



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS

TEATRO SURDO

Por:

LUCIANA FERNANDES VON SCHROETER

Rio de Janeiro

2016

LUCIANA FERNANDES VON SCHROETER

TEATRO SURDO

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas do Mestrado Profissional em Ensino de Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UNIRIO) para obtenção de título de Mestre em Arte-Educação.

Orientador: Professor Doutor Adilson Florentino

Rio de Janeiro

2016

Schroeter, Luciana Fernandes von.

S382 Teatro surdo / Luciana Fernandes von Schroeter, 2016.

103 f. ; 30 cm

Orientador: Adilson Florentino.

Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

1. Teatro - Estudo e ensino. 2. Surdos. 3. Jogo teatral. 4. Artes cênicas. 5. Língua brasileira de sinais. I. Florentino, Adilson. II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Letras e Artes. Curso de Mestrado em Artes Cênicas. III. Título.

CDD – 792.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO -UNIRIO
Centro de Letras e Artes - CLA
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas - PPGEAC

“ TEATRO SURDO”

por
Luciana Fernandes Von Schroeter

Dissertação de Mestrado

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Adilson Florentino - Orientador

Prof.ª Dr.ª Solange Rocha (INES)

Prof.ª Dr.ª Liliane Ferreira Mundim (UNIRIO)

A Banca Considerou a Dissertação: aprovada.

Rio de Janeiro, RJ, em 15 de setembro de 2016

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, *In Memoriam*, Heitor e Lilian, por terem me dado a oportunidade de ser uma pessoa melhor.

Aos meus filhos, Johann, Gabriela e Yann, prova e razão da minha existência.

E a Mônica Assumpção, por seu amor e dedicação.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Doutor Adilson Florentino, orientador deste estudo. Obrigado pelas valiosas orientações.

Ao Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) pela oportunidade de trabalho e de pesquisa

A Prof. Solange Maria da Rocha

Ao Prof. Lídio Bandeira de Mello

Aos meus Alunos Surdos que enriqueceram o meu trabalho

A Prof. Marina Henriques Coutinho

A Prof. Liliane Ferreira Múndin

Ao Vitor Friary

A minha prima Luzia Cristina Nogueira de Araújo

A Denis Limoeiro

RESUMO

Este trabalho buscou apresentar uma proposta de como trabalhar o Teatro e os Jogos Teatrais com surdos, a partir de uma experiência realizada em aulas de teatro oferecidas pela Professora Luciana Fernandes von Schroeter no Instituto Nacional de Educação para Surdos (INES), no período de 2012 a 2014. O estudo também relata sobre cultura surda, leis e direitos da educação dos surdos no Brasil. A metodologia se baseia em jogos teatrais, adaptados dos trabalhos de Viola Spolin e Augusto Boal, e ainda aqueles criados em turma por alunos e professora por meio de Jogos Teatrais em sala de aula. Propõe um Curso de Teatro em Libras para surdos e ouvintes que queiram aprender a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) através do teatro. O estudo ressalta os Jogos Teatrais para o desenvolvimento da Libras e o desenvolvimento pessoal dos participantes. Em seguida mostra o processo de tradução, elaboração e apresentação da peça “A Pescaria” de Bertold Brecht, em Libras, realizada pelos alunos.

Palavras chaves: Artes Cênicas – Surdos – Jogos Teatrais

Sub-tema: Educação Especial – Viola Spolin – LIBRAS – Augusto Boal – Bertold Brecht

ABSTRACT

This present study proposes a way in which to work with Drama and Theatrical Games with deaf people. This work was based on the experience of theatre classes facilitated by Drama Teacher Luciana Fernandes von Schroeter at the National Institute of Education for the Deaf (INES) from 2012 to 2014. The study also reports about the Deaf culture, and educational laws and rights for deaf people in Brazil. The methodology included theatrical games based on Viola Spolin, Augusto Boal and those created in class by students and teacher by means of theatrical games for Deaf to held in school settings. It proposes Drama Classes in Libras for the hearing impaired, Deaf and listeners who want to learn the Brazilian Sign Language (LIBRAS) through Drama. The study highlights theatrical games for the development of Libras and also for participant's personal development. Then it shows the process of translation, elaboration, and presentation of the Play entitled "The Fishing Tackle" by Bertold Brecht in Libras by the participant students.

Keywords: Scenic Arts – Deafs – Theatrical Games

Sub theme: Special Education – Viola Spolin– LIBRAS – Augusto Boal - Bertold Brecht

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I - CULTURA E IDENTIDADE SURDA	15
1.1 Identidade e Cultura Surda em questão	15
1.2 A Libras (Língua Brasileira de Sinais)	20
1.3 Contextualizando o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).....	33
1.4 Direitos dos Surdos	37
1.5 Conquistas da Libras	40
1.6 Diferenças entre Mímica e Libras	45
1.7 Alguns Grupos de Teatro com Surdos no Brasil e no Mundo	46
CAPÍTULO II – JOGOS TEATRAIS	66
2.1 Os Jogos	66
2.2 Processo das Aulas	68
2.2.1 Preparação Corporal (Alongamento/Aquecimento/Relaxamento)	69
2.2.1.1 Alongamento	70
2.2.1.2 Aquecimento	71
2.2.1.2.1 Rolamento (Cambalhota)	71
2.2.1.2.2 Parada de Mãos	71
2.2.1.2.3 Estrela	73
2.2.1.2.4 Ponte	74
2.2.1.2.5 Brincar de Circo	75
2.2.1.3 Relaxamento	75
2.2.2 Jogos de Aquecimento	76
2.2.2.1 Vivo/Morto	76
2.2.2.2 Jogos Imaginário de Ping Pong, Boxe, Vôlei e Futebol	76
2.2.2.3 Jogo do Movimento	76

2.2.2.4 Caminhar no Espaço	76
2.2.2.5 Caminhar no Espaço com Imitação	77
2.2.2.6 A Bola	77
2.2.2.7 Bola Imaginária	77
2.2.2.8 Roda Máxima e Mínima	77
2.2.2.9 Corrida em Câmara Lenta	78
2.2.3 Jogos de Reflexo	78
2.2.3.1 Samurai	78
2.2.3.2 Jogo da Peteca	79
2.2.3.3 Jogo do Elefante	79
2.2.3.4 Bang Bang	79
2.2.4 Dança para os Surdos	80
2.2.4.1 Dança das Costas (dança em dupla)	80
2.2.5 Jogos de Concentração em Dupla	80
2.2.5.1 Espelho	80
2.2.5.2 Hipnotismo	80
2.2.5.3 Marionete	81
2.2.5.4 Escultura	81
2.2.6 Jogos de Confiança	82
2.2.6.1 João Bobo	82
2.2.6.2 O Avião	82
2.2.6.3 A Ponte Humana	82
2.2.7 Jogos Sensoriais	83
2.2.7.1 Jogos do Paladar	83
2.2.7.2 Jogos do Tato	82
2.2.7.2.1 Saco surpresa (Tato)	82
2.2.7.3 Jogos da Visão	82

2.2.7.3.1 Jogo das Mãos	82
2.2.7.4 Jogos de Olfato	83
2.2.7.4.1 Saco surpresa (Olfato)	83
2.2.7.5 Jogos da Audição/Vibração	84
2.2.8 Jogos com Mímica	84
2.2.8.1 Jogo da Fruta	84
2.2.8.2 Jogo das Profissões	84
2.2.8.3 Jogo dos Animais	84
2.2.9 Improvisação	85
2.2.9.1 Improvisação Sem Palavra	85
2.2.9.1.1 Linha da Vida	85
2.2.9.1.2 Fotografia da Casa	85
2.2.9.2 Improvisação com Objetos	85
2.2.9.3 Improvisação em Libras com Tema	86
2.2.9.4 Improvisação com Situação Problema	86
2.2.9.5 Improvisação com Conflito	86
2.2.9.6 Improvisação com Tema de Jornal	87
2.2.10 Jogos com Libras	87
2.2.10.1 Jogo dos Números	87
2.2.10.2 Jogo do Alfabeto	88
2.2.10.3 Jogo das Configurações	88
2.2.11 Histórias em Libras	88
2.2.11.1 Onde? Quem? O Quê?.....	88
2.2.11.2 Criação de Personagens	88
2.2.11.3 Contar uma História em Grupo	89
2.2.11.4 Piadas da Cultura Surda	89

2.2.11.5 Fábulas e Contos de Fadas	89
2.2.11.6 Vídeos em Libras	89

CAPÍTULO III - PRODUÇÃO LITERÁRIA E DRAMÁTICA EM LIBRAS	91
3.1 Tradução de Textos de Português para Libras	91
3.2 Processo da Montagem da Peça “A Pescaria”, de Bertold Brecht em LIBRAS.....	94
CONCLUSÃO	96
REFERÊNCIAS	98
ANEXOS	102
I - Processo de Montagem da Peça	104
II - Fotos das Salas de Arte do INES.....	105

INTRODUÇÃO

O desejo de pesquisar sobre Teatro para Surdo surgiu a partir do meu contrato temporário, de fevereiro de 2013 a fevereiro de 2015 para ser professora de Educação Artística no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), com a finalidade de atender alunos surdos, onde eu seria a primeira professora oficialmente contratada, formada em Licenciatura em Artes Cênicas, a lecionar na Instituição.

Em 2013, eu lecionei para alunos do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio e para alunos do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, todos no turno da noite, com idades variadas de 16 a 70 anos. Neste ano, trabalhamos a peça “*A Pescaria*” de Bertolt Brecht, com quatro meses de Jogos Teatrais e cinco meses com a preparação da peça, que terminou com a culminância de sua apresentação no final do ano. No turno da tarde, para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, com jovens entre 12 e 15 anos, foram desenvolvidos Jogos Teatrais e atividades de Artes Visuais, tais como: desenho, pintura e criação de máscaras. Trabalhei a peça “*Maria Minhoca*” de autoria da Maria Clara Machado com a turma da tarde e algumas turmas a noite.

O mesmo processo continuou em 2014, com o turno da noite, quando lecionei nas turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA), cujas idades dos alunos variavam entre 16 a 70 anos. Trabalhei com Jogos Teatrais, mas não trabalhamos o texto “*A Pescaria*”, com esses alunos busquei trabalhar outros textos da Cultura Surda e Lendas Folclóricas.

Outra experiência interessante foi o convite para ser Professora de Arte no Instituto Nossa Senhora de Lurdes (INOSEL), na Gávea, Rio de Janeiro, onde há uma proposta de Comunicação Total e Inclusiva, o que aconteceu após minha saída do INES, por um período de 4 meses. No 1º e 2º bimestres daquele ano, realizei atividades voltadas para Artes Visuais e Jogos Teatrais com alunos surdos e ouvintes, do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental.

Atualmente, estou atuando como professora de Arte, contratada na Escola Municipal Paulo Freire, no Município de Niterói. Esta escola é polo de referência em educação inclusiva que atende a alunos ouvintes, surdos e com necessidades especiais. Meu propósito é trabalhar só com alunos surdos em 2017, já que não iniciei o ano letivo de 2016, de modo que não pude fazer essa solicitação à direção.

Pretendo contar um pouco da minha experiência ímpar que foi trabalhar teatro com surdos. A descoberta de novos sentidos para o teatro, que vai além da fala oral e da audição, foi um momento marcante que me envolveu por completo, sobretudo por ser uma ouvinte, ou pelo menos, como brinco ao dizer “meio ouvinte”, pois também possuo uma perda auditiva,

em consequência da otosclerose, a mesma doença de Beethoven, o músico, o qual foi perdendo a audição, entretanto, não perdeu sua genialidade. Na época, ele não tinha como colocar uma prótese, mas, já no meu caso, nasci ouvinte, escutando bem, porém, depois, fui perdendo a audição. Não escuto muito bem do lado esquerdo e não tenho prótese. Já no ouvido direito possuo uma prótese interna, embora esteja diminuindo a audição. Talvez a partir deste fato veio a simpatia pela Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a necessidade da mesma, mesmo porque futuramente poderá vir a ser útil para a minha própria comunicação.

Ao chegar em uma escola de surdos com umas poucos sinais adquiridos e o alfabeto manual em Libras que tinha decorado, a partir desses folhetos que alguns surdos entregam nos ônibus pedindo ajuda, percebi meu pouquíssimo conhecimento na língua e a necessidade de aprender, já que naquele momento iria exercer a função de professora de teatro. Também confesso que desde quando assistia uma novela da Rede Globo – que era apaixonada quando era criança, chamada “*Sol de Verão*”, de autoria de Manoel Carlos, onde o personagem principal era surdo, um simpático, sensível e bondoso jardineiro, o Quinzinho, representado pelo grande ator, Tony Ramos – demonstrava desde a infância um certo interesse e uma curiosidade em aprender mais sobre a língua de sinais e me aproximar da cultura surda. Mas, como em qualquer curso de língua que fazemos e quando vamos para o país onde ela é falada parece que não aprendemos nada, ou não serviu para quase nada. Como qualquer aprendiz de uma língua, ficamos atônitos com a rapidez que os nativos falam e como parecemos muitas vezes estúpidos com o nosso básico que pensávamos que sabíamos.

Já contratada, antes de entrar em sala, fui aprender e buscar mais informações sobre o assunto. Pesquisei sobre o tema “Teatro para Surdos” e ao não encontrar muito material sobre o assunto, comecei a elaborar aulas de teatro com a preocupação e a intenção de produzir um material que pudesse ser utilizado por outros profissionais que trabalham ou que desejam trabalhar teatro com surdos. Fiz uma análise da minha própria experiência em sala de aula, a partir da minha prática profissional e decidi aprofundar-me no estudo e realizar esta dissertação no Mestrado Profissional em Ensino de Artes Cênicas da UNIRIO, direcionado para o tema “Teatro para Surdos”, Jogos Teatrais e Teatro em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), em que se prioriza a língua de sinais como identidade, dentro da cultura surda. Mas não queria que fosse um teatro só para os surdos, um teatro feito por surdo para surdos e ouvintes, um teatro digamos com um a concepção e cultura surda, por isso título ficou “Teatro Surdo”, também para uma provocação e curiosidade para pesquisas posteriores de se trabalhar um Teatro Surdo, feito em Libras ou sem palavras e com a cultura surda.

O objetivo deste estudo é produzir um Curso de Teatro para Surdos e com a utilização de Jogos Teatrais, voltados para a pessoa surda. Muitos jogos também são realizados por ouvintes, mas a princípio ficam mais direcionados para os surdos, a fim de orientar profissionais que desejam trabalhar teatro com surdos, em redes privada e pública de ensino, baseada na Lei de Inclusão nas escolas, em cursos de LIBRAS que queiram utilizar o recurso do teatro para exercícios e aprimoramento da língua e também para cursos de formação de atores surdos.

Este tema tem sido um desafio e acredito que o teatro é um instrumento que pode ser também utilizado nas escolas para tornar a sociedade mais consciente do potencial artístico dos surdos. Este Curso de Teatro foi criado para surdos, onde todos os jogos foram avaliados, observando como os alunos reagiram e como foi o seu desenvolvimento. A princípio, o Curso de Teatro é voltado para os surdos, mas nada impede que ouvintes que queiram aprender Libras possam participar. Pretendo com esta dissertação contribuir de alguma maneira para Educação de Surdos no Brasil.

Creio que a importância da minha pesquisa para o campo do Teatro e mais especificamente da Pedagogia do teatro deve-se aos fatos de ser um projeto de pesquisa lacunar na área e por não ter muito material produzido, pretendo contribuir com o meu trabalho neste eixo temático.

Os objetivos são: primeiro, a aplicabilidade dos jogos para surdos; segundo, a descrição da metodologia, como foram os processos utilizados na aplicação; e terceiro, o porquê da minha pesquisa seria ressaltar o teatro como um dispositivo formador, pedagógico e curricular no desenvolvimento dos surdos.

