo social pode exercê-lo como também sofrer a sua ação.

Foucault (2000) aponta que a pretensão de dominar constrói e impõe regras, que até mesmo substituem as guerras, criando um sistema de regulamentos, e prosseguindo assim com a dominação. No entanto, as mesmas são burladas de acordo com vontade de uns e outros. O dominador será aquele que se apodera das regras e pode até se voltar contra quem as tinha imposto.

Já o dominado é descrito como o sujeito o qual os saberes foram desqualificados, considerados de baixo nível e hierarquicamente inferiores. O autor associa os mesmos aos saberes singulares e regionais, sem senso comum e que foram excluídos. Essa relação de poder, que se configura como um “acoplamento do conhecimento com as memórias locais” constituem o saber histórico das lutas sociais (p. 170).

A qualidade de vida e a produtividade do indivíduo são determinadas pelas relações sociais. Pensando nessa questão, a dominação é capaz de interferir diretamente nisso, gerando resistência ou silenciamento, impedindo, desta forma a livre expressão. A dominação existe quando há pessoas inclinadas a obedecerem ao dominador.

Por outro lado, um aspecto que merece uma reflexão, é a reafirmação das diferenças dos alunos provenientes dos grupos minoritários e/ou marginalizados, podendo incidir no que Grignon (2012) chama de “pedagogia populista”, na qual limita à criança o acesso à diversidade cultural, restringindo-a aos saberes da sua origem, incorrendo, mais uma vez, na segregação e subordinação e extraíndo dela as diversas formas de conhecer o mundo.

Neste mote, creio que a interculturalidade<sup>10</sup>, que grosso modo, é a interação entre duas ou mais culturas, deve ser fomentada na escola. Obviamente não se pode ignorar as culturas

---

<sup>10</sup> Para aprofundar na compreensão do conceito, cito o livro FLEURI, R. M. **Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais**. IN: LINHARES, C. F. et all. Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

trazidas de casa, até pelo contrário, devemos valorizá-las. Todavia, também é preciso incentivar e promover acesso desses alunos a outros códigos culturais. Cito como exemplo, o trabalho da professora Ana Maria, que atua na expansão do Setor “O” de Ceilândia, área considerada periférica de Brasília, que sempre procura levar seus alunos para assistirem as apresentações da Orquestra Sinfônica no Teatro Nacional.

Eu, como professora, me emociono quando levo meus alunos para este tipo de apresentação. Na primeira vez, eles não ficavam quietos, não se concentravam. Mas eu fui insistente. Sempre quando eu ficava sabendo das apresentações, alugava um ônibus. Os pais, graças a Deus, sempre colaboravam para o pagamento do ônibus. Depois eles começaram a se habituar, escutavam as músicas e perguntavam quem fazia. E nisso eu fui introduzindo isso até nas minhas aulas. Teve uma vez que fomos assistir uma opera, foi incrível. Uma pena que eles mudaram de escola, agora vão fazer o sexto ano, espero que tenham essa oportunidade lá onde vão estudar. E eu, agora que está começando o ano letivo, já estou me organizando para continuar com este trabalho. (Ana Maria, professora de Ensino Fundamental da Secretaria de Educação do DF)

Nas diretrizes voltadas para a estrutura educacional brasileira, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) contemplam a pluralidade cultural:

O que se almeja, portanto, ao tratar de Pluralidade Cultural, não é a divisão ou o esquadramento da sociedade em grupos culturais fechados, mas o enriquecimento propiciado a cada um e a todos pela pluralidade de formas de vida, pelo convívio e pelas opções pessoais, assim como o compromisso ético de contribuir com as transformações necessárias à construção de uma sociedade mais justa. [...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; (Brasil, 1997, p. 20).

No entanto, nas escolas ainda existem estratégias de exclusão. Se antes a problemática era apenas no acesso ao ensino, atualmente situa-se na permanência com sucesso do aluno. O fracasso escolar se encarrega de expulsá-lo, em função de uma pedagogia ainda ultrapassada e com práticas homogêneas, onde não são respeitadas e valoradas as características individuais e sociais dos discentes. Ressalto também as diversas manifestações de violência, em que os alunos são autores e vítimas, ocasionadas pelo preconceito e discriminação.

A violência gerada pela intolerância não está presente apenas no cotidiano das escolas de educação básica. É recorrente também nas instituições de Ensino Superior. Recentemente, na Universidade de Brasília, de acordo com uma reportagem da própria instituição<sup>11</sup>, uma aluna do curso de Agronomia, foi agredida fisicamente num estacionamento da referida

---

<sup>11</sup> Fonte: <http://www.unb.br/noticias/unbagencia/unbagencia.php?id=7588>

faculdade. A agressão foi supostamente motivada pelo fato da estudante ser homossexual, o que produziu grande inquietação e preocupação na comunidade acadêmica.

Este acontecimento não é peculiar apenas no campo educacional. De modo geral, este tipo de violência está se tornando crônico. Diariamente, estão sendo noticiados nos meios de comunicação, casos extremos, além de outros que não são divulgados, vistos como abordagens simplistas ou menos grave, como os insultos, intimidações, ridicularizações, entre outras formas. É significativo ressaltar que os sentidos atribuídos a este fenômeno são influenciados pelos aspectos sociais, inerentes aos contextos históricos e culturais de cada grupo ou indivíduo.

Nesse universo educacional, acredito também que têm algumas escolas, que, comprometidas com o desenvolvimento global dos seus alunos, estão paulatinamente implementando projetos que reconheçam e trabalhem a diversidade, buscando minimizar as barreiras existentes. Neste ponto, faço referência novamente ao trabalho desenvolvido na Escola Parque 313/314 sul, como mostram as figuras a seguir:



2 – Painel 1 no pátio da Escola Parque 313/314 sul



3 - Painel 2 no pátio da Escola Parque 313/314 sul

Ainda nesta discussão, pretendo esclarecer que busco construir diálogos com outras áreas de conhecimento sobre a diversidade, mas creio que em função da minha trajetória, sempre o meu percurso sobrevém na educação.

Penso que a escola é o segundo universo da vida de um cidadão, pois considero a família como o primeiro. Esse cenário se confunde com a própria vida do sujeito, onde o mesmo inicia as relações interpessoais, após a esfera familiar, que ora derivam em relações de afeto e ora de distanciamento. Situações, essas, que inserem no indivíduo, experimentações que incidirão diretamente no seu desenvolvimento individual como participante de um grupo

social.

Dando prosseguimento, outro ponto fundamental a ser abordado no debate sobre a cultura pós-modernista refere-se às discussões sobre as questões de identidade do sujeito. Segundo Hall (2002), as novas estão surgindo e fragmentando o indivíduo. O autor indaga se existe uma crise de identidade. “Que pretendemos dizer com crise de identidade?” (p.7).

Apesar da complexidade do tema, Hall (2002) apresenta três concepções diferentes de identidade, que considera simplificações para uma melhor compreensão: sujeito do Iluminismo: masculino, individualista, centrado e autossuficiente; sociológico: modernista, baseado nas relações interpessoais, sua identidade é construída pela interação entre o “eu” e o meio; e pós-modernista: que até a modernidade o sujeito tinha uma identidade estável, mas agora está fragmentada em função das mudanças estruturais e em constante transformação, pois depende do contexto em que o indivíduo está inserido.

A partir da última conceituação, é possível afirmar não existir uma identidade fixa ou permanente e que a mesma é construída historicamente e não biologicamente. Por meio da representação cultural, pode surgir uma multiplicidade de identidades. São diferentes em momentos distintos, nos quais podem ser contraditórias e deslocadas o tempo todo. O autor acrescenta que como não é uma coisa completada, deveríamos utilizar o termo “identificação”, por ser um processo em constante modificação.

Comungando com estas definições, Silva (2000) conceitua identidade como um processo de construção inacabado, instável e fragmentado, ligado às relações de poder e às mudanças na sociedade. Postula que identidade e diferença estão intrinsecamente ligadas, uma depende da outra. As mesmas são construídas a partir do meio cultural e social. Ambas têm uma estreita analogia com as relações de poder, pois revelam o anseio dos diferentes grupos sociais, para garantir um lugar privilegiado na sociedade.

Com base nessa afirmação, analisa ainda que essas definições, respectivamente, implicam em incluir e excluir. “Afirmar a identidade significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora.” Neste sentido se torna um ato de classificação social dos grupos que é feita a partir da fixação da identidade (s.p.).

Com efeito, Hall (2002) assegura ainda que a identidade pode mudar de acordo com a

maneira como o sujeito é interpelado ou representado. Desta forma, esse processo pode constituir uma política de diferença.

Para Castells (2001, apud KRETZMANN, 2007), a identidade é fruto das interações e influências do meio e apresenta três formas de construção na pós-modernidade: legitimadora: estabelecida pelas instituições dominadoras, como o Estado e as instituições da sociedade civil, com a finalidade de racionalizar a sua dominação em relação aos sujeitos; de resistência: construída pelos atores sociais das classes dominadas, marcada pela resistência às imposições das instituições dominantes; e, de projeto: criada pelo sujeito que constrói uma nova identidade a partir do material cultural para redefinir sua posição na sociedade, como perspectiva de transformar a estrutura social.

Diante dessas percepções, cada identidade se vincula a uma representação social. A legitimadora instiga o surgimento da identidade de resistência, que irá formar comunidades e se opor aos preceitos impostos das instituições consideradas dominantes; e a de projeto se volta para a transformação da ordem social, como, por exemplo, os movimentos ambientalistas.

O que se observa, portanto, é que o processo de construção da identidade se configura como a percepção que a pessoa tem de si mesma, se fortalecendo na prática do protagonismo, na qual é responsável por gerir sua autonomia e criar seu auto-conceito. Não existe uma identidade fixa, ela é construída e reconstruída o tempo todo. Depende das experiências de socialização, do contato com o outro, dos papéis assumidos em contextos distintos e das formas de viver e conviver. Nesta esteira, implicam ainda as transformações emocionais qualitativas que o sujeito sofre ao longo da vida.

Diante da atual realidade, Hall (2002) chama a atenção também para as culturas nacionais, que se constituem fontes da identidade cultural e menciona o filósofo e antropólogo Ernest Gellner, que também entende que o sujeito precisa cultivar o sentimento de identificação nacional.

Segue-se que a nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos – um sistema de representação cultural. As pessoas não são apenas cidadãos/ãs legais de uma nação; elas participam da idéia da nação tal como representada em sua cultura nacional. [...] As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre a nação, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades (p.p. 53-55).

A cultura nacional é constituída por pessoas de diferentes grupos, classes ou gêneros. Busca-se unificá-las numa única identidade cultural, mas segundo Hall (2002), a mesma não está livre das diferenças. Configura-se como uma cultura imaginada, que são as memórias do passado, a vontade por viver em conjunto e a perpetuação da herança. Está sendo desconstruída como identidade unificadora e deslocada pela globalização. “Mas seria a identidade nacional uma identidade unificadora desse tipo, uma identidade que anula e subordina a diferença cultural?” (p. 63).

O autor relaciona ainda a identidade ao processo de globalização, característica da pós-modernidade, na qual as sociedades estão em constantes mudanças, se opondo às tradicionais, em que predominavam o coletivismo e a tradição.

Como argumenta Anthony McGrew (1992), a globalização se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizando em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade, e em experiência, mais interconectado (p. 71).

Neste contexto, Paviani (2004, apud KRETZMANN, 2007), analisa que os costumes, comportamentos, valores, língua e religião podem configurar a identidade de uma nação. No entanto, a definição não condiz com a realidade cultural de um povo, pois a mesma é constituída sobre a diferença. Desta forma a cultura nacional contribui para a construção da identidade, todavia, é necessário o reconhecimento das suas diferenças.

É preciso compreender que a sociedade contemporânea é assinalada pela diferença. A pluralidade de povos é saudável e enriquecedora, e por isso é importante valorizar as pessoas e suas características próprias.

Com o fenômeno da globalização, as mudanças vêm ocorrendo rapidamente e gerando impacto nas discussões sobre as identidades dos diversos sujeitos na contemporaneidade. Isso ocorre desde a modernidade e suas características principais são a redução do espaço-tempo e o rompimento das fronteiras, conectando o mundo. Porém, Hall (2002) reconhece que trouxe algumas consequências para as identidades culturais, como a desintegração das nacionais em resposta à homogeneização, o reforço das locais ou particulares, decorrentes da resistência à globalização, por parte de alguns membros de grupos étnicos considerados dominantes que se sentem ameaçados por outras culturas, e o surgimento de identidades híbridas.

Outro ponto evidenciado, que vai de contramão à resistência à globalização, é que este acontecimento global caminha junto com o fortalecimento das identidades locais. Ao mesmo tempo em que há o impacto global, emerge o interesse pela realidade local, produzindo novas possibilidades e posições de identificações e dando visibilidade aos diversos grupos, transcendendo, desta forma, as fronteiras nacionais.

Creio que não podemos ter uma atitude passiva diante da pós-modernidade e sim uma visão crítica, na qual temos que discernir, rejeitando o que for negativo e acolhendo e absorvendo o que for válido para as nossas vidas. Mas para isso, precisamos transformar o modo de pensar, expandindo a própria visão e incluindo critérios e ponderações ainda não considerados.

Neste panorama que adquire novas formas, existem outras correntes de pensamento, sendo esta dissertação inserida nas representações cênicas. Esta maneira de representar a pós-modernidade está no teatro que, a partir da década de 1970 apresenta características significativas como: ambiguidade, celebração da arte como ficção e do teatro como processo, descontinuidade, heterogeneidade, pluralismo e diversidade de códigos. É considerado sem discurso, embora muitos teatrólogos discordem desta afirmação, prevalecendo a gestualidade, o ritmo e o tom.

Lehmann (2007) introduziu o termo pós-dramático, e argumentou que o teatro pós-moderno tinha uma característica epocal, se limitando aos aspectos historicistas. Já o pós-dramático proporciona condições para uma melhor compreensão da estética. Não é uma rejeição da modernidade e sim uma reflexão sobre a atuação do drama, que é seu foco principal.

Muitos traços da prática teatral que são chamados de pós-modernos – desde a gratuidade aparente ou real dos recursos e das formas citadas até o uso irrestrito e o acoplamento de traços estilísticos heterogêneos, desde o “teatro de imagens” até a multimídia e a performance – não atestam de modo algum um afastamento significativo da modernidade, mas apenas de tradições da forma dramática (Lehmann, 2007, p. 32).

Lehmann (2007) ressalta que os traços como processo, heterogeneidade e pluralismo referem-se a todos os teatros, no entanto dependem de como são transportados para o mundo contemporâneo. Um atributo muito forte no teatro pós-dramático refere-se à sua relação permanente com o texto, que é considerado como mais um elemento da configuração cênica e



não o principal componente. A linguagem é composta por gestos expressivos na qual o corpo é o ponto central da cena. A construção da personagem se fundamenta na corporeidade do ator.

O teatro pós-dramático é aberto às formas teatrais experimentais. Lehmann (2007) o considera “especialmente arriscado”, por romper com muitas convenções, como as fronteiras entre a dança, o musical e o falado, além do texto não atender às expectativas das pessoas que estão habituadas com o dramático. No entanto esta linha não está relacionada a juízo de valores e sim a um teatro diferenciado, no qual as regras ainda não foram definidas (p.38).

Outra característica marcante e que está conectada à temática deste trabalho é que o teatro pós-dramático é ligado ao desenvolvimento de projetos, com participação de artistas de vários segmentos e envolvido com causas sociais e pedagógicas, atendendo inclusive pessoas com deficiência. Neste contexto, Lehmann (2007) ressalta que a base para esta reflexão não está nos temas apresentados, e sim nas formas de percepção, na relação estética de como é tratado o assunto. “Tudo isso se dá sem que fique sempre claro se a arte se inspira no que lhe é alheio ou se ela se inscreve na prática heterogênea de outros campos sociais” (p. 219).

### **1.1 - Olhares sobre a inclusão**

O movimento da inclusão é o resultado de transformações ocorridas nas atitudes sociais que foram se estabelecendo ao longo da história, não apenas em relação às pessoas com deficiência, mas também aos demais cidadãos, independente de gênero, idade, etnia, religião, orientação sexual, entre outros, primando por uma sociedade aberta, acessível e justa para todos.

Sasaki (1997) conceitua inclusão social como “o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir papéis na sociedade” (p. 39).

Frente a essa definição, a sociedade precisa entender que ela necessita ser capaz de incluir todas as pessoas, contemplando também suas peculiaridades, reconhecendo e respeitando as singularidades e as diferenças. Para se configurar como uma verdadeira sociedade inclusiva, o processo de inclusão deve permear todos os segmentos. Destarte, se fala em educação inclusiva, transporte inclusivo, inclusão na cultura, entre outros. No entanto

isso só será efetivado quando este reconhecimento se transformar em ações concretas, em práticas inclusivas.

Não se busca o desenvolvimento da pessoa como condição para ser inserida na sociedade, e sim, a transformação desta mesma sociedade, como pré-requisito, para receber o indivíduo, almejando o pleno exercício da sua cidadania.

Esta temática tem instigado muitos acadêmicos, porém, segundo a pesquisadora Samira Kauchakje (2003), os discursos privilegiam a diferença num país que os direitos relacionados à igualdade, como educação, saúde, segurança, habitação e alimentação, apesar de serem constitucionais, não estão garantidos para todas as pessoas. Essas pessoas, não atendidas em todos os direitos que lhes são atribuídos constitucionalmente, fazem parte dos grupos minoritários, assinalados pela pobreza e excluídos pela desigualdade social.

O desafio está em encontrar formas de sociabilidade que, mesmo que sempre conflituosas e em processo de mudança, conjuguem igualdade e diferença. [...] Temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza, temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza (Santos, 1995, apud Kauchakje, 2003, p. 73).

Kauchakje (2003) define a convivência social com a diferença, em três ângulos: exclusão, que ocorre quando a pessoa é abandonada ou rejeitada pelos segmentos; convivência regulada, quando a convivência ocorre classificando e separando a pessoa em lugares específicos para determinados grupos, de forma estigmatizante e discriminatória, e inclusiva, quando a diversidade humana é reconhecida e o sujeito participa igualmente.

A ideia de igualdade se revela como princípio fundamental dos direitos e deveres da cidadania e não como uma sociedade homogênea. Igualdade de direitos em que todos e todas, entre indivíduos e grupos sociais diversos, podem se expressar e participar ativamente da sociedade. Quanto menos abertura para a expressão das diferenças e da pluralidade, mais catalisa os conflitos sociais e a exclusão. Não obstante, os conflitos fazem parte do nosso cotidiano e não podem ser vistos necessariamente como negativos, no entanto os mesmos têm que ser gerenciados e mediados para não incorrer em manifestações de violência. Trabalha-se com o modelo ideal de cidadão e tudo que foge a este padrão é concebido como problemático, sendo fator gerador de conflitos.

O Brasil é formado por diversidade étnica, cultural, econômica e religiosa, e toda essa

pluralidade é transformada em situações de discriminação na sociedade. Segundo Lopes (2000), as pessoas não herdam geneticamente as ideias preconceituosas, elas as desenvolvem durante a sua vida, através das relações sociais com seus pares, na família, escola, nas instituições religiosas, entre outros espaços culturais.

Nesta perspectiva, a família é o grupo social primário do indivíduo. E desta relação é definida sua forma de pensar e de se posicionar perante as diferenças. Isto lhe servirá de matriz para interação com seus pares, que, conseqüentemente, a partir dessas relações, vai adquirir novas formas de pensar e agir.

Lopes (2000) analisa que “a discriminação supervaloriza determinadas culturas, fornece ao dominador a ideia do que é melhor e desenvolve no discriminado o sentimento de menos valia”. O discriminador, em qualquer grupo, se sente o “dono do mundo”, estabelecendo regras, enquanto o discriminado tem que trabalhar imensamente para construir sua identidade (p.178).

Criam-se sistemas de sanções para as situações advindas das atitudes de discriminação. Mas enquanto se busca apenas eliminar e punir essas ocorrências, sem uma constante discussão sobre as formas de enfrentamento, sempre haverá um mal estar permanente, sem ruptura da produção dos sentidos.

É necessário saber conviver, as relações sociais demandam diálogos e avaliações por todos da sociedade. Não há mudança sem reflexão e avaliação coletivas e abertura para a diversidade que está presente. Negar isso é impulsionar grande desconforto e injustiça social.

A discussão sobre a inclusão evidencia também a necessidade de refletir sobre conceitos como estereótipo, preconceito, discriminação e estigma, que muitas vezes são utilizados como unívocos e de forma generalizada. Pereira (2002) afirma que existe ainda uma incerteza entre os acadêmicos quanto à definição do termo estereótipo. No entanto apresenta alguns conceitos:

[...] crenças sobre atributos típicos de um grupo, que contêm informações não apenas sobre estes atributos, como também sobre o grau com que tais atributos são compartilhados. [...] estrutura que contém o conhecimento, as crenças e as experiências do percebedor em relação a algum grupo humano. [...] os estereótipos como crenças compartilhadas sobre os atributos pessoais, especialmente traços de personalidade, como também sobre comportamento de um grupo de pessoas. [...] estereotipização como o processo de aplicar um julgamento estereótipo a um

indivíduo de forma a apresentá-lo como portador de traços intercambiais com outros membros de uma mesma categoria (p.p. 45-46).

Com base nestas definições, o autor esclarece, portanto, que estereótipo se origina das tradições culturais de um povo, surgindo de diferentes contextos, para exprimir a percepção que uma pessoa tem da(s) outra(s), se referindo, com intenso traço avaliativo, a uma imagem generalizada de outra pessoa ou de um grupo.

Quanto à definição de preconceito e discriminação, que surgem a partir da estereotipização de um indivíduo ou grupo, Pereira (2002) apresenta, respectivamente, os seguintes conceitos:

[...] a noção de preconceito refere-se a uma atitude injusta e negativa em relação a um grupo ou a uma pessoa que se supõe se membro do grupo. [...] um comportamento manifesto, geralmente apresentado por uma pessoa preconceituosa, que se exprime através da adoção de padrões de preferência em relação aos membros do próprio grupo e/ou de rejeição em relação aos membros dos grupos externos (p. 77).

De acordo com Pereira (2002), o preconceito, considerado uma atitude negativa, se baseia em ideias genéricas e tem elementos cognitivos, que são as crenças estereotipadas e categorização dos grupos; afetivos, que são sentimentos oriundos da presença ou lembrança de um indivíduo do grupo; ou comportamental, situação na qual a pessoa se comporta de maneira discriminatória quando se vê obrigada a estabelecer contato com a pessoa alvo.

Há ainda outros aspectos que podem sustentar o preconceito, como os sociais, que são as ideologias que promovem a desigualdade e injustiças sociais; emocionais, que se constituem como a frustração e personalidade autoritária; e cognitivos, como a categorização dos grupos.

Pereira (2002) apresenta algumas situações que envolvem o preconceito e a discriminação: Quando a pessoa não tem preconceito e em resposta não apresenta comportamento discriminatório; o cidadão é muito preconceituoso, mas não tem condições de adotar comportamento discriminatório; a pessoa não tem preconceito em relação a um determinado grupo, no entanto é influenciada por outros grupos ou pelos costumes, manifestando, desta forma, comportamento discriminatório.

O caso mais significativo, segundo o autor, é quando a pessoa que afirma não ter preconceito e defende valores igualitários, tem atitudes preconceituosas em relação a uma

determinada pessoa ou grupo. Como ocorre de forma muito sutil, o discriminado ou os discriminados não têm condições de reagir.

A discriminação se manifesta também por meio de comentários impróprios, anedotas e insultos verbais; pelo impedimento do acesso ou contato da pessoa ou grupo alvo; pelos atos de exclusão, bloqueando tratamento igualitário e as manifestações de violência constituídas por ameaças e ataques à integridade física.

Já o estigma, para Goffman (1998), está relacionado à identidade social, mais conhecida como “status social”. O termo estigma foi criado pelos gregos para se referirem a algum sinal corporal que evidenciasse algo diferente ou mal sobre quem os apresentassem, categorizando os indivíduos. Na atualidade o significado da palavra não mudou muito, representando alguma coisa negativa, uma ameaça à sociedade, algo que se precisa evitar.

A sociedade classifica as pessoas de acordo com os atributos, dentro dos padrões considerados normais. Quando o sujeito não atende essas exigências ou tem características que o tornam diferente dos demais que se encontram na mesma categoria, ele é reduzido a uma pessoa estragada e diminuída. Goffman (1998), ressalta que nem todos os atributos desejáveis estão em questão, mas sim aqueles que são incompatíveis com o estereótipo criado para aquele determinado tipo de indivíduo.

O estigma é um atributo que produz uma condição de descrédito na vida do sujeito, e é apresentado como falha, defeito, reduzindo a sua capacidade de ação. Em consequência, esta representação social contribui significativamente para a desigualdade, pois estabelece o estigmatizado como uma referência para os “normais”, aumentando e demarcando, desta forma, as diferenças na conjuntura social.

É evidente que ainda existem múltiplas formas de manifestações de estereótipo, preconceito, discriminação e estigma, violando os direitos de cidadania. Uma grande dificuldade é mexer no que já está instalado, estigmatizado. Para ocorrerem mudanças substanciais se fazem necessários o reconhecimento da prevalência dessa situação e a promoção da reflexão de caráter problematizador. No entanto, acredito que, graças aos esforços e mobilização de alguns setores da sociedade, essa situação está sendo gradativamente reduzida, proporcionando uma melhoria de vida para essas pessoas, mesmo que ainda não seja visível.

## 1.2 - Cartografias da deficiência

Estima-se que aproximadamente um bilhão de pessoas em todo o mundo tem algum tipo de deficiência, que equivale a 15 por cento da população total. E esse número tende a crescer em função do envelhecimento natural, apresentando algumas doenças crônicas como diabetes, câncer, doenças cardiovasculares e disfunção mental (Brasil, 2011).

A deficiência é parte integrante da condição humana, visto que todos nós temos alguma, em caráter permanente ou provisório. Os tipos e a origem variam de acordo com cada país, pois dependem de fatores diversos, tais como questões ambientais, acidentes automobilísticos, conflitos como guerra e terrorismo, e outras manifestações de violência e uso de drogas.

Para a Organização Mundial de Saúde, há distinção entre deficiência, incapacidade e desvantagem. A deficiência se configura exclusivamente como a “alteração do corpo ou da aparência física, de órgãos ou das funções”. Já a incapacidade é vista como consequência da deficiência e a redução da atividade funcional. A desvantagem, consequência também da deficiência ou da incapacidade, acarreta limitação ou impedimento das atividades cotidianas, gerando diversas barreiras e bloqueando, desta forma, a participação social dessas pessoas na sociedade (Brasil, 2011).

Conforme for a atividade que a pessoa desenvolve, a sua deficiência não gera incapacidade ou não provoca desvantagem produtiva em relação às demais, no entanto causa estigma e preconceito, prejudicando a sua vida normal dentro da sociedade.

Há uma grande variação quanto ao estereótipo. As pessoas com deficiência não sofrem igualmente as mesmas desvantagens: mulheres, negros, índios e homossexuais com deficiência, além de sofrerem com as barreiras incapacitantes, ressaltadas logo abaixo, são vítimas de discriminação por gênero e etnia.

As barreiras incapacitantes, segundo o Relatório Mundial Sobre a Deficiência, se configuram como: políticas e padrões inadequados, que desconsideram as necessidades especiais das pessoas com deficiência ou políticas não cumpridas; atitudes negativas que se constituem por crenças ou preconceitos; falhas na oferta de emprego; problemas na prestação de serviços à pessoa com deficiência, que se acentua com a falta de preparo dos profissionais;

financiamento inadequado, que se caracteriza pela falta ou alocação imprópria de recursos destinados às políticas públicas; falta de acessibilidade nas instalações públicas e privadas, transportes, comunicação, entre outros; falta de consultas e envolvimento, quando as pessoas com deficiência estão excluídas da tomada de decisões; e falta de dados e evidências rigorosas que prejudicam a implementação de ações. (BRASIL, 2011).

Os resultados do referido relatório mostram também que, nos países de baixa renda, prevalece um número maior de pessoas com deficiência, dentre elas destacam-se mulheres e idosos. As crianças mais expostas são aquelas oriundas de famílias com renda muito baixa e de grupos étnicos minoritários.

No mercado de trabalho e nas escolas, a aceitação é maior quando diz respeito às pessoas com deficiência física, do que aquelas que possuem a intelectual ou Síndrome de Down. As pesquisas evidenciam que tanto nos países de baixa renda como nos países de alta renda, essas crianças apresentam índices menores de aprovação e permanência na escola.

Segundo o psicólogo e pesquisador Waldir Carlos dos Santos (2002), a pessoa com deficiência mental, hoje conhecida como intelectual, se destaca entre os estigmatizados, pois esse tipo atenta sobre uma ordem social na qual a intelectualidade é supervalorizada. A sociedade hoje tem formas sofisticadas de intervenção, mas as atitudes são as mesmas, pois ainda perdura a necessidade de aproximar essas pessoas, consideradas imperfeitas, do padrão da normalidade.

Numa tentativa de se estabelecerem como escolas inclusivas, algumas instituições educacionais nas quais trabalhei, se propunham a fazer adaptações de acessibilidade nas suas estruturas para receber alunos com deficiência física. Foi evidente, no entanto, o desprezo demonstrado nessas mesmas instituições pelos alunos com deficiência intelectual, pois esses, segundo o discurso de alguns profissionais da área, causariam grande impacto no ensino-aprendizagem e no comportamento dos alunos “normais”.

No Brasil, os números são amplos. O Censo Demográfico 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revela que 45 milhões e 600 mil pessoas, que representam 24% da população brasileira, declararam possuir algum tipo de deficiência permanente. Dentre essas a auditiva acomete 9,7 milhões de pessoas (5,1%), sendo

que a severa (pessoas com grande dificuldade ou incapazes de ouvir), foi declarada por 2,1 milhões de pessoas, das quais 344,2 mil eram surdas (0,2%).