O Teatro não é apenas um instrumento, um elemento, ele vai além, pois é formador. O Teatro é humano e dá a reflexão sobre a busca da essência do ser humano. Nos momentos atuais onde há a intolerância, a guerra, o capitalismo exacerbado, o Teatro vem como a tentativa de resgate, pois nós somos humanos em nossas essências e devemos nos preocupar com outros valores mais importantes como respeitar, ouvir, entender, amar a nós próprios e aos outros. O Teatro tem este poder de transformação e nos ajuda na autoafirmação como humanos que somos.

CAPÍTULO I - CULTURA E IDENTIDADE SURDA

1.1 Identidade e Cultura Surda em questão

Em relação ao livro de Stuart Hall “*A Identidade Cultural na Pós-modernidade*” há uma luta pela prevalência sobre os poderes e os saberes que operam nas sociedades e o palco desta luta é o meio social como um todo, onde se tem como pano de fundo a opressão social e cultural, manifestadas aparentemente nas reais e precárias condições de vida impostas às minorias. Na dimensão cultural, os sujeitos que são considerados diferentes estão à mercê do acultramento e imposição quanto as suas identidades.

Ao discutir a questão da identidade, logo é remetido à questão da diferença, visto que a identidade cultural somente pode ser compreendida em sua ligação com a produção da diferença, que não é outra coisa senão um processo discursivo social. O que vai sustentar um novo olhar sobre as diferenças são as novas formas de representar e ressignificar a diferença. Nesse contexto aparecem os surdos, pessoas geralmente colocadas às margens do mundo econômico, social, cultural, educacional e político, pessoas narradas como deficientes, incapazes, desapropriadas de seus direitos e da possibilidade de escolhas.

O tema “Teatro Surdo”, bem como Jogos Teatrais, Teatro em Libras (Língua Brasileira de Sinais) e um Fichário de Jogos Teatrais para surdos, tem o propósito de orientar profissionais que desejam trabalhar teatro com surdos, baseados na Lei de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e na Lei da Libras (Lei nº 10.436/2002), nas quais ajudam a reforçar a língua de sinais como identidade dentro da cultura surda.

Como este tema tem sido um desafio e acredito que o teatro pode ser utilizado nas escolas para tornar a sociedade mais consciente do potencial artístico das pessoas surdas, e auxiliar também em sua formação como indivíduo, decidi aprofundar-me no estudo e ingressar no Mestrado Profissional em Ensino de Artes Cênicas.

Considerando o texto de Stuart Hall (1997) que trata da questão da identidade sob a esfera da teoria social, o autor analisa a identidade cultural na modernidade tardia e levanta a hipótese da existência de uma crise de identidade, em que velhas identidades estão em declínio e sendo descentradas, fazendo surgir novas identidades.

Hall avalia as mudanças nos conceitos de identidade e de sujeito, desenvolvendo o argumento com relação a identidades culturais, cujos aspectos estão relacionados à questão de “pertencimento”, a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e acima de tudo, nacionais.

As formulações apresentadas no livro são provisórias e estão abertas à contestação. O autor coloca que o próprio conceito “identidade” é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser posto à prova, de modo que é impossível oferecer afirmações conclusivas ou fazer julgamentos seguros sobre alegações e proposições teóricas.

Esses processos de mudança nos conceitos de identidade e de sujeito, estão levando a transformações de nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós como sujeitos integrados, deslocando os indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos.

Partindo dessa premissa, de que maneira a identidade surda está se afirmando como uma identidade cultural na sociedade?

Na teoria social, a questão da identidade está passando por um processo de mudança tão fundamental e abrangente, em que as velhas identidades estão em declínio, dando lugar às novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, cujo sujeito é unificado. Essa crise de identidade está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas.

Hall (1997) propõe explorar algumas questões sobre identidade cultural na modernidade tardia e avalia se existe “uma crise de identidade”, em que consiste, no que implica, quais podem ser suas prováveis consequências e em qual direção está indo. O autor se posiciona basicamente nas identidades modernas que estão sendo “descentradas” e apresenta, no texto, mudanças no conceito de identidade e de sujeito, bem como desenvolve esse argumento em relação a identidades culturais, cujos aspectos surgem de nosso “pertencimento” a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais.

Do ponto de vista da comunidade sociológica, a opinião sobre essas formulações está ainda profundamente dividida e as tendências são ambíguas e recentes, o próprio conceito de “identidade” é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e compreendido na ciência social contemporânea. É impossível oferecer afirmações conclusivas ou fazer julgamentos seguros sobre as alegações e proposições teóricas sobre o tema.

As sociedades ao final do século XX estão sendo transformadas por um tipo diferente de mudança estrutural, de modo que está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade. Essas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, constituindo uma perda de “um sentido de si”, sendo chamada algumas vezes de deslocamento ou descentração do sujeito.

Uma nova dimensão ao argumento desses processos de mudança tomados em conjunto, faz o autor levantar a questão se não é a própria modernidade que está sendo

transformada, de modo que naquilo que é descrito, algumas vezes, como nosso mundo pós-moderno, nós somos também “pós” relativamente a qualquer concepção essencialista ou fixa de identidade, algo que desde o Iluminismo, se supõe definir o próprio núcleo ou essência do nosso ser e fundamentar nossa existência como sujeitos humanos.

Hall (1997) distingue três concepções diferentes de identidade, que são simplificações e se prestam como pontos de apoio para desenvolver o argumento da questão da identidade: sujeito do iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno.

O sujeito do iluminismo era baseado numa concepção da pessoa humana centrada, unificada, dotada das capacidades de razão, de consciência e de ação em que consistia num núcleo interior. O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa, numa concepção muito “individualista” do sujeito e de sua identidade, cujo sujeito era descrito como masculino.

O sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que o núcleo interior do sujeito era formado na relação com “outras pessoas importantes para ele”, que mediavam o sujeito de valores, sentidos e símbolos. A identidade é formada na interação entre o eu e a sociedade. A essência interior é o “eu real”, formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem.

Nessa concepção sociológica, a identidade costura o sujeito à sua estrutura, preenchendo o espaço entre o mundo pessoal e o mundo público, o que contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis.

Por outro lado, o sujeito está se tornando fragmentado, composto de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas, ocasionadas pelas mudanças estruturais e institucionais. O processo de identificação tornou-se mais provisório, variável e problemático.

O sujeito pós-moderno é produzido por esse processo conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, 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.

Outro aspecto da questão da identidade está relacionado ao processo de mudança conhecido como “globalização” e seu impacto sobre a identidade cultural, o que em essência, a mudança na modernidade tardia tem um caráter muito específico.

A principal distinção entre as sociedades “tradicionais” e as “modernas” é que as sociedades modernas são sociedades de mudança constante, rápida e permanente. Marx e Engels (1998) colocam a modernidade como um permanente revolucionar da produção, o abalar ininterrupto de todas as condições sociais, em que todas as relações fixas e congeladas são dissolvidas, onde tudo que é sólido se desmancha no ar.

Harvey (1992) fala da modernidade como um processo sem fim de rupturas e fragmentações internas no seu interior. Ernest Laclau usa o conceito de “deslocamento”, cujo centro é “uma pluralidade de centros de poder” e argumenta que as sociedades modernas não têm nenhum centro, nenhum princípio articulador ou organizador único e não se desenvolvem de acordo com o desdobramento de uma única “causa” ou “lei”. A sociedade está constantemente sendo “descentrada” ou deslocada por forças fora de si mesma.

Harvey (1992) argumenta que as sociedades da modernidade tardia são caracterizadas pela “diferença”, cujas divisões e antagonismos sociais produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeito”, isto é, identidades, de modo que sem isso não haveria história.

Ambos os autores oferecem leituras um tanto diferentes da natureza da mudança do mundo pós-moderno, entretanto, um ponto comum está na ênfase da descontinuidade, na fragmentação, na ruptura e no deslocamento. Esta concepção deve ser entendida quando discutimos o impacto da mudança contemporânea conhecida como “globalização”.

Hall (1997) faz, ainda, um esboço da descrição feita por alguns teóricos contemporâneos, das principais mudanças na forma pela qual o sujeito e a identidade são conceptualizados no pensamento moderno, e centra-se em “concepções mutantes” do sujeito humano, visto como uma figura discursiva.

O mapeamento histórico da noção de sujeito moderno é um exercício difícil, segundo Hall. Sendo assim, a história do sujeito moderno é colocada por ele como um dispositivo, cujo propósito exclusivo é de uma exposição conveniente, o que de certa forma coloca as conceptualizações do sujeito num contexto histórico e faz surgir uma forma nova e decisiva de “individualismo”, da qual constrói-se uma nova concepção do sujeito individual e sua identidade.

Grande parte da história da filosofia ocidental consiste em reflexões de refinamentos dessa concepção de sujeito, seus poderes e suas capacidades, tendo como figura importante nessa concepção René Descartes (1596-1650), visto algumas vezes como o “pai da Filosofia Moderna”.

Descartes colocou o sujeito individual no centro da “mente”, constituído por sua capacidade para raciocinar e pensar. “*Cogito, ergo sum*” era a palavra de ordem de Descartes: “Penso, logo existo”, ênfase dada por Stuart Hall. Desde então, esta concepção do sujeito racional, pensante e consciente, situado no centro do conhecimento, tem sido conhecida como o “sujeito cartesiano”.

Hall faz um apanhado de cinco grandes avanços na teoria social e nas ciências humanas ocorridos na segunda metade do século XX, período da modernidade tardia, cujo impacto principal foi o descentramento final do sujeito cartesiano.

A primeira refere-se às tradições do pensamento marxista, embora os escritos de Marx pertençam ao século XIX e não ao século XX. Mas seu trabalho foi redescoberto e reinterpretado na década de 1960, colocando a luz da sua afirmação de que “os homens fazem a história, mas apenas sob as condições que lhes são dadas (sic)”.

O segundo dos grandes “descentramentos” no pensamento ocidental do século XX vem da descoberta do inconsciente por Freud e o surgimento da psicanálise, que tem um profundo impacto sobre o pensamento moderno nas três últimas décadas, embora o trabalho de Freud tem sido questionado pelos que o leem. A teoria de Freud destrói com o conceito de sujeito cognoscente e racional provido de uma identidade fixa e unificada – o “penso, logo existo”, do sujeito de Descartes, na medida em que a teoria freudiana é colocada do ponto de vista de que nossas identidades, sexualidade e a estrutura de nossos desejos são formadas com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, que funcionam de acordo com uma “lógica” muito diferente da lógica da razão. Desse modo, a identidade é realmente formada ao longo do tempo, através de processos inconscientes, existindo sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade, como um processo em andamento.

O terceiro descentramento está associado com o trabalho do linguista estrutural Ferdinand de Saussure, que coloca a língua como um sistema social que preexiste a nós. Falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais. Significa também ativar a imensa gama de significados que já estão introduzidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais. Hall (1997) diz que Lacan coloca a identidade, tal como o inconsciente e que ela está estruturada como a língua.

O quarto descentramento principal da identidade e do sujeito ocorre no trabalho do filósofo e historiador francês Michael Foucault. Numa série de estudos, ele produziu a “genealogia do sujeito moderno” em que destaca um novo tipo de poder, na qual chama de “poder disciplinar”, que se desdobra ao longo do século XIX e que está ligado, em primeiro lugar, com a regulação e a vigilância, e em segundo lugar, com o domínio do indivíduo e do corpo. Seus locais são aquelas novas instituições que se desenvolveram ao longo do século XIX, e que “policiam” e disciplinam as populações modernas: oficinas, quartéis, escolas, prisões, hospitais, clínicas, dentre outros.

O poder disciplinar consiste em manter sob estrito controle e disciplina, as vidas, atividades, o trabalho, as infidelidades e os prazeres do indivíduo, assim como sua saúde física e moral, suas práticas sexuais e sua vida familiar, com base no poder dos regimes administrativos, do conhecimento especializado dos profissionais e no conhecimento fornecido pelas “disciplinas” das Ciências Sociais.

As técnicas de Foucault envolvem uma aplicação do poder e do saber que “individualiza” ainda mais o sujeito e envolve mais intensamente seu corpo.

O quinto descentramento que os proponentes dessa posição citam é o impacto do feminismo, tanto como uma crítica teórica quanto como um movimento social. O feminismo faz parte dos “novos movimentos sociais” que surgiram nos anos 1960, juntamente com as revoltas estudantis, os movimentos juvenis contraculturais e antibelicistas, as lutas pelos direitos civis, os movimentos revolucionários do “Terceiro Mundo”, mas o feminismo teve também uma relação mais direta com o descentramento conceitual do sujeito cartesiano e sociológico, ao questionar a distinção entre o “dentro” e o “fora”, o “privado” e “público”, ao abrir-se para a contestação política e politizar a subjetividade, a identidade e o processo de identificação (como homens/mulheres, mãe/pai, filhos/filhas), e incluir a formação das identidades sexuais e de gênero.

Partindo da questão da identidade discutida por Hall (1997), remeto-o à minha prática profissional no que se refere a uma identidade e uma cultura surda. Dentro da própria Cultura Surda, existem diferenças e semelhanças nas identidades, que devem ser respeitadas.

1.2 A Libras (Língua Brasileira de Sinais)

Nada mais significativo para representar sua cultura é a sua língua, e as Línguas de Sinais (LS) são as línguas naturais das comunidades surdas. Ao contrário do que muitos

imaginam, as Línguas de Sinais não são simplesmente mímicas e gestos soltos, utilizados pelos surdos para facilitar a comunicação. São línguas com estruturas gramaticais próprias.

Atribui-se às Línguas de Sinais o status de língua, porque elas também são compostas pelos níveis linguísticos: o fonológico, o morfológico, o sintático e o semântico. O que é denominado de palavra ou item lexical nas línguas oral-auditivas é denominado sinais, nas línguas de sinais. O que diferencia as Línguas de Sinais das demais línguas é a sua modalidade visual-espacial. Felipe (2007).

Como estrutura gramatical a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é uma língua de modalidade gestual-visual: possui uma estrutura linguística semelhante as das diversas línguas de modalidade oral-auditiva. Segundo Felipe (2007), todas as línguas orais-auditivas possuem uma gramática própria, definida pelos sistemas: Fonológico (línguas orais-auditivas) ou quirológico (língua de sinais - arte de conversar por meio de sinais feitos com as mãos); Morfológico (palavra/sinal ou item lexical); Sintático (frase); Semântico (significado); Pragmático (uso do significado/sentido).

Para as pessoas começarem a aprender a língua de sinais, a primeira coisa que ensinamos é o Alfabeto Manual ou Datilologia em Libras (Figura 1). Ele é produzido por diferentes formatos das mãos que representam as letras do alfabeto escrito e é utilizado para “escrever” no ar, ou melhor, soletrar no espaço neutro, o nome de pessoas, lugares e outras palavras que ainda não possuem sinal.

ALFABETO EM LIBRAS

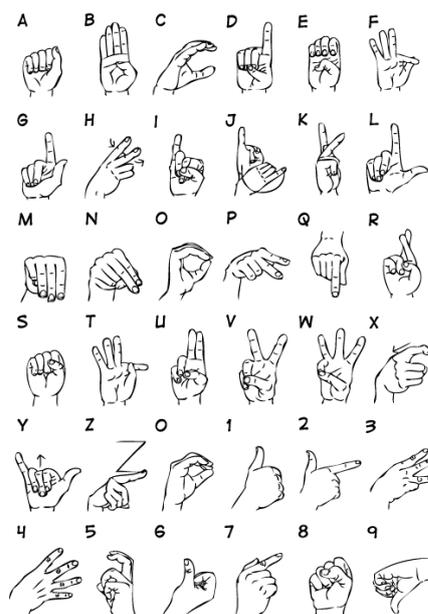


Figura 1- Alfabeto manual ou Datilologia em Libras.

A Libras tem sua estrutura gramatical organizada a partir de alguns parâmetros que estruturam sua formação nos diferentes níveis linguísticos. Três são seus parâmetros principais ou maiores: a Configuração das Mãos (CM) é caracterizada como a forma que a mão assume durante a realização de um sinal, existem cerca de 62 posições (Figura 2); o Movimento (M) é o deslocamento da mão no espaço, durante a realização do sinal; e o Ponto de Articulação (PA) é caracterizado pelo lugar do corpo onde será realizado o sinal. Outros três constituem seus parâmetros menores: Região de Contato, Orientação das Mãos e Disposição das Mãos (Fernandes e Strodel, 1998).



Figura 2 - Nível linguístico Configuração das Mãos.

De acordo com Rafaeli e Silveira (2009), quando trabalhamos com surdos devemos levar em consideração alguns aspectos que são fundamentais na ação docente, pois a compreensão da prática pedagógica desenvolvida pelo professor pode contribuir significativamente no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo.

Existem alguma algumas ações para as quais devemos estar atentos quando estamos em contato com os surdos, o contato visual é de extrema importância neste momento e deve

ser claro e apropriado, além disso devemos usar frases curtas e falar de frente com o surdo, usar voz normal e articular bem as palavras. Demonstrações de afeto são importantes, devemos evitar cutucar, bater, puxar; o contato deve ser expressivo, porém delicado. De maneira alguma devemos mudar de assunto bruscamente sem avisá-los, pois, os sinais se constituem dentro de um contexto, se não avisarmos que mudamos de assunto, o contexto ficará trocado causando desconforto no grupo. (Rafaeli e Silveira, 2009, p.97).

Segundo Felipe (2007), as Línguas de Sinais não são apenas um conjunto de gestos que explicam as línguas orais, são complexas e expressivas, permitindo aos seus usuários discutir sobre qualquer assunto, desde filosofia e política, até moda, poesia e teatro. As línguas de sinais, ao contrário do que se pode pensar, não são universais, pois existem a Língua de Sinais Americana, a Língua de Sinais Francesa, a Língua de Sinais Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), dentre outras. Não existem relatos específicos sobre a origem das Línguas de Sinais, porém destaca-se o início de seu uso, no ano de 1760, na cidade de Paris na França, onde o abade L'Epée, de aproximadamente sessenta anos, fundou a primeira escola pública para surdos.

Perlin (1998) destaca que a partir da fundação desta escola iniciou-se a multiplicação de profissionais surdos e ouvintes que se espalharam pelo mundo, disseminando o uso das Línguas de Sinais, foram criadas várias outras escolas, onde além do uso das Línguas de Sinais nacionais, exploravam-se novos recursos na educação dos surdos.

Segundo o site Portal de Educação, a Língua de Sinais no Brasil ganhou espaço a partir de 1857, quando Eduard Huet, um francês que ficou surdo aos doze anos, veio ao país a convite de D. Pedro II para fundar a primeira escola para meninos surdos primeiramente chamada Imperial Instituto de Surdos Mudos, atual INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos).

A partir da fundação dessa escola, os surdos brasileiros puderam então criar a Língua Brasileira de Sinais, que se originou da Língua de Sinais Francesa e das formas de comunicação já utilizadas pelos surdos de vários locais do país.

É importante ressaltar que nem sempre houve aceitação pelo uso da Língua de Sinais e que muitas foram as tentativas, em torno da discussão sobre como educar os surdos, pois alguns se mostravam favoráveis ao método oralista (uso da fala).

No ano de 1880, em um Congresso Mundial de Professores Surdos ocorrido em Milão, na Itália, decidiu-se que todos os surdos deveriam ser educados pelo método oral puro, ou seja, sem o uso de qualquer sinal.

Somente no ano de 1896 a pedido do governo brasileiro, A.J. de Moura e Silva, que atuava como professor de surdos no INES, foi ao Instituto Francês de Surdos com a missão de avaliar esta decisão e chegou à conclusão de que o método oralista não era eficiente para todos os surdos.

Sobre o surgimento da Libras, Menezes (2006) também afirma que:

O Brasil ainda era uma colônia portuguesa governada pelo imperador Pedro II quando a língua de sinais para surdos aportou no país, mais precisamente no Rio de Janeiro. Em 1856, o conde francês Ernest Huet desembarcou na capital fluminense com o alfabeto manual francês e alguns sinais. O material trazido pelo conde, que era surdo, deu origem à Língua Brasileira de Sinais (Libras). O primeiro órgão no Brasil a desenvolver trabalhos com surdos e mudos surgiu em 1857. Foi do então Instituto dos Surdos-Mudos do Rio de Janeiro, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que saíram os principais divulgadores da Libras. A iconografia dos sinais, ou seja, a criação dos símbolos, só foi apresentada em 1873, pelo aluno surdo Flausino José da Gama. Ela é o resultado da mistura da Língua de Sinais Francesa com a Língua de Sinais Brasileira antiga, já usada pelos surdos das várias regiões do Brasil.

Se fossemos nos aprofundar no estudo da história da Língua de Sinais teríamos que citar vários outros nomes importantes no processo de implantação e reconhecimento da mesma e detalhar acontecimentos, datas e discussões em torno da polêmica da educação dos surdos. Portanto, é importante que saibamos que, assim como o povo ouvinte tem suas lutas e glórias em busca de liberdade, de uma sociedade democrática onde se possa viver bem e fazer uso de seus direitos, o povo surdo sempre esteve presente nesta mesma trajetória histórica, pois é parte da sociedade e, além disso, ainda teve que lutar de modo desleal e quase solitário.

Sob o domínio de uma cultura da maioria (cultura ouvinte) que sempre tomou as decisões e dificilmente se colocou na posição do surdo para saber o que de fato era melhor para ele, o sujeito surdo conviveu com o preconceito, o isolamento social e a falta de oportunidades por não poder expor suas ideias e dar sua opinião.

Atualmente, muitos são os estudos sobre a cultura surda e sua evolução pela luta de igualdade de condições. E o que fica claro é que a sociedade começa a despertar para o respeito à diferença cultural do surdo, deixando de priorizar a deficiência.

As comunidades surdas do Brasil em todos os estados vêm lutando junto com os surdos em prol dos seus direitos. Estas associações se diferenciam em cada região, assim como a Libras que sofre variações linguísticas.

Bonino (2007) coloca que casos como o uso de sinais entre deficientes auditivos de regiões diferentes podem gerar equívocos, porque determinados termos possuem variações maiores ou menores quando pronunciados por “gestos”, embora adotem a mesma gramática gestual através da Libras. Nesse universo sem sons, há regionalismos, gírias e até mesmo

sotaques. E ela cita um caso de uma aluna da 8ª série em São Paulo, numa tradicional escola municipal para deficientes auditivos no bairro da Aclimação, em que numa festa junina, evento este referência entre estudantes surdos de todo o país, ela conversa com um amigo de outro estado e usa um sinal no qual sinalizava um “palhaço”, um tolo, entretanto, o sinal usado tem um significado de uma bola no nariz, e aí, como o rapaz não entendeu a “gíria”, ela indicou o contexto da palavra por meio de outros sinais.

Para se ter uma ideia, a palavra “abacaxi”, no sortido espectro de variantes em forma de gesto, tem ao menos cinco sinais diferentes no Brasil, com pequenas mudanças nos movimentos entre os compartilhados por Bahia e Pará e os usados no Mato Grosso ou em Santa Catarina.

A Libras é uma língua reconhecida por Lei Federal desde 2002. BRASIL (2002). Sua base estrutural possui cinco parâmetros: a direcionalidade (para onde as mãos e o rosto se dirigem), o ponto de articulação (de onde parte o movimento), a configuração de mão, o movimento propriamente dito e as expressões faciais e corporais. E quando se modifica um desses parâmetros, há uma variedade linguística dos sinais em alguns estados. É como se houvesse uma “pronúncia” diferente, um sotaque próprio de cada região, conforme afirma a linguista Tania Felipe (1997).

A Libras tem variações regionais, de modo que possa identificar um surdo do nordeste ou do sul com base no gestual. Quase não existe pesquisa sobre variações regionais em Libras, porém já é possível arriscar configurações a partir de uma base empírica para os estudiosos. A psicóloga Walkiria Duarte Raphael, uma das autoras do Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira diz conseguir identificar um arrastado nos sinais dos surdos cariocas e um sotaque no sinal, embora não exista estudo com base científica sobre o assunto. Os sotaques dos sinais parecem acompanhar as delicadezas das falas de cada região, embora não haja equivalência entre o verbo e os gestos de cada lugar. É possível perceber a diferença regional pela observação da mão de apoio. É comum que os surdos destros façam o movimento com a mão direita e a esquerda sirva de suporte. No Rio de Janeiro, a maioria dos sinais é feita com a mão de apoio fechada, já em São Paulo é com a mão aberta.

Fernandes (1998), linguista, assessora técnico-pedagógica do Departamento de Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e colaboradora do projeto de difusão da língua coordenado pela seccional do Rio Grande do Sul da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS-RS), concorda com Raphael (2001) e afirma

que sejam faladas ou sinalizadas, é próprio das línguas a pluralidade de manifestações. A unidade linguística é um mito mesmo na linguagem por sinais.

Quadros (1997), linguista e coordenadora do curso a distância de Letras-Libras da Universidade Federal de Santa Catarina, única nos moldes no país em ambiente virtual, mantém contato com 500 alunos de nove Estados com curso a distância, sendo 447 surdos. O grupo de trabalho do curso da Prof. Ronice Quadros (1997) criou um glossário para padronizar os sinais usados e criados no curso, porque percebeu que a quantidade de sinais variantes. E eles identificaram quem não é de Santa Catarina pela variação dos sinais e pelas diferentes expressões faciais e corporais.

Ela coloca que os falantes do Rio de Janeiro costumam usar muito o alfabeto manual de comunicação. No lugar do sinal, em muitas situações, o termo é soletrado. Algo que não é típico em São Paulo. Os surdos do Norte brasileiro se apoiam nas expressões facial e corporal. O tamanho do sinal é maior e ocupa mais espaço. Mas essa diferença não tem implicação no significado do sinal. Manaus é um dos polos em que os estudantes apresentam mais variações.

A própria comunidade surda tinha uma rixa, pois nem sempre os surdos viram com bons olhos o contato com sinais de outras regiões, porém hoje as variações são mais aceitas. Houve certas resistências dos surdos na elaboração do glossário de incluir sinais que não são usados em São Paulo.

Percebemos mudanças na forma e no conteúdo dos sinais, quando comparamos sinais usados por surdos jovens e surdos idosos, nas associações. Os idosos se orgulham de utilizar “sinais puros”, sem a interferência do português, e às vezes condenam o uso dos sinais pelos mais jovens, dessa geração atual, que fazem uso dos sinais com a interferência do português.

Segundo Fernandes (1998), o cenário educacional atual é responsável por uma revolução na cultura surda. Hoje a presença no ambiente escolar do uso de sinais tem incentivado a criação de muitos novos sinais, já que há disciplinas e termos técnicos, além de permitir o contato do estudante com os sinais de outras regiões, sendo os substantivos, a estrutura mais renovada. Os sinais vêm sendo criados, simultaneamente, em diferentes regiões do país para atender as necessidades de conceituação e comunicação, repercutindo na ampliação do léxico.

Algumas instituições de ensino que têm salas mistas, com alunos surdos e ouvintes, já estruturaram equipe para apoiar o contato entre professor e estudante durante as aulas. Essa equipe é formada por tradutor e intérprete. Todos os sinais criados em sala de aula são encaminhados à Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) para que sejam disseminados e adotados nas demais universidades do país, de modo a criar um padrão.

O fato do surdo estar em contato com outros grupos que não a própria família e os colegas, dentro da escola ou faculdade, possibilita a criação de mais uma infinidade de novos sinais usada no bate-papo dos corredores, que vão além da linguagem mais técnica e específica, criando suas próprias gírias.

É inegável que a língua portuguesa acaba por determinar a constituição de vários elementos semânticos, estruturais e discursivos da língua de sinais, o que não deixa de acontecer no universo das gírias. Os estudantes, na Escola Municipal Hellen Keller em São Paulo, também criaram seus próprios sinais para o antigo Orkut e MSN (aplicativos da internet). A língua de sinais, assim como no português, também registra os idioletos, ou seja, as maneiras únicas no modo de falar ou sinalizar de um indivíduo. E a diversidade de sinais pode aumentar, dependendo das diferenças de idade, maior ou menor contato com a comunidade surda, escolaridade.

Segundo Raphael, Capovilla e Raphael (2001), existe uma tentativa de padronização das associações de apoio ao surdo e há muitos sinais que já são padronizados e usados em congressos, entretanto, é preciso respeitar a diversidade. De acordo com Karnopp (2004), todos os usuários da Libras conseguem comunicar-se uns com os outros, apesar de não haver sequer dois que façam sinais da mesma maneira.

Segundo Mantoan (2003), o papel do professor é ser regente de classe e não especialista em deficiência. Essa responsabilidade é da equipe de atendimento especializado. Não pode haver confusão. Uma criança surda, por exemplo, aprende com o especialista de Libras a leitura labial. Para ser alfabetizada em língua portuguesa para surdos, conhecida como L2 (segunda língua do surdo, a primeira seria a Libras), a criança é atendida por um professor de língua portuguesa capacitado para isso. A função do regente é trabalhar os conteúdos, mas as parcerias entre os profissionais são muito produtivas. Se na turma há uma criança surda e o professor regente vai dar uma aula sobre o Egito, o especialista mostra à criança, com antecedência, fotos, gravuras e vídeos sobre o assunto. O professor de L2 (segunda língua) dá o significado de novos vocábulos, como pirâmide e faraó. Na hora da aula, o material de apoio visual, textos e leitura labial facilitam a compreensão do conteúdo.

Conhecer os vários materiais didáticos disponibilizados para o ensino dos surdos fará com que o educador se sinta mais seguro. O educador deve usar sua criatividade levando em conta o nível de habilidades dos alunos com os quais vai trabalhar. Acompanhar a evolução, buscar novos recursos e tecnologias, criar espaços especificamente diferentes para cada disciplina, possibilitando a integração de todos, não é tarefa apenas para educadores que

trabalham com os surdos, mas sim, um compromisso de qualquer educador que queira fazer diferença no espaço onde está interagindo.

Neste sentido, Rafaeli (2009) nos alerta para o fato de que o trabalho com os surdos exige um ensino baseado na visão e não na audição. Utilizar materiais visuais, ter disponibilidade, acreditar que o surdo tem capacidade de se comunicar, aceitar sua escrita e principalmente lembrar que ele somente tem dificuldades de se comunicar, mas possui capacidade e vontade de aprender.

A necessidade da comunidade surda em se expressar vai muito além da busca por compreensão da língua, fazer parte do silêncio dos surdos é se manifestar na forma cultural e diversa da sua identidade na sociedade ouvinte. A Libras é um diferencial na identificação dos surdos, embora a expressão facial e corporal que acompanham os sinais, sejam também partes importantes na composição da cultura dos surdos.

Mesmo com língua própria, os surdos ainda sofrem com o preconceito e discriminação. Infelizmente a concepção dos ouvintes é a do surdo como incapaz de opinar e de tomar decisões sobre seus próprios assuntos. O papel da língua de sinais na educação é um fator relevante na vivência social dos surdos, pois promoverá um maior entendimento entre a cultura ouvinte e não-ouvinte.

Muito ainda precisa ser feito para garantir que os surdos sejam alfabetizados em Libras e Português como a segunda língua (L2). Ensinar alunos surdos não é tarefa fácil, vejo que seria mesmo necessário um professor auxiliar ou um intérprete em Libras para ajudar o professor na sua ação docente, uma vez que ele sozinho não tem condições para atender com eficiência este aluno. As dificuldades ainda são muitas e mesmo amparados por diversas leis os surdos sofrem com discriminação e preconceito numa sociedade que se diz preparada para incluir.