A pesquisa foi dividida da seguinte forma: deficiência visual, auditiva e motora, classificadas de acordo com o grau de dificuldade, e mental ou intelectual. Além dessa categorização, os resultados foram divididos por domicílio, faixa etária, gênero, cor ou raça, nível de escolaridade e rendimentos.

Os dados apontam que do total de pessoas com algum tipo de deficiência, 43,4% são homens e 56,6% são mulheres. Das pessoas com idade superior a 15 anos, que totalizam 42 milhões e 146 mil, 61% não têm instrução ou não concluíram o Ensino Fundamental, e apenas 6,6% têm Ensino Superior completo. Dos 20 milhões e 365 mil com deficiência e mais de 10 anos de idade e com alguma ocupação, 9,3% não têm nenhum rendimento, e 36,7% ganham até um salário mínimo.

O Estado brasileiro tem respondido a esses números por meio da sua legislação que contempla a implementação de diversas ações que promovem a inclusão da pessoa com deficiência, mas ainda não garante com êxito essa prática, pois para a eficácia da inclusão, é necessária uma visão mais humanizada da sociedade e uma ressignificação do pensamento das próprias pessoas com deficiência, que são os principais protagonistas dessa luta. “O termo protagonismo, em seu sentido atual, indica o ator principal, ou seja, o agente de uma ação, seja ele um jovem ou um adulto, um ente da sociedade civil ou do Estado, uma pessoa, um grupo, uma instituição ou um movimento social” (COSTA, 2006, p. 20).

No campo profissional, o sistema de cotas, já citado neste trabalho, democratiza o acesso ao emprego da pessoa com deficiência, de forma a amenizar as desvantagens e desigualdades impostas pelo mercado de trabalho que, muitas vezes, desconhece o potencial produtivo dessas pessoas. No entanto, ainda perdura uma grande distância entre a legislação vigente no que se refere ao direito das pessoas com deficiência e a realidade atual.

Porque o distanciamento entre a inscrição na legislação e a realidade social está fundamentado, fortemente, nos valores, na mentalidade e na tradição de nossas relações autoritárias e excludentes. [...] todas as esferas da vida social (da família ao Estado, passando pelas relações de trabalho, pela escola, pela cultura). Vivemos numa sociedade verticalizada e hierarquizada (embora não o percebamos) na qual as relações sociais são sempre realizadas ou sob a forma da cumplicidade (quando os sujeitos sociais se reconhecem como iguais), ou sob a forma do mando e da obediência entre um superior e um inferior (quando sujeitos sociais são percebidos



como diferentes, a diferença não sendo vista como assimetria, mas como desigualdade) (Chauí, 1994, p.24 apud Kauchakje, 2003, p. 62-63).

A sociedade precisa oferecer condições às pessoas com deficiência para que elas possam aprender a lidar com as suas necessidades especiais e desenvolver suas potencialidades, conhecendo a si mesmas, para que, desta forma possam estabelecer sua autonomia, a partir da participação ativa no seu meio social. Nesse sentido, não deve ser apenas receptora ou espectadora na construção da sua cidadania e sim atuar como protagonista, tomando iniciativa, fazendo suas escolhas, e, dentro das possibilidades, sendo responsável pelos seus atos. “Cabe-lhe a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal” (Delors, 2006, p. 59).

### **1.2.1 - Da terminologia**

Romeu Kazumi Sasaki (2002), consultor de inclusão social e ativista no movimento de pessoas com deficiência, explica que a utilização de uma terminologia apropriada referente às deficiências é fundamental, em função de se tratar de assunto coberto de preconceitos, estigmas e estereótipos.

A definição apropriada está relacionada aos valores e conceitos de cada época, que gradativamente vão sendo reformulados. Até a década de 80, era comum ouvir as expressões aleijado, inválido, mongol, entre outras. Mas cada palavra dessas exprime e encoraja atitudes discriminatórias.

Em 1981, quando foi instituído o Ano Internacional de Pessoas Deficientes<sup>12</sup>, foi iniciado um grande movimento em prol desses cidadãos. Na ocasião foi utilizado o termo “pessoas deficientes”, passando a seguir para “pessoas portadoras de deficiência” e nos meados de 1990 até hoje passou a se empregar “pessoas com deficiência”.

Apesar de um grande avanço neste campo, ainda permanecem algumas colocações equivocadas, como: “apesar de deficiente, ele é um bom aluno.”, “aquela menina estuda numa turma de normais.”, “o rapaz é doente mental.”, “aquele homem é inválido.”, entre outras.

---

<sup>12</sup> Foi proclamado pela Resolução 31/123, de 16 de dezembro de 1976, na Assembléia Geral das Nações Unidas.(Brasil, 1981)

Sasaki (2002), ressalta também a expressão “necessidades educativas especiais”, a palavra educativa se refere a algo que educa. Neste caso é mais apropriado dizer “necessidades educacionais especiais”. Neste rol entra também a expressão “portadora de deficiência”, mas as pessoas não portam, elas têm a deficiência.

Outra expressão bastante utilizada e considerada também muito adequada por alguns pesquisadores é “pessoas com necessidades especiais”, mas, segundo Sasaki (2002), o artigo 5º da Resolução nº 2, de 11/09/2001 esclarece que é um termo ligado às pessoas que precisam de atendimento especial, sem terem propriamente alguma deficiência. Outra forma é “alunos com necessidades especiais educacionais”, que diz respeito a todos os alunos, que de maneira geral, necessitam de atendimento educacional especializado.

Kauchakje (2003) faz uma referência à expressão “pessoas com necessidades específicas” e esclarece que a mesma, apesar de ser muito ampla, pois todas as pessoas de alguma forma têm alguma necessidade específica, é utilizada para se referir às pessoas com deficiência, visto que ainda é objeto de discussão entre os teóricos uma terminologia que não seja discriminatória e que atenda o pleito dos grupos sociais na construção da identidade.

Apesar das controvérsias, “pessoa com deficiência” passou a ser o termo preferido mundialmente, por pesquisadores, instituições e pelos movimentos de pessoas com deficiência, inserido no texto da Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência, aprovado em 2003, na Assembléia Geral da ONU e promulgado por meio de lei interna nos países-membros. No Brasil, a promulgação foi através do Decreto nº 6.949, de 25 de Agosto de 2009.

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009, Preâmbulo, Art. 1).

Eu comungo da expressão “pessoas com deficiência”, pois creio que é o termo que mais se aproxima desse grupo, no entanto chamou-me a atenção a forma utilizada pelo professor Graça Veloso que é “pessoas com deficiência aparente”, se referindo às deficiências visíveis. Acredito, como ele, que todos nós, de alguma forma, temos alguma deficiência, em caráter permanente ou provisório, e em decorrência disso temos alguma necessidade especial.

É possível perceber que as discussões e a dificuldade de encontrar a terminologia mais

adequada, têm um grande peso no processo de inclusão dessas pessoas e traz uma história de muita luta, mas creio que isso não é suficiente para melhorar a qualidade de vida e nem irá determinar o tratamento dispensado a elas. Mas, mudar essa realidade é um processo em longo prazo, no entanto é possível acelerar um pouco, depende de cada um fazer a sua parte, sendo protagonista dessa mudança que se faz necessária, contribuindo, desta forma, para seu desenvolvimento pessoal e favorecendo a construção da identidade, da autoestima e do seu autoconceito.

## CAPITULO 2 – DIÁLOGOS COM A COMUNIDADE SURDA

*Se não há limite entre a grandeza e a pequenez, e nenhum ser humano é exatamente igual a outro, podemos concluir que ser surdo não é melhor nem pior que ser ouvinte, mas diferente.*

(Heloisa Moreira Lima Salles)

Neste capítulo, apresento algumas reflexões referentes ao povo surdo<sup>13</sup>, no qual busco desconstruir alguns discursos e construir outros saberes, numa perspectiva multicultural. Para tanto me fundamentei em subsídios especulados no campo dos Estudos Surdos, que se apresentam como um programa de pesquisa voltado ao tema, a partir da diferença.

O programa em referência, tem investigações realizadas no Brasil por surdos e ouvintes, estes, sensíveis à causa surda. Dentre eles, destaco os pesquisadores: Carlos Skliar, Doutor em Fonologia; Gladis Perlin, surda e Mestre, e Doutora em Educação; Karin Lilian Strobel, surda e Doutora em Educação; Ronnice Muller Quadros, filha de pais surdos e Mestre e Doutora em Linguística; entre outros.

Skliar (2001) defende que os Estudos Surdos, buscam uma aproximação com os surdos e não uma apropriação. Seu foco é estudar as representações dominantes e hegemônicas sobre os surdos e suas identidades.

Destaco também a literatura de Oliver Sacks, neurologista britânico. Quando conheci sua obra “Vendo Vozes”, logo percebi que seria uma grande contribuição para este trabalho, visto que faz uma abordagem histórico-afetiva, relatando experiências vividas pelos surdos. Acredito que o diálogo direto com essas pessoas, foi fundamental para a sua percepção humanizada sobre o grupo em referência.

No Brasil tem se discutido muito a inclusão de pessoas surdas. Por esta razão, têm surgindo diversas ações com vistas ao desenvolvimento de projetos que visam à inserção na sociedade. Embora essa premissa seja defendida por vários segmentos, os sujeitos surdos, ainda hoje sofrem com o fracasso da escolarização e sua exclusão social e cultural, pois os

---

<sup>13</sup> “Conjunto de sujeitos surdos que não habitam o mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, tais como a cultura surda, usam a língua de sinais, têm costumes e interesses semelhantes, histórias e tradições comuns e qualquer outro laço compartilhado” (STROBEL, 2008, p.13).

mesmos podem estar fisicamente juntos com seus pares, mas separados em função da limitação da comunicação, em virtude do seu vocabulário restrito e o não reconhecimento pela sociedade, da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como um referencial da comunidade surda. O ator surdo Wagner Cabral, do Grupo Teatral Moitará, narra a sua percepção em relação à dificuldade de acesso aos bens culturais:

As dificuldades e as barreiras são inúmeras ao se pensar no campo das artes. Quando falamos em acessibilidade cultural, como por exemplo, podemos imaginar um surdo que visita uma exposição. Certamente ele terá dificuldades ali pela falta de preparo do organizador para receber o público surdo naquele espaço e isso acontece também numa ida ao cinema, teatro, no museu. O surdo dificilmente vai a museu por conta própria. Isso acontece porque toda a riqueza de conhecimento cultural que o museu tem logicamente a oferecer não atinge ainda o público surdo. Tudo aquilo oferecido nas salas do museu, a riqueza cultural brasileira não atinge o visitante surdo como foi pensado para atingir a quem por ali passa. É fato que isso é um problema. Precisam ser oferecidos nesses ambientes de cultura, orientadores intérpretes de Libras para que o conhecimento e o desenvolvimento aconteçam na vida dos surdos, o que ainda não tem acontecido. O museu, com todas aquelas peças históricas, esculturas humanas, fosseis. Quem nunca quis saber se tudo aquilo aconteceu mesmo ou não! Resta o visitante surdo se contentar com o superficial, com a beleza visual que tal obra oferece [...] O significado dos detalhes da informação de uma obra instigam o visitante a entrar em processo de reflexão. Isso acontece quando a obra é percebida na sua totalidade. O ambiente de cultura, seja ele qual for, tem o papel de ajudar o visitante a se libertar. Através das reflexões dá asas ao pensamento que transforma e faz crescer enquanto pessoa. O pensar que transpõe barreiras. É isto que ainda é negado ao surdo e este é o principal problema (Wagner Cabral)

Atualmente os discursos referentes a estes cidadãos evidenciam a necessidade de rever alguns conceitos equivocados e simplistas. É preciso uma reflexão profunda sobre a igualdade e diferença; isto implica numa mudança de valores e atitudes, pois ainda perdura o estigma caracterizando o sujeito surdo com inteligência limitada e sem afetividade. Mas esta mudança é possível. A nossa vida é um contínuo processo de transformação. Tudo ao seu redor é questionável, tudo se mistura e pode ser mudado. Neste rol, os aspectos morais e valores de uma sociedade modificam com o tempo e podem variar de acordo com a cultura.

A igualdade, muito discutida atualmente, pressupõe reconhecimento e respeito das identidades socialmente diferentes, se opondo ao conceito de uma sociedade homogênea. Não podemos permitir que o surdo atue apenas como um simples depositário de ideias, bem pouco apreendidas por ele, sem que teça nenhum tipo de resposta, revelando assim uma concepção bancária e seu papel como instrumento de dominação. A inclusão exige não apenas a participação nas estruturas já prontas, mas sim, no processo de construção, ou reconstrução, da sociedade. Precisamos também fomentar nestas pessoas o desejo de sua participação ativa na sociedade para que desta forma elas possam interferir nos seus próprios processos.

Os surdos, como outras pessoas consideradas fora dos padrões normais, não são reconhecidos dentro das suas múltiplas identidades, comunidades, etnias, etc. São vistos como uma única linha de “sujeitos deficientes”, definidos pelo tipo de deficiência e percebidos como um corpo anormal e defeituoso. Este pensamento traduz a representação que os ouvintes têm acerca dos surdos, que segundo Skliar (2001), é denominada de ouvintismo, expressão que se institucionalizou nos discursos hegemônicos em todo o mundo.

Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais (p. 15).

Ao discorrer sobre este assunto, Perlin (2001), salienta que esta prática se apresenta de diferentes formas. Na tradicional, o surdo vive uma situação de subalterno em relação ao ouvinte, há uma imposição para que o mesmo se ajuste ao modelo ouvinte. No sentido natural, há um discurso que defende a igualdade entre surdos e ouvintes, no entanto, o surdo precisa se integrar á comunidade de ouvintes. E por último, a vertente crítica, que segundo a autora, é a que mais se aproxima da solidariedade, no qual há uma compreensão da identidade surda e da diferença cultural, mas ainda carrega a força do ouvintismo.

A partir das reflexões de Skliar (2001) e Perlin (2001), é possível perceber que há várias possibilidades de compreender o ouvintismo. Mas é fato concreto que existe uma noção de superioridade e dominação do ouvinte sobre o surdo, numa escala que está relacionada às experiências vividas de cada sujeito.

Com base nesta premissa, acredito que o surdo precisa também analisar sua atuação, como forma de transformar esta realidade, na qual ele se configura como vítima. Sem se voltar o olhar para suas próprias práticas, esta situação continuará sendo reproduzida em um ciclo repetitivo que não se quebra.

Entendo também, como Skliar (2001), que refletir sobre os surdos como totalidade é um equívoco, pois não se pode conceber os surdos como um grupo igual, em que se estabelecem traços fortes de identificação; pois esta comunidade é composta por homens surdos, mulheres surdas, negros surdos, índios surdos, surdos pertencentes à classes com renda baixa ou alta, entre outros.

Skliar (2001) faz um questionamento sobre a inclusão dos surdos. “Quais são os surdos incluídos, em quais escolas, de quais ouvintes<sup>14</sup>?” No entanto, creio que esta questão se refere à inclusão em toda a sociedade. Quais os surdos incluídos na sociedade? Os surdos homens e brancos, provenientes de famílias detentoras de um alto poder aquisitivo sofrem da mesma exclusão que os surdos negros, pobres ou indígenas? Estes sofrem dois tipos de exclusão, por serem surdos e por serem negros, pobres ou indígenas?

Dentro da comunidade surda existem diferenciações onde mostram a grande assimetria, referente principalmente às condições de vida, na qual os surdos vivem em ambientes econômicos e culturais bastante distintos, reforçando a impossibilidade de entendê-los como um grupo homogêneo.

Na intenção de minimizar estas contendas estruturais, algumas organizações sociais voltadas às pessoas com deficiência, promovem projetos em que tentam inserir o surdo no mercado de trabalho. No entanto, a inserção ainda é para atividades que não exigem uma escolarização avançada ou contato com o público, limitando o surdo a desenvolver trabalhos como empacotador, auxiliar de limpeza, digitador, dentre outros.

Ao problematizar este aspecto, trago duas situações onde é possível perceber visivelmente a assimetria existente. A primeira se trata de uma mulher surda, filha de pais ouvintes, que desde cedo enfrentou grandes problemas de socialização. A surdez foi em decorrência de uma meningite que ocorreu por volta de dois anos de idade. Com a perda auditiva, dentro de alguns meses, ela deixou de falar as palavras que tinham sido apreendidas no processo natural de aquisição da linguagem. O desejo de normalizar seu corpo surdo motivou os pais a matricularem numa escola apenas com ouvintes.

Como o anseio dos pais, que se tornou o dela também, não foi concretizado, tomou-se a decisão de tirá-la da escola. As suas relações sociais se restringiam ao âmbito familiar, mas ao entrar na adolescência, surgiu a oportunidade, por meio de uma associação, de aprender a língua de sinais, juntamente com sua mãe e uma irmã. Após alguns anos, através dessa mesma associação, ela foi inserida no mercado de trabalho, prestando serviço de limpeza numa empresa privada.

---

<sup>14</sup> Expressão utilizada pela comunidade surda para se referir às pessoas não surdas.

Contrariamente a este caso, a narrativa abaixo, pertence a uma mãe de um casal de surdos, que apesar das dificuldades enfrentadas, conseguiu que os filhos concluíssem o Ensino Médio e ingressassem no mercado de trabalho, com melhores oportunidades de crescimento e atualização profissional.

Minha filha tinha 10 meses e o meu filho 6 meses, quando soube da surdez. Da minha filha foi um grande susto! Não esperávamos... Do meu filho recebemos a notícia com mais tranquilidade. Tivemos que nos adaptar, procurar os recursos disponíveis. Nos ajudaram os psicólogos e fonoaudiólogos. O apoio familiar foi fundamental. Minhas irmãs que são professoras foram alfabetizadores deles. Elas se interessaram pela causa. A ajuda de minhas irmãs foi fundamental. Consegui matriculá-los em escolas públicas, depois de procurar escolas particulares e não encontrar nenhuma que tivesse experiência com crianças surdas, foi tudo muito difícil. Foi preciso abraçar a causa para conseguir com que eles tivessem o acompanhamento adequado. O José conseguiu trabalhar como auxiliar de escritório, numa vaga reservada para deficiente. A Josélia já se formou em Gestão de Recursos Humanos (Cátia).

É evidente que quando nasce um filho com características diferentes dos padrões considerados normais, a estrutura familiar tem um grande impacto, os sentimentos ficam confusos: medo, angústia, raiva e alegria se misturam. Muitas vezes se instala uma crise de identidade na família, acarretando uma relação conflituosa. O percurso do primeiro momento, quando ocorre o choque, passando pela negação, até a fase da aceitação demanda aprendizado, mas também muito sofrimento, por parte, principalmente, dos pais e do sujeito que nasceu com a deficiência. A família passa a se organizar, e muitas vezes, a viver, em prol dessa nova realidade.

Na intenção de superproteger o filho “anormal”, os pais impedem, involuntariamente, o desenvolvimento da autonomia do sujeito, isolando-o do mundo, a fim de que ele não enfrente possíveis estigmas e preconceitos. Outros, sentindo-se sem o apoio da esfera pública, vão em busca de organizações não governamentais, na esperança de ajuda mútua, ligados por emoções e sentimentos em comum com outras famílias que passam pela mesma situação.

No que diz respeito à surdez, um elemento fundamental, ainda nesta discussão, é a atitude dos pais, que, ao perceberem a perda auditiva, devem facilitar o quanto antes o contato do filho e da própria família com a língua de sinais, a fim de promover o diálogo e uma convivência harmoniosa no seio familiar. Ainda que as condições socioeconômicas não sejam favoráveis, a falta de recursos financeiros não pode ser vista como impedimento para esta vivência.



## 2.1 - Surdez: pontos de vista sobre diferença e deficiência

Os discursos sobre a surdez e o surdo são constituídos a partir de diversas óticas, há uma permanente discussão entre as áreas de conhecimento relacionadas a esta temática. O conceito de surdez na perspectiva clínica-patológica ainda rege as políticas voltadas ao cidadão surdo considerando-o como deficiente, com práticas dirigidas à superação da deficiência. Na representação sobre a “normalização” dos surdos, procura-se “curar” por meio da utilização dos avanços tecnológicos, como as próteses auditivas e o implante coclear, esperando proporcionar ao surdo a possibilidade de ouvir e, por conseguinte falar. Deste modo cria-se um falso conforto nos seus pais e familiares, com a possibilidade de superar a deficiência do filho surdo, dificulta a organização política para reivindicação dos seus direitos na sociedade e fortalece a ideia de anormalidade, prejudicando a construção da identidade surda, assunto a ser estudado no próximo mote.

Para Skliar (2001), é importante entender a diferença sob o ponto de vista político. Seu conceito é construído histórico e socialmente, se configurando, ao mesmo tempo, como processo e produto dos conflitos e movimentos sociais. Neste sentido, o autor descreve a surdez como: “[...] uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e, finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre a deficiência” ( p. 11).

No enfoque sociocultural, estes sujeitos são estabelecidos como pessoas com características específicas, com diferença de linguagem e não como uma deficiência a ser corrigida. A representação da surdez, neste contorno, incide diretamente na linguagem. A língua de sinais legitima o surdo como “sujeito da linguagem”.

Ferdinand de Saussure, considerado o precursor da linguística, sistematizou as definições de linguagem, língua e fala em seus estudos no início do século XX. A linguagem é formada pela língua e fala. Para o estudioso, a língua, principal elemento do estudo da linguística, é vista como um aspecto social da linguagem, em função de ser compartilhada pelos falantes de uma comunidade, sendo que este atributo social refere-se somente a ideia de compartilhamento, mas de forma limitada, não podendo ser modificada pelo indivíduo. Já a fala é entendida como elemento individual, com características pessoais (GOLDFELD, 2002).

Para Lev Semionovich Vygotsky, professor de psiconeurologia e pesquisador, a linguagem não refere apenas a um meio de comunicação, pois está presente em todos os sujeitos, ainda que eles não estejam se comunicando com outras pessoas. É por meio da linguagem que o pensamento é constituído. A fala está relacionada com a linguagem em ação e pautada no contexto (GOLDFELD, 2002).

A linha de pensamento de Mikhail Bakhtin se distancia da teoria de Saussure. Nos estudos de Goldfeld (2002), a autora ressalta que para o filósofo, a língua só tem sentido quando está imbricada no contexto social do qual faz parte. É percebida quando está em constante diálogo. Não é representada apenas pelos elementos normativos e sim pelas significações relacionadas a uma determinada conjuntura, que atua como instrumento de socialização dentro de uma comunidade.

Com base nestas ponderações é possível postular então que o sujeito constitui-se como processo e produto da linguagem, por meio da interação com seus pares, que pode ser através dos códigos orais, escritos ou gestuais, e sua capacidade da apreensão e a maneira de ver o mundo é resultante desse intercâmbio com o universo sócio-cultural.

A reflexão sobre a linguagem e suas esferas na ótica surda está relacionada à discussão de surdez como deficiência ou diferença. Em seus estudos, Santana (2007) aponta que a forma como a surdez é vista depende das normas que instituem a nossa vida social, como maneira de falar, de vestir, de pensar, de interagir com o mundo, etc. Para mudar este conceito e enxergar a surdez como uma diferença de linguagem e não deficiência, dependerá das mudanças sociais nos padrões estabelecidos, a constituição de novas normas, “que a surdez passe de condição de patologia à condição de fenômeno social, ou político-social”. (p. 33)

## **2.2 - A surdez numa visão clínico-patológica**

Embora esta dissertação proponha trabalhar a surdez num panorama sob o prisma sociocultural, presumo ser importante conhecer o processo da perda auditiva e suas variações. Na área clínico-patológica, a perda da audição é compreendida como deficiência auditiva, que segundo Sassaki (2002), se configura como a diminuição da capacidade de percepção normal dos sons e surdez é quando a audição não é funcional na vida comum, ou seja, para todos os sons e ruídos ambientais.

Quanto ao grau de perda auditiva, o decibel (dB) é a unidade de medida da intensidade do som. A intensidade normal da nossa fala se situa nos 20 dB (considerando as variações normais da intensidade da fala). Os valores indicados nos intervalos que definem os graus de surdez indicam, então, a intensidade a partir da qual o indivíduo ouve, ou seja, para um surdo profundo, por exemplo, qualquer som com intensidade inferior a 90 dB não é captado pelos seus ouvidos.

Segundo Sasaki (2002), a deficiência auditiva classifica-se em dois níveis: parcialmente surdo e surdo. No parcialmente surdo, dois níveis também se apresentam: surdez leve: na qual o indivíduo apresenta perda auditiva de até 40 decibéis. Essa perda impede que o aluno perceba igualmente todos os fonemas da palavra. Além disso, a voz fraca ou distante não é ouvida; surdez moderada: na qual a pessoa apresenta perda auditiva entre 40 e 70 decibéis. Esses limites se encontram no nível da percepção da palavra, sendo necessária uma voz de certa intensidade para que seja convenientemente percebida. Há também a hipoacusia auditiva, termo usado para indicar a perda parcial de audição, que é mais frequente nos idosos.

No nível surdo há duas gradações distintas. Surdez severa: o indivíduo apresenta perda auditiva entre 70 e 90 decibéis. Este tipo de perda vai permitir que ele identifique alguns ruídos familiares e poderá perceber apenas a voz forte, podendo chegar até aos quatro ou cinco anos de idade sem que tenha aprendido a falar; surdez profunda: quando a perda auditiva é superior a 90 decibéis. A gravidade dessa perda é grande, pois priva a pessoa das informações auditivas necessárias para perceber e identificar a voz humana, impedindo-a de adquirir naturalmente a linguagem oral. As perturbações da função auditiva estão ligadas tanto à estrutura acústica, quanto à identificação simbólica da linguagem.

No que se refere à terminologia, para Sasaki (2002), é uma decisão individual usar o termo “pessoa com deficiência auditiva”, “pessoa surda” ou “surda”. Mas, na maioria das vezes, segundo o autor, a pessoa com perda parcial considera-se com deficiência auditiva. Num contexto formal e estatístico, utiliza-se o termo “pessoas com deficiência auditiva” referindo-se ao grupo como um todo, apontando ou não os graus de perda auditiva. Em situações pessoais e específicas empregam-se os termos “surdo”, “pessoas surdas”, “comunidade surda”.

Sacks (2000) defende que é difícil a utilização do termo “surdo”, pois o mesmo é muito abrangente, não conta os graus de surdez. É necessário considerar os graus qualitativamente, contextualizando a idade ou o estágio em que a surdez ocorreu. O autor classifica da seguinte forma: pessoas com dificuldade para ouvir: quando conseguem ouvir com o auxílio de aparelhos auditivos; seriamente surdos: são vítimas de doenças durante a infância ou juventude, sendo que apesar da dificuldade é possível ouvir com a utilização de aparelhos computadorizados; totalmente ou profundamente surdos: são pessoas, que mesmo com os avanços tecnológicos não conseguem ouvir e não são capazes de se comunicarem por meio da língua falada.

As pessoas com surdez pós-linguística, diferem qualitativamente daquelas com surdez pré-linguística. Sacks (2000) descreve a experiência de David Wright, que já sabia falar como as crianças da mesma faixa etária, e ficou surdo aos sete anos. Wright conta que no início da surdez foi muito difícil perceber que estava surdo, pois involuntariamente ele já lia os lábios da mãe, e ainda conseguia ouvir as vozes das pessoas, que ele mesmo intitulava de “vozes fantasmagóricas”, que são vozes que permaneceram na sua memória, é uma sensação de que está ouvindo. Essa característica é comum com as pessoas que já tiveram uma experiência auditiva e descreve como uma “tradução instantânea e automática da experiência visual para uma experiência correlatada”, baseada na vivência e no campo neurológico (p. 20).

Já para as pessoas com surdez pré-linguística, que quando nasceram já não tinham audição ou perderam antes de adquirirem a língua, não têm a sensação de estarem ouvindo, pois não possuem nenhuma lembrança auditiva. No entanto, esses surdos conseguem ter uma percepção mais apurada, principalmente no que diz respeito às vibrações.

### **2.3 - Discussões sobre cultura e identidades surdas**

No contexto da surdez, Anderson (1994, apud SALLES, 2004), esclarece que não há um consenso sobre a definição de cultura, e que muitos estudiosos entendem os surdos como uma “subcultura”, se contrapondo a outros pesquisadores e atuantes na comunidade surda que rejeitam esse significado, pois o prefixo “sub” indica subordinação numa escala de valores e a língua utilizada pelos surdos é diferente e não inferior à língua oral, utilizada pelos ouvintes.

Diante das reflexões é possível perceber cultura como uma resposta às transformações históricas, práticas sociais que fundam os modos de ser, viver e de se relacionar com os outros.

No que diz respeito à cultura surda, Skliar (2001) esclarece que seria de fácil entendimento definir apenas como um grupo de pessoas localizado no tempo e no espaço. No entanto o autor ressalta que dessa comunidade surgem pessoas com processos culturais específicos. Para compreender o referido conceito é necessária uma leitura multicultural, “a partir de um olhar de cada cultura em sua própria lógica, em sua própria historicidade, em seus próprios processos e produções” (p. 28).

Surdos e não surdos compartilham de hábitos e costumes da cultura ouvinte. Neste sentido, a “cultura surda” pode ser caracterizada como multicultural, com a peculiaridade de utilizar uma língua de modalidade gestual-visual<sup>15</sup>. Vale ressaltar que por utilizar essa língua, a comunidade surda é considerada como uma minoria linguística<sup>16</sup>.

Em seu livro “As imagens do outro sobre a cultura surda”, Strobel (2008) traz uma definição:

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das ‘almas’ das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo (p.22).