Os surdos trazem consigo a experiência de uma língua visual-espacial, a Língua de Sinais, uma língua não oral-auditiva, manifestação linguística própria e particular. Os direitos linguísticos dos surdos brasileiros oficializados na Lei de Libras no 10.436 e do Decreto no 5.626 passam a garantir a inclusão dos surdos na sociedade brasileira, garantindo-lhes o acesso ao conhecimento em sua própria língua e lhes garantindo o exercício à cidadania.

O corpo fala em sinais. Segundo Lulkin (1988, p.56):

A Língua de Sinais nos remete a uma percepção diferenciada em tempo e espaço, sobretudo da expressão do corpo e do ambiente produzido por esse movimento, por essa dinâmica. O rosto se dilata, o corpo é requerido em posições, posturas, sentidos que nos tiram do eixo construído por uma prévia educação culturalmente ouvinte.

As figuras 3, 4 e 5, apresentam alguns desses sinais:



Figura 3 - Sinal de “desculpa”.

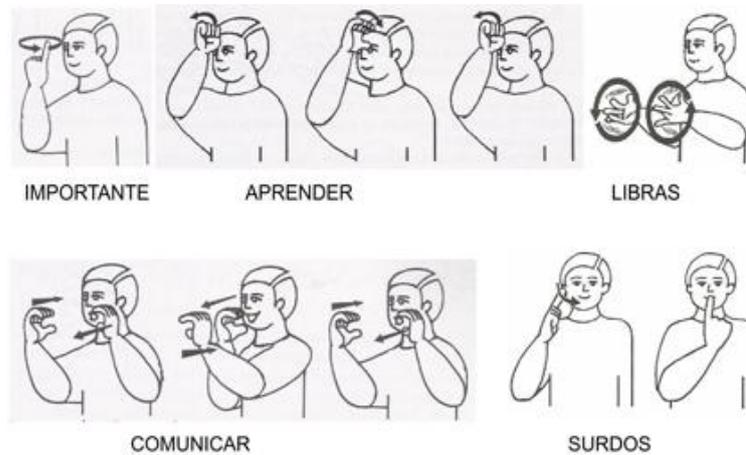


Figura 4 - Sinais em Libras.

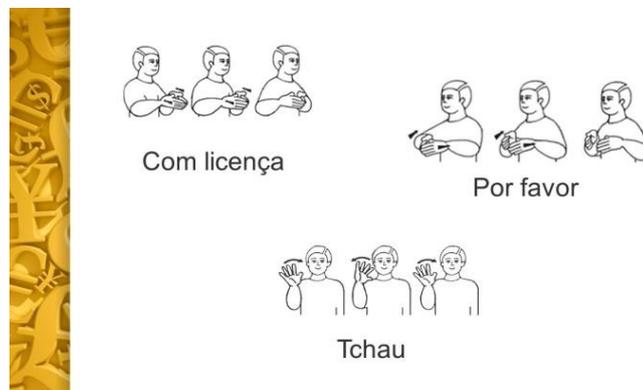


Figura 5 - Sinais de cumprimentos gerais.

A luta pelo reconhecimento da surdez como uma entre outras tantas formas de estar no mundo está distante dos discursos do “corpo danificado” e dos compêndios de medicina. Em inúmeras comunidades surdas ela está pautada pelo reconhecimento da surdez como diferença.

Esta luta, de acordo com Skliar (2005) vem sendo construída a partir de uma significação política, construída histórica e socialmente através dos movimentos sociais, de

resistências às assimetrias de poder e de saber, de uma outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante.

Desse modo, por uma ruptura epistemológica, a surdez ultrapassa o campo discursivo das deficiências, da patologia e do ponto de vista biomédico e passa a ocupar, como um objeto novo, um lugar privilegiado do campo dos estudos da cultura, das ciências sociais, da linguística, da educação e da antropologia. As narrativas biomédicas sobre a surdez dão espaço ao campo das questões de identidades, expressões culturais, diferenças, lutas por conquistas e efetivações de direitos.

Os deslocamentos de linguagem que vão se promovendo nos Estudos Surdos são muito mais que revisões terminológicas, rompimentos com as epistemes, de onde crescem as várias redes de enunciados, significados e discursos que norteiam a surdez e que sustentam discursos ouvintistas. Ocorrem ressignificados, promovidos e trazidos à luz, em que velhos termos são problematizados e postos a questão.

As novas compreensões confirmam a afirmação do Ser Surdo como uma forma positiva de existência, que se desdobra em diversas expressões identitárias a confrontar a ideia de condição limitante e patológica que precisa ser superada. Dessa forma, se antes eram percebidos como “portadores” de uma enfermidade, sendo meros espectadores de um mundo ouvinte, hoje muitos surdos estão envolvidos em lutas políticas, organizados em associações e movimentos sociais para reafirmar e reivindicar direitos.

Castells (2001) coloca que hoje, a afirmação das identidades surdas é uma das principais forças motrizes das lutas desses grupos minoritários em diferentes países do mundo. Essa identidade é entendida como um processo de construção de significado com base num atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, os quais predominam sobre outras formas de significado, realçada em seu aspecto transitório, contraditório, contingente, impermanente e não essencializado, interrompidas nos sistemas culturais que nos rodeiam.

A afirmação da(s) identidade(s) surda(s) funda-se em uma série de pressupostos políticos e culturais, significações e categorias, dentro de uma perspectiva histórica, que permitem aos sujeitos surdos novas e possíveis representações, significações e categorias sociais.

A surdez pode ser vivenciada por inúmeras possibilidades que são reguladas, sugeridas, construídas, problematizadas, promovidas, negadas ou condenadas, cultural e historicamente. Destitui-se o determinismo biológico que imputava ao sujeito “anormal” a via única da reabilitação, de um corpo danificado, para novas perspectivas, em que as identidades

surdas são redefinidas pelo contexto histórico e pelas relações de poder que se estabelecem em nossas sociedades. E como fonte de significação, produzidas por atos de criação linguística, forjam formas de distinção entre um “eu” e o “outro”, entre “nós” e “eles”, continuamente reforçadas.

Perlin (2005), pesquisadora surda brasileira, cita algumas das várias identidades comuns entre o povo surdo, cujo conceito lato e abrangente, tem uma população total de surdos, sejam usuários de línguas gestuais, oralizados, participantes ou não das comunidades surdas. E aponta as identidades surdas como presentes em grupos de sujeitos que fazem uso da comunicação visual (as línguas gestuais) e partilham das comunidades e culturas surdas. Muitos autores destacam o povo surdo, pelo uso da letra inicial maiúscula: o Surdo. Diversas práticas simbólicas, narrativas pessoais e discursos de resistência de muitos indivíduos Surdos esbarram-se em uma série de pontos comuns, criando uma linha tênue que tece vínculos comunitários e (re)define a experiência da alteridade. Perlin ressalta a identidade política surda, no seio dos movimentos e espaços onde são interpelados à reafirmação identitária centrada no “Ser Surdo”, cuja militância sobressai-se pelo específico Surdo.

O específico Surdo, como uma identidade de resistência, firma-se na oposição a representação da surdez como menos-valia e no esforço contrário às investidas totalizadas e homogeneizadoras das práticas de normalização ouvintistas. A identidade Surda funda-se na oposição ao “ser ouvinte” e atua de forma aglutinadora e mobilizadora. A experiência visual, o uso e a promoção das línguas gestuais como línguas primeiras e a partilha das comunidades e das práticas culturais surdas firmam-se como principais eixos dessas expressões de identidades.

Perlin (2005) aponta as identidades surdas híbridas, em sujeitos que, nascidos ouvintes, tornaram-se surdos. Falantes nativos das línguas orais majoritárias, com experiência do mundo sonoro, a surdez e as línguas de sinais fazem-se condições sobrevindas ao universo da fala e da audição. “E uma espécie de uso de identidades diferentes em diferentes momentos” (PERLIN, 2005, p. 63), a apropriação gestual como segunda língua.

Perlin diz ainda, que a identidade surda de transição expressa-se em surdos que, após anos de “cativeiro da hegemônica experiência ouvinte”, passam a frequentar as comunidades surdas e a partilhar das práticas simbólicas desses grupos.

O aprendizado das línguas de sinais, as novas interações Surdo-Surdo e as representações e discursos, aos poucos, refazem as formas de olhar, sentir, pensar e expressar o mundo desses sujeitos que vivenciam, em fase de transição, desouvintização das representações da identidade.

As tipologias identitárias citadas por Perlin são entendidas como definições terminológicas fundadas sob uma perspectiva Surda, com intencionalidades políticas claras e atuais, como a valorização, a promoção e a defesa dos direitos dos Surdos e das comunidades surdas, com ênfase em seus patrimônios linguísticos e culturais.

Mesmo com a oficialização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, muitos problemas permanecem, pensamentos divergentes de profissionais da área da surdez e dos próprios surdos oralizados que não se sentem pertencentes desta comunidade surda. Muitos profissionais acreditam que Língua de Sinais só tem a função de ajudar os surdos não-oralizados, que conseguem “ aprender a falar”, enfraquecendo a ideia da Língua como identidade cultural.

Segundo Skliar (1997, p. 256):

o oralismo é considerado pelos estudiosos uma imposição social de uma maioria linguística sobre uma minoria linguística. Como consequência do predomínio dessa visão oralista sobre a língua de sinais e sobre a surdez, o surdo acaba não participando do processo de integração social.

A Libras surge como um mecanismo de afirmação da identidade surda, identidade anulada e silenciada durante muito tempo, através da prática da oralização imposta pela sociedade (o surdo era ensinado a “falar” através do método da repetição). Por não dominarem a oralidade, eram excluídos e considerados incapazes de desenvolver qualquer atividade além de não poder ser dono de si mesmo.

O surdo que não domina a Libras traz sérias consequências para o fortalecimento da comunidade surda. Quando um surdo não domina a língua de sinais ele é excluído, enfraquecendo sua identidade surda e dos demais grupos que representa. Hoje, as campanhas para a difusão e prática da Libras no campo educacional estão bem amplas, várias instituições que defendem os direitos dos surdos organizam-se para traçar estratégias de expansão da Língua de Sinais. O reconhecimento da Libras como língua e assim, como uma representação de um grupo, trouxe sem dúvida contribuições à comunidade surda. É importante que ela estabeleça o contato com a comunidade surda, para que realize sua identificação com a cultura, os costumes, a língua e principalmente, a diferença de sua condição.

Os surdos têm dificuldades para entender um filme ou uma peça de teatro. Projetos estão em espera na Câmara Legislativa que obriga a legendagem de todos os filmes exibidos em cinemas. Nos teatros, surge proposta de textos em legendas, material impresso ou em Libras.

Ainda é muito tímido no Brasil o teatro feito em Libras, os próprios surdos fazendo teatro em Libras. Em pesquisas na internet não há muitas peças em Libras. Se encontra mais trabalhos amadores em escolas para surdos e cursos de Libras realizados pelos alunos. O teatro seria uma maneira muito importante para se definir e mostrar esta identidade e cultura surda.

A partir da análise do texto de Hall (1997) se reforça a ideia neste trabalho que todas as identidades e culturas devem ser respeitadas, que não existe a certa ou errada, mesmo que muitas vezes sociedades tentem impor as suas culturas. Mas reforço que somos semelhantes, parecidos e, outras vezes, diferentes, pois temos ideias, direitos e desejos em comum e também divergentes e que, principalmente, entendam que acima de tudo somos todos humanos com identidades culturais dinâmicas.

1.3 Contextualizando o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)



Figura 6 – Fachada do prédio do INES em Laranjeiras, Rio de Janeiro.

Segundo Rocha (2007), o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos foi criado em meados do século XIX, por iniciativa do surdo francês E. Huet que apresentou, em junho de 1855, um relatório ao imperador D. Pedro II, na qual mostrava sua intenção de fundar uma escola para surdos no Brasil. A instituição, cuja primeira denominação foi Colégio Nacional para Surdos-Mudos, atendia alunos de ambos sexos e começou a funcionar em 1º de janeiro de 1856, data esta em que foi publicada a proposta de ensino apresentada por Huet, na qual tinha as disciplinas de Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Doutrina Cristã e Leitura sobre os Lábios. O Marquês de Abrantes acompanhou de perto o processo de criação da primeira escola para surdos no Brasil.

Ainda de acordo com ROCHA (2007) no ano de 1867, foi promulgado o Decreto nº.4.046, de 19 de dezembro de 1867, dando regulamento provisório ao Instituto, definindo seu quadro de funcionários da seguinte maneira: um diretor, um professor, um capelão, um inspetor de alunos, uma inspetora de alunas, um roupeiro, uma enfermeira, uma despenseira, uma criada, um cozinheiro e quatro serventes. Para o ensino, no começo da formação do currículo do Instituto já se pensava na necessidade das Artes Visuais, tendo como matéria o Desenho Linear, junto com as disciplinas de Leitura Escrita, Doutrina Cristã, Aritmética, Geografia com ênfase no Brasil, Geometria Elementar, Elementos de História, Português, Francês e Contabilidade.

Considero as oficinas profissionalizantes um caminho para as oficinas artísticas que, também, tinham como objetivo a profissionalização dos alunos surdos. Em 1873, foi instituída a oficina tipográfica, cuja qualidade dos serviços imprimia publicações de entidades públicas e privadas. Mais tarde em 1925, o então, Instituto Nacional de Surdos Mudos, atual INES e o Benjamim Constant passaram à classe de estabelecimentos profissionalizantes com as oficinas de sapataria e de encadernação. Para a seção feminina foi criada, em 1932, oficinas de costura e bordado. (ROCHA, 2007, p.51)

Em sua trajetória de quase dois séculos, o Instituto respondeu por outras denominações, sendo que a mudança mais significativa ocorreu no ano de 1957, na qual a palavra “Mudo” foi substituída pela palavra “Educação”, o que refletia as metas de modernização da década de 1950, no Brasil.

Uma das atribuições regimentais do INES é subsidiar a formulação da política nacional de Educação de Surdos, em conformidade com a Portaria do MEC nº 323, de 08 de abril de 2009, publicada no Diário Oficial da União de 09 de abril de 2009, e com o Decreto nº 7.690, de 02 de março de 2012, publicado no Diário Oficial da União de 06 de março de 2012.

A professora do INES Ivete Vasconcelos, profissional conceituada no Brasil e no exterior, fez parte da equipe do EAB em 1949 e valorizou as atividades artísticas no processo educacional, tendo encaminhado juntamente com outros educadores, deficientes auditivos para a instituição. Ela considerava a arte como uma forma de expressão importante e vital para a educação surda. Fundadora da Escola Santa Cecília para surdos, em 1957, criou uma metodologia voltada para atividades artísticas, revitalizadas por ciclos de palestras com colaboração de alguns educadores.

O INES também demonstrou pela importância da Arte em Educação quando a professora Nancy Teixeira Godoy criou o Curso de Artes Plásticas em 1953, cujo objetivo foi de estimular e orientar os alunos com aptidões e talentos artísticos, tendo nomes renomados

do meio artístico, como Nancy Godoy, Mário Toledo, Maria Celeste Monerat, Elza Dias, José Mattos, Bustamante Sá, Lídio Bandeira de Mello e Lygia Clark.

Já em 1958, foi criada a Escolinha de Arte do INES, cujo trabalho direcionava-se para percursos na Arte-Educação. O interesse pela Arte-Educação no processo educacional do surdo levou alguns professores do INES à Escolinha de Arte do Brasil. O trabalho desenvolvido pela professora Godoy foi influenciado por ideias e procedimentos característicos da experiência de Arno Stern, artista que fundou a “Academia de Jeudi” em Paris – núcleo de arte infantil.