Neste propósito, Sá (2006) esclarece que não há como estabelecer uma divisão absoluta entre a cultura surda e a cultura ouvinte, visto que os sujeitos surdos estão inseridos em outras culturas, como a negra, indígena, etc, algumas consideradas minoritárias. A autora enfoca a cultura surda como “uma das múltiplas determinações” (p. 3).

Já Perlin (2001) argumenta que a cultura surda não se aproxima da ouvinte, pois o surdo pertence a um contexto de experiência visual e a cultura ouvinte é composta de signos auditivos, até mesmo na escrita se apresenta dessa forma.

---

<sup>15</sup> Conceito utilizado por Lucinda Ferreira Brito (1997), Doutora em Linguística. No entanto há outras nomenclaturas como: viso-gestual, espaço-visual e gesto-espacial, dentre outros.

<sup>16</sup> De acordo com Quadros & Perlim (2003), esta denominação desqualifica a língua de sinais, colocando-a numa condição inferior.

No âmbito desta questão, se faz necessário esclarecimento sobre a cultura ouvinte, associada à “normalização” da audição, em que as pessoas fazem uso da língua oral-auditiva<sup>17</sup>. Essa cultura, na visão de Quadros & Perlim (2003), trabalha com mecanismos que contribuem para uma conotação de normalidade. Nessa dimensão, é difícil entender o surdo com outros processos, conseqüentemente, atribui ao sujeito surdo a concepção de “anormal”. Deste modo, a cultura ouvinte se configura como cultura dominante, onde constitui o poder sobre as leis, sobre as identidades e as representações.

Os pesquisadores Santana e Bergamo (2005), respectivamente, doutora em Linguística e doutorando em Sociologia, nos remete a outra discussão sobre esta temática, analisando a questão sob dois aspectos. O primeiro argumenta que os surdos não podem ser considerados membros de outra cultura em face de utilizarem outra língua, já que cultura implica mais do que ter uma língua em comum, “a língua em comum isoladamente, não totaliza uma cultura”. Os surdos e ouvintes podem nascer e conviver numa mesma cultura. Em função disso é impossível ter uma separação de cultura surda e ouvinte. Porém a própria sociedade estabelece essa divisão (p. 573).

O outro aspecto, na visão dos autores, é mais complexo. Não discute a existência de uma cultura surda e sim a compreensão dos discursos a favor desta ideia. “Por que parece ser uma conclusão lógica para muitos autores e surdos a adoção do termo cultura surda e a ênfase no uso da língua como sua principal definição?” (p.573).

Os pesquisadores ainda defendem que ao assumir a existência de uma cultura surda, afirma a separação entre surdos e ouvintes, reproduzindo ainda mais a desigualdade e o termo “cultura” passa a legitimar essa desigualdade e validar uma possível homogeneidade no grupo de surdos. Este processo distancia os surdos e ouvintes, uma vez que enfatiza a diferença existente e não o que há de comum entre eles.

Será que a cultura surda existe? Busquei problematizar esta questão apresentando pontuações significativas dos pesquisadores da área. No entanto, cada autor tem um olhar diferenciado sobre esta temática.

Não tenho resposta, mas compreendo que os sujeitos surdos, se auto organizam e se adaptam ao meio para sobreviver. Não se fundam como grupos inferiores ou deficientes, mas

---

<sup>17</sup> Termo empregado por Brito (1997).

como grupos com uma diferença de linguagem, que expressam ideias, sentimentos e conteúdos cognitivos e com interesses comuns. Constituem um movimento de afirmação que clamam pelo reconhecimento dos seus direitos, em função de uma longa história de opressão dos ouvintes sobre os surdos. Essas pessoas expressam um sentimento de pertencimento e se identificam por meio da língua de sinais e seus valores culturais.

[...] cultura. Deixamos à margem o princípio universal e colocamos a ênfase de nossa cultura como necessária à nossa sobrevivência. É nosso princípio, a nossa nostalgia mais imensa e obstinada: a qualidade de vida, de comunicação, da diferença, que nos considerem sujeitos culturais e não nos considerem deficientes (Perlin, 2007, p. 11).

É compartilhando suas experiências com seus pares que os surdos podem questionar, refletir e construir o pensamento e ideias, que lhes servirão de base para o despertar de uma nova maneira de agir, sendo gestores da construção do seu ser. Que eles não sejam apenas receptores passivos. Que sejam ativos e interativos.

Ao escrever sobre as identidades, nada mais apropriado do que iniciar com as palavras de Perlin (2001), como ela se autodefine “mulher, surda não nativa, teóloga, militante da causa surda”:

O uso de minha pessoa significa ver o surdo do ponto de vista de dentro, o que implica usar óculos diferentes dos ouvintes. Isso em diversas ocasiões foi de modo duro, chegando a contestar teorias escritas ou faladas por sujeitos ouvintes, pelo simples fato de olhar as coisas como os óculos que me permitem ver (p.52).

Ao longo de muitos anos, houve a tentativa das crianças de se tornarem adultos ouvintes, reprimindo, desta forma, o desenvolvimento da identidade surda. Esta prática educacional hegemônica ouvinte, tanto prejudicou os surdos a ponto deles se tornarem grandes vítimas da estereotipização, sendo considerados como autistas, deficientes mentais, esquizofrênicos, entre outros atributos.

A identidade surda é configurada pela comunicação visual e pelo contato dos sujeitos surdos com seus pares, mesmo que aconteça em diferentes contextos culturais. Mas pensar o surdo na pós-modernidade implica em ponderar também sobre suas múltiplas identidades, que estão em contínua transformação.

Seguindo as proposições de Perlin (2001), as identidades surdas se classificam em: identidades políticas, que são mais presentes em surdos que pertencem à comunidade surda, se

aceitam como são, impõem sua forma de ser diferente e a experiência visual que determina o comportamento, cultura e língua; híbridas, que são as dos surdos que um dia já foram ouvintes e conheceram os códigos auditivos. Em função de alguma ocorrência se tornaram surdos. São pessoas que aceitam sua nova condição e interagem com outros surdos; de transição, são surdos que passaram pela submissão do ouvintismo e seguiram para a comunidade surda, isto normalmente acontece com os filhos surdos de pais ouvintes; incompletas, quando o surdo vive sob o poder de uma cultura ouvinte na qual tenta reproduzir nele uma identidade ouvinte, sendo que ele mesmo nega sua identidade surda; e as flutuantes, que são surdos que negam sua cultura surda e não conseguem se integrar na cultura ouvinte pela falta de comunicação e nem na comunidade surda por não utilizar a língua de sinais.

Em outro texto, Perlin (2013) acrescenta as identidades surdas embaçadas, que se caracterizam por uma representação estereotipada da surdez ou pelo seu desconhecimento como questão cultural, colocando o surdo como incapaz e deficiente. Situação que considero a mais complicada, pois o surdo não consegue compreender a fala e lhe é tirado o aprendizado da língua de sinais; diásporas, que estão presentes em surdos que passam de país ou estado para outro, como o surdo carioca, o francês e assim por diante; e as intermediárias, que mesmo identificadas como surdas, a comunicação dessas pessoas não é exclusivamente pela experiência visual. Têm um grau de surdez, mas levam uma vida de ouvinte em virtude do uso de aparelhos auditivos, treinamento oral e amplificadores de som. Se posicionam contra o auxílio de intérprete e não entendem a necessidade da língua de sinais.

Mediante o pensamento da autora, suponho que a descrição de grande parte das identidades surdas simbolizam a pressão e imposição que os surdos recebem da sociedade, levando-os a tendência de assumir uma identidade ouvinte.

Num texto de Veiga-Neto (2000), apresentado na mesa redonda “Educação cidadã e multiculturalismo”, no VII Seminário Internacional sobre Reestruturação Curricular, no ano de 2000, em Porto Alegre, o autor explana sobre a pós-modernidade, na qual tem uma contínua discussão sobre as relações sociais, principalmente no que diz respeito à questão da diferença. Neste contexto, a identidade se baseia nas peculiaridades do corpo como ser magro, gordo, loiro, negro, deficiente, até mesmo compartilhar de uma mesma tradição ou classe social. São marcas identitárias que se expressam no corpo, mas não são estáveis, ressignificam o tempo todo.



Veiga-Neto (2000) comunga com as palavras de Hall (2002), onde diz: “[...] à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente” (p. 13).

Compreendo, deste modo, que não se pode contestar a concepção de uma identidade móvel, na qual o sujeito assume diferentes identidades em contextos distintos. Nessa linha de pensamento, ser surdo é uma das vertentes e não a única aplicada à pessoa surda.

Reportando a terceira classificação de Hall (2002), a do sujeito pós-moderno, mencionada no capítulo anterior, a identidade está em constante construção e isso depende dos marcadores culturais, no caso dos surdos, a língua de sinais, a luta surda, a surdez, os estereótipos, entre outros. As sociedades pós-modernas são caracterizadas pela diferença e nelas passam fronteiras e antagonismos sociais, fazendo, desta forma, que se produza uma pluralidade de identidades.

Neste campo, os sujeitos surdos não ficam limitados às representações dos ouvintes acerca das suas identidades como anormais. Eles se organizam em resposta às suas condições de vida, marcadas pela exclusão social. É desta forma que ocorre o processo de construção da identidade e desenvolvimento da personalidade.

#### **2.4 - O surdo enquanto sujeito da história**

Para entender o processo de formação das comunidades surdas é necessário conhecer a trajetória histórica. Segundo Strobel (2008), grande parte dos registros foi feita a partir de depoimentos e acontecimentos sucedidos e existem várias teorias, algumas diferenciadas, mas o fato é que desde os primórdios da civilização já existiam sujeitos surdos e durante milhares de anos foram discriminados e rejeitados.

Na Idade Antiga, aproximadamente em 500 a.C., os surdos eram considerados pessoas castigadas ou enfeitiçadas, em função disso eram abandonadas ou mortas. Em Roma eram jogados no Rio Tigre. Na Grécia eram também condenadas à morte, lançadas nos rochedos da Tayget, nas águas de Barathere. Já no Egito e na Pérsia, as pessoas acreditavam que os surdos eram seres divinos, enviados pelos deuses e que se comunicavam em silêncio com eles (STROBEL, 2009).

Na Idade Média, os surdos eram providos de todos os direitos de um cidadão comum, eram proibidos de receberem a comunhão, de casarem com outros surdos, salvo com autorização do papa, que era muito difícil, e não podiam receber herança, entre outros fatos.

Aproximadamente em 1500, já na Idade Moderna, o monge beneditino Pedro Ponce de Leon, na Espanha, iniciou a educação de quatro surdos, filhos dos nobres. Segundo Goldfeld (2002), o monge ensinou os surdos a falar grego, latim e italiano, além de outros conteúdos. Sua metodologia consistia em escrita e oralização. O trabalho serviu de base para outros educadores. Na mesma época o médico filósofo Girolano Cordano já acreditava na habilidade do surdo para a razão e que era possível desenvolver a sua aprendizagem.

Ainda assim, até o ano de 1750, os natissurdos, pessoas com surdez pré-linguísticas, eram considerados pelas leis e pela sociedade indivíduos inúteis, desprezados e privados de todos os direitos. Essa situação instigou a curiosidade e a piedade de outros filósofos. Entre outras indagações, o abade Sicard levantou a questão: “Por que a pessoa surda sem instrução é isolada na natureza e incapaz de comunicar com outros homens? Por que ela está reduzida a esse estado de imbecibilidade?” (SACKS, 2000, p. 28).

Sacks (2000) reitera que para Sicard, a explicação consistia em que a pessoa surda não possuía símbolos linguísticos para a construção de ideias, por isso não se comunicava com as outras pessoas. Já Aristóteles, acreditava que para ter comunicação os símbolos tinham que ser falados.

Influenciado pelas percepções dos filósofos Sócrates e Cordano, de que seria possível os “surdos-mudos” se expressarem de outra forma, sem a utilização da língua falada, ainda no século XVI, o abade Charles Michel de L’Epée, preocupado em como os surdos viveriam sem o catecismo, sem a palavra de Deus e com as confissões, após conhecer a língua de sinais nativa que os surdos da periferia de Paris utilizavam, viu na língua de sinais, desconhecida pela sociedade, a grande esperança dos surdos se comunicarem e aprendeu também a utilizá-la, ficou conhecido por ser o primeiro ouvinte a aprender a língua de sinais. O filósofo Condillac, que a princípio não acreditava na capacidade de raciocínio dos surdos, após conhecer o método de Charles Michel de L’Epée, foi o primeiro a fornecer o endosso filosófico ao referido método e à língua de sinais (SACKS, 2000).

Enquanto isso, na Alemanha, em 1750, Samuel Heinck acreditava que os surdos tinham que aprender a falar para serem integrados na sociedade. Heinck foi o fundador da primeira escola pública baseada no método oral, mas a escola só tinha nove alunos e logo a sua metodologia não foi aprovada pela comunidade científica, permanecendo, desta forma o método de Charles Michel de L'Épée (GOLDFELD, 2002).

Charles Michel de L'Épée aperfeiçoou seu método, combinando a língua de sinais nativa com a gramática francesa traduzida em sinais. No ano de 1755 fundou a primeira escola para surdos. Até 1789, quando faleceu, já havia sido criadas pelos professores que treinou, outras 21 escolas para surdos na França e em toda a Europa.

Em 1776 Charles Michel de L'Épée publicou seu livro, com textos originais escritos pelos primeiros “surdos-mudos” que aprenderam a escrever. Em 1779 o surdo Pierre Desloges publicou também um livro contando toda sua experiência, sob o título “Uma assustadora descrição do mundo ou não-mundo dos sem-língua”. Desloges, antes de aprender a língua de sinais, apesar de dispor de ampla inteligência, era considerado um “surdo-mudo” analfabeto (SACKS, 2000).

Segundo Sacks (2000), o próprio Charles Michel de L'Épée desacreditava na completude da língua de sinais, considerava-a universal, mas ao mesmo tempo rudimentar e sem utilidade para o ensino da língua escrita.

Em 1791, já na Idade Contemporânea, a escola de Charles Michel de L'Épée se transformou no National Institution for Deaf-mutes, em Paris, e foi dirigida pelo gramático Sicard.

De acordo com Moura, Lodi e Harrison (1997), Charles Michel de L'Épée criou o sistema intitulado “Sinais metódicos”, baseado na língua de sinais, agregando outros sinais que não eram representados na língua de sinais e na gramática francesa. Charles Michel de L'Épée foi muito criticado por outros educadores, pois os mesmos afirmavam que os surdos deveriam aprender a falar.

Mesmo com todas as controvérsias, esse período é considerado até hoje o ápice para os surdos, a época de ouro, pois foi quando se iniciou um processo de reconhecimento dos surdos como seres humanos, dignos de serem educados e ingressados no mercado de trabalho.

Em Condillac e no público em geral, que também afluíu às demonstrações de De l'Épée e Sicard, ocorreu uma imensa e generosa mudança de concepção, uma acolhida dos ex-párias na sociedade humana. Esse período que agora se afigura como uma espécie de era dourada na história dos surdos marcou o rápido estabelecimento de escolas para surdos, geralmente mantidas por professores surdos, em todo o mundo civilizado, a emergência dos surdos da obscuridade e da negligência, sua emancipação e aquisição de cidadania e seu rápido surgimento em posições de importância e responsabilidade – escritores surdos, engenheiros surdos, filósofos surdos, intelectuais surdos, antes inconcebíveis, subitamente eram possíveis. (Sacks, 2000, p. 35).

Por volta de 1817, nos Estados Unidos, o francês Laurent Clerc, influenciado por Masseieu, pupilo de Sicard e o americano Thomas Gallaudet, introduziram a língua de sinais e fundaram o American Asylum for the Deaf, em Hartford, a primeira escola para surdos nos Estados Unidos (SACKS, 2000).

Thomas Gallaudet, que já tinha interesse em fundar a escola, numa viagem à Europa para conhecer o método utilizado, conheceu Laurent Clerc, professor surdo no National Institution for Deaf-mutes, e o convidou para implantar a língua de sinais, nos Estados Unidos, que se transformou na Língua Americana de Sinais.

Inicialmente, no asilo, como a escola era conhecida, era utilizada a Língua de Sinais Francesa, mas foi adaptada pelos professores e alunos para a americana. Como ocorreu na França, o êxito do asilo motivou a abertura de outras escolas nos Estados Unidos e em todo o mundo. Cada país aperfeiçoou sua língua de sinais. Em 1864 foi aberta a primeira faculdade de ciências humanas para surdos, em Washington, a National Deaf-mute College, hoje, conhecida como Gallaudet University, fundada por Edward Gallaudet, filho de Thomas (MOURA, LODI e HARRISON, 1997).

Aproximadamente no final da década de 1860, a utilização da língua de sinais sofreu um retrocesso por influência do político Horace Mann e do filantropo Samuel Gridley, que queriam abrir uma escola oralista para que os surdos aprendessem a falar.

Em 1867 foi aberta a primeira escola oralista, a Clarke School the Deaf, em Massachusetts. E assim, outros países se inspiraram nesse novo modelo e abriram outras escolas oralistas, apesar da resistência de Edward Gallaudet e Clerc, que morreu em 1869.

Nos Estados Unidos, um dos defensores do oralismo foi Alexander Graham Bell, homem influente e de grande prestígio junto à sociedade, que tinha a mãe e a esposa surdas.

Ele não era a favor da língua de sinais, pois supunha que prejudicava o ensino de Inglês e acreditava também que os surdos poderiam aprender a falar.

No Congresso Internacional de Educadores de Surdos, realizado em Milão, em 1880, um marco de erradicação da língua de sinais, após debate, a metodologia oralista venceu. Os professores surdos foram proibidos de participar da votação e logo depois foram demitidos das instituições escolares onde atuavam. Na época Alexander Ghaham Bell, foi considerado por alguns “o inimigo mais temível dos surdos americanos”. A proibição da língua de sinais teve um efeito maléfico não apenas para a educação dos surdos, mas também para a imagem que os mesmos faziam de si mesmos e durante aproximadamente 75 anos após o congresso, viveram isolados (SACKS, 2000, p. 40).

De acordo com Skliar (2001), a prática do oralismo já era aceita em todo o mundo. O congresso não constituiu o início do mesmo e sim a sua legitimidade. As representações clínicas acerca dos surdos transformaram o que seriam espaços educativos em locais médico-hospitalares, causando, desta forma, um grande prejuízo linguístico, cognitivo e cultural a esses cidadãos. Os surdos eram proibidos de utilizarem a língua de sinais e submetidos a castigos corporais além de outras práticas metodológicas brutais.

Após a publicação em 1960 do artigo “Sign Language Structure: Outline of the Visual, Communication System of the American Deaf”, de William Stokoe, Sacks (2000) afirma que começou uma nova e importante fase para os surdos. O autor classifica este texto como o primeiro trabalho científico voltado para a comunicação visual dos surdos americanos. O interesse de Stokoe pelos surdos o levou a incluir no seu dicionário, escrito em 1965, um apêndice sobre a comunidade linguística, descrevendo as características sociais e culturais desse grupo. No entanto, somente anos depois esse trabalho passou a ser considerado relevante no meio acadêmico e até mesmo entre os surdos.

Na ocasião, a professora e mãe de uma criança surda, Doroty Schiffet, introduziu um sistema que combinava língua de sinais, língua oral, treinamento da audição e alfabeto manual, que logo ficou conhecido e foi adotado por Roy Holcom em 1968, que atualmente é conhecida como a filosofia Comunicação Total, utilizada também na Gallaudet University.

A partir de 1970, em alguns países da Europa surgiu a filosofia Bilinguismo, teoria que Stokoe já defendia desde seu primeiro trabalho, e ganhou força em 1990, se expandindo por

todo o mundo. No Bilinguismo, o surdo aprende a língua de sinais como sua primeira língua e a língua oficial do país como a segunda.

#### **2.4.1 - Panorama histórico da educação de surdos no Brasil**

No Brasil a educação dos surdos teve início em 1855, com a chegada do professor francês surdo Hernet Huet, que veio ao país a convite do Imperador D. Pedro II para trabalhar na educação de surdos. Em 26 de setembro de 1857 foi criado o Instituto de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no qual era utilizada a língua de sinais (GOLDFELD, 2002).

Segundo Levy e Simonetti (1999), o currículo proposto no Brasil era composto de disciplinas como o português, aritmética, história, geografia, linguagem articulada e leitura dos lábios para os que tivessem aptidão. Através de Huet, os alunos surdos tiveram os primeiros contatos com a língua de sinais francesa. O trabalho era realizado por professores comuns, pois não havia especialistas.

Em 1862, com a saída de Huet da direção do Instituto, assumiu o cargo o Dr. Manoel de Magalhães Couto, que não era especialista em surdez. Desta forma o Instituto deixou de realizar o treino de fala e de leitura de lábios e, por este motivo, após uma inspeção governamental, realizada em 1868, passou a ser considerado um asilo de surdos. De acordo com Moura, Lodi e Pereira (1993), devido a este fato, o cargo de diretor foi passado para Tobias Leite, que voltou a estabelecer a obrigatoriedade do ensino da linguagem articulada e da leitura dos lábios. Em 1889, o governo determinou que a leitura dos lábios e a linguagem articulada deveriam ser ensinadas apenas para aqueles alunos que apresentassem um bom aproveitamento, sem prejudicar a escrita.

Em 1911, o INES passou a seguir a tendência mundial, utilizando o oralismo em suas salas de aula, mas ainda assim, a língua de sinais permaneceu até 1957, ano que foi proibida oficialmente. Apesar da proibição, o uso da língua de sinais ainda persistia nos arredores da escola. No final da década de setenta chegou ao Brasil a Comunicação Total, após a visita de Ivete Vasconcelos, professora de surdos da Universidade Gallaudet, nos Estados Unidos. (GOLDFELD, 2002).

Segundo Skliar (2001), a educação de surdos ainda é ponto de divergência, o fracasso, para os surdos, foi ocasionado pela falta de acesso à língua de sinais e a dificuldade no processo de identificação com outros surdos. No entanto, para os professores ouvintes, que davam aula para os surdos, o problema foi a falta de formação e a valorização dos educadores.

Lulkin (2001) reitera a este respeito, sublinhando que as propostas pedagógicas para a educação de surdos eram construídas com base no conhecimento científico sobre a surdez e pessoas surdas a partir das pesquisas de pessoas ouvintes.

Na década de 80, de acordo com Goldfeld (2002), iniciou-se as discussões sobre o bilinguismo e as pesquisas de Lucinda Ferreira Brito sobre a Língua Brasileira de Sinais, seguindo o padrão internacional de abreviação das línguas de sinais. Assim, a língua brasileira foi denominada de LSCB - Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros, para ficar diferente da LSKB - Língua de Sinais Kapor Brasileira, utilizada pelos índios Urubu-Kapor no Estado do Maranhão.

No ano de 1994, a denominação passou a ser LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais, que foi simplificada pela comunidade surda para designar a LSCB. A partir disso, algumas instituições adotaram a abordagem bimodal para os alunos que não se beneficiaram do método oralista, que até então era imposto, disponibilizando em sala de aula professores especialistas em LIBRAS.

## **2.5 - Filosofias educacionais utilizadas com os surdos**

Segundo Goldfeld (2002), grande parte dos países tem diferentes visões sobre a educação de surdos. No entanto, atualmente temos três abordagens com relevante importância: oralismo, comunicação total e bilinguismo. Compreender como a língua está inserida nessas correntes serve como base para entender a evolução na educação de surdos e consequentemente sua inserção na sociedade.

A metodologia oralista busca desenvolver a língua oral no surdo como única forma de comunicação, integrando-o na comunidade ouvinte. Seus defensores acreditam que a língua oral é a forma mais eficiente de comunicação do surdo. Consiste na reabilitação do surdo, que é iniciada na infância com a estimulação auditiva dos resíduos auditivos. Esse trabalho depende das características individuais da pessoa, da perda auditiva e de quando ocorreu a

perda. A língua de sinais é considerada prejudicial para o aprendizado da língua oral. Dentro da abordagem oralista, existem diversos métodos, entre eles destacam-se: verbotonal, audiofonatória, aural e acupédico (GOLDFELD, 2002).

O processo de aprendizagem da língua oral pela criança surda é bastante diferente da internalização da língua por uma criança ouvinte. Essas diferenças são determinantes, pois, é pelo processo de internalização de uma língua que se desenvolve o pensamento, a cognição da criança (p. 90).

Goldfeld (2002) analisa que o ensino da língua oral para o surdo não ocorre de forma natural como num ouvinte, mesmo que seja um processo sistemático não garantirá o pleno desenvolvimento da oralidade. É uma experiência que pode trazer prejuízo para a aquisição da linguagem.

A filosofia Comunicação Total agrupa todos os processos comunicativos entre os surdos e entre os surdos e ouvintes, utilizando recursos como língua escrita, língua de sinais, oralização, etc. Os aspectos cognitivos e sociais não podem ser desconsiderados em função do ensino da língua oral. De acordo com Goldfeld (2002), prioriza a comunicação e a interação dos surdos, e não apenas a língua, por isso propõe a utilização de qualquer recurso lingüístico, como língua de sinais, oral ou códigos manuais, que venha a facilitar o diálogo.

No Brasil é desenvolvida em algumas clínicas e escolas e em algumas turmas do INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos, sendo considerada mais eficaz em relação ao oralismo. Essa abordagem procura valorizar a participação da família na escolha da forma de comunicação que será utilizada, permitindo assim, uma partilha de ideias, sentimentos e informações. Goldfeld (2002) ressalta que esse método apresenta também alguns aspectos negativos, pois utiliza outros códigos espaço-viso-manuais, que não exercem a função de uma língua materna, como a língua de sinais, que pode ser adquirida naturalmente. Cria códigos visuais e línguas artificiais como o português sinalizado, no entanto, desta forma, a língua perde seus valores, dados históricos e culturais e pode prejudicar o desenvolvimento cognitivo do surdo.

Atualmente, o bilinguismo, que propõe o ensino de duas línguas, é o que está sendo mais fomentado. Na educação dos surdos, a primeira é a de sinais, e a segunda é a oficial do país. Cabe destacar que a língua de sinais, que é considerada a língua natural para o surdo, é a base de aprendizagem para a segunda língua, que poderá ser escrita ou oral. A proposta é que o surdo domine uma língua, para que, desta forma possa desenvolver o seu potencial cognitivo



e a sua comunicação com seus pares surdos e o meio ouvinte. Essa metodologia rejeita a teoria de que o surdo deva aprender a oralizar para se aproximar do padrão ouvinte. A língua oral não é entendida como prioridade a fim de diminuir as diferenças entre surdos e ouvintes.

Há controvérsias entre alguns autores no que diz respeito ao bilinguismo. Alguns acreditam que o surdo deve adquirir a língua de sinais e a língua oral do seu país, outros, se contrapondo a esta proposição, afirmam que o surdo deve adquirir a língua de sinais como sua língua materna e a língua oficial do seu país, apenas na forma escrita (GOLDFELD, 2002).

Grande parte dos surdos tem família ouvinte e por isso é essencial que os familiares aprendam a língua de sinais para que ocorra a comunicação com o surdo. Neste caso a língua oral da família seria a segunda língua do surdo. No entanto o aprendizado da língua oral pelo surdo é muito lento e superficial, em função da perda auditiva. Rocha-Coutinho (1986, apud GOLDFELD, 2002) declara que:

Os deficientes auditivos, provavelmente experimentam um grau considerável de ansiedade ao usar a língua oral porque eles não têm nenhuma forma de controlar a propriedade técnica e social da sua fala, exceto através de movimentos labiais e da reação das pessoas a sua fala. O deficiente auditivo apesar de contar com expressões faciais e movimentos corporais, não possui uma das fontes de informação mais rica da língua oral: monitorar sua própria fala e elaborar sutilezas através da entonação, volume de voz, hesitação, assim como extrair de produção de seu interlocutor sutilezas através da entonação, volume de voz, etc. (p. 44-45)

Para Quadros (2005), o bilinguismo se caracteriza pela utilização por grupos sociais de duas ou mais línguas em contextos diferentes. Porém, a autora ressalta que os surdos não se enquadram neste “status”, pois além da diferença na modalidade de língua, uma visual-espacial e a outra oral-auditiva, ainda existem vários aspectos, como: surdos, filhos de pais que não conhecem a língua de sinais; numa situação atípica, a língua de sinais é adquirida tardiamente, mas, mesmo assim tem status de primeira língua (L1); a língua portuguesa representa uma ameaça para os surdos; as políticas públicas determinam que os surdos “devem” aprender português; os surdos querem aprender na língua de sinais; revisão do status do português pelos próprios surdos e reconstrução de um significado social a partir dos próprios surdos.

A política de uma educação bilíngue não é consenso na comunidade surda. Para que os surdos aprendam a segunda língua, os mesmos precisariam antes estabelecer interações

mínimas, vivenciando experiências linguísticas na sua língua materna, porém ainda há muitos surdos que não dominam a língua de sinais.

Skliar (1998) analisa que o termo bilíngue utilizado na educação de surdo, não deve ser relacionado apenas à aquisição de duas ou mais línguas, mas no sentido pedagógico, no qual o surdo poderia optar por qual língua gostaria de ser educado, mesmo que a opção fosse pela língua minoritária. As comunidades de surdos que defendem a proposta do bilingüismo anseiam o reconhecimento ao direito da aquisição e uso da língua de sinais, para que possam participar ativamente dos debates na sociedade, em igualdade de condições, mas sendo respeitadas as suas peculiaridades.

Em face desta discussão, creio que é uma situação que merece ampla reflexão por parte dos surdos e ouvintes, pois a imposição de outra língua, muitas vezes vazia de significado, em virtude da desvinculação do contexto histórico, pode causar graves conflitos, já que os surdos estão habituados com experiências visuais. Quando percebem que a língua natural está sendo desprestigiada em função da segunda língua, os surdos politizados não aceitam e implementam movimentos de resistência. Além desta questão, creio que a segunda língua só pode ser introduzida quando os surdos já tiverem desenvolvido e dominando as habilidades linguísticas da língua de sinais.

## **2.6 - A Língua Brasileira de Sinais**

Como já mencionado, a língua de sinais é considerada a natural dos surdos, pois é adquirida espontaneamente como ocorre com a língua oral entre as pessoas ouvintes. No entanto difere da oral em função dos mecanismos estruturais utilizados. A de sinais emprega o meio visual-espacial, enquanto a oral se compõe da forma oral-auditiva. Tem estrutura gramatical própria, composta pelos seguintes níveis linguísticos: fonológico, morfológico, sintático e o semântico. Em função dessas características, a língua de sinais se apresenta, muitas vezes, na forma icônica, ou seja, ela tenta copiar o sentido real da palavra em formato visual, no entanto, não é universal, pois depende de cada contexto ou do país (BRITO, 1997).

Segundo Skliar (2001), os discursos apontam a comunidade surda como uma minoria linguística em função da utilização da língua de sinais por um grupo pequeno, sendo fator de exclusão da maioria ouvinte, mas em alguns países essa afirmativa não procede.

Na Inglaterra a quantidade de surdos que empregam a língua de sinais é a mesma de pessoas não surdas que falam a oficial do país. Nos Estados Unidos, a língua de sinais é a terceira mais utilizada, e em várias outras regiões do mundo, a de sinais é contemplada na mesma proporção que a oral. Neste entendimento, se torna complexo apresentar marcadores quantitativos, pois depende do contexto político da cada país.

Outra reflexão proeminente é referente ao acesso à língua de sinais. Skliar (2001) escreve que a sua anuência não resolve na totalidade o problema dos surdos. Sempre haverá uma relação assimétrica de poderes e saberes entre surdos e ouvintes, em função da impossibilidade de todos falarem a mesma língua. “A aceitação da língua de sinais não supõe uma conversão significativa do problema. Ainda existindo um espaço para as duas línguas em questão, cada uma pode perfeitamente corresponder a dois grupos diferentes e a duas ou mais representações sobre o mundo” (p. 25).

Não há como ignorar os avanços em relação à disseminação da língua de sinais no Brasil. Cada vez mais estão sendo oferecidos cursos de Libras por instituições públicas e privadas. Mas, ainda assim, as condições atuais estão distantes de uma sociedade onde todos possam se comunicar por meio da língua de sinais, criando possibilidade de convivência de maneira igualitária entre surdos e ouvintes.

Embora não elimine os obstáculos de comunicação entre os surdos e o mundo ouvinte, a possibilidade de diminuir esta situação é a implementação de políticas voltadas à formação e ampliação do quadro de profissionais intérpretes de Libras, atuando não apenas no ambiente escolar, mas também se expandindo para outros espaços. A narrativa abaixo revela as barreiras enfrentadas por dois surdos, referente a esta matéria:

Eles tiveram muitas dificuldades no segundo grau e na Faculdade, devido à falta de profissionais em LIBRAS. Foram várias intérpretes que os acompanharam e as mudanças atrapalharam bastante. Hoje a comunidade surda carece de profissionais em Libras que atendam em cursinhos, escolas para carteira de habilitação etc. As empresas particulares colocam muitos empecilhos para cumprirem a Lei da contratação de intérpretes (D. Josefa).

É notória a importância do intérprete de Libras para o processo de inclusão do surdo, mas suponho que seja complicado atender tantas demandas, como nos hospitais, delegacias, bibliotecas, museus e outros órgãos da esfera pública e privada. Neste caso o mínimo que pode ser feito é garantir o ensino de Libras para os trabalhadores que atendem ao público

nesses locais, visando que os mesmos repassem pelo menos as informações básicas, de modo a oferecer um atendimento de qualidade.

Brito (1997) afirma que a língua de sinais é tão natural como a oral para os não surdos, porém para os surdos é mais acessível em função do bloqueio oral-auditivo e os mesmos são dotados de linguagem como as pessoas ouvintes, apenas necessitam de uma modalidade de língua que possa articular com facilidade, visando o desenvolvimento linguístico e sua atuação na sociedade como um cidadão comum.

Porém, acredito que os surdos, filhos de pais ouvintes, que não aprenderam a língua de sinais, na ocasião da aquisição da linguagem, ainda quando crianças, e que não foram inseridos na comunidade surda sentem muita dificuldade na apreensão da referida língua. Isto pode ser verificado na narrativa de uma pessoa ouvinte, mãe de um surdo:

Hoje, eu com 58 anos e meu filho com 24, me arrependo muito de não ter ensinado ele a Libras quando era pequeno, mas eu também não sabia. Ele demorou muito para aprender alguma coisa em Libras. Ele ficava isolado. Só quando conheceu uma moça, que também era surda, que ele gostou muito dela e ela dele, foi quando ela ensinou para ele. Mas foi muito difícil (D. Juraci)

Cada país possui a sua própria língua de sinais, que é influenciada pela cultura nacional. Além desta especificidade, os vocabulários são cada vez mais ampliados em resposta às mudanças culturais e tecnológicas. A língua de sinais se constitui de sinais formados a partir da combinação da configuração das mãos, ponto de articulação, movimentos, direcionalidade e expressão facial, sendo necessário conhecer a sua estrutura gramatical, combinando os sinais em frases.

No Brasil, o grande marco da educação de surdos foi o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais pela Lei nº 10.436, de 2002, como língua oficial da comunidade surda, regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 2005.

O Decreto nº 5.626, de 2005 regulamenta a inclusão de LIBRAS como disciplina curricular obrigatória nos cursos de magistério, de nível médio e superior e curso de Fonoaudiologia, sendo que os deficientes auditivos têm prioridade nos cursos de formação de professores de LIBRAS e garante o acesso da pessoa com deficiência auditiva à educação, na esfera federal, estadual e municipal.

Libras é composta por uma gramática que apresenta elementos específicos, mas com princípios básicos gerais que regem o uso adequado das estruturas linguísticas, permitindo as pessoas fazerem uso dessas estruturas em diferentes contextos. As palavras são os sinais, que podem ser articulados de forma linear, por meio da soletração digital, utilizando o alfabeto manual ou através de um único sinal. Existem alguns sinais que são distintos em seu significado, em função do seu ponto de articulação, movimento e expressão facial, são as unidades mínimas distintivas (BRITO, 1997).

No entendimento de Brito (1997), algumas pessoas assinalam Libras como uma língua pobre porque se apresenta com um número pequeno de palavras e em função de não ser utilizada em todos os segmentos da sociedade. Mas, segundo a autora, esta língua tem todos os mecanismos para ampliar o vocabulário; à medida que a comunidade vai se inteirando nos novos campos, novas palavras são geradas em Libras. Ressalta que não é qualquer combinação que é aceita. Como em qualquer outra língua há restrições devido ao sistema linguístico que rege os padrões aceitos.

Embora o ensino de Libras já esteja previsto na legislação vigente, Lei nº 10.436, de 2002 e Decreto nº 5.626, de 2005, e esta discussão seja também imprescindível, creio que o que realmente precisa é efetivar todo este aparato normativo, é o “fazer acontecer”, onde o poder público faça a sua parte e cada cidadão fiscalize e denuncie quando existir a ausência desses serviços, exigindo que se cumpra a lei.

## **2.7 - Experiências consideradas no teatro com surdos**

Muitos artistas surdos têm conseguido mostrar seus talentos por meio das suas obras de arte, como na literatura, pintura, poesia, contação de história, dança e teatro. Alguns com reconhecimento internacional. Esses, não atuam apenas como receptores dos bens culturais, mas como produtores também.

Neste sentido, descrevo aqui alguns registros referentes ao histórico do teatro para surdos. Lowie Fant, professor na Gallaudet University, que tinha seu trabalho inspirado nas teorias de Stokoe, mencionado neste estudo, deixou a instituição para se tornar membro-fundador do Teatro Nacional dos Surdos (National Theater of the Deaf – NTD), em 1967. Fant usava o inglês em sinais em seus espetáculos. Em 1973 o NTD encenou uma peça utilizando a verdadeira língua de sinais, porque até então as produções tinham sido

transliteradas. A partir daí, apareceram vários artistas surdos com poesias, canções e danças, contações de histórias, narradores e oradores que usavam a língua de sinais para transmitir a cultura dos surdos, e nesse meio tempo o NTD viajava e viaja até hoje por todos os países propagando a cultura surda aos ouvintes (SACKS, 2000).

Segundo Sacks (2000), a repercussão da obra de Stokoe foi no meio artístico. Os atores participantes do teatro foram os primeiros a despertar para a nova consciência referente à utilização real da língua de sinais.

H. Hein (2013), Mestre em Ciências da Cultura pela Universidade de Lisboa e pesquisador da cultura surda, apresenta algumas companhias internacionais que trabalham exclusivamente com surdos ou que desenvolvem alguns projetos nesta área. Dentre elas, destaco as que foram criadas antes do escrito de Stokoe sobre a língua de sinais, considerado revolucionário, como:

- O Teatro Alemão de Surdos (Deutsche Gehörlosen-Theater), sediado em Berlim, ainda em atividade. Foi fundado em 1949 por Kaufmann Heinrich Feuerbaum, casado na época com uma mulher surda. Após cinco anos, seu filho ouvinte, Heinz A. Feuerbaum assumiu a direção, ficando 40 anos no cargo. Em 1994, Thomas Zander, surdo, foi nomeado diretor artístico. Nas produções era utilizada a voz, acompanhada de gestos, e segundo Hein (2013), depois de alguns anos a língua de sinais foi incorporada. Não há registro de quando exatamente começou o uso da língua de sinais.
- A companhia russa Teatro de Mímica e Gestos (Teatr mimiki i zhesta) criada em 1963, com sede em Moscou, tem influência de Stanilavski e suas peças são apresentadas em língua de sinais russa e oral. O público é formado por surdos e ouvintes. A plateia infantil também é contemplada nos seus espetáculos. O grupo conta com um museu, no qual disponibiliza um acervo para quem deseja informações sobre o trabalho desenvolvido.

Essas companhias impulsionaram a implementação de outros projetos cênicos com surdos a partir da década de setenta, em vários países. No pesquisa de Hein (2013), o autor aponta a disseminação desse “novo teatro”: Teatro Silencioso (Tyst Teater), da Suécia; Teatro de Surdos da Grécia; Teatro Japonês de Surdos (Japanese Theatre of the Deaf – JTD); Teatro Gestual de Berlin (Gestisches Theater Berlin), da Alemanha; Companhia Madrilenha de

Teatro El Alacrán, da Espanha; Grupo Teatral SeñArte – El Arte en Lengua de Señas, do México; Teatro de Surdos do Porto / Pele – Espaço de Contacto Social e Cultural, de Portugal; Teatro Surdo Jovem (Deaf Youth Theatre), da Escócia; Palavras, Sinais & Vibrações (Words, Signs & Vibes), da Inglaterra; Arbos – Companhia para a Música e o Teatro (Arbos – Gesellschaft für Musik und Theater), da Áustria; Draumasmiðjan (DreamWorkshop), da Islândia; entre outros.

A utilização da língua de sinais e a expressão corporal são os elementos principais das produções. Os espetáculos são direcionados para plateia de surdos e ouvintes. Além dos palcos, são oferecidos cursos e seminários com técnicas teatrais, fomentando a participação dessas pessoas surdas no campo artístico.

No Brasil, o trabalho ainda não é muito difundido. Algumas Organizações Não Governamentais ministram aulas de teatro e dança para os surdos, mas são pouco conhecidas. Entre elas destaca-se a Associação Velazquez de Assistência ao Surdo – AVAS, do Rio de Janeiro, que iniciou suas atividades em 1994 com o Teatro Brasileiro de Surdos – TBS e o projeto Desvendando o Universo Popular, que desenvolve atividades como poesia, dança e expressão corporal, integrando os surdos e ouvintes, cujo objetivo é contribuir para a inclusão do surdo, através da chamada cultura popular (FENEIS, 2010).

O grupo “Quase9 teatro”<sup>18</sup>, formado por ex-alunos de Artes Cênicas da Unicamp, em 2008, que trabalha com o gênero teatro físico, montou o espetáculo “Encontro a dois”, que agrega Libras e dança. A peça faz referência ao encontro dos dois mundos: surdos e ouvintes. Antes da montagem, os atores conviveram durante alguns dias com alunos surdos no Instituto Santa Terezinha, escola bilíngue para surdos, em São Paulo, onde tiveram a oportunidade conhecer um pouco sobre a comunidade surda. Em entrevista concedida à instituição, a atriz Lúcia, integrante da companhia, fala da experiência:

Pra mim, estar no IST determinou em grande parte a forma como quisemos abordar, no trabalho, as questões referentes à LIBRAS e à comunidade surda como um todo. Primeiro derrubou muitos mitos que a gente tinha. Por exemplo: ouvimos, no começo do trabalho, que a comunidade surda era muito fechada, que não dariam espaço se não tivéssemos domínio da língua, etc. E lá, nos surpreendemos bastante com a proximidade que tivemos dos alunos e professores. E o fato de ser um ambiente escolar, nos mostrava a todo tempo que esse universo era distante, mas também muito próximo da gente. Depois, acredito que por essas nossas vivências é que pudemos entender que a nossa forma de colocar as questões da peça era através

<sup>18</sup> Pesquisa realizada por H. Hein (2013)

dessa palavra-chave que é "encontro". Visto que, éramos nós o Quase9, esse grupo de atores ouvintes que falava sobre a LIBRAS, sobre uma cultura muito presente que não era a nossa, mas da qual tínhamos muita ânsia por uma aproximação, verdadeira e dinâmica.

Os irmãos Rimar Romano e Sueli Ramalho<sup>19</sup>, filhos do ator surdo Antonio Segala, fundaram a “Cia. Arte e Silêncio”, em 2003. A companhia montou o espetáculo “Orelha”, que aborda a inclusão dos surdos. A peça é apresentada em congressos, seminários e escolas. Outra produção muito relevante trata-se do trabalho “Os palhaços na escola”, que versa sobre a surdez em sala de aula. Para o público empresarial, foi criado “Os palhaços no RH”, com a intenção de sensibilizar empresários e funcionários sobre o tema.

Produzido pelo LSB vídeo, o espetáculo “Nelson 6 ao vivo”, de criação do ator surdo Nelson Pimenta, que contracena com mais dois atores, compõe-se de poesia, piadas e contação de histórias do cotidiano dos surdos e ouvintes. Nelson, nascido em Brasília, foi o primeiro ator surdo a se profissionalizar no Brasil. Em entrevista conferida a esta pesquisadora, discorre sobre os elementos cênicos que favorecem a comunicação com a plateia, mas ao mesmo tempo critica a forma como ocorre a produção no nosso país:

Seriam os mesmos elementos utilizados pelos atores ouvintes, sendo que os surdos fazem ainda mais uso das expressões faciais e corporais, já que sua atuação e comunicação é eminentemente visual. Por exemplo, enquanto um ator ouvinte modula sua voz para conseguir determinado efeito, o ator surdo também adequará o seu gestual. Mas a produção teatral surda no Brasil é praticamente nula. [...] No Brasil, nos raros casos em que a produção pensa em plateia mista (surdos e ouvintes), é utilizado um intérprete para fazer todas as falas, ou no máximo dois intérpretes. Nunca vi peça que conseguisse um bom resultado junto aos surdos por meio dessa estratégia. Nos EUA, os intérpretes que atuam em cena tem que ser necessariamente atores, e tem sempre um para cada ator surdo, caracterizados como o personagem interpretado pelo ator surdo, sendo que o intérprete terá elementos que o secundarizem visualmente, ou seja, uma roupa da mesma cor do ator surdo mas com tons levemente mais claros, ou uma projeção de vídeo ao lado do ator surdo etc. Aqui no Brasil isto não existe, pelo menos eu não tenho conhecimento.

Outro trabalho de grande expressão é do Grupo de Pesquisa Teatral Signatores<sup>20</sup>, criado em 2010 e composto por pesquisadores na área de teatro da Universidade do Rio Grande do Sul. Em 2012 montou a peça “Memórias na ponta dos dedos”, produção construída a partir dos relatos de vários surdos.

Ressalto também o trabalho desenvolvido pelo Grupo Teatral Moitará, o qual tive a oportunidade de assistir o espetáculo “Acorda Zé! A comadre tá de pé!”, que iniciou suas

<sup>19</sup> Pesquisa realizada por H. Hein (2013)

<sup>20</sup> Pesquisa realizada por H. Hein (2013)



atividades no ano de 1988 e foi fundado pelos atores e pesquisadores Venício Fonseca e Érica Rettl, com sede no Rio de Janeiro. Durante esses anos se destacou no Brasil e em alguns países, pela diversidade em seus projetos. Aprofundou seus estudos e desenvolveu diversos trabalhos por meio da utilização da máscara, no âmbito etnológico, técnico e cênico.

Em 2007, tornou-se um Ponto de Cultura e no ano de 2008, iniciou o projeto “Palavras Visíveis: capacitação técnica para atores surdos”, com a linguagem da máscara teatral, contribuindo, desta forma, para a multiplicação deste processo dentro da comunidade surda.

Jacques Lecoq (2010), autor do livro “O corpo poético: uma pedagogia da criação teatral”, sempre esteve preocupado com a preparação do corpo do ator como elemento de interpretação, buscando, deste modo, um teatro vivo, no qual o corpo preencha todos os espaços. “Trata-se da expansão corpórea, de dar voz ao corpo calado. Trata-se de uma compreensão maior da poética aprisionada em nossos corpos, de um novo corpo poético – recriando, sempre” (NAPOLEÃO, 2010, p.13).

Após várias experiências com a utilização das máscaras, o teatrólogo, decretou-a como ponto central da sua metodologia. “O trabalho com a máscara neutra vem depois da interpretação psicológica silenciosa, mas de fato, é o começo da viagem” (Lecoq, 2010, p. 68).

O autor aponta também que usando a máscara neutra, o rosto do ator desaparece dando ênfase ao corpo com mais intensidade. Para o ator que tem algum conflito consigo mesmo na vida real, com seu corpo, essa metodologia ajuda a neutralizar, servindo de ponto de apoio.

Após contato com o grupo, recebi um documentário com algumas narrativas dos atores surdos, integrantes da companhia, os quais acredito, que são de grande relevância neste trabalho, pois retratam com verossimilhança suas experiências neste campo.

Nasci no Brasil e me sinto honrado em ser de um país com uma cultura tão maravilhosa. Desde bem cedo, menino, fui tomado por ela, que já manifestava na minha veia artística. Nasci ouvinte e cheguei a cantar com a bela voz que tinha. Fiquei surdo, a partir daí deixei de participar das coisas ao meu redor como antes, e o mundo lá fora passou a ser desconhecido. Já surdo, um pouco mais velho, cheguei a assistir teatro de ouvinte. Toda aquela movimentação parecia tão diferente, tudo tão esquisito (Silas Queiroz).

A arte no Brasil deixa a desejar por não estabelecer um canal comunicativo adequado para público surdo. Se me perguntarem por que, responderei que a comunidade surda essencialmente usa o canal visual para adquirir conhecimento, então o que precisa ser feito para que a informação chegue a esta comunidade de

forma inteligente formando conhecimento. No teatro, as encenações são feitas no palco e visualmente alguma coisa do que acontece lá dá para ser captado. Mas o que exatamente dizem os personagens em cena? [...] O teatro abriu uma porta para mim, enquanto ator surdo, e esta ajuda, com certeza trará benefícios não só para mim, quanto para outros surdos também através de mim (Ulrich Palhares).

No Distrito Federal, algumas instituições religiosas desenvolvem o teatro para surdos, que são: Assembléia de Deus, em Taguatinga, que tem o Grupo de Teatro e Louvor, criado em 1994, com 32 atores e músicos surdos; a Igreja Memorial Batista, que constituiu o Grupo de Integração com Surdos – GIS, composto por artistas surdos, são atores, músicos e dançarinos, criam coreografia e interpretação em Libras e o Instituto Nossa Senhora do Brasil – INOSEB, que produz anualmente a Via Sacra, com atores surdos, espetáculo visto por centenas de pessoas na ocasião da Semana Santa.

As instituições de ensino Centro Educacional 05 de Taguatinga e Centro de Ensino Fundamental 07 de Ceilândia também já desenvolveram projetos de teatro para surdos, sendo que este último apresentou, através do grupo DA Clown, o espetáculo “Atitude Silenciosa – o palhaço imitando o homem moderno”.

A Escola Parque 313/ 314 Sul, na qual realizei algumas visitas, se destaca também na rede pública de ensino por ter uma proposta de Artes Cênicas voltada para alunos com variadas perdas auditivas. O trabalho vai desde a confecção do figurino ao desenvolvimento de jogos teatrais, culminando numa produção artística no final do ano. A instituição atende alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental matriculados nas escolas vizinhas, complementando o currículo escolar com Artes Visuais, Teatro, Música e Educação Física.

Busquei apresentar neste mote, algumas experiências teatrais com surdos, porém ressalto a possibilidade de existirem outras iniciativas de relevância, ainda não conhecidas nos meios artístico e acadêmico, pois realizam o trabalho de forma discreta, não ultrapassando as fronteiras geográficas, alcançando desta forma, apenas a comunidade local, mas contribuindo densamente para a inserção do surdo no meio cultural e por conseguinte na sociedade.

## **CAPITULO 3 – COMPARTILHANDO O PROJETO VENDENDO VOZES: OFICINA DE TEATRO PARA SURDOS E OUVINTES**

### **3.1 - Os primeiros passos: encontros e desencontros**

A ideia de desenvolver o projeto em referência nasceu quando conheci o trabalho cênico desenvolvido por um grupo de estudantes surdos do Ensino Médio numa instituição pública, em 2008, citado na introdução desta dissertação. Movida por um grande interesse em ver o surdo sendo protagonista, se relacionando com o ouvinte numa condição de igualdade, comecei a pesquisar algumas companhias, mencionadas no capítulo anterior, que desenvolviam este trabalho. Mesmo tendo a conveniência de realizar o projeto nessas mesmas companhias, concluí que seria mais enriquecedor se eu o executasse desde o planejamento, percorrendo pela divulgação, até a apresentação cênica, numa produção independente. Ao longo dos últimos anos alinhabei a minha ideia e a concretizei no ano de 2013.

Os primeiros passos foram marcados por alguns desencontros. Em função de estar regularmente matriculada no programa de Mestrado em Artes, consegui o afastamento da Secretaria de Educação do Distrito Federal, instituição na qual sou professora, para me dedicar ao curso. Porém este benefício também ocasionou algumas dificuldades, pois fiquei distante do contexto de onde poderia desenvolver com mais facilidade o projeto. Mas, ao mesmo tempo, minha intenção não era restringir ao campo educacional e sim abrir para toda a comunidade, promovendo condições para a formação de um grupo heterogêneo.

Elaborei a minuta do projeto e apresentei a algumas instituições que já trabalhavam com arte inclusiva, mas não tive o retorno esperado dos dirigentes das mesmas, pois, de maneira geral, alegaram que já realizavam outros programas de inclusão.

Fiz contato com a diretora de uma escola pública em Taguatinga, região administrativa do Distrito Federal, e essa se mostrou interessada e cedeu o espaço. Diante disso, realizei a divulgação por meio de faixas, cartazes e panfletos. As inscrições ficaram abertas por vinte dias, mas apenas quatro pessoas ouvintes se inscreveram. Muitas outras entraram em contato, pedindo informações. Mas quando expunha a proposta de misturar surdos e ouvintes, as mesmas desistiam.

As negativas dessas pessoas me impulsionaram mais a buscar a participação de surdos

e ouvintes neste projeto, visto que as oportunidades voltadas aos cidadãos surdos no campo artístico ainda são poucas e seria também uma forma de proporcionar aos não surdos, por meio do contato direto, situações que promovessem a reflexão para uma melhor compreensão sobre a inclusão destas pessoas.

Recebi então uma proposta para realizar o projeto em um espaço multiuso em outra cidade, cedido pela mesma diretora da escola. Fiz novamente a divulgação e desta vez quinze pessoas se inscreveram, sendo onze ouvintes e quatro surdos. Após a realização do primeiro encontro, o número de participantes aumentou, sendo que a maioria era composta por ouvintes. Em função disso, surgiu a necessidade de formar duas turmas, uma somente com ouvintes e outra com surdos e ouvintes. Sendo esta última, composta pelos sujeitos da pesquisa. A segunda turma cumpriu todas as atividades, mas os dados não foram incluídos nesta pesquisa.

### **3.2 - A proposta pedagógica**

Defini como objetivo do projeto promover a inclusão dos cidadãos surdos, enquanto sujeitos culturais, no teatro, buscando amenizar os obstáculos entre surdos e ouvintes, favorecendo de forma significativa a comunicação.

Estruturei a oficina em três fases, num período aproximado de quatro meses, de abril a setembro/2013. A primeira constituiu-se de cinco sessões para trabalhar o corpo cênico e as relações sociais. Na segunda, composta também de cinco, procurei desenvolver atividades visando o processo de criação para a cena, dando prioridade à linguagem gestual, por meio dos jogos teatrais. A terceira e última fase, com dez sessões, foi assinalada pela junção dos elementos trabalhados anteriormente e pela produção cênica, que compôs ensaios, confecção do figurino e cenário e a culminância do projeto, com a apresentação da peça.

Muitas dúvidas surgiram no planejamento do projeto, que finalizava com a apresentação teatral. Pensei que se fosse uma montagem apenas com atores ouvintes e uma plateia composta de surdos e não surdos, seria possível utilizar os serviços de um intérprete, mas o objetivo era inserir os surdos no espetáculo enquanto atores, como uma forma de inclusão. Se fosse utilizada apenas a língua de sinais pelos atores surdos, o público teria que ser somente de pessoas conhecedoras de Libras, ou ocorreria um sério problema de

comunicação, prejudicando, desta forma, o espetáculo e principalmente, categorizando mais ainda os surdos.

Diante desses questionamentos, a proposta foi trabalhar dando ênfase ao gesto, mas não excluindo a fala e a Libras, como forma de democratizar a comunicação. De acordo com Lehmann (2007), o corpo do ator ocupa um campo central, em sua totalidade física e gestual.

O gesto é aquilo que fica em suspenso em cada ação voltada para um objetivo: um excedente de potencialidade, a fenomenalidade de uma visibilidade como que ofuscante, que ultrapassa o olhar ordenador – o que se torna possível porque nenhuma finalidade e nenhuma reprodutibilidade enfraquecem o real do espaço, do tempo e do corpo. O corpo pós-dramático é, neste sentido, um corpo de gesto (p. 342).

Iniciei a pesquisa sabendo que não seria fácil, pois como diz Lehmann (2007), “o lugar privilegiado da voz humana sempre foi assegurado no teatro”, no qual existe um processo artificial para diminuir ou eliminar os ruídos para dar destaque a voz. Contrariando esta questão, nos encontros da oficina procurei realçar cada som emitido pelos corpos surdos, evidenciando suas peculiaridades, por meio da articulação facial, que emite algumas vibrações ou pelos movimentos do corpo. “Se trata de converter o corpo inteiro em voz” (p. 258).

Pensei como um dos elementos centrais para minha pedagogia, o trabalho com máscaras, mas ponderando sobre as peculiaridades dos surdos, pois estes utilizam a Libras, que é constituída pelos movimentos das mãos, pontos de articulação e também expressão facial, percebi que iria prejudicar a comunicação com a plateia, ainda que a forma de diálogo não fosse apenas a língua de sinais.

Com o objetivo de viabilizar a comunicação entre surdos e ouvintes, preoquei-me em desenvolver uma estratégia de prática corporal que permitisse a livre expressão dos mesmos, respeitando o contexto de cada um. A construção desta proposta foi arraigada nos jogos teatrais<sup>21</sup> de Viola Spolin (2004), nas orientações pedagógicas de Lecoq (2010), mencionado no capítulo anterior, e apoiada nas minhas experiências e vivências trazidas de cada participante.

A metodologia de Viola Spolin é uma referência no ensino de teatro e foi amplamente conhecida no Brasil, a partir do livro “Improvisação para o teatro”, traduzido para a língua portuguesa por Ingrid Koudela e Eduardo Amós, em 1984. O seu trabalho concebe a prática

---

<sup>21</sup> Alguns jogos foram inseridos neste capítulo, os demais se encontram nos anexos.

teatral como instrumento para desenvolver a linguagem cênica, possibilitando o aperfeiçoamento dos profissionais de teatro e outros também. De acordo com Spolin (1963), todas as pessoas que desejarem são capazes de atuar e de improvisar. A questão de ter ou não talento está relacionada a uma maior capacidade de cada um se submeter à experiência. “Experenciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e, organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo” (p. 3).

Neste sentido busquei proporcionar aos participantes, um ambiente no qual os mesmos tivessem a liberdade corporal de explorar suas potencialidades criativas de forma que fizesse emergir a espontaneidade. Para tanto trabalhei com os exercícios cênicos por meio dos jogos de Spolin (1963), que foram adaptados e planejados à medida que o conhecimento acerca dos participantes se ampliava e de modo que atendesse as necessidades específicas dos surdos.

Através dos jogos teatrais de Spolin, são explorados diferentes elementos da linguagem teatral, como personagens, espaços cênicos, conflitos, etc. A proposta é constituída de três aspectos: a instrução do jogo, na qual o facilitador passa com precisão as explicações aos jogadores/atores que estão no jogo, com um problema de natureza cênica, que deve ser solucionado e experimentado; o foco ou ponto de concentração, que direciona os participantes e o terceiro é a avaliação, que é realizada por todo o grupo, desta forma a plateia assumindo um papel ativo.

No teatro com surdos, além dos aspectos citados, os jogos contribuem para um trabalho interativo, com surdos e ouvintes, onde cada um trabalha para alcançar seus objetivos, como atores e observadores, mas experimentando ações em conjunto e vivenciando experiências que transporão para a vida diária. Os jogos permitem também a exploração de técnicas teatrais que facilitam a comunicação do surdo com a plateia ouvinte, resultantes da criatividade e improvisação.