Outra artista plástica, de grande importância que passou brevemente pelo INES, como professora contratada para lecionar aulas de educação artística, foi a artista plástica Lygia Clark. A artista, nasceu em Belo Horizonte no dia 23 de outubro de 1920, foi uma pintora e escultora brasileira contemporânea que se auto intitulava “não artista”. Iniciou seus estudos artísticos em 1947, no Rio de Janeiro, sob a orientação de Roberto e Zélia Salgado. Em 1950, Clark viajou a Paris, onde estudou com Arpad Székely, Dobrinsky e Léger. Após sua primeira exposição individual, no Institut Endoplastique, em Paris, no ano de 1952, a artista retornou ao Rio de Janeiro e expõe no Ministério.

Clark é uma das fundadoras do Grupo, em 1954. Em 1959 é uma das fundadoras do Grupo Neoconcreto. Em 1960, leciona artes plásticas no Instituto Nacional de Educação dos Surdos, no Rio de Janeiro. No período de 1960 a 1964 cria a série Bichos (construções metálicas geométricas que se articulam por meio de dobradiças e requerem a coparticipação do espectador).

Alguns alunos que fizeram parte tanto do Curso de Artes Plásticas quanto da Escolinha de Arte, se destacaram e se profissionalizaram, tais como Algo (cenógrafo da antiga TV Excelsior), Walter Lima (pintor - Feira da Praça General Osório - Ipanema), Edson Santana (desenhista do Ministério da Agricultura da Bahia), João Rigo (Getulino - medalha de bronze como escultor) e Angelo de Oliveira Pereira (pintor, entalhador e escultor com várias exposições e prêmios).

Além das Artes Plásticas, o Teatro também é uma tradição no Instituto, estando sempre presente em atividades extraclasse. O INES tem um trabalho bem ativo dentro da Educação através da Arte.

Atualmente o INES possui a proposta de educação bilíngue (Português - Libras), oferecendo com desafios uma escola pública de qualidade para somente alunos surdos. Na educação básica, é reconhecido, na estrutura do Ministério da Educação (MEC), como centro

de referência nacional na área da surdez, exercendo os papéis de subsidiar a formulação de políticas públicas e de apoiar a sua implementação pelas esferas subnacionais de Governo.

O Ensino Básico oferecido no Colégio de Aplicação (CAP/INES), contempla a Educação Precoce (de recém-nascidos a três anos), Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, atendendo aproximadamente 500 alunos. Os professores que atuam na Educação Básica dedicam-se também à realização de estudos e pesquisas sobre sua prática, à elaboração de materiais de apoio à educação de surdos e na capacitação de recursos humanos, deslocando-se pelo país e até para o exterior para prestar assessoria técnica aos sistemas de ensino, disseminando conhecimentos e práticas na área da surdez.

Pesquisas desenvolvidas por profissionais do INES ou sob sua orientação contribuem também para a construção e distribuição de instrumentos técnicos e materiais pedagógicos e fonoaudiológicos em várias mídias, para a difusão do conhecimento relacionado à educação de surdos, tais como: Dicionário de Libras (CD-ROM), Literatura Infantil em Libras (DVDs), periódicos científicos, Música Popular Brasileira em Libras (DVDs) são alguns exemplos.

O Instituto Nacional de Educação de Surdos, único em âmbito federal, ocupa importante centralidade na educação de surdos, tanto na formação e qualificação de profissionais na área da surdez, por meio da Educação Superior, Ensino de Graduação (Pedagogia Bilíngue) e Pós-graduação, experiência pioneira no Brasil e em toda América Latina. Trabalha também na produção de Pesquisa e Extensão quanto na construção e difusão do conhecimento, por meio de estudos e pesquisas, fóruns de debates, publicações, seminários e congressos, cursos de extensão e assessorias em todo o Brasil.



Figura 7 – Logo do INES.

Na área de saúde, o INES realiza avaliação audiológica de seus alunos e ainda atende à comunidade na detecção precoce da surdez, com cerca de mil procedimentos mensais, por meio de exames como a audiometria, o “teste da orelhinha” e a indicação e adaptação de prótese auditiva. Também é feita a orientação aos responsáveis sobre a surdez e o encaminhamento pedagógico e fonoaudiológico quando necessário. Além disso, os alunos do

Colégio de Aplicação contam com o Núcleo de Orientação à Saúde do Surdo (NOSS), projeto que funciona como um espaço de reflexão, discussão e orientação, com ênfase na saúde sexual e reprodutiva.

Também oferece o Curso de Língua Brasileira de Sinais (Libras), totalmente gratuito, a cada semestre, em cinco módulos, para toda comunidade, especialmente familiares de crianças surdas, professores em formação ou em atuação na rede pública e profissionais de empresas públicas e privadas. Além disso, o instituto busca qualificar e encaminhar pessoas surdas para o mercado de trabalho, valorizando suas potencialidades e promovendo o exercício da cidadania. São oferecidos cursos de qualificação, a fim de preparar profissionalmente essas pessoas, e assessoria técnica às empresas que as receberão – estes cursos estão disponíveis para alunos do Colégio de Aplicação e para pessoas surdas da comunidade.

Em 2011, o INES passou a realizar o Programa Nacional para Certificação de Proficiência em Libras e para Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras/Língua Portuguesa (PROLIBRAS), em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

O INES atua na perspectiva da efetivação do direito à educação de crianças, jovens e adultos surdos, produzindo conhecimento e apoiando diretamente os sistemas de ensino para dar suporte às escolas brasileiras que devem oferecer educação de qualidade a esses cidadãos que demandam políticas de ensino que contemplem sua singularidade linguística.

Em 24 de abril de 2013, o INES lançou, em parceria com a Associação de Comunicação Educativa Roquette-Pinto (ACERP), a primeira webTV em Libras, com legendas e locução em Língua Portuguesa, a fim de integrar públicos. A equipe é composta de profissionais de televisão surdos, ouvintes, tradutores intérpretes e profissionais do INES. Na web, 24 horas por dia (em *streaming* e vídeo *on demand*) e em aplicativos para celulares, tablets e televisões conectadas à internet, a TV INES oferece uma grade de programação eclética com foco na comunicação educativa: informação, cultura, entretenimento, esporte, documentários, desenhos animados, tecnologia, aulas de Libras, revistas eletrônicas, filmes com legendas descritivas e um *talk show* em Libras.

1.4 Direitos dos surdos

Os direitos dos deficientes auditivos foi uma conquista que a comunidade surda já vem lutando ao longo dos anos no enfrentamento dos preconceitos, das discriminações e barreiras que se deparam na comunicação e participação das pessoas surdas na sociedade. A história mostra como a sociedade brasileira vê de forma distorcida as condições de vida das pessoas surdas e a maioria da população ouvinte não sabe ou não aceita que os surdos desenvolvam uma cultura própria, criando barreiras que negam a condição cultural e linguística do povo surdo.

O reconhecimento à Identidade Cultural Surda é fruto da participação dos movimentos sociais que permitiram a comunidade surda, a garantia de direitos através da ampliação e implementação das políticas públicas sociais que deram maior visibilidade aos surdos junto à sociedade, sendo legitimado pela criação das Leis que ampararam os deficientes. Nesse parâmetro tem-se como destaque a Lei n° 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência que se destina a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

A Lei estabelece que uma pessoa com deficiência é aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

O Decreto Lei 3.298/1999 define os critérios que estipulam quais são as “pessoas com deficiência”, nomenclatura adotada depois que o Brasil ratificou a convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU), por meio do Decreto 186/2008 do Senado. Por exemplo: Pessoas deficientes auditivas são aquelas que possuem perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz. Deficiência auditiva é considerada genericamente como a diferença existente entre a performance do indivíduo e a habilidade normal para a detecção sonora de acordo com padrões estabelecidos pela America National Standards Institute (ANSI- 1989). Considera-se, em geral, que a audição normal corresponde à habilidade para detecção de sons até 20 dB N.A (decibéis, nível de audição). Perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando de graus e níveis na forma seguinte: de 25 a 40 decibéis (db) - surdez leve; de 41 a 55 db - surdez moderada; de 56 a 70 db - surdez acentuada; de 71 a 90 db - surdez severa; acima de 91 db - surdez profunda; e anacusia. Indivíduos com níveis de perda auditiva leve, moderada e severa são mais

frequentemente chamados de deficientes auditivos, enquanto os indivíduos com níveis de perda auditiva profunda são chamados surdos.

Embora muitos sequer saibam, desde janeiro de 1991, a Lei Federal 8.160 obriga que o “Símbolo Internacional de Surdez” esteja visível em todos os locais que possibilitem acesso, circulação e utilização de pessoas surdas, além dos serviços que forem postos à sua disposição ou que possibilitem o seu uso.



Figura 8-Símbolo do deficiente auditivo

Por já existirem leis que garantem a igualdade e a não discriminação, venho por meio desta dissertação reforçá-las com a participação do Teatro como um dos meios de favorecer a acessibilidade aos surdos, não só como espectadores, mas como atuantes no processo de criação com a sua língua, a Libras.

Em se tratando do direito à educação, o deficiente auditivo tem o direito de assistir suas disciplinas em Libras, sendo assim, proponho que as aulas de Teatro sejam em Libras para os surdos. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados no sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

A lei menciona também que é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

As aulas de Teatro em Libras farão parte de um projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia e legitimando a identidade surda.

Em se tratando de uma educação bilíngue, o surdo teria a oferta da Libras, com professores especializados, como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas. Incentivo as pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva, promovendo medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência.

1.5 Conquistas da Libras

O reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão no Brasil, através da Lei nº 10.436/2002, permitiu um aumento da curiosidade e interesse de pessoas ouvintes pela língua, embora uma grande maioria, por falta de informação ou discriminação, tenham um entendimento equivocado a seu respeito.

O acesso e a inclusão das pessoas surdas à educação têm se tornado algo efetivo, com a oficialização da Lei nº 10.436 que nos diz em seu artigo primeiro: “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados”. E ainda define no parágrafo único:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, Lei nº 10.436, 2002)

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta esta Lei e estabelece que a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Uma série de ações estão sendo desencadeadas a partir deste Decreto, fazendo com que os surdos possam ter acesso a uma língua materna com mais facilidade garantindo assim a sua cidadania.

A importância deste decreto está no número de professores que desconhecem ou não se consideram com habilidades adequadas para o uso desta língua. As justificativas são diversas, entre elas, a inexistência de um curso de Libras em algumas localidades dos estados

brasileiros, ou a falta de coordenação motora na configuração (posição) dos sinais. Todavia, os deficientes auditivos, também são penalizados com essa falta de adequação dos educadores. A expressão real disso é o fracasso de muitos alunos na tentativa de leitura labial, a incompreensão e falta de interpretação de textos de modo geral, a dificuldade na escrita do português e, por consequência, a evasão escolar.

As comunidades urbanas surdas no Brasil têm como fatores principais de integração a Libras, os esportes e interações sociais, por isso elas têm uma organização hierárquica constituída por uma Confederação Brasileira de Desportos de Surdos (CBDS), seis Federações Desportivas e aproximadamente 113 associações/clubes/sociedades/congregações, em várias capitais e cidades do interior, segundo dados de diretoria da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS).

A CBDS, fundada em 1984, tem como proposta o desenvolvimento esportivo dos surdos do Brasil, por isso promove campeonatos masculino e feminino em várias modalidades de esporte em nível nacional. Seus representantes são escolhidos, através de voto secreto, pelos representantes das Federações. Recentemente esta Confederação filiou-se a Confederação Internacional e os surdos brasileiros participam de campeonatos esportivos internacionais.

As Associações de surdos, como todas as associações, possuem estatutos que estabelecem os ciclos de eleições, quando os associados se articulam em chapas para poderem concorrer, geralmente, a uma gestão de dois anos. Participam também dessas comunidades, pessoas ouvintes que fazem trabalhos de assistência social ou religiosa, muitas vezes são intérpretes, familiares, pais de surdos, cônjuges, ou ainda amigos e professores que participam ativamente em questões políticas e educacionais e por isso estão sempre nas comunidades, tornando-se membros. Os ouvintes que são filhos de surdos, muitas vezes, participam dessas comunidades desde crianças, o que proporciona o domínio da Libras, como primeira língua. Estas pessoas muitas vezes se tornam intérpretes, primeiro para os próprios pais, depois para a comunidade. Os surdos, que são membros das associações, estão sempre interagindo com outras associações de outros Estados ou cidades, como também com as Federações e Confederações.

Diferentemente da CBDS, das Federações desportivas e associações que se preocupam com a integração entre os surdos, através dos esportes e lazer, a FENEIS é uma entidade não governamental, registrada no Conselho Nacional de Serviço Social/MEC e não está subordinada à CBDS, sendo filiada a World Federation of the Deaf.

A FENEIS é uma entidade filantrópica, sem fins lucrativos, que tem por finalidade a defesa de políticas em educação, cultura, saúde e assistência social, em favor da comunidade surda brasileira, bem como a defesa de seus direitos. Desenvolve ações de educação informal e permanente, com intuito de valorizar o ser humano e estimular a autonomia pessoal, a interação e o contato com expressões e modos diversos de pensar, agir e sentir. Oferece, também, atividades de turismo social, programas de saúde e de educação ambiental, programas especiais para crianças e terceira idade, dentre outros. A FENEIS foi fundada em 1987 (FENEIDA, como era chamada na ocasião, era constituída apenas por pessoas ouvintes). Com a reestruturação do estatuto, a antiga instituição passou a ter o nome Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), em 1987, quando os surdos resolveram assumir a liderança da Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo (FENEIDA) que surgiu da iniciativa de várias escolas, Associações de Pais e outras instituições ligadas ao trabalho com Surdos. Sua sede é no Rio de Janeiro, mas já possui dez regionais: Belo Horizonte, Teófilo Otoni, Brasília, Porto Alegre, Curitiba, Florianópolis, São Paulo, Recife, Fortaleza e Manaus.

É filiada à Federação Mundial dos Surdos, conta com uma rede de sete Administrações Regionais, e, face à importância, suas atividades foram reconhecidas como de Utilidade Pública Federal, Estadual e Municipal.

Com incentivos da Coordenadoria Nacional para a Integração de Pessoas Portadoras de Deficiência (CORDE), do Ministério da Justiça, foram realizadas conferências para a inserção de surdos no mercado de trabalho. Hoje emprega mais de seiscentos surdos. Desde a sua fundação, o seu maior propósito tem sido divulgar a Língua Brasileira de Sinais. Ao longo dos anos, a FENEIS esteve envolvida em várias atividades como: encontros, seminários, cursos e outros trabalhos, que sempre visaram esclarecer para a sociedade em geral, a importância de respeitarem a forma de comunicação da comunidade surda, a sua cultura e, por que não dizer, a sua história de evolução enquanto minoria linguística, que há séculos vem lutando pelo seu espaço e reconhecimento de direitos que lhe são inerentes.

Importantes vitórias foram alcançadas com a oficialização e a regulamentação da Libras. Mas a FENEIS continua lutando por uma educação de qualidade, pela acessibilidade e por novas oportunidades no mercado de trabalho para os surdos.

A FENEIS vem fazendo a sua parte, com o apoio de suas administrações regionais e de seu quadro de filiadas, que, aliadas ao mesmo objetivo, vêm buscando qualificar suas atividades para atenderem da melhor forma possível as demandas da comunidade surda brasileira. Partindo deste pressuposto, vem lutando pelos direitos dos Surdos, realizando

encontros e seminários, divulgando e debatendo assuntos não somente relacionados a importância da Libras, como forma de comunicação dos Surdos, mas também sobre outras áreas de interesse da Comunidade Surda. Mas, atingir todo o território nacional, constituía-se como uma tarefa difícil e ao mesmo tempo um desafio e um sonho a se conquistar. Pensando na importância de expandir os trabalhos da Federação e, assim garantir o atendimento das demandas dos Surdos de outros estados, foram criadas administrações regionais. O apoio e as atividades que realizam reforçam os objetivos da Feneis e assim por todo o Brasil, continua criando uma rede de informação e serviços.