As aulas foram constituídas pelas etapas de preparação, com alongamento e aquecimento; jogos teatrais que trabalhavam a concentração, a expressão corporal e as relações interpessoais; dramatização; relaxamento e avaliação, com duração aproximada de 2h30min. Nos primeiros encontros tive o auxílio de uma professora intérprete, com uma atuação muito significativa, pois além de eu não possuir o conhecimento necessário da língua de sinais, também não era possível dar as instruções de forma verbalizada e em Libras ao

mesmo tempo, pois a mesma tem um conjunto de regras diferente da Língua Portuguesa, e isto poderia confundir os participantes surdos. Na turma havia um integrante ouvinte, irmão de uma jovem surda, que também participou da oficina, que conhecia Libras e colaborou com a comunicação entre surdos e ouvintes.

A música esteve presente em todo o processo. Trabalhamos numa variação de ritmos e sons, estabelecendo uma relação com os jogos. Para os surdos pedi que trabalhassem o imaginário, que visualizassem como se fosse matéria. Todos os movimentos utilizados foram de forma progressiva, até a descoberta do trabalho cênico.

### **3.3 - Os corpos participantes**

A oficina foi constituída de quinze pessoas, com participação efetiva em todo o percurso, com idades entre 11 e 53 anos. Dentre elas, onze ouvintes, três surdos e um com perda auditiva, que utilizava aparelho. Para construir uma proposta adequada ao perfil heterogêneo do grupo, foi necessário conhecer os participantes em suas especificidades, pois, mesmo dentro do conjunto de surdos, considerado, muitas vezes, como homogêneo, em função dos membros terem a marca da surdez, existem muitas distinções entre os mesmos, relativos aos ambientes econômicos, sociais e culturais, nos quais convivem.

Os dados foram colhidos por meio da ficha de inscrição e através de alguns depoimentos espontâneos. Visando resguardar a identidade dos participantes, a pedido dos mesmos, fiz uso de nomes fictícios, com exceção da prof<sup>a</sup> Iza, mantenedora do espaço no qual foi realizada a oficina, que permitiu que seu nome fosse utilizado.

Anita tem 19 anos, é ouvinte, faz 3º semestre de Comunicação Social. Apesar de na ficha ter declarado não ter experiência em teatro, narrou que já participou de algumas produções cênicas quando estava no Ensino Médio. Conhece algumas expressões em Libras. Colocou-se à disposição para fazer os registros fotográficos da oficina. Pretende participar do projeto para ajudar na organização e conhecer um pouco sobre as pessoas surdas.

Ana Cláudia, com 14 anos, ouvinte, está no 9º ano do Ensino Fundamental. Já tem intimidade com o palco em função de ser bailarina. Já participou da encenação da Via Sacra na cidade de Taguatinga e de alguns espetáculos envolvendo dança e teatro. Não tem conhecimento de Libras. Segundo seu relato quer contribuir na produção da peça teatral.

Juca, 14 anos, tem perda auditiva severa, utiliza aparelho. Está no 6º ano do Ensino Fundamental. Não tem experiência em teatro e quer aprender sobre essa prática artística. Em depoimento espontâneo afirmou que quando não está a fim de ouvir o que a outra pessoa está dizendo, retira o aparelho. Segundo Juca, a perda ocorreu em função de meningite que o atingiu aos três anos de idade. Não tem conhecimento de Libras, pois quando foi diagnosticada a quase surdez, imediatamente os pais adquiriram o aparelho para “normalizar” a situação. Sua voz é baixa e ele disse que às vezes não consegue ouvi-la, característica, que, segundo Sasaki (2002), se aplica à classificação “parcialmente surdo”. Ainda, de acordo com o autor, quando a pessoa tem esta perda parcial, considera-se com deficiência auditiva e não com surdez.

Ângela, 17 anos, surda, filha de pais ouvintes, está cursando o 1º ano do Ensino Médio. Participou de alguns desfiles na escola em que estuda e se considera uma pessoa bonita. Tem o sonho de ser atriz, por isso está na oficina, mas acha difícil em decorrência da surdez. Se comunica por meio de Libras.

Carolina tem 12 anos, é surda, está no 4º ano do Ensino Fundamental, é filha de ouvintes. Não tem experiência em teatro. É irmã de João. Comunica-se por meio de Libras. Consegue emitir alguns sons. Apresenta-se bastante tímida e como ela mesma afirma, “está na oficina para se soltar mais com as pessoas”.

João, 17 anos, ouvinte, está no 3º ano do Ensino Médio. Não tem experiência em teatro. É irmão de Carolina. Conhece Libras e está participando da oficina para ajudar a irmã. Pediu para colaborar com a comunicação com os participantes surdos.

Gugu, 20 anos, é ouvinte, faz o 2º semestre de Agronomia. Segundo seu relato, gosta de trabalhar com voluntariado e não tem experiência em teatro. Não tem conhecimento de Libras, mas pretende aprender a se relacionar com as pessoas surdas.

Iza tem 53 anos, ouvinte, é professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Não tem experiência em teatro. Está na oficina para aprimorar sua prática pedagógica. É a mantenedora do espaço no qual foi realizada a oficina. Não tem conhecimento de Libras.

Mariana tem 11 anos, é ouvinte, está no 6º ano do Ensino Fundamental. Não tem experiência em teatro e seu desejo é “entender melhor o que é teatro”. Não tem conhecimento de Libras.



Isabel, 12 anos, é ouvinte, está no 7º ano do Ensino Fundamental. Participa de um grupo de teatro na escola. Na ficha de inscrição registrou que “ama teatro”. Não conhece Libras, mas pretende aprender a se comunicar com os surdos.

Amélia tem 13 anos, está no 8º ano do Ensino Fundamental, é ouvinte. Não tem experiência teatral e nem conhecimento de Libras. Sua meta é aprender sobre o teatro.

Gisele tem 11 anos, é ouvinte, está no 6º ano do Ensino Fundamental. Não tem experiência teatral e não conhece Libras. Segundo seu relato “tem muita vontade de fazer teatro”.

Jaqueline tem 28 anos, ouvinte, é pedagoga. Não tem experiência em teatro. Seu trabalho de conclusão de curso na graduação foi uma pesquisa sobre as metodologias de ensino para alunos surdos. Pretende aprimorar seus estudos participando da oficina.

Antonia tem 18 anos, é surda, finalizou o Ensino Fundamental e está trabalhando numa panificadora. Não tem experiência em teatro e se mostrou uma pessoa muito acanhada. Comunica-se por meio de Libras. De acordo com seu depoimento, sente-se infeliz por ser surda, pois já enfrentou muita situação difícil em função da dificuldade de comunicação. No entanto, segundo sua ficha, “quer fazer a oficina para praticar a arte de representar”.

Paloma tem 14 anos, é ouvinte, está no último ano do Ensino Fundamental. Não tem experiência em teatro e também não conhece Libras. É bastante comunicativa e segundo seu relato, gosta de esportes radicais e pretende se relacionar com as pessoas que considera diferentes.

### **3.4 - Vivenciando os encontros**

Neste mote vou descrever algumas atividades que são recortes dos momentos que constituíram a oficina. No primeiro encontro recepcionei os participantes e expliquei a proposta de trabalho. Para criar um ambiente descontraído, adotei atividades que priorizavam a promoção da comunicação entre surdos e ouvintes.

Iniciei com os exercícios de alongamento, com o objetivo de proporcionar a conscientização corporal, trabalhar as articulações e reduzir a possibilidade de alguma lesão. Imerso nesta atividade, todo o grupo participou, alongando o corpo de forma calma e lenta. Os comandos foram dados por mim e ao mesmo tempo pela intérprete de Libras.



4 - Exercício de alongamento 1

Para apresentação das pessoas, visando uma maior interação e o reconhecimento pelos nomes, fizemos o jogo “Bola nomes”, no qual o grupo se organizou em círculo e cada participante jogava a bola para outro, falando seu próprio nome e numa segunda rodada, após todos terem dito seus nomes, o participante jogava a bola para outro, dizendo, desta vez, o nome dele.



5 - Jogo “Bola nomes”

Para que houvesse a identificação dos nomes para os surdos, na primeira fase do jogo, os participantes mostraram seus nomes escritos numa folha. Pedi que os surdos apresentassem seu sinal e seu nome escrito também numa folha. Cada participante recebeu dos surdos um sinal que representava o nome, prática comum na comunidade surda.

A segunda atividade foi uma dinâmica utilizada no meio educacional, que se chama “O repolho”. Seu objetivo foi identificar o nível de conhecimento dos participantes em relação ao teatro e outros artefatos culturais. Diante das respostas foi possível perceber que a quase totalidade dos integrantes não tinha acesso ao teatro e tampouco conhecia os elementos que agregam uma produção teatral. Apesar da descontração, no momento de responder as perguntas, os participantes se expressaram de forma bastante tímida. Dentre as questões apresentadas, destaco as seguintes:

Fale de alguma experiência de teatro que você já teve. “Foi na escola, mas não gostei não. Na peça eu era só uma empregada que ficava no canto” (Carolina, surda).

Por que você está participando desta oficina de teatro? “Eu to participando porque gosto muito. Eu acho que pode me ajudar muito” (Ângela, surda).

Em que sentido o teatro pode ajudar as pessoas? “Por exemplo, quem é surdo, igual os meninos aqui, eu acho que pode ajudar muito, é uma forma deles aparecerem e terem outros amigos que não sejam surdos” (João, ouvinte).

O que você espera desta oficina? “Espero muito. Pelo o que eu vi a princípio, através dessas dinâmicas as pessoas surdas vão expandir e incentivar a gente a se relacionar com as outras pessoas surdas e aumentar nosso conhecimento” (Gugu, ouvinte).

A seguir fizemos o jogo “Caminhos das palmas”, seu objetivo foi reconhecer o espaço cênico e trabalhar também a concentração. Mesmo com a motivação dos alunos, a atividade não conseguiu efetivamente prender a atenção dos mesmos. Apareceram muitas conversas paralelas que prejudicaram, principalmente, o foco dos surdos, que precisavam visualizar o número de palmas para mudar a direção. Mas as mesmas conversas serviram para mostrar que as relações interpessoais estavam sendo construídas.

No exercício de relaxamento, onde todos ficaram deitados no piso, com os olhos fechados, sob o meu direcionamento, não foi possível passar os comandos para os surdos, em Libras, em função dos corpos estarem dispostos no piso, impedindo a visualização da língua viso-gestual.

Para finalizar fizemos uma avaliação. O grupo se mostrou bastante receptivo frente às novas experiências e demonstrou muitas expectativas em relação aos próximos encontros. Analisando o primeiro encontro, verifiquei que mesmo o grupo se mostrando muito receptivo e motivado, os jogos foram vistos apenas com caráter recreativo. Mas esta situação já era previsível, visto que apenas um participante já teve contato direto com esta prática artística. A partir desta aula foi possível elaborar os demais planos, nos quais tinham atividades que permitiam reconhecer e considerar a subjetividade de cada um, sem focar a questão da surdez, mesmo havendo uma grande conexão com o processo de socialização dos surdos.

### **3.4.1 - O corpo cênico e as relações sociais**

Nos trabalhos seguintes de alongamento, pedi que os participantes buscassem focar a mente em cada parte do corpo que estava sendo alongada, trabalhando os músculos de forma lenta, respirando suavemente e mantendo a boa postura. No jogo “O barco”, a intérprete fez os comandos em Libras, mostrando as diferenciações do barulho do mar: calmo agitado, etc, para que os surdos pudessem realizar o exercício.



6 - Jogo “O barco”



7 – Exercício de alongamento 2

Durante o momento de relaxamento instruí que tentassem desocupar a mente de pensamentos desagradáveis, buscando se concentrar no bem estar. Alguns exercícios foram trabalhados com sugestões de figuras imaginárias. Solicitei que os jogadores criassem ondas do mar, canto dos pássaros, ou outras situações que proporcionassem tranquilidade. Com vistas em não separar corpo e voz, algumas vezes pedi também que cada um emitisse um tipo de som associado ao gesto realizado. Procurei observar a qualidade dos movimentos/gestos, intercedendo quando necessário, para que os mesmos fossem realizados de forma que promovessem uma aproximação com o interior do corpo.

No exercício “Ouvindo os sons do ambiente”, com o objetivo de estimular a percepção sensorial, todos deitados com os olhos fechados teriam que ficar atentos aos sons presentes naquele ambiente ou nas proximidades como pássaros, tráfego, conversas, etc. Pedi aos participantes surdos que idealizassem quais os sons que poderiam ter naquele ambiente. A seguir descreverem o que pensaram naquele momento:

Eu achei melhor tirar o aparelho para não escutar nada, mas eu escutei, escutei um som dentro da minha cabeça, que dizia: nossa, como tô relaxado! Eu ouvi também um monte de passarinho também (Juca, D.A.).

Eu consegui imaginar o barulho de uma moto passando na pista, lá longe. Eu tenho muita vontade de ter uma moto, daquelas bem barulhentas (Ângela, surda).

Eu imaginei o som das ondas batendo numas pedras. Eu sei que aqui não tem mar, mas eu queria muito ta nesse lugar (Carolina, surda).

Eu me imaginei aqui mesmo, mas ouvindo vocês conversando e rindo muito. Ah, também ouvi o barulho de uma coruja, eu não sei como é. Aqui na Vicente Pires eu já vi muita coruja, eu tenho um pouco de medo (Antônia, surda).

A viagem abstrata a qual propus, Lecoq (2010) nomeia de “fundo poético comum”. Neste processo pedagógico trabalhamos com elementos da natureza, a partir das experiências e desejos de cada um, desencadeando em diferentes tipos de sentimentos. A ideia era que tais sentimentos ficassem armazenados no corpo para serem materializados no momento da expressão. Segundo o teatrólogo, estas sensações permanecem sempre gravadas no corpo. Nestes exercícios cada participante adotou um papel de protagonista, sendo responsável por descobrir suas potencialidades e dificuldades.

Outrossim, dentre os relatos dos participantes surdos percebi que Antonia externou a vontade de não ser surda, ela desejou ser transportada para um outro mundo, o dos ouvintes. Neste âmbito, a prática teatral contribui como instrumento para o processo de aceitação, visto que o trabalho é baseado principalmente no reconhecimento do corpo, nas atividades de expressão corporal e exposição do corpo, favorecendo também o desenvolvimento de outras potencialidades expressivas que não sejam apenas a voz.

Gradativamente eu fui adequando mais ainda as atividades aos participantes surdos, de forma que utilizassem mais a linguagem gestual. Procurei instruir os alunos por meio dos gestos, não necessitando usar comunicação verbal e Libras. Algumas vezes os comandos para os surdos foram dados por meio de um toque no ombro, visto a importância de permanecerem com os olhos fechados.

Visando favorecer as relações interpessoais entre surdos e ouvintes, optei por alguns jogos, que além de trabalharem outros aspectos, focavam esta temática. No “Gato e rato” e “Coelhinho sai da toca”, “Envolvimento em três ou mais” e “Jogo da bola”, o fluxo de comunicação entre surdos e ouvintes foi intenso e os mesmos tiveram a oportunidade de refletir sobre o trabalho conjunto do grupo. Os surdos, como os demais participantes, ao se depararem com as velhas “brincadeiras”, já conhecidas de todos, se entregaram ao imaginário infantil, numa grande sintonia com seus pares. Apenas as primeiras instruções que foram

traduzidas para Libras. Não era possível perceber quem era surdo ou ouvinte. Na avaliação foi perguntado: O grupo trabalhou junto? Eles precisaram um do outro ou cada um teria conseguido sozinho resolver sozinho o problema?

Eu pude perceber o quanto é legal quando tá todo mundo unido por uma mesma coisa. Eu acho que sozinha não iria conseguir (Antonia, surda).

Eu acho que temos que ser unidos, independente de termos alguma diferença no corpo. Tinha algumas meninas mais fraquinhas, outros que não escutavam, mas juntos conseguimos realizar a brincadeira (João, ouvinte).



8 - Jogo “Gato e rato”



9 - “Jogo da bola”

João teve razão na sua fala, saber conviver com as diferenças é um dos princípios básicos para a formação das relações de convivência, não apenas relacionada à presença de alguma deficiência na pessoa, mas também às particularidades que qualquer cidadão possui. No entanto esta forma de se relacionar depende de reconhecimento pela diversidade e respeito ao ser humano.

Para desenvolver os movimentos, com vistas a exercitar a expressão corporal trabalhamos com os jogos “Boca de forno”, “Espelho e som”, “Somente as mãos”, “Somente os pés e pernas”, “Sentindo o eu com o eu” e “Caminhada no espaço nº 2”. Como não foi possível os surdos receberem as instruções em Libras estando em movimento, todos os participantes caminharam pelo espaço e depois na formação semicírculo, receberam as instruções em língua verbal e em Libras. Na avaliação foi perguntado: O que é necessário para mostrar uma ação sem usar as palavras? Há diferença entre usar palavras para descrever uma ação e mostrá-la apenas com o corpo?

A gente tem que movimentar o corpo e mostrar o que quer dizer por meio dos movimentos. Eu acho que é possível sim fazer a cena sem usar palavras, mas é claro que tem diferença na forma de expressão quando não se usa a voz. Agora, eu acho

que hoje as atividades foram tão legais que a gente riu o tempo e atrapalhou um pouco (Anita, ouvinte).

Para quem é surdo e não fala, é a melhor forma de se comunicar. Como pretendo ser atriz, vou usar muito meu corpo na hora de representar um personagem. Sobre o que você perguntou do grupo, acho que trabalhou junto. Ninguém faz nada sozinho (Ângela, surda).

Tenho muita vergonha de usar meu corpo, mas sei que meu corpo fala por mim. Para eu fazer uma ação sem usar as palavras, eu já faço, pois a Libras é isso, a gente usa o corpo. Meu corpo e minhas mãos são minha voz. E hoje eu gostei muito. Tinha muito tempo que eu não ria assim. A Ana Claudia é muito engraçada e eu gosto muito dela (Antônia, surda).



10 - Jogo “Somente as mãos”



11 - Jogo “Somente os pés e pernas”



12 - Jogo “Espelho e som”

A narrativa dos participantes retrata a consciência que os mesmos possuem em relação à importância do corpo na dinâmica da comunicação. No palco, por meio dos gestos, o ator apresenta a percepção das suas experiências individuais e coletivas. Neste sentido, acredito que todos tenham um potencial artístico e uma maneira particular de se expressarem. Os jogos contribuíram para explorar estas possibilidades de expressão, desenvolvendo os movimentos e a criatividade.

O trabalho com as partes do corpo, como as atividades “Somente as mãos” e “Somente os pés e pernas”, proporcionou aos participantes refletirem sobre o corpo como organismo

unificado, despertando para a compreensão de que esses membros corporais são partes integrantes e são capazes de estabelecer uma comunicação, como ocorre com a pessoa surda.

No jogo “Espelho e som”, pedi que as duplas fossem formadas por surdos e ouvintes. A atividade foi feita com gestos, esses acompanhados por algum tipo de som, como: alto, baixo, gritado, sussurrado, etc. As duplas que tinham surdos usaram somente gestos. Observei que os ouvintes que fizeram duplas com os surdos, demonstraram constrangimento ao reproduzirem seus gestos. Conversando com um integrante, este evidenciou a preocupação de que a reprodução das características pessoais poderia ser vista como zombaria e ser interpretada também como imitação da “imperfeição física” do colega surdo.

Diante disso, apesar de ter percebido um sentimento de aceitação dos surdos pelos ouvintes, presumi que a presença dos surdos nos jogos ainda provocava um desconforto nos ouvintes. É preciso reconhecer que as relações entre ouvintes e surdos, mesmo numa situação de aparente interação, evidenciam muita fragilidade, principalmente quando ambos compartilham do mesmo ambiente, não apenas relacionada à questão da comunicação, mas também à dificuldade de conviver com o corpo diferente, fato que ainda está em processo de construção.

No trabalho com ritmo, jogamos “Ritmo em uníssono” e “Movimento ritmo”. No primeiro, foi necessário fazer algumas adaptações no momento, simplificando a atividade. No segundo, os jogadores deveriam fazer um movimento correspondente a um objeto como: trem, avião, máquina de lavar, astronave, etc. Juca, que ora se considera surdo, ora se considera ouvinte, escolheu o avião e fez também o som. Os outros ouvintes seguiram a mesma idéia e fizeram um som relacionado ao objeto escolhido. Observei que Ângela e Carolina emitiram alguns ruídos. Em referência a estes ruídos, resalto que não encontrei na literatura suporte teórico sobre assunto, no entanto, já percebi esta mesma peculiaridade em contato com outros surdos.



13 - Jogo “Movimento ritmo”



Embora os encontros estivessem tendo êxito, seguindo o planejamento, e a resposta dos participantes fosse positiva, verifiquei a necessidade de adaptar alguns jogos, com vistas a resgatar a auto-estima de alguns surdos, me colocando como mediadora para que os jogadores obtivessem a descoberta pessoal das suas dificuldades, se expressando de forma natural, sem a preocupação estabelecida pelos padrões convencionais. Sem, contudo, esquecer os elementos utilizados nas artes cênicas.

Neste sentido, percebi que Antonia tinha um autoconceito negativo, e este influenciava diretamente na sua auto-estima. Segundo o psicólogo Branden (2013), um dos precursores desta temática, a forma como a pessoa se sente em relação a si mesma atua em todos os aspectos da vida. As reações frente aos fatos cotidianos são determinadas pelo autoconceito, por quem somos e pelo que pensamos que somos.

A auto-estima pode ser entendida como a junção da confiança e respeito que a pessoa tem em si própria. O indivíduo que tem uma auto-estima elevada se sente confiante, adequado e competente. O que traz uma baixa auto-estima, sente-se inseguro, errado e inadequado para a vida. O fortalecimento da auto-estima está relacionado à questão da auto-aceitação, que não implica, de acordo com Branden (2013), numa ausência da vontade de mudar ou melhorar, mas em aceitar o que a pessoa é ou sente. No caso de Antônia, o reconhecimento da sua condição é essencial para uma mudança edificante e sua afirmação como cidadã. Mas creio que este é um processo moroso, que algumas vezes foge do domínio da própria pessoa, principalmente em relação aos surdos, que carregam uma história de lutas, marcada por grandes sofrimentos.

Dando sequência, realizamos atividades com o manuseio de pequenos objetos, com vistas ao desenvolvimento da percepção tátil e o elemento foco na cena, por meio dos jogos “dificuldade com pequenos objetos”, no qual os jogadores se exercitavam em abrir uma garrafa, uma bolsa, uma gaveta emperrada, o zíper da calça emperrado, calçar bota muito apertada, etc.

Neste exercício não houve dificuldade com o foco, visto que cada participante estava envolvido em manipular um objeto, singularidade que contribuiu para deixar o jogador mais a vontade, liberando-o para a improvisação. Ao mesmo tempo em que cada um estava envolto na solução do seu problema, se empenhava também no trabalho grupal.

No jogo “Eu vou para a lua”, que desenvolve a memória e a atenção, em círculo, um jogador começa dizendo: eu vou viajar e vou levar um celular, depois o segundo jogador continua dizendo: eu vou viajar e vou levar um celular e um caderno e assim cada um repete a frase e acrescenta mais algum objeto. Se um jogador errar sai do jogo. O jogo prossegue até que fique apenas um jogador. Mesmo com empenho de João, que estava fazendo a tradução, percebi que houve dificuldade na realização do jogo, por parte dos ouvintes e surdos, que presumi ter sido em função do espaço-tempo na interpretação simultânea para Libras.

Verifiquei que durante algumas aulas, certos participantes faziam muitas piadinhas desconcentrando os demais. Mas, ao mesmo tempo me chamou atenção a reação de Antonia frente às brincadeiras, ela começou a interagir mais com o grupo, quase sempre com um sorriso nos lábios.

Percebi cada vez mais o entrosamento entre os surdos e ouvintes e uma maior participação dos surdos nas atividades. Sempre no final de cada encontro terminávamos com um lanche, ao som de uma alegre música. Anita, que era responsável por esta parte, levava sempre um estilo diferente. Os participantes ouvintes dançavam. Entre os surdos, Ângela e Carolina acompanhavam os passos dos outros, como se estivessem realmente escutando. Antonia e Juca ficavam observando.

Vale esclarecer que os surdos podem ter acesso à música. É um equívoco pensar que vivem num mundo de silêncio total. Segundo Sá (2013), a experiência da surdez potencializa todo o corpo da pessoa surda, levando-a, desta forma, a experimentar vibrações mais intensamente do que os ouvintes. “Ser surdo é experimentar uma forma diferenciada de ser, a qual se baseia primordialmente nas experiências visuais para a leitura do mundo” (p. 03).

A autora ainda ressalta que o interesse pela música pode diversificar, alguns podem gostar e outros não, visto que os surdos não têm a surdez como única característica, a comunidade surda não pode ser tratada como totalidade, cada um tem diferentes experiências familiares, culturais e sociais, além de variar também quanto à perda auditiva.

Apesar de que na maioria das vezes, as atividades foram desenvolvidas de forma descontraída por todos, em alguns momentos percebi certa tensão entre alguns, que desconfiei ser proveniente principalmente pela competitividade. Durante os exercícios que simularam a exigência de força física, como cabo de guerra, Amélia (ouvinte) sempre queria ganhar,

mesmo não sendo de cunho competitivo. Durante as apresentações notei que ela ficava inquieta com a participação de algumas meninas que se mostravam um pouco mais.

Dentro do grupo, a Mariana (ouvinte), com 11 anos, se destacava de forma dominante. Na ocasião de algumas atividades visando à criação de cenas, ela sempre impunha sua ideia, que os outros aceitavam sem emitir nenhuma opinião. Os trabalhos eram muito bons, pois sua criatividade era admirável, mas ao mesmo tempo inibia os demais. Ângela (surda) também se sobressaía muito, foi possível perceber que tinha uma grande necessidade de ser vista, enquanto Antonia aparentava ter medo de se expor.

Uma grande dificuldade enfrentada foi trabalhar para que cada um reconhecesse e respeitasse as diferenças individuais, não se referindo apenas à questão da surdez, e sim às peculiaridades pessoais. Com base na minha trajetória, na qual frequentemente era submetida a julgamentos dos outros, me tornando dependente dos mesmos, que Spolin (1964) se refere como aprovação e reprovação, procurei trabalhar de forma que os participantes, principalmente, os surdos, já culturalmente estigmatizados, tivessem o livre-arbítrio de se expressarem sem a preocupação de que estavam sendo julgados por mim, professora, considerada por muitos como autoridade máxima, num ambiente educacional. No entanto, isso acontecia por parte dos próprios colegas, ainda que eu intercedesse para que os mesmos não tivessem essas atitudes, fazendo comentários que constrangessem os demais.

Porém, foi possível constatar que os mesmos comentários, que ora ocasionavam alguns conflitos, não eram dirigidos especificadamente aos surdos. Ocorriam em função da turma ser constituída por pessoas de culturas distintas que apresentavam entendimentos diferenciados sobre alguns assuntos, situação comum nas relações sociais.

A percepção de cultura está relacionada às transformações históricas e práticas sociais que estabelecem os modos de ser, viver e de se relacionar com os outros. É preciso dar abertura para que indivíduos e grupos que compõem as diversas culturas possam se expressar livremente.

A esta matéria, acrescento o pensamento de Hall (2002), que discute as definições de cultura e identidade neste cenário pós-moderno. As nações são formadas por várias culturas, que estão em processo de constantes mudanças, e estas colaboram nas discussões sobre as identidades dos diversos sujeitos, que ressignificam o tempo todo. No entanto, é preciso

reconhecer suas diferenças. Regido pelo mesmo pensamento, Veiga-Neto (2000), acrescenta que a identidade se baseia também nas características do corpo, como ser magro, gordo, loiro, negro, ou depende do contexto no qual o indivíduo está inserido.

Ao incluir o surdo nesta discussão, deve-se considerar suas múltiplas identidades. A identidade surda se caracteriza pela comunicação visual e pelo contato destes sujeitos com seus pares. É o ponto de partida para a construção de outras identidades. O surdo, como outro cidadão, é um sujeito sócio-cultural que apresenta variadas formas de vestir, comer, pensar, etc, e pode assumir diferentes identidades em contextos distintos. Ser surdo é mais um aspecto a ser considerado e não o único.

A observação do modo de se comportar e das narrativas dos participantes surdos proporcionou estabelecer uma relação dos mesmos com as categorias apresentadas por Perlim (2001), no que diz respeito à identidade surda. Ângela e Carolina apresentaram características descritas na classificação intitulada de *identidades surdas (políticas)*, elas têm consciência de serem diferentes, aceitando-se como surdas, usam a língua de sinais como forma de expressão e instituem esta situação para as pessoas, além de participarem de movimentos surdos.

Com relação à Antônia, é interessante considerar que a mesma se identifica com alguns pontos das *identidades surdas (políticas)*, como o uso da língua de sinais e a inserção nos movimentos surdos, todavia, de igual modo, não aceita a sua identidade surda e pensa em surdez como deficiência, aspectos que compõem as *identidades surdas incompletas*, que segundo Perli (2001), pertencem àqueles surdos que vivem a partir das representações dos ouvintes.

As *identidades surdas intermediárias*, têm uma característica distinta das anteriores, a forma de comunicação não é exclusivamente visual. São pessoas que têm algum grau de surdez, mas levam uma vida de ouvintes. Existe um processo de “normalização”, que ocorre por meio do uso de aparelhos auditivos, amplificadores e treinamento oral. Neste caso, faço uma referência ao participante Juca, jovem com perda auditiva severa, que faz uso de aparelho. Apesar da afirmação de ser ouvinte, notei, algumas vezes que ainda está em busca da sua identidade, não sabe se é surdo ou ouvinte. Vale ressaltar que os perfis de Antônia e Juca vão de encontro o que afirma Hall (2002), que as identidades são plurais, múltiplas e até podem até ser contraditórias.