Atualmente com mais de cem entidades filiadas, incluindo escolas, Associações de Pais e Amigos dos Deficientes da Audição (APADA), institutos e outras instituições. A APADA é uma entidade brasileira sem fins lucrativos que visa promover a inclusão do surdo na sociedade, bem como capacitar voluntários (intérpretes) para o aperfeiçoamento da comunicação entre surdos e ouvintes. Em Niterói, estado do Rio de Janeiro, atua desde 1969 junto com os Surdos, Deficientes Auditivos e seus familiares para que tenham garantido o exercício de sua cidadania. Também existe outra APADA no município de São Gonçalo. Existem filiais da APADA espalhadas pelas principais cidades do Brasil como em Sergipe e Distrito Federal. A FENEIS atua como um órgão de integração dos surdos na sociedade, através de convênios com empresas, instituições que empregam Surdos, como Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC), CORDE e Secretarias de Educação estaduais e municipais, bem como tem promovido e participado de debates, seminários, câmaras técnicas, congressos nacionais e internacionais em defesa dos direitos dos Surdos em relação à sua língua, à educação, a intérpretes em escolas e estabelecimentos públicos, a programas de televisão legendados, assistência social, jurídica e trabalhista; como também tem assento no Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE) para defender os direitos dos Surdos. Os surdos que participam dessas comunidades têm assumido uma cultura própria.

A Cultura Surda é muito recente no Brasil, tem pouco mais de cento e vinte anos, mas convivendo-se com essas Comunidades Surdas pode-se perceber uma identidade surda, ou seja, característica peculiares, como: a maioria das pessoas Surdas prefere um relacionamento mais íntimo com uma pessoa Surda; suas piadas envolvem a problemática da incompreensão da surdez pelo ouvinte que geralmente é o “português” que não percebe bem ou quer dar uma de esperto e se dá mal; seu teatro já começa a abordar questões de relacionamento, educação e visão de mundo das pessoas surdas. Isso pode ser visto em peças que a Companhia Surda de Teatro no Rio de Janeiro, vem apresentando; o Surdo tem um modo próprio de olhar o

mundo, onde as pessoas são expressões faciais e corporais. Como fala com as mãos, evita usá-las desnecessariamente, e, quando as usam, possui uma agilidade e leveza que podem se transformar em poesia.

Os Surdos que frequentam esses espaços de Surdos, convivem com duas comunidades e cultura: a dos surdos e a dos ouvintes e precisam utilizar duas línguas, A Libras e a língua portuguesa. Portanto, numa perspectiva sociolinguística e antropológica, uma Comunidade Surda não é um “lugar” onde pessoas deficientes que têm problemas de comunicação se encontram, mas um ponto de articulação política e social, porque cada vez mais os Surdos se organizam nesses espaços enquanto minoria linguística que lutam por seus direitos linguísticos e de cidadania, impondo-se não pela deficiência, mas pela diferença.

Vendo por esse prisma, pode-se falar de Cultura Surda, ou seja, Identidade Surda. O Surdo é diferente do ouvinte porque percebe e sente o mundo de forma diferenciada e se identifica com aqueles que também apreendendo o mundo como Surdos, possuem valores que vem sendo transmitidos de geração em geração independentemente da Cultura dos ouvintes a qual também se inserem. Felipe (1997)

Portanto, a história das Línguas de Sinais ainda tem muitos capítulos a serem escritos. Seja pelos Surdos, atualmente mais confiantes ou mesmo com a colaboração de ouvintes engajados na causa surda.

No entanto, alguns estudos apontam que as ações desenvolvidas na área de inclusão na educação de alunos surdos nas três esferas de governo, necessitam de uma reorganização da política de educação inclusiva para os surdos. Como exemplo desta afirmação, temos o estudo realizado por Miller Junior (2013), pesquisador surdo, que investigou a inclusão de alunos surdos no ensino médio no Estado do Espírito Santo, no qual fez uma pesquisa qualitativa em que se voltou para a narrativa de nove alunos surdos que frequentaram ou frequentam esse nível de ensino recentemente.

O estudo mostrou que a educação no Ensino Médio não valoriza a experiência do surdo na escola, que busca sua inclusão por meio da educação especial e não fornece a base necessária para que eles pensem de forma mais consistente em seus projetos de vida, denuncia alguns problemas que levam ao fracasso na busca por uma educação de qualidade para sujeitos surdos. O autor também destaca que é importante se entender que o foco não deve ser a surdez e o desenvolvimento na área, mas sim entender o sujeito surdo, a identidade e a cultura surda, bem como as implicações que a perspectiva da surdez causa nesses sujeitos em sua educação escolar.

Como reforço para o desenvolvimento e aprimoramento da Libras se institui a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para a regularização da profissão de tradutor e intérprete que terá competência para realizar interpretação das duas línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da língua portuguesa. Também foi instituído o dia 26 de setembro, como o Dia Nacional dos Surdos, pela Lei Nº 11.796/2008 e pela Lei Nº 12.758/2007 do Estado do Rio Grande do Sul.

1.6 Diferenças entre Mímica e Libras

Muitas pessoas pensam que as línguas de sinais são como Mímica, isto é, gestos imitativos que tentam reproduzir algumas das propriedades dos objetos a que fazem referência. No entanto, isto não é verdade. Ainda que alguns gestos sejam um tanto ou quanto imitativos (icônicos), como mostra na figura 9, isto não é aplicável a todos os gestos e, o mais importante, não basta imitar o movimento, a forma, ou qualquer outra propriedade de um objeto, para estar falando uma língua de sinais. Como nas línguas orais, os sinais são parte de um código, que, para ser eficaz, tem de ser compartilhado pela comunidade de falantes.

Tanto é assim que, mesmo um sinal com algo de imitativo, como o sinal da Libras, abaixo, dificilmente é entendido por quem não é um falante da comunidade estar falando uma língua de sinais.

Como nas línguas orais, os sinais são parte de um código, que, para ser eficaz, tem de ser compartilhado pela comunidade de falantes. Tanto é assim que, mesmo um sinal com algo de imitativo, como o sinal da Libras, figura 10, dificilmente é entendido por quem não é um falante da comunidade.



Figura 9 - Mímico Marcel Marceau, representando medo em mímica.



Figura 10 - Sinal de Medo em Libras.

1.7 Alguns Grupos de Teatro com Surdos no Brasil e no Mundo

Muitos movimentos, tanto no Brasil, como em outros países, vêm crescendo com a proposta de se trabalhar Teatro em Línguas de Sinais. No Brasil, alguns grupos já experimentam propostas de Teatro com surdos e para surdos e também com uma proposta bilíngue, incluindo a Língua de Sinais para ouvintes. Além de trabalhos com máscaras, pantomimas e de palhaços que não precisam necessariamente do recurso da voz. Já existem alguns trabalhos em que a fala não é o principal objetivo. Desde Charlie Chaplin, em seu cinema sem falas, servindo de inspiração para vários artistas e para o teatro em mímica, inclusive influenciando grandes artistas, como por exemplo o mímico francês, Marcel Marceau (Figura 11), conhecido mundialmente e considerado o grande mestre e divulgador da mímica.



Figura 11 - Marcel Marceau, 1963

O teatro sem palavras com a proposta da total essência do ator, encontramos no teatro essencial de Denise Stoklos (1993), com sua expressão total do corpo sem a necessidade da palavra contribui também para este movimento. É importante frisar que Teatro com Libras não é um Teatro com Mímica, mas sim Teatro com uma língua, falada, podendo assim dizer em Libras, pois a fala, o falar não pertence só ao fator oral, mas à expressão, como Teatro falado em língua portuguesa, inglesa, francesa, alemã e assim por diante.

O Grupo Signatores, de Porto Alegre, cujas propostas são investigar as possibilidades de criação artística dos surdos, incentivar a formação de docentes e pesquisadores na área teatral e aproximar jovens e adultos surdos das Artes Cênicas, foi formado em 2010, a partir do interesse comum em investigar os processos de construção da linguagem teatral própria da

cultura surda. O Signatores estimula um espaço de experimentação onde os surdos são os principais autores da produção artística, em um processo de constante diálogo e troca entre surdos e ouvintes. O nome do grupo vem da junção das palavras “signo” e “atores”, um grupo de criação e pesquisa teatral composto por artistas que se utilizam da Língua de Sinais. Signatores também faz um trocadilho com as palavras “signatário” e “signatura”, as duas palavras com origem no latim “signare” (aquele que assina): o ator que assina, o ator/autor é o seu próprio trabalho, um “signator”, produzindo um Teatro acessível para todos os públicos.

A possibilidade de experimentação da Língua de Sinais e a linguagem teatral foram os pontos de partida para a pesquisa. No Teatro, o corpo do ator é o seu próprio instrumento artístico e a expressão corporal é um dos meios privilegiados de comunicação com a plateia. Na cultura surda, a expressão corporal vai além de uma forma de comunicação, ela faz parte da construção gramatical da Língua Brasileira de Sinais.

O Grupo Signatores pesquisa os processos de construção da linguagem teatral surda através do projeto Gestos que falam: diálogos entre teatro e educação. O grupo foi premiado no Concurso Décio Freitas da Secretaria Municipal de Cultura de Porto Alegre (em 2010) e selecionado pelo Programa Sulgás de Patrocínio Cultural e Esportivo (em 2011) e pela empresa AGCO do Brasil (em 2013). Em 2012 ganhou, em duas categorias, o Prêmio Agente Jovem de Cultura: Diálogos e Ações Culturais, do Ministério da Cultura.

Através do Teatro, utilizando a poesia e jogos de improviso, seis atores surdos contam suas histórias de vida no espetáculo “Memória na Ponta dos Dedos”, que teve apresentações nos dias 22 e 23 de novembro de 2012, no Teatro Bruno Kiefer, 6º andar da Casa de Cultura Mario Quintana, com entrada franca. A montagem foi construída dentro da Oficina de Teatro para surdos, atividade gratuita oferecida de março a novembro, duas vezes por semana, às 19h, na Casa de Cultura Mario Quintana. Por meio de entrevistas realizadas com os atores, o grupo criou um espetáculo dividido em três eixos: infância, primeiro contato com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e desejos para o futuro. Em cada um desses momentos, são abordadas questões marcantes na vida dos surdos, como idas ao médico, incompreensão de familiares e amigos, escolha entre escola inclusiva ou escola para surdos, uso de aparelho de surdez, a construção de uma identidade dentro de um grupo, entre outras temáticas.

A maquiagem, os figurinos e os cenários são simples e neutros, para que a atenção do espectador recaia sobre as histórias interpretadas pelos atores nos cerca de 30 minutos de espetáculo. Voltada para adultos e adolescentes, surdos e ouvintes, a atração é encenada em Libras e terá o apoio de um narrador-personagem, que acompanhará os ouvintes pela narrativa. Riso, drama, sátira e crítica são alguns dos elementos que compõem a peça

“Memória na ponta dos dedos”, um convite para compreender o mundo a partir da percepção daqueles que escutam com o olhar e expressam suas identidades através do corpo e da alma.

O Cia. Arte e Silêncio é composta por Rimar Romano (Rimar Romano Segala) e Sueli Ramalho, dois nomes bastante conhecidos entre as comunidades surdas brasileiras. Atuam em programas de televisão, escolas, universidades, empresas e organizações. Os irmãos levam ao grande público – surdo e ouvinte – aspectos próprios das culturas surdas, promovendo a diferença por meio das mídias e da arte. Filhos e netos de surdos, criaram em São Paulo, em 2003, a Cia. Arte e Silêncio, com o objetivo de desenvolver uma pesquisa da arte e da cultura de surdos, utilizando as técnicas da mímica e da linguagem do Clown (palhaço), adaptadas à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). O grande desafio da Companhia Arte e Silêncio é evidenciar a capacidade e talento dos surdos, derrubando mitos e preconceitos, deixando claro para todos que os assistiram, que superadas as dificuldades todos são obviamente iguais e enriquecedoramente diferentes. (Site <http://www.ciartesilencio.com>).

Criada em 2006, a Companhia Teatral Mãos Em Cena (Figura 12) é uma das ações desenvolvidas pelo Centro Suvag de Pernambuco e Ponto de Cultura Surda Vozes Visuais. O grupo é formado por cerca de 50 atores surdos (entre jovens, crianças e adultos), em sua maioria alunos, ex-alunos e professores do Centro Suvag, além de membros da Associação de Surdos de Pernambuco (ASSPE) e outros interessados. Fundamentado numa perspectiva próxima aos estudos surdos, ramificação dos estudos culturais, as atividades teatrais trabalham basicamente com a visualidade e o corpo, preterindo o verbo como motor dos jogos, atividades e encenações. Já em 2007, além das aulas de teatro, a instituição passou a oferecer gratuitamente cursos e oficinas de desenho, expressão corporal, técnicas circenses, leitura de imagens e vídeo. Com três espetáculos em seu repertório “A Pedra do Reino”, baseado no romance homônimo de Ariano Suassuna; “Andar... sem parar... de transformar”, um meta-teatro da autora carioca Maria Luiza Lacerda; e “A paixão dos sentidos”, uma Paixão de Cristo adaptada pelo olhar do renomado artista plástico e encenador Romero Andrade Lima, acessível para diferentes públicos), a companhia já se apresentou por diversas cidades pernambucanas, promovendo as culturas surdas e ganhando reconhecimento do grande público.



Figura 12 - Companhia Teatral Mãos em Cena

O Projeto Palavras Visíveis, desenvolvido e coordenado pelo grupo teatral Moitará, promove capacitações técnicas para atores surdos, no Rio de Janeiro. “A Máscara Teatral, como a Surdez, transmite as experiências de vida por um canal visual, sem se apoiar em bases de oralidade, mas em uma linguagem que é, antes de tudo, construída corporalmente. As afinidades entre essas duas naturezas de discurso (a Máscara e a expressão do Surdo) é um potencial importante a ser desenvolvido como estratégia para uma integração social e cultural que toda nação busca” (retirado do site: www.grupomoitara.com.br/ do projeto). Um esforço conjunto de profissionalização artística, de reflexão sobre as artes e o fazer teatral, de valorização das identidades surdas e de formação de atores e públicos, reunindo surdos e ouvintes para o enriquecimento das culturas locais.

Os alunos do projeto “Palavras Visíveis em Rede”, do grupo Moitará (Figura 13), apresentam suas primeiras peças, “A busca de Seo Peto e Seo Antônio” e “Sensações Visíveis”, no Rio de Janeiro. O projeto existe desde 2005 e foi o primeiro curso de capacitação de artistas com surdez no Brasil. A peça “A busca de Seo Peto e Seo Antônio” do Grupo Moitará nasce do desejo em realizar um espetáculo com atores Surdos que possa ser entendido, apreciado e vivido por todos, sejam ouvintes ou surdos. Conta a história de dois velhos amigos que após muitas décadas, se reencontram em um momento de profunda solidão e dificuldade. De um lado Seo Peto – que na busca de diminuir sua tristeza cria Eros, um pássaro para lhe fazer companhia, mas que surpreendentemente, um dia, ganha vida própria e foge das mãos de seu criador. Do outro lado, Seo Antônio, que depois de perder tudo na vida, retorna para sua cidade natal e busca, sem sucesso, encontrar sua casa de infância. O espetáculo fala de abandono, inclusão, encontro e cumplicidade. Narra com alegria e poesia, a aventura de dois velhos amigos na procura de um pássaro que nasce do imaginário e se torna real. A busca por Eros levará Seo Peto e Seo Antônio a uma inesperada aventura, fortalecendo

os desejos, sonhos e motivações que haviam perdido. A peça “A busca de Seo Peto e Seo Antônio” conta a história de dois velhos amigos que se reencontram em um momento difícil de suas vidas, marcado por buscas impossíveis. Sob a Direção Artística de Erika Rettl a narrativa foi dando vida, por bonecos e sombras que acompanhavam os atores surdos Alexandre Pinto e Silas Queiroz.



Figura 13 - Alunos do projeto “Palavras Visíveis” Grupo Moitará.

Já a peça *Sensações Visíveis* é o resultado da pesquisa feita pela segunda turma do projeto sobre a dramaticidade do ator. Fazendo o uso da máscara neutra, os atores buscaram ampliar sua capacidade de expressão pela linguagem corporal. “*Sensações Visíveis*” procura demonstrar o despertar do ator e da sua dramaticidade. O grupo segue ainda com projetos para surdos que pretendam fazer teatro.

Em 24 de fevereiro de 2005 foi criado o grupo Teatro Brasileiro de Surdos-TBS, formado por profissionais surdos e ouvintes, na cidade do Rio de Janeiro. O Teatro Brasileiro de Surdos (TBS) é um grupo de jovens atores e bailarinos surdos, voltados para a cultura popular brasileira, pesquisando diferentes linguagens e adaptando os contos populares à cultura surda. O grupo investe nas infinitas possibilidades que os surdos têm de apresentar sua arte, utilizando sua língua e o corpo como via de expressão. E segundo Cascudo, “Ao lado da literatura, do pensamento intelectual letrado, correm as águas paralelas, solitárias e poderosas, da memória e da imaginação popular. O conto é um vértice de ângulo dessa memória e da imaginação popular” (Cascudo, 2001, p.12).

O grupo TBS (Figuras 14 e 15) desenvolveu dois trabalhos distintos: “Os Contadores de História em LIBRAS” e “Espetáculos de Teatro”. Nos Contadores de História o trabalho de pesquisa foi realizado com contos populares de diferentes países, selecionados pelo grupo, objetivando levar o público a refletir sobre as questões individuais humanas e sobre as questões da comunidade surda. Nos espetáculos de teatro, o grupo trabalha com textos

previamente selecionados pelo grupo, utilizando, palco, cenário, figurino e iluminação para ser apresentado em teatros convencionais.

Após cada apresentação, o TBS abre para debate com o público, objetivando ampliar o conhecimento sobre o trabalho do grupo, sua opção pela cultura popular, a escolha do texto e trajetória para montagem do espetáculo. O TBS oferece nas cidades onde se apresenta a possibilidade de workshop de técnicas de teatro e dança para que novos grupos de teatro com surdos se forme ou se aprimore.

No comando do grupo se encontra, Fabio de Mello como Diretor Artístico, Nelson Pimenta como Diretor Surdo, na Produção Lanucia Quintanilha e a Diretora Ouvinte Helena Tojal, que também coordena a Cia. Livre Acesso, que faz parte da Escola Livre de Artes do Circo Voador da Lapa (RJ), onde o maior objetivo da Cia. Livre Acesso é promover a integração dos participantes com qualquer tipo de deficiência ao mundo social, em todos os âmbitos, a partir da apresentação de espetáculos de teatro e dança. Isso para estimular a autoestima dos participantes e, também, ampliar seus aspectos sociais, comportamentais e intelectuais. A companhia de dança objetiva, também, a promoção da cultura e o desenvolvimento das potencialidades artísticas dos participantes, por meio do aprimoramento de suas capacidades de expressão, relacionamento, espontaneidade, imaginação e percepção. Atende 20 alunos com deficiência, divididos em dois segmentos: adultos com deficiência visual, e jovens com deficiências motoras, intelectuais.



Figura 14 - Teatro Brasileiro de Surdos-TBS.



Figura 15 - Teatro Brasileiro de Surdos-TBS.

O grupo já se apresentou em diferentes cidades do Brasil e fez uma temporada em Madrid, em 2007, no Teatro del Círculo de Bellas Artes, com os trabalhos: “Os Contadores de História em Libras” e “O Marido da Mãe D’água” para o público em geral, associações de surdos, em teatros e congressos.

Projetos e mais ideias estão surgindo relacionados ao tema da surdez. Recentemente no Brasil, sucesso de público em São Paulo e também no Rio de Janeiro, a peça “Tribos” (Figura 16) aborda a temática da surdez, apresentada em português e Libras. Protagonizado por Antônio Fagundes, Bruno Fagundes, Maíra Dvorek e grande elenco, o espetáculo retrata os dilemas de um filho surdo nascido em família ouvinte: o pertencimento a uma cultura surda, as identidades surdas em conflito e as imposições oralistas (ouvintistas) são algumas das questões abordadas na peça que, a partir dessas experiências comuns às pessoas surdas, traz à tona grandes temas, como “os diversos tipos de limitação do ser humano e as dificuldades de convivência”.



Figura 16 - Foto de Divulgação da peça “Tribos” - 2015

Muitas são as manifestações de Teatro Surdo já existentes, em Portugal. No Teatro de Surdos do Porto as palavras de Eugénio de Andrade são interpretadas por corpos surdos, mas vibrantes e cheios de som, que enchem o espaço com o movimento, explorando a palavra em coreografias do gesto. Teatro, música, dança e poesia fundem-se em “Quase Nada” (Figura 17), espectáculo que promove uma intensa troca corporal e onde vírgulas, tempos verbais, sentimentos e intenções são tocados num orgânico teclado de notas que vibram para além do rosto e se estendem ao corpo todo. Apresentado pelo Grupo de Teatro de Surdos do Porto, “Quase Nada” é uma co-produção da PELE – Espaço de Contacto Social e Cultural, da Associação de Surdos do Porto e do Serviço Educativo da Casa da Música. Unidas num projeto com diferentes linguagens artísticas, as três instituições procuram estabelecer o diálogo através do Teatro enquanto linguagem universal e, deste modo, contribuir para a inclusão de uma comunidade com pouco acesso à realização artística. Na direção artística está João Pedro Correia e Antonio Serginho na direção musical.

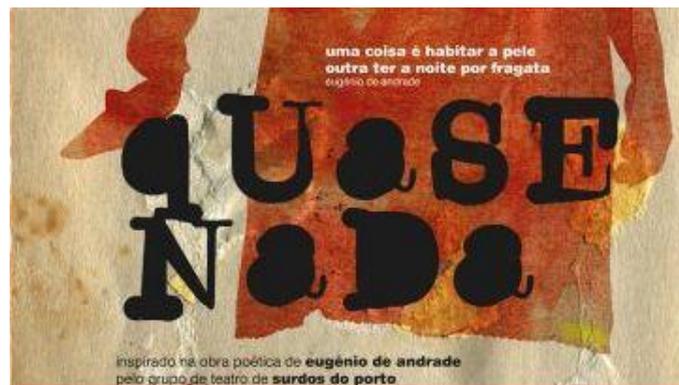


Figura 17 - Divulgação peça “Quase nada”.

Fundado em 1963, o *Teatrmimiki i zhesta* (Театрмимики и жеста, ou “Teatro Mímica e Gestos”) é um dos mais antigos teatros profissionais de surdos em atividade. Com influências de Stanilavskie de outros grandes nomes da dramaturgia e dos palcos soviéticos, o grupo moscovita (Figura 18) é bastante aclamado por suas atuações que – apresentadas em russo e em línguas de sinais Russa (Russkiy zhestovyy yazyk e русский жестовый язык), atraem um público bastante diversificado, formado por surdos e ouvintes. O cuidado da companhia com os registos históricos de seus trabalhos faz com que um vivo “museu” disponibilize informações a quem queira saber um pouco mais sobre o *Teatro de mímica e gestos* da Rússia, sediado em um pequeno e imponente edifício de vidro em Moscou. Além dos espectadores adultos, o público infantil também é contemplado com peças, como por

exemplo “PippiMeialonga” (“Pipi das meias altas”) e Mogli. Também na Rússia temos o Teatro Cinematograff e NedoslovDeafTheater.



Figura 18 - Teatro de mímica e gestos da Rússia. (Site oficial: <http://www.tmig.su>)

Fundado há pouco mais de dez anos (2001) em Oslo, o *Teater Manu* é uma das grandes referências das artes do espetáculo das comunidades surdas dos países nórdicos. Se no século XIX a Noruega já contava com grupos de Teatros de surdos, no início do século XXI a companhia hoje dirigida por Mira Zuckermann consagrou a excelência artística destas iniciativas no país, com uma série de prêmios e galardões conquistados. Em parceria com a Academia Nacional de Artes de Oslo (Kunsthøgskolen i Oslo – KHiO), o Teater Manu (Figura 19) também oferece oficinas de teatro a surdos de todas as idades. Nas peças do grupo, a língua norueguesa falada mistura-se à língua gestual local (Tegnspråk) em apresentações bilíngues para todos os públicos. Em cartaz, uma adaptação do conto “A sombra” (“Skyggen”) de Hans Christian Andersen faz o espectador repensar os seus olhares “normais”, em uma experiência que apela para vários sentidos – Skyggerne.



Figura 19–Teater Manu, Noruega. (Site oficial: <http://www.teatermanu.no>)

Na Inglaterra os DRoots, DeafinitelyTheatre , Derby Deaf Drama – 3D, a companhia inglesa de Teatro Krazy Kat (Figura 20) foi criada em 1982 por Gardner Kinney e Alastair S. Macmillan como uma empresa de turismo totalmente profissional, criando o teatro visual inovadora e imaginativo. Se especializaram em introduzir jovens e os adultos às delícias da vivo teatro visual combinando mímica, dança, música, Commedia dell Arte, fantoches e linguagem gestual. Trabalho em que jovens e adultos gostam de ver e que todas as crianças podem desfrutar. O aspecto altamente visual do trabalho é muito forte, Kinney era um membro dos “The Scottish Mime Theatre” por muitos anos, e tem um sobrinho surdo, a companhia é vista por comunidades de surdo e é uma grande inovadora no teatro visual, usando a linguagem gestual artística. Se apresenta por todo o Reino Unido e em locais tão diversos desde a Prefeitura de Lerwick em Shetland até o The Royal National Theatre.



Figura 20 - Foto da Cia krazykat

Por meio do DRoots (Figura 21), uma companhia teatral de/para surdos, jovens e crianças das comunidades surdas londrinas e inglesas podem ter acesso ao mundo do teatro, em oficinas, cursos e workshops, nas línguas Inglês e British Sign Language (BSL). Para além da iniciação nas artes cênicas, o grupo busca promover o trabalho em equipe, a autoestima e a comunicação daqueles que participam de suas atividades. Na equipe, profissionais surdos com diferentes formações artísticas (entre eles Steven Webb, diretor artístico e também co-fundador do grupo de teatro de surdos Deafinitely) garantem a qualidade das ações da companhia, que produz peças destinadas, principalmente, aos públicos infantil e juvenil, surdos e ouvintes.



Figura 21– Companhia teatral Droots

(<http://www.droots.co.uk>)

O grupo Words, Signs&Vibes (Palavras, Sinais & Vibrações) é uma companhia de teatro para jovens surdos e ouvintes da região de Birmingham, Reino Unido (UK). O projeto é formado por adolescentes de 13 a 18 anos, desde 2008, quando se tornou uma organização independente. O grupo (Figura 22) produz apresentações bilíngues, Inglês e British Sign Language (BSL), para diferentes tipos de públicos. Em 2010, foi criado o InteGreatTheatre, uma “extensão adulta” da companhia. Os objetivos dessa nova empreitada, bem como os da primeira, são a integração entre surdos, ouvintes e deficientes auditivos; a promoção da confiança e da auto-estima de seus membros; a valorização das identidades e culturas surdas e o desenvolvimento de talentos e criatividade.



Figura 22 - Grupo Words, Signs & Vibes

(Site oficial: <http://www.wordssignsvibes.co.uk>)

Na Alemanha, em 2007, cinco participantes surdos do *PurPurKultur* – PPK (associação de artistas voltada para a arte e cultura inclusivas) fundaram, na região de Colônia, o *Deaf5 Gehörlosentheater* (Surdo5 Teatro de Surdos). O grupo (Figura 23), desde então, vem se apresentando em diferentes espaços, priorizando produções infantis em Alemão e Deutsche Gebärdensprache (Língua de Sinais Alemã) oferecendo cursos e oficinas para surdos e ouvintes. Por meio do projeto “Crianças surdas também precisam de contos de fadas”, o *Deaf5* leva a pequeninos surdos a riqueza desse gênero textual (em peças bilíngues

como “Fundevogel” e “Frau Holle”, ambas dos irmãos Grimm), encantando públicos de todas as idades.



Figura 23 - Grupo Deaf5– Alemanha
(<http://purpurkultur.de/gehorlosetheater>)

Em agosto de 2008, para celebrar o 60º aniversário da *Federação das Associações de Surdos de Dortmund* (Alemanha), um grupo de atores (e ex-atores) surdos encenou, após seis meses de ensaios, a peça “*Der rote Hut*” (“O chapéu vermelho”). Entusiasmados com a empreitada, o coletivo deu continuidade ao trabalho e, em outubro do mesmo ano, oficializou a criação do *Gehörlosen Theaterverein Dortmund* (“Teatro de Surdos de Dortmund”, Figura 24). Com produções em língua de sinais, a companhia (dirigida por Peter Feuerbaum) já se apresentou por diferentes regiões do país, chamando a atenção para as artes e para as culturas surdas. Além de “*Der rote Hut*”, peças como “*Ein Sommernachtstraum*” (“Sonhos de uma noite de verão”) e “*Arsen und Spitzenhäubchen*” (“Este mundo é um hospício”, no Brasil e “O mundo é um manicómio”, em Portugal) também já foram exibidas pelo grupo.



Figura 24- Teatro de Surdos de Dortmund
(<http://www.gehoerlosetheater-dortmund.de>)

Fundado em 2001 por um grupo de surdos da Croácia, o *The Association Theater, Visual Arts and Deaf Culture – DLAN* (*Udruga Kazalište, Vizualne Umjetnosti i Kultura Gluhih*) tem como principal objetivo a promoção e a reafirmação das artes e culturas

surdas. Para além do teatro, a organização (Figura 25), cujo nome, em croata, significa “palma da mão”, promove cursos de língua de sinais croata (HrvatskiZnakovniJezik), oficinas de poesia gestual, sign dance (dança com sinais), artes visuais, entre outros, firmando-se como um dos primeiros e principais grupos de teatro em Língua de Sinais Croata do país. A peça “The Planet of Silence”, então produzida pela companhia, ganhou destaque por seu ineditismo, há alguns anos. “DLAN estimula a criatividade e a autoestima das pessoas surdas, contribuindo também para a acessibilidade nas artes e nos eventos culturais” (Fonte: <https://culturasurda.net/identidades-surdas/>)

Com participações em numerosos congressos e festivais surdos, a trupe apresenta por toda a Europa (e por outros países do mundo) novas formas de se fazer teatro, em peças como “Big Brother”, “Pinokio”, “9 meses e 10 minutos”, etc.



Figura 25 - DLAN, grupo de surdos da Croácia.

Sobre o palco, a língua de sinais se entrelaça à fala, criando diálogos em que ora se cruzam, ora se distanciam. Diferente dos intérpretes sombras da tradução comum (em cantos do tablado) ou dos espetáculos monolíngues (apresentados apenas em língua gestual). As peças da companhia britânica *Fingersmiths* amarram as duas línguas, Inglês e BSL (British Sign Language) em cenas que correm simultânea ou intercaladamente, tecendo interessantes composições cênicas. Fundado por Jeni Draper (diretora e intérprete de Língua de Sinais Britânica) e Jean Clair (atriz coda, filha de pais surdos), o *Fingersmiths* (Figura 26) traz ao público surdo e ouvinte novas formas de se fazer teatro, fundindo línguas em cativantes dinâmicas teatrais. Apresentações como “Countingtheways”, “Who’s afraid of Virginia Woolf” e “In praise of fallen women” já foram encenadas pelo grupo, que há pouco ganhou ainda mais destaque com a temporada de “Frozen”.