### 3.4.2 - Processo de criação para a cena

Na segunda etapa, o trabalho ficou mais voltado ao processo pedagógico de criação. Procuramos trabalhar com a improvisação, que segundo Lecoq (2010), algumas vezes é confundida com a expressão. A expressão é um ato para si mesmo, enquanto que a improvisação, oriunda da criação, é dirigida à plateia. O objetivo principal é a relação com o público. A improvisação ocupa um papel importante em relação à descoberta prática dos limites do indivíduo. O ator é protagonista do seu trabalho.

Começamos com jogos mais simples, com grandes movimentos, aos mais complexos, com o manuseio de pequenos objetos, sempre dando ênfase à união dos gestos e sons, estes não sendo propriamente a voz. Algumas vezes o movimento era acompanhado da emissão de algum ruído e uma expressão facial. Cada movimento associado correspondia a uma ação, traduzia um sentimento, uma atitude, sempre inserido numa relação com o espaço, sem a preocupação de alcançar um padrão corporal. Depois os gestos eram incluídos em pequenas cenas criadas pelos participantes.

No jogo “Sustente”, cada jogador assumiu uma expressão corporal, como ombros caídos, queixo alto/imponente, boca petulante, testa caída, olhos fixos, andar de pata choca, andar firme, agressivo, etc, e a seguir com as mesmas características utilizadas, tinham que montar uma cena. Durante a primeira parte do exercício, foi possível perceber que cada jogador escolheu uma característica que se assemelhava às atitudes naturais de cada um. Anita (ouvinte), um pouco mais tímida, e Antonia (surda) assumiram uma postura de ombros caídos; Ana Claudia, que dança ballet, escolheu o andar de bailarina, chamado por alguns de “pata choca”, Ângela (surda) e João (deficiente auditivo) andaram firmemente pelo espaço, Carolina (surda) com olhos fixos. Na segunda parte do jogo, a turma foi dividida aleatoriamente em duplas para as apresentações. Durante as cenas, os jogadores esqueceram as suas características e assumiram outras. Somente Anita e Antonia continuaram com os ombros caídos.

Na avaliação, perguntei se as características físicas escolhidas tinham a ver com a personalidade de cada um e, se durante as cenas, as expressões foram mantidas. Somente alguns participantes responderam:

Eu escolhi a expressão de ombros caídos porque achei melhor e mais fácil fazer de um jeito que sou quase todo dia e acho que durante a cena fiquei do mesmo jeito (Antonia, surda).

Eu ouvi o que a Antonia disse e ela deve ser assim porque é surda. Mas olha, eu também sou surda e não me sinto assim desse jeito. Quero fazer personagens que se pareçam comigo, eu sou muito eu e por isso que escolhi um jeito que parece de uma pessoa forte (Ângela, surda).

Neste processo de criação houve muita dificuldade na construção dos personagens, pois os participantes sempre se inclinavam a tentar interpretar a si mesmo. Mas, neste caso, como Lecoq (2010) afirma, não existe interpretação quando o personagem e a pessoa forem apenas um. Mesmo com a intenção de que cada um construísse um personagem que não fosse ele mesmo, busquei respeitar os limites e a vivência de cada um.

Foram realizados alguns jogos com formação em dupla, como “Amor, ódio, amor”, “Conversação com envolvimento”, em que os participantes tiveram o primeiro contato com a plateia, composta pelos demais integrantes. Não interferi quanto à constituição dos pares, em função disso, a formação foi surdo/surdo e ouvinte/ouvinte, excetuando Carolina e o irmão João.



14 - Jogo “Amor, ódio, amor”

Na primeira atividade, Juca se mostrou muito cauteloso na sua apresentação, com voz sempre baixa, procurou não expressar qualquer emoção. Ao contrário, Ângela, demonstrou grande intensidade, chegando a emitir alguns ruídos. A participação de todos foi plena e a plateia aplaudiu com entusiasmo cada apresentação. No segundo jogo não era possível perceber qual diálogo vinha se desenvolvendo, mas foi fácil identificar quais sentidos estavam sendo explorados. No trabalho de Ângela e Antonia foi visível um maior desprendimento da primeira, mas os gestos de Antonia eram mais suaves e lentos, demonstrando mais intensidade. Na avaliação, todos concordaram que os jogadores deram realidade e exploraram os sentidos na cena.

Desenvolvemos cenas improvisadas a partir das imagens. Nas apresentações foi possível constatar as diferenciações nas formas de expressão. O primeiro grupo, constituído por Anita, Ana Claudia, Gugu, Juca e Antonia, escolheu uma imagem de uma família na qual todos estavam com notebook e celular. A cena mostrou exatamente o que estava na imagem, sendo que a participação de Antonia foi quase invisível, a mesma permaneceu imóvel e sem nenhuma forma de comunicação. Os outros componentes realizaram a tarefa sem maiores problemas, mas com muitos risos.



15 - Escolha das imagens pelo grupo

O grupo dois, com Ângela (surda), Iza, Mariana, Izabel e Paloma, escolheu uma imagem com o reflexo do pôr do sol no mar. A encenação mostrou uma discussão no trabalho entre quatro pessoas, a seguir, uma delas pediu demissão e viajou para uma praia. Ângela representou a personagem principal. A intérprete, a pedido do grupo, traduziu o que Ângela falou em Libras.

O terceiro grupo composto por Carolina (surda), João (irmão de Carolina), Amélia, Gisele e Jaque, apresentou uma criação baseada na imagem de um cachorro. A cena ocorreu num consultório veterinário, no qual o animal estava à beira da morte. João representou o cachorro, com um latido sofrido e choroso, Carolina era a veterinária surda que se comunicava em Libras, e Amélia, Jaque e Gisele eram as donas do cão, que não entendiam o que a veterinária queria dizer.



16 - Encenação a partir das imagens escolhidas

Na avaliação, pedi que os participantes falassem como se sentiram ao representar um personagem na cena.

Foi muito ruim o que senti. Eu querendo explicar para as donas do cachorro o que ele tinha e elas não entendiam nada. Mas o que a gente queria era mostrar isso também (Carolina, surda).

Eu adorei fazer o papel principal, mas no final da cena, a intérprete teve que me ajudar senão ninguém ia entender nada (Ângela, surda).

Em vista dos temas trabalhados a partir das imagens, entendi que os jogadores buscaram transmitir para a plateia, situações relacionadas às dificuldades de comunicação, cada grupo com o seu entendimento sobre a questão. A ideia de trazerem experiências do dia-a-dia me remeteu ao que Lecoq (2010) chama de “reinterpretação psicológica silenciosa”, que ocorre quando o ator restitui os fatos do cotidiano, sem, no entanto transpor para a plateia. Na seqüência, durante a interpretação, o ator materializa o momento da reinterpretação, dando forma à improvisação. O autor ressalta que a interpretação pode estar muito próxima ou distante do que foi pensado, mas este é o ponto de referência.

Com exceção dos membros do grupo que compunha Antonia, todos questionaram para a mesma, o motivo pelo qual ela ficou imóvel durante a representação.

Mas aquele era meu personagem! Bem estátua de tudo, por ser surda. Ali era uma personagem, mas na realidade, em alguns momentos me sinto daquela forma. É como se eu não fizesse parte do mundo (Antônia, surda).

Acredito que a resposta tenha surpreendido os presentes. Observei lágrimas nos rostos de alguns, inclusive na pedagoga Jaque, que já desenvolveu pesquisa com surdos e na professora Iza, com quase trinta anos de magistério. Constatei que era necessário oportunizar mais a Antonia nas criações, pois apesar do seu jeito introvertido, senti na mesma a vontade de se desafiar ainda mais.

Dando continuidade à composição da cena apenas com gestos, visando exercitar a comunicação não-verbal entre os participantes jogamos também “Cabo de guerra”, como aquecimento, “Transformando a emoção”, “Grito silencioso”, “Jogo tensão silenciosa” e “Quadro de cena”. A ideia era que os participantes mostrassem a cena sem a necessidade de contar. Os mesmos estabeleceram uma cena em que a comunicação foi por meio do silêncio e dos olhares. Na avaliação fiz as seguintes perguntas: Os jogadores se comunicaram por meio do silêncio? As palavras eram necessárias para a comunicação entre os jogadores? No



segundo exercício a cena teve animação? Vocês perceberam o que estava acontecendo mesmo sem ouvir o que eles estavam falando? O que poderiam ter feito para mostrar mais a cena sem contar?

Eu adorei, aliás, eu estou gostando de tudo. Acho que quem é surdo, como quem é ouvinte, se saiu muito bem nos dois trabalhos (Angela, surda).

Eu gostei também. Acho que cada dia, estamos melhorando. Uma pena que logo vai acabar. Acho que a gente poderia continuar (Carolina, surda).

Eu mesma sou tímida. Mas acho que no primeiro exercício me sai melhor. Foi porque você deu o tema. Eu ainda não consigo me soltar muito, este é o problema. Eu acho também que no outro exercício eu não consegui ficar atenta (Amélia, ouvinte).

Eu quero falar logo, junto com a Amélia, porque me sinto assim também. Mas acho que aos poucos estou melhorando. Eu também achei o primeiro exercício melhor, acho que deu para todo mundo entender, porque não usamos palavras e nem Libras, então não foi preciso ajuda do João. Acho que temos que trabalhar mais o corpo, mas nem sempre consigo (Antonia, surda).

Mas é assim mesmo, Antonia, eu que já fiz trabalho com surdo é assim mesmo, todo mundo é igual. A dificuldade existe para quem é surdo e para quem escuta também (Jaque, ouvinte).

Embora alguns participantes tenham se posicionado quanto à questão da timidez ou à dificuldade para se dispor no palco, situação comum na iniciação teatral, observei que no percurso da oficina houve um grande crescimento artístico dos jogadores/atores, e creio que os jogos teatrais aplicados foram a base para esta evolução.

Os jogos trabalham as técnicas teatrais, progressivamente, por meio do próprio ato de jogar. Neste processo, desenvolve a espontaneidade, que nada mais é do que uma resposta a uma situação de forma intuitiva, sem planejar, nas palavras de Spolin (1963), “no aqui e agora”. É um momento que desprende as informações depositadas na memória, de descoberta pessoal, indo de encontro à expressão criativa e à autoconfiança, minimizando ou eliminando o desconforto da timidez (p.4).

Nesta fase cada um buscou se aprofundar mais para a descoberta da sua habilidade, procurando se aperfeiçoar no jogo cênico. Do mesmo modo, a sintonia com os pares e a plateia aumentou, permitindo, desta forma, um fluir espontâneo nas cenas. Ao observar os corpos, notei que todos, individualmente, tinham um tempo diferenciado no processo de criação, desta forma busquei respeitar esta especificidade, evitando gerar sentimentos de

frustração e desânimo. As experiências vividas dos surdos se refletiram no corpo por meio dos gestos. Cada um, no ato de criação, se expressava de uma maneira muito particular.

Durante o jogo “Ver a palavra”, os jogadores foram para o palco e descreveram uma experiência. Os mesmos receberam, por sorteio, a instrução escrita e tiveram que improvisar a narração da história de acordo com a criatividade. Inicialmente acreditei que os participantes teriam dificuldade na exposição no palco, visto que a atividade era individual. A maioria optou por narrar de forma alegre, tirando muitas risadas da plateia.

A forma de apresentação foi de acordo com o interesse de cada um. Alguns utilizaram somente a voz, outros ruídos e gestos. Em todas as narrações, João ajudou como intérprete. Durante a avaliação, alguns participantes declaram que a narração era de algumas experiências pessoais, mas só foi possível saber do fato porque os mesmos falaram a respeito. Caso contrário não seria possível saber se a história narrada era real ou fictícia, em função do ótimo desempenho dos atores.



7 – Jogo “Ver a palavra”

Para composição dos personagens jogamos o “Baú cheio de chapéus”, onde fizemos um exercício utilizando diversos figurinos, como blusas, chapéis, bonés, xales, óculos, bijuterias, sapatos, etc. Após a atividade foi realizado um desfile onde cada um assumiu um tipo de postura e atitude. A seguir, na adaptação do Jogo “Quem sou eu?”, cada um fez a biografia do seu personagem, como: nome, idade, gênero, nacionalidade, naturalidade, ocupação e logo depois apresentou para a plateia.



18 – Desfile com os figurinos



19 – Apresentação da biografia do personagem

Após a apresentação dos participantes fizemos uma avaliação com as seguintes perguntas: As peças do figurino ajudaram a compor o personagem? A estrutura corporal mudou de acordo com a idade e a ocupação?

Quando começamos esta atividade achei que seria muito difícil, mas quando comecei a ver as coisas dentro do baú, as ideias já me vieram na cabeça. Ainda mais, quando encontrei um paletó e uma gravata lá. Só pensei em ser advogado (João, ouvinte).

Nossa, eu achei muito legal desse jeito. Quando você falava na composição da personagem, eu achava muito complicado, mas quando peguei as roupas, parece que eu desenvolvi (Carolina, surda).

Eu pensei em ser alguém bem diferente do que sou, igual você tinha explicado. Quando eu vesti a roupa, parece que não era mais eu. Eu me senti diferente. Eu nunca tinha me sentindo assim. Eu acho sim, que posso ser atriz, mesmo sendo surda. Vocês não acham? (Antonia, surda)

A construção do personagem já estava presente desde o início dos encontros, mesmo que os participantes não tenham percebido, todas as atividades caminhavam para este fim. No entanto ganhou evidência nesta etapa da oficina, a partir da concretização do relacionamento dos jogadores com o conjunto cênico. Segundo Spolin (1963), é importante realizar o trabalho com o personagem apenas quando o aluno estiver realmente familiarizado com a cena.

Neste momento os alunos tiveram que fazer suas escolhas, num processo de contato com seus sentidos. O jogo “Baú cheio de chapéus” ajudou muito na composição, mas o ponto principal foi trabalhar para que os participantes mostrassem as características dos seus personagens, por meio da cada parte do corpo ou ação, como costas, mãos, postura forma de

andar, sentar, etc. Pedi que pensassem em todos os detalhes, que, por meio do contato com o palco, fossem capazes de transpor para a plateia.

Meu nome é Geysel, sou surda, tenho 18 anos e sou rica. Tenho muita vontade de namorar. Sempre chamo muito atenção dos rapazes, pois sou muito bonita, mas meus pais ficam com medo que eles queiram se aproveitar de mim. Faço faculdade de Educação Física. Moro em Brasília, mas nasci no Rio Grande do Sul (Antonia, surda).

Meu nome é Aninha. Tenho 21 anos. Estudo para ser médica. Quero ajudar as pessoas, principalmente quem já nasceu com algum problema. Sou carioca, mas atualmente moro em Brasília, estudo na UnB, onde faço medicina. Não tenho namorado. O pessoal ri muito do meu sotaque carioca. Mas como, se sou surda e não falo? Ah, isso é só um detalhe. Gosto também de roupas com cores fortes, como laranja, roxo, pink (Ângela, surda).

Oi pessoal. Meu nome é Wanda. Eu sou uma atriz. Já participei de algumas novelas da Globo. Moro com algumas amigas no Rio de Janeiro. Estou em Brasília para fazer um comercial sobre as chinelas havaianas. É muito bom estar participando desta oficina com vocês. Esqueci de falar: sou surda também e não gosto de falar minha idade não (Carolina, surda).

Meu nome é José Antonio, mas podem me chamar de Zetônio, tô vindo da roça. Moro aqui pertinho... pertinho, na divisa de Minas com Goiás. Tenho uma fazenda lá, com criação de gado para leite. Gosto muito, viu! Vim aqui em Brasília, atrás de uma esposa. Preciso de uma mulher para me ajudar lá na fazenda. Lavar os pratos, fazer comida e cuidar de mim e da casa. Tenho 52 anos. Alguém daqui quer? É melhor ocês não perder essa chance (Juca, D.A.).

Em referência aos surdos, mediante as biografias e o desfile dos seus personagens, percebi que os mesmos assumiram a identidade surda e deram vidas aos seus desejos. Em exercícios anteriores, esses mesmos participantes interpretaram personagens muito próximos do seu cotidiano, como já foi descrito. Nessa atividade, no entanto, o estado criativo que os surdos apresentaram, traduziu os anseios da comunidade surda, que nada mais é do que uma vida integrada na sociedade com oportunidades igualitárias e a surdez politicamente reconhecida.

### **3.4.3 - Produção cênica**

Na última fase da oficina, continuamos com exercícios de alongamento, relaxamento, jogos teatrais, que preparavam o corpo dos participantes para se expressarem melhor, e atividades voltadas à montagem do espetáculo. Em reunião com o grupo fizemos algumas considerações acerca da produção cênica e chegamos a algumas conclusões: A plateia seria constituída de pessoas surdas e ouvintes, entre crianças e adultos e o local da apresentação no mesmo espaço, no qual está ocorrendo a oficina, e na escola em que a diretora fez o convite.

Para a escolha da peça, fiz uma pesquisa, pois a mesma teria que contemplar os aspectos trabalhados durante a oficina e o texto teria que ser adaptado de forma que os atores surdos participassem plenamente. Lembrei-me que no início da oficina, o participante Gugu sugeriu trabalhar uma obra do dramaturgo William Shakespeare, assim sendo, pensei em um clássico que tivesse o elemento cômico presente, a pedido dos participantes, e que os gestos pudessem ser amplamente explorados. Uma vez que para a maioria do grupo, esta seria a primeira experiência teatral, então não poderia ser uma peça muito complexa, visto também que, apesar de existir uma preocupação com o resultado estético, creio que o mais importante ainda seria todo o processo desenvolvido ao longo do projeto.

Diante disso pensei em “A megera domada”, de William Shakespeare. E consultando a internet encontrei uma adaptação elaborada para um musical de adolescentes. O texto dramático, usado como mais um componente dentro do contexto gestual, foi ajustado de modo que atendesse ao número de atores e suas especificidades. Apresentei a peça aos participantes, que após breve leitura, foi aceita por todos.

Com o texto em mãos foi realizada uma leitura dramática. Ainda que não tivesse sido definida a escolha dos atores para os personagens, pedi que os participantes procurassem exprimir o sentimento dos personagens, explorando os gestos, entonação, ritmo e expressão facial. Como os participantes surdos tinham conhecimento de português escrito, atributo do bilinguismo, apesar de terem dificuldades no uso de artigos, preposições, conjunções, ou outros elementos da língua portuguesa, também participaram da atividade se expressando em Libras. Como todos tinham cópia do texto, não foi necessário o trabalho do intérprete. Acredito que esse momento proporcionou um diálogo entre os signos linguísticos das culturas surda e ouvinte, oportunizando aos participantes reconhecerem os recursos expressivos da LIBRAS e da Língua Portuguesa.

O exercício da leitura dramática foi muito satisfatório e simples, mas a passagem dos diálogos escritos do texto para linguagem gestual exigiu cuidado e atenção de todos. Pensando nisso, propus mais alguns jogos que estimulassem a criatividade e expressividade nas cenas e exercitasse também a expressão facial, como o “Jogo do Quem 2” e “Explorar e Intensificar”, nos quais, cada jogador trabalhou as expressões faciais que utilizamos no cotidiano, que demonstrem os sentimentos ou atitudes, como: tristeza, alegria, autoritarismo,

arrogância, raiva, tranquilidade, etc. A seguir, pedi que cada um pensasse em quais características faciais que combinavam com os personagens criados que comporiam a peça.



20 – Leitura dramática

Fizemos outra reunião para a escolha dos personagens da peça. A ideia era acomodar os personagens criados pelos participantes na fase anterior para compor a peça, mesmo que fosse preciso fazer mais alguma adaptação na mesma. Naturalmente, os próprios atores definiram esta questão.

Os ensaios foram divididos por cenas, nas quais os atores experimentaram gestos e movimentos que iriam fazer, de forma que possibilitasse a compreensão da plateia. Embora tenha sido um momento complexo, os jogos teatrais desenvolvidos na oficina foram essenciais para a atuação dos atores. Outro fator de grande importância foi que gradativamente os ouvintes aprenderam alguns sinais básicos de Libras, fortalecendo, assim, as relações entre os participantes e personagens.

Desta forma, o ponto-chave nos ensaios foi fisicalizar<sup>22</sup> os diálogos do texto, que foi usado como apoio, deixando de ser o elemento principal, se relacionando com a peça, como mais um componente da configuração cênica, característica do teatro pós-dramático. Para isso, grande parte das falas dos personagens foi expressa por gestos, junto com alguns sinais que compõem a Libras, ensinados aos ouvintes pelos participantes surdos.

Utilizamos também a narração, com tradução em Libras, como mais um recurso cênico, que foi realizada antes de cada ato para direcionar os diálogos, indo de encontro às outras propriedades pós-dramáticas, como heterogeneidade e pluralismo. Nesses momentos, somente algumas frases foram verbalizadas, com tradução em Libras também, como a fala de

<sup>22</sup> Termo utilizado por Viola Spolin (1963), que se refere a representar o material num nível físico.

Catarina: “Você sabe o que penso desses garotos, são todos iguais, machistas, acham que podem mandar na gente”.

Após esta etapa de muita experimentação, iniciou-se o período de repetição, visando o aperfeiçoamento na cena e o ensaio completo. Concomitantemente ocorreu o contato com o figurino e adereços, então retomamos o jogo do “Baú de chapéus”, no qual cada um escolheu seu figurino. Os participantes trouxeram algumas peças de casa, que durante a aula, foram compartilhadas entre os mesmos e algumas ajustadas para que atendessem o perfil dos personagens.

Durante as duas semanas que antecederam a apresentação da peça, além dos ensaios, conseguimos montar o cenário com mobiliários e acessórios trazidos pelos participantes. O palco era pequeno, não tinha cortina e nem um local adequado para a troca do figurino. O trabalho coletivo permitiu a confecção de uma cortina e dois camarins improvisados. A ação foi completada com a prova da trilha sonora e iluminação. Foi realizado o ensaio geral, sem interrupção. Ao final fizemos uma avaliação para melhorar alguns detalhes.

A avaliação foi essencial para o desenvolvimento de todas as atividades. Foram momentos que possibilitaram aos participantes apresentarem a leitura individual das dificuldades e sugerirem como resolver os problemas. Orientei aos participantes que durante a atuação, considerassem a presença do espectador, pois segundo Lecoq (2010), no processo de criação o objeto criado pertence à plateia. A plateia dá significado ao espetáculo.

O grande momento chegou. Como abertura, Ana Claudia apresentou um solo de ballet contemporâneo. A plateia foi formada por familiares e amigos dos participantes, entre ouvintes e alguns surdos. Antes do espetáculo expliquei aos espectadores sobre o trabalho desenvolvido ao longo da oficina. Creio que a explanação contribuiu para as possibilidades de apreciação da peça.

O trabalho com ritmo contribuiu muito para que cada ator memorizasse os gestos que seriam utilizados no espetáculo. Foram exploradas as diferentes formas de linguagem, já descritas, e cada um, provido de liberdade e expressão criadora, ocupou um espaço. Durante a apresentação da peça, alguns esqueceram suas falas e gestos. Acredito que tenha ocorrido em função da apreensão perante à plateia e a sensação de estarem sendo “julgados” pela mesma.

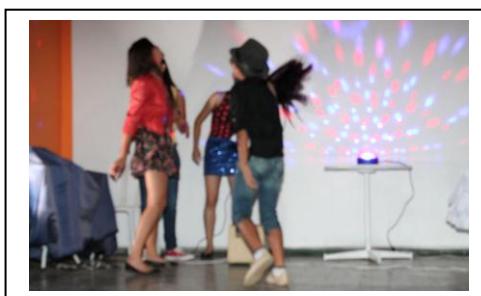
Mesmo que o resultado cênico não tenha sido totalmente alcançado, o processo desenvolvido ao longo da oficina revelou aos participantes a descoberta de novas possibilidades.



21 – Encenação 1



22 – Encenação 2



23 – Encenação 3



24 – Encenação 4



25 - Plateia

Percebi que a peça conseguiu provocar a recepção da plateia, pois a mesma teve uma participação ativa em relação ao espetáculo, apresentando expressões de alegria e choro. Não posso afirmar se todos os espectadores conseguiram interpretar os signos empregados nas cenas, porém espero que este contato tenha lhes proporcionado um novo olhar sobre os surdos



e suas relações com o mundo ouvinte, bem como o potencial ocultado em cada participante do projeto.

A maneira como as representações do surdos são construídas na sociedade refletiram na plateia. Cito como exemplo o depoimento de um convidado após o término do espetáculo: “Nossa, até que eles conseguiram fazer um bom trabalho, mesmo com o problema da deficiência auditiva” (Gilvan). Foi visível o preconceito subestimando a capacidade dos participantes surdos. Mas, reitero que tal reação já era prevista, visto que este pensamento se faz muito presente entre os ouvintes, mesmo naqueles que se dizem solidários à causa surda. Ainda assim, não podemos deixar que estas apreciações equivocadas, elaboradas a partir de conceitos estereotipados continuem prejudicando a expressão artística dos surdos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das proposições estudadas e da realização da pesquisa de campo, me permito afirmar que à medida que as observações foram acontecendo e os registros de campo foram sendo transcritos e analisadas, minha compreensão sobre o sujeito surdo se ampliou, embora ainda tenha muito o que ser despertado, pois o aprendizado nunca está completo, sempre temos algo a descobrir.

As constatações evidenciadas nesta pesquisa apontam que a sociedade não está preparada para lidar com a diversidade presente, apesar dos discursos afirmarem o oposto. É necessário que reconheça a existência desta demanda e discuta o tema de modo a construir e implementar políticas públicas, em conjunto com toda a comunidade, na qual as chamadas minorias tenham uma participação ativa. Este trabalho, em face do reconhecimento da diversidade, tem que ser contínuo, e não apenas com ações pontuais na ocasião de algum fato que chama a atenção da mídia, apesar de ser um processo gradativo e que leva algum tempo para alcançar os resultados.

Ressalta-se a importância, de cada sujeito refletir o seu papel e assumi-lo com comprometimento na dinâmica social, se tornando um cidadão pleno, consciente e crítico, sabendo respeitar a si mesmo e aos outros, para que possa construir uma sociedade justa e igualitária, em que cada um seja reconhecido na sua singularidade.

Ao se refletir sobre o surdo, sujeito de pesquisa deste estudo, percebo que a problemática não está na surdez ou no surdo, e sim nas representações dos ouvintes acerca dessas pessoas, nas quais os surdos são sinônimos de “deficientes”, “incapazes”, entre outros conceitos, fundados apenas na perspectiva clínica-terapêutica, que tenta “normalizar o corpo defeituoso”. Em vista disso, considero que a surdez ainda se encontra dentro do discurso da deficiência. Neste sentido, a reconstrução da história desses sujeitos atua como base para uma transformação social, na qual a surdez seja vista como diferença e que os mesmos sejam protagonistas na luta pelos seus direitos de cidadania.

Pude compreender também que todos nós podemos contribuir de alguma forma para que essas pessoas aprendam a lidar com as suas diferenças e saibam reconhecer seus valores, para que desta forma, tenham condições de elevar sua auto-estima, que é o fundamento para que se torne ativa e tenha uma vida próspera.

Pensando nisso, acredito que o projeto desenvolvido, tenha colaborado com esta demanda, pois o teatro amplia o universo cultural do indivíduo, atua como uma linguagem que favorece um diálogo entre a comunidade surda e a sociedade, por meio dos jogos e técnicas teatrais, que estimulam a discussão e promovem uma reflexão dos problemas cotidianos, além de possibilitar o desenvolvimento do potencial artístico e democratizar o acesso aos bens culturais.

Neste modo de representação artística, em contato direto com os surdos, foi possível verificar que os mesmos possuem múltiplas identidades surdas, que se apresentaram conforme o contexto no qual foram inseridos, confirmando a literatura estudada. Dentre os surdos participantes me deparei com sujeitos oriundos de culturas distintas. Diante disso, busquei promover um diálogo entre os surdos e ouvintes, de modo que as diferenças culturais fossem reconhecidas e respeitadas.

Apesar de que houve uma evolução das relações interpessoais entre surdos e ouvintes, muitas dificuldades apareceram em função da diferenciação na modalidade da linguagem, ocasionando uma limitação de comunicação, ainda que os ouvintes tenham aprendido alguns sinais básicos de Libras, ensinados pelos colegas surdos.

Outra situação observada que me despertou a atenção foi a existência de uma prática paternalista por parte dos ouvintes com os surdos, algumas vezes, este paternalismo incidia numa relação de submissão, configurando atitudes de preconceito e discriminação. Durante a oficina foi possível perceber que os surdos eram tratados com o estereótipo de coitadinhos.

É importante salientar que essa prática é recorrente em toda sociedade. É fundamental que o processo de inclusão rompa com as barreiras do preconceito e discriminação. A igualdade implica em reconhecimento e respeito às diferenças. O surdo tem que ser aceito como um ser ativo e interativo e que pode expressar ideias e sentimentos. Creio que o surdo não precisa de compaixão, precisa de reconhecimento e respeito.

Quanto às relações de poder, foi possível notar no decorrer do projeto que, de maneira indireta: por meio de opiniões, diálogos e no desenvolvimento dos jogos, os participantes ouvintes exerciam um grande poder sobre os surdos e alguns surdos também sobre seus pares surdos, confirmando a teoria de Foucault (2004), de que as relações de poder ocorrem em

qualquer esfera e de diversas formas, todas as pessoas podem ser sujeitos e objetos de poder, não se restringindo a alguém ou a determinado grupo. É um processo dinâmico.

No que diz respeito à aplicação da oficina, verifiquei que não era possível trabalhar de forma homogênea. Para se chegar a um ponto comum com todos os participantes, tive que oferecer um atendimento específico para os surdos, adaptando os jogos teatrais de modo que os mesmos tivessem plena participação nas atividades. Neste propósito, ressalto que tive algumas dificuldades, essas relacionadas à minha competência (ou incompetência), como ouvinte. O surdo não teria que se adaptar à oficina e sim a oficina ao surdo.

Ainda que eu tenha me empenhado no desenvolvimento do projeto e que seja compassiva à causa surda, acredito que mesmo com a participação ativa dos surdos e ouvintes na elaboração do planejamento dos encontros por meio de sugestões, penso que a oficina foi construída sob a ótica ouvinte. Em função disso espero que a ideia se multiplique e que os surdos sejam protagonistas de projetos que oportunizem a inclusão dos seus pares.

Em conclusão deste estudo eu pergunto: O surdo está apto para a prática teatral? Segundo Spolin “todas as pessoas são capazes de atuar no palco. Todas as pessoas são capazes de improvisar. As pessoas que desejarem, são capazes de jogar e aprender a ter valor no palco”(1963, p. 3). Perante a esta colocação, se defendemos a prática do protagonismo dos surdos, precisamos reconhecer as suas competências criativas. Se olharmos com veemência para as criações artísticas dessas pessoas, perceberemos que são reveladoras e providas de uma imensa riqueza. Precisamos ampliar o nosso olhar, estando acessíveis a compreender os códigos diversos.

No teatro, o surdo pode perfeitamente ser inserido, pois há várias maneiras de representação cênica, não se restringindo apenas a forma oral-auditiva. A sonorização pode ser concebida por meio do ritmo e da harmonia. Os gestos e movimentos ocupam um espaço importante, não apenas como percurso, mas como uma dinâmica no espetáculo.

Desta forma a recepção é compartilhada por surdos e ouvintes. A plateia ouvinte não precisa ser essencialmente incitada pela produção sonora. Se tiver interesse e disposição para fazer uma leitura da expressão corporal dos atores em cena, uma escuta do olhar, perceberá as inúmeras possibilidades da arte de representar, tornando-se cúmplice do espetáculo. A dificuldade com a plateia é ter um olhar apurado para discernir os gestos dos atores. “A

formação do olhar é tão importante quanto a formação da criatividade. De nada serve oferecer um bom vinho àqueles que não podem apreciá-lo!” (Lecoq, 2010, p. 91).

Finalizando, as reflexões que despontaram nesta pesquisa indicam que ainda há muito que ser estudado, discutido e conseqüentemente implementado. Mas espero que, de alguma forma, eu tenha contribuído para abrir novas discussões e práticas voltadas à inclusão de pessoas surdas.

Que os surdos reflitam sobre a inclusão e sejam protagonistas do exercício da sua cidadania e que sociedade pense sobre o que é de fato a inclusão e se adapte para receber todas as pessoas.

## Referências

- A morte do cisne. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=C1WE6iNJdx4>>. Acesso em 16 dez. 2012.
- ANGROSINO, M.; FLICK, U. (Coord.). **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARBOSA, Ana Mae. **Edição pós-moderna**. In: GUINSBURG, J. & BARBOSA, Ana Mae (Org.). O Pós-modernismo. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 17-19.
- BIÃO, Armindo Jorge de Carvalho. **Etnocologia e a cena baiana: textos reunidos**. Salvador: P&A Gráfica e Editora, 2009. Disponível em <http://www.teatro.ufba.br/gipe/arquivos> Acesso em: 12 ago 2012.
- BRANDEN, Nathaniel. **Auto-estima: Como aprender a gostar de si mesmo**. Disponível em <<http://www.jecelo.com/livros/dreamweaver/arquivos>>. Acesso em 10 nov. 2013.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: Secretaria Educação Fundamental, 1997, 164 p.
- Brasil. Ano Internacional de Pessoas Deficientes. Comissão nacional. Brasília, 1981. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002911.pdf>>. Acesso em 30 out. 2012.
- BRASIL. **Decreto legislativo n.º 485, de 20 de Dezembro de 2006**. Aprova o texto da Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais, celebrada em Paris, em 20 de Outubro de 2005.
- BRASIL. **Decreto n.º 5.626, de 22 de Dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.
- BRASIL. **Decreto n.º 6.949, de 25 de Agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.
- Brasil. **Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012**. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.
- BRASIL. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Relatório mundial sobre a deficiência 2011**. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Disponível em <<http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/>> Acesso em: 10 jun 2012.
- BRASIL. **Lei n.º 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

BRASIL. Ministério do Planejamento, orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Censo Demográfico 2010.** Brasília: Ministério do Planejamento, orçamento e Gestão, 2012. Disponível em <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/>> Acesso em: 10 jun 2012.

Break Ballet. Produção de Amanda Carneiro. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=C1WE6iNJdx4>>. Acesso em 16 dez. 2012.

BRITO, Lucinda Ferreira. **A Língua Brasileira de Sinais.** In: RINALDI, Giuseppe (Org.). Educação Especial: Deficiência auditiva. Série Atualidades Pedagógicas.. Brasília: SEESP, 1997. Volume III. Fascículo 7. p. 4-80.

**Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais.** Unesco, 2005, 32p. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150224POR.pdf>>. Acesso em: 4 junho 2012.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da, VIEIRA, Maria Adenil. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática.** 2.ed. São Paulo: FTD, 2006.

DELORS, Jacques. **Pensar e construir nosso destino.** In: COSTA, Antonio Carlos Gomes da, VIEIRA, Maria Adenil (Orgs.). **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática.** 2.ed. São Paulo: FTD, 2006. p. 59-62.

FAZITO, Dimitri. A identidade cigana e o efeito de nomeação: deslocamento das representações numa teia de discursos mitológicos-científicos e práticas sociais. Revista de Antropologia. Vol.49 nº. 2, São Paulo Julho/Dezembro 2006. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-77012006000200007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-77012006000200007&script=sci_arttext)>. Acesso em 11 out. 2013.

FENEIS. Eventos culturais. Disponível em <<http://www.feneis.com.br/page/eventosculturais.asp>>. Acesso em 04 mar2010.

FERRAZ, Ismar. Caipira virtual. Disponível em <[http://www.youtube.com/watch?v=\\_Cl5KihP53s](http://www.youtube.com/watch?v=_Cl5KihP53s)>. Acesso em 15 jan. 2013.

FLICK, U. Pesquisa qualitativa. In: ANGROSINO, M.; FLICK, U. (Coord.). **Etnografia e observação participante.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** 15 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000. 293p.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** 29 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004. 262p.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Tradução Mathias Lambert. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointerativista**. 5 ed. São Paulo: Plexus, 2002, 172p.

GRIGNON, Claude. **Cultura Dominante, Cultura Escolar e Multiculturalismo Popular**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na Sala de Aula: Uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação*. 10 ed. - Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012. p. 173-183.

GRUPO TEATRAL MOITARÁ. *Itinerário de um ponto*. Rio de Janeiro: Ponto de cultura Palavras visíveis, 2012. DVD.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**; tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7 ed - Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HEIN, H. **Culturasurda.net**. Disponível em <http:// <http://culturasurda.net/category/teatro/> >. Acesso em 18 fev. 2013.

KAUCHAKJE, Samira. **Comunidade surda: as demandas identitárias no campo dos direitos, da inclusão e da participação social**. In: SILVA, Ivani Rodrigues, KAUCHAKJE, Samira e GESUELI, Zilda Maria (Orgs.). *Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades*. São Paulo: Plexus, 2003. p. 57-76.

KELLNER, Douglas. **Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na Sala de Aula: Uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação*. 10 ed. - Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012. p. 101-127.

KRETZMANN, Carolina Giordani. **Multiculturalismo e diversidade cultural: comunidades tradicionais e a proteção do patrimônio comum da humanidade**. 2007. 150 f. Dissertação de Mestrado. Universidade de Caxias do Sul. Disponível em <[http://tede.ucs.br/tde\\_arquivos](http://tede.ucs.br/tde_arquivos)>. Acesso em: 4 maio 2012.

LECOQ, Jacques. **O corpo poético: uma pedagogia da criação teatral**. Tradução Marcelo Gomes. São Paulo: Senac, 2010, 239p.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

LENINE, **Sob o mesmo céu**. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=vm33f3WGYh0>>. Acesso em 15 jan. 2013.

LEVY, C. C. A.C.; SIMONETTI, P. **O surdo em si maior**. São Paulo: ROCA Ltda, 1999.

LOPES, Véra Neusa; MUNANGA Kabengele (org). **Superando o racismo**. Brasília: Ministério da Educação, 2000. 202p.

LULKIN, Sérgio Andres. **O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada**. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 33-49.



MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Tradução Cristina Magro, Victor Paredes. Belo Horizonte: UFMG, 2001, 203p.

MOURA, M. C; A Lodi, A. C. B; Pereira, M. C. (orgs.). **Língua de sinais na educação da criança surda**. São Paulo: Tec Art, 1993.

MOURA, Maria Cecília; LODI, Ana Claudia B.; HARRISON, Kathryn. M. R. **História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais**. In: FILHO, O. L. **Tratado de fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997.

MOURA, Ana Lucia. UnB apura agressão a aluna da Agronomia. **Secom UnB**. Brasília, 22 fev. 2013. Disponível em <<http://www.unb.br/noticias/unbagencia/unbagencia.php?id=7588>> Acesso em 25 mar. 2013.

NAPOLEÃO, Ricardo. **Quando um ri o outro chora**. In: LECOQ, Jacques. O corpo poético: uma pedagogia da criação teatral. Tradução Marcelo Gomes. São Paulo: Senac, 2010. P. 11-17.

NAZARIO, Luiz. **Quadro histórico do pós-modernismo**. In: GUINSBURG, J. & BARBOSA, Ana Mae (Org.). O Pós-modernismo. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 23-70.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula & GROSSBERG, Lawrence. **Estudos Culturais: Uma Introdução**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Alienígenas na Sala de Aula: Uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação. 10 ed. - Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012. p. 7-37.

ORTIZ, Renato. **Anotações sobre o universal e a diversidade**. Revista Brasileira de Educação. v 12, n. 34, p. 7-16, janeiro/abril 2007.

PEREIRA, M. E. **Psicologia social dos estereótipos**. São Paulo: EPU, 2002.

PERLIN, Gladis. **As diferentes identidades surdas**. Disponível em <[http://www.vezdavoiz.com.br/site/download/as\\_diferentes\\_identidades\\_surdas.pdf](http://www.vezdavoiz.com.br/site/download/as_diferentes_identidades_surdas.pdf)>. Acesso em 12 nov. 2013.

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

PERLIN, Gladis. **Nós somos surdos**. In: QUADROS, Ronice Muller, PERLIN, Gladis (Orgs.). Estudos surdos II. Petrópolis, Rio de Janeiro: Arara Azul, 2007. p. 9-13.

PIMENTA, Nelson. Entrevista concedida a Cilene Rodrigues Carneiro Freitas. [mensagem pessoal] Mensagem recebida por <cilenecar@yahoo.com.br> 22 de fev. 2013.

QUADROS, Ronice Muller de, PERLIN, Gladis. **O ouvinte o outro do outro surdo** In: II Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais, 2003, Florianópolis. Anais do II Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais. Florianópolis: Fapeu-002, 2003. v.1. p.617 - of4. Disponível em <[http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index\\_arquivos/Documentos/](http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Documentos/)>. Acesso em 12 nov. 2013.

QUADROS, Ronice Muller de. **O bi do bilingüismo na educação de surdos.** In: **Surdez e bilingüismo.** 1 ed. Porto Alegre : Editora Mediação, 2005, V.1, p. 26-36.

SÁ, Nídia Limeira de. **Existe uma cultura surda?** In: Cultura, poder e educação de surdos. São Paulo: Paulinas, 2006. Disponível em <[http://www.eusurdo.ufba.br/arquivos/estudos\\_surdos\\_feneis.doc](http://www.eusurdo.ufba.br/arquivos/estudos_surdos_feneis.doc)>. Acesso em 12 mai. 2012.

SÁ, Nídia Limeira de. **Os surdos, a música e a educação.** Disponível em <<http://dialogica.ufam.edu.br/dialogicaV2>>. Acesso em 12 nov. 2013.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos.** Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das letras, 2000, 187p.

SALLES, Heloisa Moreira Lima [et al]. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica.** Brasília: MEC/SEESP, 2004. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpvol1.pdf>>. Acesso em 10 jun. 2012.

SANTANA, Ana Paula, BERGAMO, Alexandre. **Cultura e identidades surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 565-582, Maio/Ago. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 10 jun 2012.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem:** aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo; Plexus, 2007. Disponível em <<http://books.google.com.br/books>>. Acesso em 5 mar 2013.

SANTOMÉ, Furjo Torres. **As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Alienígenas na Sala de Aula: Uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação. 10 ed. - Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012. p. 155-172.

SANTOS, Waldir Carlos Santana, BARTALOTTI, Celina Camargo. **Diferenças, deficiências e diversidade: um olhar sobre a deficiência mental.** O mundo da saúde. V. 26, n 3 jul/set. 2002.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997. Disponível em <<http://pt.scribd.com/doc/56632330/Construindo-Uma-Sociedade-Para-Todos-Livro-Sasaki-1>>. Acesso em: 5 mar 2013

SASSAKI, R. K. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão.** Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, ano 5, n. 24, jan./fev. 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença.** In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102. Disponível em <<http://www.ufpl.edu.br>>. Acesso em: 4 maio 2012.

SKLIAR, Carlos. **Bilingüismo e biculturalismo: Uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos.** Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago 1998 N° 8. Disponível em <<http://www.fonoaudiologia.com.br>>. Acesso em 10 mai. 2012.

SKLIAR, Carlos. **Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade**. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 7-32.

SKLIAR, Carlos. **Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e as diferenças**. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 5-6.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela, Eduardo José de Almeida Amós. São Paulo: Perspectiva, 1963. 349p.

SPOLIN, Viola. **O jogo teatral no livro do diretor**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela, Eduardo José de Almeida Amós. São Paulo: Perspectiva, 2004, 154p.

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

STROBEL, Karin Lilian. **História da educação dos surdos**. 2009. 49 f. Texto base (Licenciatura em Letras-LIBRAS) – UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em <<http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras>>. Acesso em 10 mai. 2012.

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos: Vestígios culturais não registrados na história**. 2008. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em <<http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br>>. Acesso em 10 mai. 2012.

UNESCO. Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais. 2005. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150224POR.pdf>. Acesso em 15 jan. 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. **As idades do corpo: (material)idades, (divers)idades, (corporal)idades, (ident)idades...** Texto apresentado pelo autor na mesa-redonda “Educação cidadã e multiculturalismo” durante o VII Seminário Internacional sobre Reestruturação Curricular SMED/Porto Alegre em Julho de 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura, culturas e educação**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.23, maio/jun./jul./ago. 2003. p.5-15.

VELOSO, Caetano. **O estrangeiro**. Disponível em <<http://letras.mus.br/caetano-veloso/44757/>>. Acesso em 15 jan. 2013.

VELOSO, Graça. **O boi e a máscara: Imaginário, Contemporaneidade e Espetacularidade nas brincadeiras de Boi de São Caetano de Odívelas – Pará, de Sílvia Sueli S. da Silva**. Repertório Teatro e Dança, Salvador, nº 17, p.210-214, 2011.2.

## **ANEXOS**

- I – Minuta do projeto Vendo Vozes: oficina de teatro para surdos e ouvintes
- II – Cartaz de divulgação
- III – Ficha de inscrição
- IV – Planejamento diário

**ANEXO I**

Minuta do projeto *Vendo Vozes: oficina de teatro para surdos e ouvintes*



## **Projeto Vendo Vozes**

### **Oficina de Teatro para surdos e ouvintes**

Público alvo: Pessoas surdas e ouvintes (não surdas)

Vagas: 20 (10 vagas para surdos e 10 vagas para ouvintes)

Inscrições: 11/03/2013 a 27/03/2013

Período: 04/04/2013 a 04/07/2013

Facilitadora: Cilene Rodrigues Carneiro Freitas (professora da SEEDF)

Contatos: 61-99995699 ou pelo email - [cilenecar@yahoo.com.br](mailto:cilenecar@yahoo.com.br)

#### **Descrição**

O presente projeto decorre de uma pesquisa de Mestrado em Artes pela Universidade de Brasília – UnB e propõe uma parceria com a mantenedora do Espaço Multiuso Profª Iza, visando a realização de uma oficina de teatro para pessoas surdas e ouvintes, interessadas na linguagem teatral e que desejam desenvolver o conhecimento do corpo e suas potencialidades expressivas e dramáticas.

A duração é de aproximadamente três meses (duas vezes por semana, uma hora por dia ou uma vez por semana, duas horas por dia), em consonância com a instituição parceira, culminando em uma produção cênica, a ser apresentada no segundo semestre de 2013, em datas marcadas posteriormente.

#### **Justificativa**

Embora tenha uma discussão permanente sobre a inclusão de pessoas com deficiência auditiva, os sujeitos surdos ainda hoje sofrem com o fracasso da escolarização e sua exclusão social, em virtude do seu vocabulário restrito e o não reconhecimento pela sociedade da língua brasileira de sinais (LIBRAS) como um referencial da comunidade surda.

O projeto em referência busca disseminar ações culturais, em especial, o Teatro, que atua como instrumento valioso para trabalhar o sujeito surdo, promovendo a igualdade e reconhecendo e valorizando as diferenças e favorecendo de forma significativa a comunicação entre surdos e ouvintes.

O teatro, além de contribuir para a socialização das pessoas com deficiência, favorece um melhor desenvolvimento físico e psíquico das mesmas, beneficiando também os demais cidadãos que aprendem a adquirir atitudes de respeito e compreensão pelas diferenças, respeitando os princípios de viver socialmente com direitos, privilégios e deveres iguais.

Por outro lado, pretende-se também subsidiar material de pesquisa que possa favorecer a reflexão, a discussão e a elaboração de projetos sociais e culturais envolvendo a comunidade surda.

### **Objetivo Geral**

Promover a inclusão dos cidadãos surdos, enquanto sujeitos culturais, no teatro, buscando derrubar os obstáculos entre surdos e ouvintes.

### **Previsão de Início e Fim da Execução**

O presente projeto terá início em 11/03/2013 (com abertura das inscrições) e encerrará no dia 04/07/2013, data que poderá ser alterada, de acordo com o interesse das partes envolvidas.

### **Plano de Aplicação dos Recursos Financeiros**

À instituição não caberá, obrigatoriamente, nenhum tipo de desembolso, a não ser que seja do interesse da mesma em apoiar financeiramente o projeto.

### **Resultados Esperados**

Acredita-se que este projeto alcançará o objetivo proposto, de forma a favorecer a disseminação do teatro para surdos, fomentar novos estudos e contribuir para uma extensa e permanente reflexão da sociedade sobre a inclusão do sujeito surdo.

**ANEXO II**  
Cartaz de divulgação





# **Projeto Vendo Vozes**

**Oficina de teatro para  
surdos e ouvintes**

**Participe!**

**Inscrições: 13 a 27 de março/2013**

**Início: 04 de abril**

**Local: Espaço Multiuso Prof<sup>a</sup> Iza  
Vicente Pires**

**Mais informações:**

**Fone: 99995699**

**E-mail: [cilenecar@yahoo.com.br](mailto:cilenecar@yahoo.com.br)**

**ANEXO III**  
Ficha de inscrição



## **Projeto Vendo Vozes**

### **Oficina de Teatro para surdos e ouvintes**

#### **FICHA DE INSCRIÇÃO**

##### **Identificação:**

Nome: \_\_\_\_\_

Nome do responsável: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Telefones: \_\_\_\_\_

Telefones do responsável: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Escola em que estuda: \_\_\_\_\_

##### **Por gentileza responda as perguntas abaixo:**

1) Você tem alguma perda auditiva? Qual o grau?

\_\_\_\_\_

2) Por que pretende fazer esta oficina?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3) Como ficou sabendo da oficina?

\_\_\_\_\_

4) Tem alguma experiência teatral?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável  
(se o participante for menor)

**ANEXO IV**  
Planejamento das aulas

## Planejamento diário

### 1º aula (2 horas)

#### **Conteúdo:**

- Recepção aos participantes
- Alongamento
- Jogos teatrais: “Bola nomes”, “O repolho” e “ Caminho das palmas.
- Exercícios de relaxamento e conscientização corporal.

#### **Objetivos:**

- Estabelecer relações com seus pares, reconhecendo-os por seus nomes;
- identificar o nível de conhecimento dos participantes em relação ao teatro e outros artefatos culturais;
- reconhecer o espaço cênico, compreendendo suas relações com o corpo;
- proporcionar a conscientização corporal e seus movimentos trabalhando os pontos de tensão e respiração.

#### **Alongamento:**

Exercícios em anexo

*Comandos:*

- Respirar suavemente;
- alongar os músculos de forma lenta e calma
- permanecer dez segundos em cada posição
- manter boa postura

#### **Jogo: Bola nomes (apresentação dos participantes)**

##### **Processo:**

O grupo se dispõe sentado em forma de círculo. O primeiro participante arremessa a bola para outro dizendo seu próprio nome ou seu sinal (se for surdo). O que recebeu a bola, arremessa para outro dizendo também seu próprio nome ou sinal e assim, sucessivamente.

Quando todos já tiverem participado, aquele que estiver com a bola arremessa para o outro colega dizendo o nome dele, este arremessa para o outro colega também dizendo o nome dele ou fazendo o sinal, se for o caso e assim, sucessivamente.

Material: bola

#### **Jogo: O repolho**

Processo: O grupo se dispõe sentado em círculo. Colocar uma música alegre e com ritmo definido. Começar a passar o repolho. O facilitador fica de costas para o grupo. Parar a música de repente, quem estiver com o repolho vai retirar a primeira folha com a pergunta, ler e respondê-la, verbalmente ou por meio de gesto. A seguir a música continua e passa para o próximo, vai passando da mesma forma, até que a últimas seja respondida.

Material: Uma bola de folhas, aparentando ser um repolho. Colocar cada pergunta em uma folha. Enrolar e ir montando igual a um repolho.

*Perguntas:*

- Qual a importância do teatro para você?
- Fale de alguma experiência de teatro que você já teve.

- Será que o teatro é composto só de texto? Quais as outras formas que você conhece?
- Por que você está participando desta oficina de teatro?
- Tem algum personagem, de teatro, novela ou filme que você tenha se identificado?
- Qual o personagem que você gostaria de representar?
- Em que sentido o teatro pode ajudar as pessoas?
- Quais os profissionais que você sabe que estão ligados ao teatro?
- Você acha que todos têm acesso ao teatro? Por quê?
- O que você mais admira num ator ou atriz?
- Quais os espaços teatrais que você conhece?
- Você acha que tem idade para começar a fazer teatro?
- Fale rapidamente uma palavra que represente o teatro.
- Você conhece alguma expressão em língua de sinais? Qual o significado?
- Fale o nome de um ator ou atriz que você gosta?
- Quantas vezes por ano você vai ao teatro? Por quê?
- O que você espera desta oficina?
- O que você mais gosta na cultura brasileira?

### **Jogo: Caminho das palmas**

#### **Processo:**

Instruir os participantes a andarem livremente pelo espaço. Quando o condutor bater uma palma, os mesmos deverão mudar a direção, ou seja, esquerda/direita. Duas palmas frente/costas.

### **Exercício de relaxamento:**

#### **Processo:**

Pedir para que todos sentem no piso, de forma confortável, em silêncio, com música instrumental com sons da natureza, em volume baixo.

Comandos:

- Sentir os dedos e as plantas dos pés, relaxando-se ao máximo. Respirar profunda e suavemente.
- Amolecer os músculos das pernas e joelhos.
- Continuar com o abdome, imaginando ainda que uma grande suavidade envolve os órgãos digestivos.
- O mesmo com o tórax, os ombros, e a nuca mais demoradamente.
- Amolecer os braços as palmas das mãos e os dedos.
- Relaxar o couro cabeludo, e tirar do rosto qualquer ruga de preocupação.
- Imaginar um lugar lindo e tranquilo, como um amanhecer no campo.
- Pedir a todos que bocejem e se espreguicem lentamente como gatos.

### **Avaliação:**

Em círculo, pedir que falem sobre o que acharam desta primeira aula.

## **2ª aula (02 horas)**

### **Conteúdo:**

- Alongamento: Barco
- Aquecimento: Jogo do gato e rato

Jogos teatrais: “Ritmo em uníssono”; “Eu vou para a lua”, “Dificuldades com pequenos objetos”.

- Exercícios de relaxamento e conscientização corporal.

### **Objetivos:**

- Criar um fluxo de comunicação entre os jogadores, trabalhando o ritmo;
- exercitar a percepção tátil;
- desenvolver a memória e a prática da observação;
- proporcionar a conscientização corporal e seus movimentos trabalhando os pontos de tensão e relaxamento.

### **Alongamento: Barco**

Em duplas os participantes deverão simular que estão em um barco em meio ao mar remando. Uma hora o corpo vai para frente e leva o outro consigo, hora outro vai com o corpo para trás levando o outro consigo e assim sucessivamente, alongando todo o corpo.

### **Aquecimento:**

**Jogo:** Gato e rato (adaptado por Japeassu)

**Processo:** Sorteia o participante que assumirá o papel de gato. Todos os demais serão os ratos. O gato tem que pegar os ratos e esses precisam escapar. Ao sinal do professor, o gato começa a busca pelos ratos. Os ratos que forem pegos ficam imóveis, na posição que foram tocados pelo gato. Para os ratos saírem da posição, os outros ratos que ainda não foram pegos terão que passar entre suas pernas.

### **Jogo: Ritmo em uníssono**

**Processo:** O grupo inicia um ritmo (cada um o seu ritmo), com a voz ou com os gestos, após alguns minutos mudam lentamente, até que um ritmo novo se impõe e assim sucessivamente durante vários minutos. Todos começam a um sinal dado, a fazer um ritmo próprio, e também um movimento que acompanha esse ritmo. Depois de alguns minutos tentam aproximarem-se uns dos outros segundo as afinidades rítmicas. Os participantes com maiores afinidades vão homogeneizando os seus ritmos até que todos estejam praticando o mesmo ritmo e o mesmo movimento. Pode ser que isso não aconteça. Nesse caso, não é importante, desde que os grupos formados tenham seus ritmos e movimentos bem

### **Jogo: Eu vou para a lua (Spolin, 2004, p. 140) adaptado**

**Foco:** Lembrar uma série de sequencias.

**Processo:** Em círculo, um jogador começa dizendo: eu vou viajar e vou levar um celular. O segundo jogador continua dizendo: eu vou viajar e vou levar um celular e um caderno. O terceiro jogador repete a frase e acrescenta mais algum objeto na sequencia, e assim por diante. Se um jogador errar sai do jogo. O jogo prossegue até que fique apenas um jogador.

Instrução:

*Procurem ver os objetos que são acrescentados.*

**Jogo: Dificuldades com pequenos objetos (Spolin, 1963, p. 61) adaptado****Foco:** Ter dificuldade com objetos**Processo:** Em círculo, os jogadores, individualmente, se envolvem com pequenos objetos.

Instrução:

*Abram uma garrafa.**Abram uma bolsa.**Tentem abrir uma gaveta que está emperrada.**O zíper da sua calça está emperrado.**Você está calçando uma bota muito apertada.**Você está vestindo uma blusa de frio.**Você está tirando uma blusa muito apertada.**O seu anel ficou preso no dedo e você está tentando tirá-lo.**O seu sapato está furado e você precisa usá-lo imediatamente.***Relaxamento:****Processo:** Deitados no chão, bem relaxados, respirando profundamente. O coordenador dá o sinal "Tensão", e todo o corpo se contrai fazendo uma figura rígida a partir do chão, por uns segundos, e mantendo o equilíbrio dessa figura. Ao sinal de "Relaxa" a pessoa solta todo o corpo, caindo relaxada. O importante desse exercício é sentir através do "choque", a tensão e o relaxamento em forma extrema.**Avaliação coletiva e auto-avaliação:**

Em círculo, pedir que falem sobre a aula. Como cada um se sentiu construindo uma cena.



### **3ª aula (02 horas)**

#### **Conteúdo:**

- Alongamento: exercícios em anexo
- Aquecimento: Coelhozinho sai da toca (Spolin, 1964)
- Jogos teatrais: “Boca de forno”, “Envolvimento em três ou mais”, “Somente as mãos”
- Relaxamento: Ouvindo os sons do ambiente (Spolin, 1964, p. 50) adaptado

#### **Objetivos:**

- Promover o fluxo de comunicação entre os jogadores;
- estimular a criatividade e expressividade dos membros superiores na construção da cena;
- despertar a comunicação invisível entre os jogadores;
- estimular as percepções sensoriais.

**Alongamento:** exercícios em anexo

#### **Aquecimento:**

##### **Jogo: Coelhozinho sai da toca (Spolin, 1964)**

Foco: Evitar se tornar o coelho

**Processo:** Sorteia o participante que assumirá o papel coelho. Todos ocupam os lugares previamente marcados, que são as tocas (podem ser círculos no piso). O jogador que permanecer no centro é o coelho. Para iniciar o jogo diz “Coelhozinho sai da toca 1, 2, 3 (para facilitar com os surdos, utilizar as mãos para sinalizar). A este comando todos devem sair da toca e ocupar outra. O jogador que estava no centro tentará pegar um toca. O participante que ficar sem a toca será o novo coelho. E assim por diante.

##### **Jogo: Boca de forno**

**Foco:** Mostrar a ação determinada pelo professor, mantendo as regras originais da atividade.

**Processo:** Os participantes ficam voltados para o professor. O professor dá a instrução e a equipe realiza a ação. A instrução é por meio de um “canto antifonal”. Para os participantes surdos, a intérprete dará a instrução e os mesmo responderão em Libras também.

*Professor: Boca de forno*

*Coro: Forno*

*Professor: Tirar o bolo*

*Coro: Bolo*

*Professor: Não fazer tudo que o mestre mandar?*

*Coro: Tudo!*

*Professor: então todo mundo:*

*Segurar um ovo quente;*

*entrar na casa de um vampiro;*

*ir atrasado para um compromisso;*

*assistir o jogo da seleção brasileira numa final da copa do mundo;*

*lavar os pratos;*

*varrer a casa;*

*arrumar a cama depois que acordar;*

*escovar os dentes;*

*com vontade de fazer xixi sem poder;*

*comer chocolate escondido;*

Observações: Sempre quando for começar uma nova ação fazer a chamada boca de forno. Os participantes têm que desenvolver a ação até nova chamada para a boca do forno.

Avaliação: O que é necessário para mostrar uma ação sem usar as palavras/ Há diferença entre usar palavras para descrever uma ação e mostrá-la sem palavras, com o corpo? Qual/quais?

**Jogo: Envolvimento em três ou mais (Spolin, 1963, p. 58)**

**Processo:** O grupo combina um objeto, o qual não pode ser usado sem o envolvimento de todos do grupo. Eles devem executar a mesma ação, na qual todos movimentam a mesma coisa. Exemplo: Puxar uma rede de pesca, empurrar um carro, etc.

Ponto de concentração: tornar o objeto real.

Avaliação: O grupo trabalhou junto? Eles precisaram um do outro ou cada um teria conseguido sozinho resolver sozinho o problema? Se um dos jogadores pudesse ter solucionado o problema sozinho, então a escolha do objeto foi errada, visto que havia mais pessoas?

**Jogo: Somente as mãos (Spolin, 1963, p 133)**

Muitos atores, que usam as mãos junto com o rosto e a voz, esquecem-se de seu valor real. Outros as movimentam como se fossem sacos, gesticulam demais ou usam-nas apenas para segurar objetos. Alguns usam as mãos para acentuar alguma palavra.

**Processo:** Utilizar um pequeno palco, como de marionete, pode ser uma mesa retangular com uma cortina. Pode ter alguns adereços no palco, mas não são necessários.

Dividir em dupla e cada dupla pensará em um tema para fazer as cenas utilizando apenas as mãos. Os participantes terão dez minutos para escolher o tema e ensaiar.

Não deve ser utilizado diálogo e nenhuma outra parte do corpo, com exceção das mãos e antebraços.

Ponto de concentração: Mostrar onde, quem e o quê.

Exemplos: Onde – Sala de estudos de um padre. Quem – padre e criminoso. O quê – o criminoso está confessando para o padre.

Instruções: Ria com as mãos, não podemos ver o rosto. Ponha toda energia em suas mãos.

Avaliação: Para os atores – “Vocês planejaram uma história?”. Para a plateia – “Eles mostraram as mãos?”, “Eles poderiam ter encontrado mais movimentos?”, “Concentraram a expressão?”

**Relaxamento: Ouvindo os sons do ambiente (Spolin, 1963, p. 50) adaptado**

**Processo:** Todos deitado, em silêncio, com os olhos fechados, ouvir os sons do ambiente. Após, comparam os sons que ouviram: pássaros, tráfego, cadeiras sendo arrastadas, conversas, etc. Com o auxílio da interprete, pedir aos surdos que imaginem quais os sons que podem ter naquele ambiente e depois descreverem o que imaginaram ou conseguiram ouvir.

**Avaliação coletiva e auto-avaliação:**

Em círculo, pedir que falem sobre a aula. Como cada um se sentiu ao desenvolver as atividades.

#### **4ª aula (2 horas)**

##### **Conteúdo**

Alongamento: exercícios em anexo

Aquecimento: “Sentido o Eu com o Eu”

Jogos teatrais: “Caminhada no espaço n° 2”, “Somente os pés e pernas”

Relaxamento: Espreguiçamento do corpo, com emissão de som.

##### **Objetivos:**

Estimular a percepção corporal total do eu;

sentir o espaço por meio da interação com corpo;

estimular exploração sensorial.

**Alongamento:** exercícios em anexo

##### **Aquecimento:**

**Jogo: Sentido o Eu com o Eu (Spolin, 2004, p. 43)**

Foco: Sentir o eu com a parte do corpo indicada, sentir o espaço ao redor.

**Processo:** Os jogadores sentados e depois caminhando pelo espaço seguindo as seguintes instruções:

Obs: Os participantes receberão as instruções em língua de sinais.

*Sinta tudo que está em contato com seu corpo;*

*Sinta os pés na meia;*

*Sinta as meias nos pés;*

*Sinta os pés nos sapatos;*

*Sinta os sapatos nos pés;*

*Sinta a calça nas pernas;*

*Sinta as pernas nas calças;*

*Sinta a roupa de baixo perto do seu corpo;*

*Sinta o seu corpo perto da roupa de baixo;*

*Sinta a blusa perto do seu corpo;*

*Sinta o anel no dedo;*

*Sinta o dedo no anel;*

*Sinta o cabelo na cabeça;*

*Sinta a língua na boca;*

*Sinta as orelhas;*

*Vá para dentro e tente sentir o que está dentro da cabeça;*

*Agora se levantem e caminhem pelo espaço*

*Sinta o espaço à sua volta*

**Jogo: Caminhada no espaço n° 2 (Spolin, 2004, p. 135) Adaptado**

**Foco:** Sentir o espaço com o corpo todo.

**Processo:** Dando continuidade ao exercício anterior, os participantes caminham livremente pelo espaço, seguindo as seguintes instruções:

*Sinta a forma do seu corpo enquanto caminha;*

*Sinta como você está tenso;*

*Você está muito cansado, teve um dia difícil, está com os ombros curvados;*

*Sinta o peso das suas pernas, está difícil para continuar andando;*

*Começou a ventar, você também está com frio;*

*O frio aumentou;  
 O seu sapato está machucando seu pé.  
 Agora você, ao mesmo tempo, está tenso, cansado, ombros curvados, pernas cansadas, com  
 frio e o sapato machucando seu pé  
 Você conseguiu chegar a casa;  
 Sinta o cheiro da comida e uma casa bem acolhedora;  
 Você consegue tomar um banho e se sente mais relaxado;  
 Você recebe um convite para sair, o seu animo melhora;  
 Você está andando em direção a um lugar que gosta muito, está muito animado.  
 Você chega a este lugar e tem uma surpresa maravilhosa.*

**Jogo: Somente os pés e pernas (Spolin, 1963, p. 132) adaptado**

**Foco:** Mostrar um estado de animo apenas com os pés e pernas.

**Processo:** Sentados em cadeiras, cada jogador deve mostrar um estado de animo ou ação, utilizando apenas os pés ou pernas. Exemplos:

*Impaciência, risada, tristeza, nervosismo, vergonha, apaixonados, machucados, calçados com tênis, calçados com salto alto, limpando os pés, matando uma barata.*

**Avaliação:**

*Os pés têm vida?*

*Dentro de uma cena, os pés manifestam algum tipo de sentimento ou ação?*

*Os pés conseguem contar uma história?*

**Relaxamento:**

**Processo:** Deitados, espreguiçar cada parte do corpo, esticando os músculos em voz alta ou libras.

**Avaliação coletiva e auto-avaliação:**

Em círculo, pedir que falem sobre a aula. Como cada um se sentiu ao desenvolver as atividades.

## **5ª aula (2 horas)**

### **Conteúdo:**

- Alongamento: exercícios em anexo
- Aquecimento: Jogo da bola
- Jogos teatrais: “Movimento ritmo”, “Espelho e som”.
- Relaxamento.

### **Objetivos:**

- Estimular a percepção corporal total do eu;
- criar um fluxo de comunicação entre os jogadores, trabalhando o ritmo;
- estimular a percepção auditiva.

**Alongamento:** exercícios em anexo

### **Aquecimento:**

**Jogo: Jogo da bola (Spolin, 1963, p. 57)**

**Foco:** tamanho e peso da bola

**Processo:** O grupo decide o tamanho da bola e depois um joga a bola para o outro, após o início o professor estabelece os vários pesos, seguindo as seguintes instruções:

*A bola é cem vezes mais leve.*

*A bola é cem vezes mais pesada.*

Observação: a seguir jogar beisebol, basquete, vôlei, futebol, etc.

Avaliação: *todos os jogadores se concentraram no peso da bola? Eles mostraram ou falaram? O corpo ficou leve com a bola mais leve? O corpo ficou mais pesado com a bola pesada?*

**Jogo: Movimento ritmo (Spolin, 1963, p. 137) adaptado**

**Foco:** ritmo

**Processo:** Em pé, os jogadores devem imediatamente, sem pensar fazer o movimento que o objeto sugere: trem, avião, máquina de lavar, astronave, etc. coloque uma música e peça para os jogadores se deslocarem pelo ambiente, fazendo o mesmo movimento. Monte uma cena com os jogadores em movimento.

**Jogo: Espelho e som (Spolin, 2004, p. 126) adaptado**

**Foco:** Espelhar o som do parceiro.

**Processo:** Em duplas, os jogadores ficam sentados, de frente para o outro. Um dos jogadores produz o som. O outro jogador reflete e espelha o som produzido. Quando for dada a instrução, troca o iniciador. As trocas devem ser feitas sem interrupção do som. O som pode ser alto, baixo, gritados, sussurrados, etc.

Instrução:

*Observe seu sentimento corporal.*

*Mantenha a fluência do som.*

*Sinta como seu corpo se sente ao refletir o som.*

*Sinta suas pernas.*

*Troca!*

*Refleta o que está ouvindo.*

*Saiba quando você inicia o som.*

*Saiba quando você está refletindo  
Siga o seguidor.*

**Relaxamento:**

**Processo:** Deitados no chão, bem relaxados, respirando profundamente, ao som de música instrumental.

**Avaliação coletiva e auto-avaliação:**

Em círculo, pedir que falem sobre a aula. Como cada um se sentiu ao desenvolver as atividades.

## **6ª aula (2 horas)**

### **Conteúdo:**

- Alongamento
- Aquecimento: Sentido o Eu com o Eu (Spolin, 2004, p. 43)
- Jogos teatrais: “Amor, ódio, amor”, “Dar e tomar” e “Lobo solitário”.
- Relaxamento

### **Objetivos:**

- Sentir o espaço por meio da interação com corpo;
- Estimular a criatividade e expressividade na construção de cena.
- Compreender o elemento foco na cena;

**Alongamento:** Os participantes formam um círculo e dão a mãos. Distanciam o máximo possível até os dedos apenas se tocarem, esticando os corpos. Depois encolhem o círculo, ocupando o menor espaço possível. Ao esticarem emitir algum tipo de som, o que desejarem.

### **Jogo: Amor, ódio, amor**

**Processo:** Dividir o grupo em duplas. A dupla deverá esboçar sentimentos de amor recíproco. O sentimento deve ser expresso falando números 12, 33, 44. O sentimento vai aumentando, até que o mediador da atividade indicará que este deve se transformar aos poucos em ódio, sendo expresso através de números também. Ao se atingir o grau máximo do sentimento, retornar a demonstração de amor pelo companheiro.

### **Jogo: Dar e tomar (Spolin, 1963, p. 145) adaptado**

**Foco:** Manter o subgrupo fora do foco, mas ainda relacionando-se com o outro e com o problema.

**Processo:** Dividir a turma em dois grupos. Coloque duas mesas em cena. Cada grupo ocupa uma mesa. Cada grupo vai estabelecer um tipo de relacionamento. Marido, mulher e filhos discutindo o divórcio, ou a mesada ou a compra de um carro, empresários discutindo a contratação de uma firma, etc.

Os grupos A e B iniciam suas cenas ao mesmo tempo, mas quando o professor dá a instrução, enunciando o grupo A ou B. Um grupo permanece no foco e o outro congela. Depois troca.

A seguir segue com o mesmo exercício, só que o grupo que não está no foco continua a cena sem som e sem chamar a atenção da plateia.

Exemplo: enquanto o grupo que está no foco está discutindo o divórcio, o outro grupo está lendo o contrato da empresa.

Variando o exercício, os próprios subgrupos chamarão a atenção um do outro para tomar o foco.

### **Avaliação:**

*Houve algum problema em dar o foco?*

*Em que momento vocês poderiam dar o foco?*

*Vocês tiveram algum problema em tomar o foco?*

### **Jogo: Lobo solitário (Spolin, 1963, p 148) adaptado**

**Processo:** Dando continuidade ao exercício anterior, dividir a turma em grupos de duas pessoas com mais um outro de um ator. O ator fica sozinho e tenta ganhar o foco sem ter outro ator com quem dividir.

**Relaxamento:**

**Processo:** Deitados no chão, bem relaxados, respirando profundamente.

**Avaliação coletiva e auto-avaliação:**

Em círculo, pedir que falem sobre a aula. Como cada um se sentiu ao desenvolver as atividades.



## **7ª aula (2 horas)**

### **Conteúdo:**

- Alongamento: exercícios em anexo
- Aquecimento: Cabo de guerra (Spolin, 2004, p. 35),
- Jogos teatrais: “Transformando a emoção” e “Grito silencioso”.
- Relaxamento

### **Objetivos:**

- Estimular a percepção corporal total do eu;
- despertar a comunicação invisível entre os jogadores
- estimular a fisicalização da emoção.

**Alongamento:** exercícios em anexo

### **Aquecimento:**

**Jogo: Cabo de guerra (Spolin, 2004, p. 35)**

**Foco:** Manter a corda no espaço como elo de ligação entre os jogadores.

#### **Processo:**

Cada jogador tenta puxar o outro por meio de uma corda invisível, tentando fazer o outro atravessar a linha do centro. Os jogadores têm que ter uma força igual. A seguir divide em dois grupos, e cada grupo vai tentar puxar o outro pela corda também.

Instrução:

*Veja a corda no espaço.*

*Veja essa corda entre vocês.*

*Use o corpo todo para puxar. Use as costas.*

*Puxem!! Puxem!!*

Avaliação:

*Os jogadores viram a mesma corda?*

*A corda uniu os jogadores?*

*A corda estava no espaço ou na cabeça dos jogadores?*

**Jogo: Transformando a emoção (Spolin, 2004, p. 87) adaptado**

**Foco:** Mostrar a emoção ou estado de ânimo por meio da utilização de objetos do espaço.

**Processo:** O jogador realiza uma atividade com o foco em mostrar um sentimento definido, utilizando ou manipulando um objeto. Depois desfaz mostrando o sentimento da mesma forma.

Exemplo: Uma garota se veste para ir a um baile. Então ela pega o vestido no armário alegremente e se arruma, depois fica sabendo que o baile foi cancelado, ela mostra desapontamento ao retirar o vestido e guardá-lo no armário novamente. No momento da mudança, pode ser por meio de uma ligação ou outro participante entrar no jogo e dar a informação.

Avaliação:

*A atividade foi idêntica antes e depois do momento da mudança?*

*O sentimento foi percebido por meio da transformação do corpo?*

*O que a alegria provocou no corpo? E o desapontamento?*

**Jogo: Grito silencioso (Spolin, 2004, p. 90) adaptado**

**Foco:** Mostrar resposta corporal total por meio do grito.

**Processo:** Sentados, em círculo, os jogadores vão gritar sem emitir nenhum som, quando estiverem respondendo fisicamente como se realmente estivessem gritando, gritam com a voz.

Instrução:

*Grite com os dedos dos pés.*

*Grite com os olhos.*

*Grite com as costas.*

*Grite com o estômago.*

*Grite com as pernas.*

*Grite com o corpo todo.*

*Agora grite e deixe sair o som.*

**Relaxamento:**

**Processo:** Deitados, espreguiçar cada parte do corpo, esticando os músculos.

**Avaliação coletiva e auto-avaliação:**

Em círculo, pedir que falem sobre a aula. Como cada um se sentiu ao desenvolver as atividades.

## **8ª aula (2 horas)**

### **Conteúdo:**

- Alongamento: exercícios em anexo
- Aquecimento: “Sustente 2”,
- Jogos teatrais: “Espelho” e “Ver a palavra”,
- Relaxamento:

### **Objetivos:**

- Estimular a percepção corporal total do eu;
- estimular a percepção sensorial;
- estimular a criatividade e a expressividade na construção da cena.

**Alongamento:** exercícios em anexo

### **Aquecimento:**

#### **Jogo: Sustente 2 (Spolin, 2004, p. 123) adaptado**

**Foco:** Manter uma expressão física ou qualidade corporal através de uma sequência de onde, quem e o quê.

**Objetivo:** Mostrar personagens e emoção através de atitude.

#### **Processo:**

Dividir a turma em dois grupos. Cada jogador assume uma expressão corporal, como ombros caídos, queixo beligerante (alto/imponente), boca petulante, testa caída, olhos fixos, andar de pata choca, andar firme e agressivo, etc. Os jogadores estabelecem uma cena em cada um utilize essas características.

**Instrução:**

*Sustente(mantenha a atitude)*

*Compartilhe com a plateia.*

**Avaliação:**

*As características físicas influenciaram os participantes na cena?*

*As expressões foram mantidas durante a cena?*

#### **Jogo: “Espelho”**

**Processo:** Em duplas, um participante de frente para o outro, sendo que um é A e o outro é B. No primeiro momento, A é o espelho de B e reproduzirá todos os movimentos de B. São movimentos cotidianos simples, de acordo com a criatividade. No entanto não poderá fazer movimentos bruscos nem muito rápidos, pois dificultará a ação de A. Neste exercício não se usam palavras. Depois haverá a troca dos papéis, na qual B será o espelho da A.

#### **Jogo: Ver a palavra (Spolin, 2004, p. 68) adaptado**

**Foco:** No evento a ser narrado.

**Processo:** Um jogador vai para o palco e descreve uma experiência. Ele recebe a instrução escrita e vai improvisa a narração da história de acordo com a sua criatividade.

**Exemplo:** Uma viagem, jogo de futebol, ida ao mercado, discussão com o professor, reencontro com uma amiga querida, como perdeu o celular, etc.

**Avaliação:**

*Você sentiu a narração como se o acontecimento fosse real?*

**Relaxamento:**

**Processo:** Deitados, espreguiçar cada parte do corpo, esticando os músculos.

**Avaliação coletiva e auto-avaliação:**

Em círculo, pedir que falem sobre a aula. Como cada um se sentiu ao desenvolver as atividades.

**9ª aula (2 horas)****Conteúdo:**

- Alongamento: exercícios em anexo
- Aquecimento: “Jogo das Três Mudanças”

Jogos teatrais: “Tensão silenciosa 1 e 2” e “Plateia surda”.

- Relaxamento

**Objetivos:**

- Exercitar a comunicação não-verbal entre os jogadores e plateia;
- estimular a percepção visual;
- desenvolver a concentração na cena.

**Alongamento:** exercícios em anexo

**Aquecimento:****Jogo: Jogo das Três Mudanças (Spolin) adaptado**

**Foco:** Sentir o eu com a parte do corpo indicada, sentir o espaço ao redor.

**Processo:** O grupo deve ser dividido em pares onde os parceiros da dupla ficam um de frente para o outro, estes devem se observar cuidadosamente, notando detalhes das roupas, cabelo, sapato, etc. Em seguida eles viram de costas e fazem cada um três mudanças em sua aparência, quando estiverem prontos os jogadores voltam a se observar e cada um tenta identificar quais mudanças o outro fez. É importante que aconteça a troca dos pares e aumente gradativamente o grau de complexidade pedindo uma maior quantidade de mudanças.

**Jogo: Tensão silenciosa 1 e 2 (Spolin, 2004, p. 91-92) adaptado**

**Foco:** No silêncio dos jogadores

**Processo:** Dividir a turma em três grupos. Eles vão estabelecer uma cena com onde, quem e o quê. A tensão entre os participantes é tão forte que a comunicação na cena será por meio do silêncio, dos olhares. Trabalhar o não-movimento.

Exemplos:

Uma família ouvindo um ladrão caminhar no telhado da casa.

Um pai e os filhos esperando para ver o bebê da esposa/mãe que acabou de ganhar nenê.

Um casal de namorados que acabou de romper o relacionamento. etc

Instruções:

*Foco no silêncio.*

*Comunique-se por meio do silêncio.*

*Olhem um para o outro.*

*Vejam um ao outro.*

Avaliação:

Os jogadores se comunicaram por meio do silêncio?

As palavras eram necessárias para a comunicação entre os jogadores?

**Jogo: Plateia surda (Spolin, 1963, p. 144) adaptado**

**Foco:** Comunicar uma cena para a plateia surda.

**Processo:** Dois jogadores vão criar uma cena, na qual vão se comunicar usando linguagem oral e gestos. A plateia vai tampar os ouvidos e observar a cena. Na plateia os participantes irão descobrir a necessidade de mostrar a cena e não contar.

Avaliação:

*A cena teve animação?*

*Vocês perceberam o que estava acontecendo mesmo sem ouvir o que eles estavam falando?*

*O que poderiam ter feito para fisicalizar mais a cena?*

**Relaxamento:**

**Processo:** Deitados, espreguiçar cada parte do corpo, esticando os músculos.

**Avaliação coletiva e auto-avaliação:**

Em círculo, pedir que falem sobre a aula. Como cada um se sentiu ao desenvolver as atividades.

## **10ª aula (2 horas)**

### **Conteúdo:**

- Alongamento: exercícios em anexo
- Aquecimento: “Quadro de cena”
- Jogos teatrais: “Baú cheio de chapéus” e “Quem sou eu?”.
- Relaxamento

### **Objetivos:**

- Estabelecer a orientação para criação do personagem.
- exercitar o elemento foco na cena, sentindo o espaço;

**Alongamento:** exercícios em anexo

### **Aquecimento:**

#### **Jogo: Quadro de cena (Spolin, 2004, p. 60)**

Foco: Na criação do grupo.

**Processo:** Os jogadores aproximam-se, afastam-se e movimentam-se uns ao redor dos outros. Quando der a instrução *quadro de cena*, os jogadores devem se sustentar. Se algum jogador não estiver visível para a plateia, repete a instrução. Alguns irão ajoelhar, outros levantarão os braços, farão algum tipo de formação.

A seguir o professor chama o nome de um jogador, outros devem seguir este jogador até que seja dada novamente a instrução *sustente!*

Instruções:

*Quadro de cena!*

*Sustente!*

Avaliação:

*Qual a relação existente entre o que vocês perceberam no quadro de cena e o que a plateia viu?*

#### **Jogo: Baú cheio de chapéus (Spolin, 2004, p. 116) adaptado**

**Foco:** Selecionar peças de figurino para compor o personagem.

**Processo:** Dividir a turma em dois grupos, os jogadores deverão definir uma cena com onde, quem e o quê. Depois eles vão selecionar o figurino no baú para realizar a cena. O baú pode conter roupas e acessórios como: paletós, chapéis diversos, chalés, capas, cobertores, óculos, cachimbo, gravatas, etc.

A seguir os grupos vão ensaiar com as peças escolhidas e apresentar as cenas.

Avaliação:

*As peças de figurino ajudaram ou atrapalharam vocês na composição da cena, no onde, quem e o quê?*

#### **Jogo: Quem sou eu? (Spolin, 2004, p. 118) adaptado**

**Foco:** Envolvimento com a atividade para descobrir que é o personagem.

**Processo:** Após a escolha do figurino e acessórios do baú, cada ator vai escrever num papel a idade do seu personagem e a ocupação. A seguir cada jogador vai apresentar seu personagem para a plateia, sem contar a idade e a ocupação.

Avaliação:

*Os jogadores mostraram ou contaram?*

*Foi possível perceber a idade e a ocupação de cada um?  
A estrutura corporal muda de acordo com a idade e a ocupação?*

**Relaxamento:**

**Processo:** Deitados, espreguiçar cada parte do corpo, esticando os músculos em voz alta ou libras.

**Avaliação coletiva e auto-avaliação:**

Em círculo, pedir que falem sobre a aula. Como cada um se sentiu ao desenvolver as atividades.

**11ª aula (2 horas)**

**Conteúdo:**

- Alongamento: exercícios em anexo
- Aquecimento: Ensaio relaxado (Spolin, 2004, p. 65)
- Jogos teatrais: Explorar e intensificar (Spolin, 2004, p. 69) adaptado, Jogo do quem 2 (Spolin, 2004, p. 119) adaptado
- Ensaio da peça
- Relaxamento: Espreguiçamento do corpo, com emissão de som.

**Objetivos:**

- Estimular a criatividade e expressividade na construção da cena;
- sentir o espaço por meio da interação com corpo;
- exercitar a expressão facial.

**Alongamento:** exercícios em anexo

**Aquecimento:**

**Jogo: Conversação com envolvimento (Spolin, 1963, p 69) adaptado**

**Processo:** Em dupla, os jogadores combinam um diálogo, enquanto durar a conversação devem utilizar um objeto explorando os cinco sentidos. Cada dupla escolhe um sentido a ser trabalhado: sentir cheiro de alguma coisa, beber e comer, ver alguma coisa interessante, ouvir algo um pequeno palco, pegar em alguma coisa.

Enquanto uma dupla faz a apresentação, as outras compõem a plateia.

Variação: Após o primeiro exercício, as duplas podem apresentar novamente, explorando todos os sentidos em uma única cena.

Foco: Dar vida ao objeto, explorando os cinco sentidos.

Instruções:

*Sinta o gosto da comida.*

*Sinta a textura do que você está pegando.*

*Qual a temperatura do líquido que está tomando?*

*Procure identificar o barulho que está ouvindo.*

*Procure sentir o cheiro. Etc*

**Avaliação:** *Os atores deram realidade aos sentidos? Eles mostraram ou contaram? A comida*

*estava quente? O cheiro estava bom?*

**Relaxamento:**

**Processo:** Deitados, espreguiçar cada parte do corpo, esticando os músculos.

**Avaliação coletiva e auto-avaliação:**

Em círculo, pedir que falem sobre a aula. Como cada um se sentiu ao desenvolver as atividades.

**12ª aula (2 horas)**

**Conteúdo:**

- Alongamento: exercícios em anexo
- Aquecimento: Criando uma história coletiva com objetos distintos
- Relaxamento
- Ensaio
- Marcação do palco
- Confecção do figurino e teste de maquiagem

**Objetivos:**

- Estimular a criatividade e expressividade na construção da cena.

**Alongamento:** exercícios em anexo

**Aquecimento:**

**Jogo: Criando uma história coletiva com objetos distintos**

Foco: criatividade

**Processo:**

Os jogadores ficam em círculo. No meio do círculo o professor coloca quatro objetos distintos (tênis, livro, celular, etc). Deve ser solicitado que um dos jogadores voluntariamente vá ao centro da roda e pegue um dos objetos e inicie uma história com falas e ações físicas, relacionando-a com o objeto escolhido. Quando achar suficiente o professor deve dizer: MUDO. O participante deve congelar e um outro jogador ocupa seu lugar, dando continuidade a mesma história com novas ações e introduzindo um novo objeto que escolher. E assim por diante, até que todos tenham participado.

**Relaxamento:**

**Processo:** Deitados, espreguiçar cada parte do corpo, esticando os músculos.

**Avaliação coletiva e auto-avaliação:**

Em círculo, pedir que falem sobre a aula. Como cada um se sentiu ao desenvolver as atividades.



### **13ª aula (2 horas)**

#### **Conteúdo:**

- Alongamento: exercícios em anexo
- Prova do figurino e maquiagem
- Desfile dos personagens com figurino e maquiagem
- Ensaio
- Confeção do cenário
- Relaxamento: Espreguiçamento do corpo, com emissão de som.

#### **Objetivos:**

- Exercitar a criatividade e expressividade na construção da cena;
- Compreender a relação palco e plateia;

#### **Aquecimento:**

**Jogo: Jogo do quem 2 (Spolin, 2004, p. 119) adaptado**

**Foco:** Apresentar várias qualidades faciais.

**Processo:** Pedir que cada jogador escreva num papel quais as expressões faciais que utilizamos no cotidiano que demonstrem os sentimentos ou atitudes, como: tristeza, Alegria, autoritarismo, arrogância, raiva, tranquilidade, etc. A seguir misturar todas as descrições Em duplas os jogadores vão constituir uma cena com base nas descrições por escrito entregues aos mesmos, como:

#### **Relaxamento:**

**Processo:** Deitados, espreguiçar cada parte do corpo, esticando os músculos.

#### **Avaliação coletiva e auto-avaliação:**

Em círculo, pedir que cada um avalie as atividades do dia e fale sobre a expectativa da apresentação cênica.

## **14ª aula (2 horas)**

### **Conteúdo:**

- Organização e montagem do cenário;

### **Aquecimento:**

**Jogo: Ensaio relaxado (Spolin, 2004, p. 65)**

**Foco:** Dizer as falas de forma relaxada

**Processo:** Deitados no chão com os olhos fechados, inspirando e expirando. Os jogadores vão dizer as suas falas com os olhos fechados, tentando visualizar o palco, os outros e a si mesmos em cena. Fala com voz mansa, despreocupada, sem interferir na fala dos outros.

**Instrução:**

*Fale sem preocupação, com voz suave e devagar.*

*Foque no que os outros estão falando.*

*Aguarde a sua vez para falar.*

## **15ª a 19ª aula**

### **Conteúdo:**

- Alongamento
- Ensaio
- Relaxamento

### **Jogo: Explorar e intensificar (Spolin, 2004, p. 69) Adaptado**

**Foco:** Estar aberto para explorar, intensificar e expandir o jogo de cena.

**Processo:** Dividir a turma em dois grupos. Os jogadores vão constituir uma cena, que faz parte da peça escolhida, explorando todos os gestos utilizados, seguindo as seguintes instruções:

*Explore essa ideia.*

*Intensifique esse sentimento.*

*Explore esse som.*

*Explore este objeto.*

## **20ª aula**

### **Conteúdo:**

- Culminância do projeto

### **Objetivos:**

- Mostrar ao público o resultado artístico, considerando o processo ao longo da oficina.