Figura 26 - Companhia britânica *Fingersmiths*
(Site oficial: <http://www.fingersmiths.org.uk>)

Um dos países com o maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do mundo, a Islândia conta com pouco menos de 500 mil habitantes e situa-se próximo ao Círculo Polar Ártico, no norte do Oceano Atlântico. Uma ilha vulcânica, gelada, conhecida por suas paisagens incríveis, entre rios glaciais, cânions, gêiseres (nascente termal que entra em erupção regularmente), auroras boreais e cataratas. Sua capital, Reykjavik, concentra grande parte da população do país, assim como os principais centros comerciais, culturais, etc. No país, um grupo de teatro de surdos promove as artes cênicas entre as comunidades surdas, desde 1994, com produções, cursos e festivais (como o Draumar/Dreams) que reúnem artistas surdos e com deficiência auditiva de toda a Islândia e de outras regiões: o Draumasmiðjan (DreamWorkshop, Figura 27). Apresentações em línguas Islandês e ÍslensktTáknmál (Língua de Sinais Islandesa), gestuais, baseadas nas culturas surdas, para públicos surdos e ouvintes.



Figura 27 - Grupo islandês *Draumasmiðjan*.

Durante alguns meses de 2013, surdos islandeses, dinamarqueses, noruegueses e canadenses reuniram-se para, juntos, criarem e encenarem um espetáculo teatral com várias línguas. O projeto, promovido por organizações e companhias de teatro que atuam com/para surdos desses quatro países, ganhou o nome de *DeafNorthernLightsTheatre* (Figura 28) e contou com uma série de oficinas (ministradas, sobretudo, por profissionais da área) para a

elaboração do roteiro e a produção da peça. “Três participantes de cada país foram escolhidos para participarem como atores, ou doze jovens surdos, ao todo. Outros membros das comunidades surdas dos países integrantes do projeto também participam como assistentes, figurinistas, maquiadores, contrarregas, etc.” (retirado do site oficial). O espetáculo produzido pelo grupo, intitulado “Elements”, esteve em digressão pelas cidades de Thorshavn (Ilhas Faroe), Oslo (Noruega), Castberggard (Dinamarca), Reykjavic (Islândia), entre outras. Além da intensa troca entre surdos de diferentes regiões, o encontro possibilitou formações para o grupo e ofereceu ao público (surdo e ouvinte) mais uma produção artística feita por surdos. Também na Suécia o grupo TystTeater.



Figura 28- Grupo de teatro surdo criado por islandeses, dinamarqueses, noruegueses e canadenses

Fundado em 1997, em Maryland (EUA), o *Quest Visual Theatre* (Figura 29) é formado por artistas, educadores e voluntários dedicados à pesquisa, criação, produção e apresentação de espetáculos de teatro visual em Inglês e American Sign Language (ASL). Entre apresentações, workshops, residências, cursos e projetos educativos, a companhia firma-se como uma importante referência de teatro físico/visual no campo da inclusão e da “cultura acessível”. Dentro do *Quest*, a *Wings Company* destaca-se como um grupo de teatro formado por surdos, deficientes auditivos e ouvintes, comprometidos com a prática e a difusão do teatro visual, que ultrapassa qualquer “obstáculo” da língua. Peças como “Mosaic“, “I carry the flag“, “Nano“ e “Road Sign“, entre outras, já cativaram diferentes públicos em países como República Tcheca, Áustria, Hong Kong, Austrália, Escócia e em outros países. Mas ainda no continente Americano temos o *Seña y Verbo – Teatro de Surdos e SeñaArte* no México.



Figura 29-Grupo *Quest Visual Theatre*, EUA.

(Site oficial: <http://www.questvisualtheatre.org>)

Nos arredores de Hollywood (Los Angeles, EUA), em Inglês e American SignLanguage (ASL), um teatro de surdos cativa públicos dos mais variados tipos, partilhando as línguas de sinais e a expressividade das artes surdas com um grande número de espectadores. Criado em 1991, o *Deaf West Theatre* (DWT, Figura 30) figura como um marco de excelência nas artes performativas surdas/ouvintes: as peças, apresentadas em língua gestual e inglês, criam formas narrativas que enredam a palavra falada com o gesto, a música com a experiência surda, a dança com o universo dos sinais. Nesses vinte anos de existência foram produzidas mais de 40 peças, galardoadas com uma série de prêmios e honrarias. Além de uma indicação para o Tony Awards (um dos prêmios máximos do teatro estadunidense), uma obra do DWT já foi apresentada nos palcos da Broadway. “Pinocchio”, “Filhos do Silêncio” (“Children of a Lesser God”), “Big River”, e muitas outras (incluindo alguns musicais), já foram encenadas pelo grupo. Também nos Estados Unidos podemos citar os grupos com temática surda: New York Deaf Theatre, Cleveland Sign Stage Theatre, National Theatre of the Deaf e ASL Shakespeare Project Terp Theatre.



Figura 30 - Grupo Deaf West Theatre, EUA.

Em Brno, a segunda maior cidade da República Tcheca, uma licenciatura em Artes Cênicas é destinada a surdos de todo o país. Trabalham com as línguas Tcheças e Českýznakovýjazyk (CZJ – Língua Gestual Tcheca) O curso *Educational Drama of the Deaf*

realizado desde 1992 na *Janáček Academy of Music and Performing Arts / JAMU* (Academia Janacek de Música e Artes Performáticas) e forma educadores, especializados em artes dramáticas, de jovens, crianças e adultos surdos. O componente básico do currículo é o Teatro Físico, entre disciplinas “teóricas” (como psicologia, história do teatro, tópicos sobre a surdez, etc.) e práticas (pantomima, acrobacia, danças, movimento, etc.), as aulas são todas ministradas ou traduzidas em língua de sinais. Para os que têm interesse, o curso estende-se por mais um ano, em uma habilitação específica para o tablado, formando atores profissionais. Ligado ao curso, o *Výchovná Dramatika Neslyšících* (Figuras 31, 32 e 33) um grupo de teatro de alunos e ex-alunos surdos da JAMU, percorre a Europa com diversas apresentações de teatro.



Figuras 31 Grupo tcheco VDN.

(Site oficial: <http://difa.jamu.cz>)



Figuras 32 - Grupo tcheco VDN.

(Site oficial: <http://difa.jamu.cz>)



Figuras 33 - Grupo tcheco VDN.

(Site oficial: <http://difa.jamu.cz>)

No pequeno país à leste europeu, antiga parte da Tchecoslováquia, um teatro de surdos congrega e promove a cultura surda local: o *Divadlo Tichéiskry* (DTI), ou Faíscas Silenciosas (em tradução livre para o Português). Criado em 2005, onde trabalham em Eslovaco e *Slovník Posunkovej Reči* (Língua de Sinais Eslovaca), depois que um grupo de estudantes licenciados em Educação Dramática para Surdos pela Academia Janáček de Música e Artes Cênicas– JAMU (*Janáčkovakademiemúzickýchumění v Brně*) de Brno, República Tcheca,

resolveu voltar para a Eslováquia e fundar uma companhia própria, o *Tichéiskry* (Figura 34), busca não só promover as artes do espetáculo no seio das comunidades surdas locais (e internacionais) como valorizar a autoestima e a formação de um público historicamente alijado da fruição das grandes produções teatrais.

Assim como o *DivadloNeslyším* (outro importante grupo de teatro de surdos, situados em Brno, República Tcheca, também surgido sob a influência da JAMU), a equipe do “Faíscas Silenciosas” conta com uma rede de atores, formadores e outros profissionais ligados à arte-terapia, à dramaterapia, etc., realizando um importante trabalho por meio de oficinas, cursos, apresentações. Mais uma fagulha para manter acesa e iluminar aos olhos de todos, as práticas culturais das comunidades surdas.



Figura 34 - Grupo *DivadloTichéiskry*
(Site oficial: <http://www.ticheiskry.sk>)

Alguns festivais, no Brasil, promovem a cultura surda como Festival Brasileiro de Cultura Surda. E é promovido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que tem como intuito divulgar as produções culturais de cinema, literatura, teatro e artes visuais da cultura surda (Ver mais em: <http://www.culturasurda.ufrgs.br>). Um convidado especial esteve presente no evento, o ator surdo, Robert Farmer (Figura 35) que trouxe a peça “Rob Roy Show -Deaf Man Walking”, sucesso de público e crítica em Estados Unidos e Europa.

O ator se apresentou no Paraguai e ficou em turnê pela América Latina. A seguir uma entrevista concedida pelo ator Robert Farmer ao site Porto Cultura, na qual ele aborda sua entrada para o teatro, a surdez e o que o público pode esperar sobre suas peças.



Figura 35 - Robert Farmer (Foto: arquivo pessoal)

PC: Pergunta óbvia, mas necessária: como você se tornou ator?

RF: Sou ator desde o útero. Cresci vendo televisão, e como não havia legendas para que surdos pudessem acompanhar a estória, eu assistia e estudava toda a linguagem corporal e expressão facial dos atores. Quando novo, estudava principalmente Jerry Lewis e Charlie Chaplin. Também imitava vários outros atores e cantores.

PC: Foi difícil entrar para o teatro?

RF: Não foi fácil. Felizmente, meu ‘ponto de mutação’ aconteceu na Deafway II, um festival internacional de arte surda, em 2002. Eu me apresentei em uma cerimônia de abertura perante nove mil pessoas, de todas as partes do mundo. Você tem que ter 100% de certeza que é um bom show/esquete e colocar 101% de energia no seu desempenho. Você tem que ganhar os olhos do público. É comum que amigos e familiares tentem te pressionar para profissões mais tradicionais, mas após alguns anos de turnês mundo afora, com sucesso, eles aprenderam a aceitar a minha carreira e me apoiam a seguir em frente. A crença em você tem que partir de dentro, não do outro.

PC: Você já esteve na África, Europa e América do Sul. Como tem sido a aceitação do seu trabalho em diferentes culturas?

RF: Não tenho certeza do meu desempenho em países de diferentes culturas, mas imagino que deixo de lado minha própria cultura e tento me adaptar à sua bagagem cultural, me tornando sensível a sua crença, raça, ética e educação.

PC: Ele contribui para a desmitificação da surdez?

RF: Percebo que, de certa maneira, abriu os olhos de algumas pessoas – surdas ou não – e as conscientizou sobre a multinacionalidade da cultura surda. Muitos surdos têm sucesso no mercado de trabalho e tem vida normal, como qualquer outra pessoa. Mas tem também aqueles com baixa autoestima, sub educados ou com auto piedade. Sim, existe discriminação por parte dos ‘ouvintes’, mas é nosso o papel de romper com estas barreiras. Temos que mostrá-los que a única coisa que não conseguimos fazer é ouvir!

PC: A língua de sinais não é universal. Mas o teatro visual é universal?

RF: O teatro visual pode ser entendido por qualquer pessoa, mas os surdos podem entendê-lo como uma língua internacional de sinais. O Brasil será o 39º país em que me apresento, com um pouco da língua internacional mesclado com noções básicas de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). A comédia, também o é, desde que trabalhada de acordo. Quanto mais você souber sobre a língua local, mais a plateia se sentirá em casa.

PC: O que as pessoas sem deficiência auditiva devem esperar de um de seus shows?

RF: Não espere nada, no começo – simplesmente apareça e veja o que um artista surdo tem a oferecer. Nos meus shows de comédia, tenho um intérprete para que os não-surdos possam entender o que está acontecendo. Sempre tenho retornos positivos.

(Fonte:<http://www.portocultura.com.br/2011/o-teatro-surdomudo-de-robert-farmer/>)

CAPÍTULO II – JOGOS TEATRAIS

2.1 Os Jogos

A regra do jogo, na esfera lúdica, pressupõe o processo de interação, num sentido de cooperação e respeito mútuo, a partir de um resultado de uma decisão livre, quando há um conflito e o exercício da democracia.

Os Jogos Teatrais têm uma utilização múltipla e, dependendo do contexto de seu emprego, podem ser usados tanto na educação como no treinamento de atores. Nas oficinas de jogos teatrais, atores/jogadores, através do envolvimento do grupo, irão desenvolver a liberdade pessoal dentro de regras estabelecidas que serão internalizadas, cujas habilidades pessoais serão necessárias para jogar o jogo. Segundo Spolin (2001), os jogos são baseados em problemas a serem solucionados, cujo objeto é o “Foco”. As regras do Jogo Teatral incluem a estrutura dramática (Onde, Quem, O quê) e o objeto (Foco), mais o acordo de grupo. Viola Spolin propõe o emprego da técnica de “instrução”, através da qual encoraja o jogador a conservar a atenção no Foco, de modo que estrutura o jogo, intervindo com comentários que constantemente mantêm o jogador em contato com a realidade objetiva.

Diversos autores contribuíram para uma fundamentação teórica do método de Jogos Teatrais, no âmbito da educação e demonstraram a importância de sua aplicação do teatro no processo educacional com crianças e adolescentes como um meio para a educação estética. Os Jogos Teatrais são embasados no modelo de Piaget, através da forma de aprendizagem cognitiva, afetiva e psicomotora para o desenvolvimento intelectual.

Hans Furth (1972) especialista em Piaget, afirma que o livro de Spolin constitui uma verdadeira fonte de aplicações psicológicas proveitosas e úteis, ao referir-se sobre os Jogos Teatrais em que fala da criatividade dramática, como um auxílio para o pensamento criativo e social para o desenvolvimento intelectual, ao ser visto como uma envergadura do desenvolvimento da inteligência operatória.

Por outro lado, Combs (1981) analisa a criatividade dramática ao afirmar que esta proporciona um meio de atividade adaptativa para a criança que influencia sua descentralização cognitiva, social e moral. Além disso, é uma atividade realizada no âmbito das artes, mais especificamente do teatro, sobretudo porque oferece prazer estético através do qual a criança como criador, ator, plateia e crítico utiliza seus esquemas cognitivos e afetivos para estruturar a realidade objetiva.

Kaudela (1984), em sua dissertação de mestrado sobre Jogos Teatrais, junto à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo defende que o processo dos Jogos visa efetivar a passagem do teatro concebido como ilusão para o teatro concebido como realidade cênica. Afirma que a passagem do Jogo Dramático ou Brincadeira de Faz-de-Conta para o Jogo Teatral representa a transformação do egocentrismo em jogo socializado. O desenvolvimento progressivo do sentido de cooperação leva à autonomia da consciência ao passar da relação de dependência para a de independência, realizando a “revolução copernicana”. A mesma revolução que ocorre com a criança em desenvolvimento pode ser acompanhada de crescimento do indivíduo no palco. Traduzimos a transformação da subjetividade em objetividade no trabalho do ator quando ele compreende a diferença entre história e ação dramática. Ele abandona quadros de referência estáticos ao “fiscalizar” (mostrar) o objeto (emoção ou personagem) e se relaciona com os acontecimentos em função da percepção. A partir do momento em que o jogador abandona a história de vida (psicodrama) e interioriza a função do Foco, deixando de fazer imposições artificiais a si mesmo e permitindo que as ações surjam da relação com o parceiro, seu ajustamento da realidade a suposições pessoais é superado.

Para Brook (1968), a arte se encontra através do jogo. O jogo seria um esquema não empresarial, a liberdade de se fazer teatro, a prática da arte. Os traços e os símbolos para se entender o autor: Stanislavski tem um método, mas Peter Brook não, ele busca uma relação com o teatro, entra em contato com o público falando seus pensamentos em suas conferências na década de 1970, quando começa a evolução do jogo. O jogo já fazia parte desde os tempos de Roma, o teatro fazia parte dos jogos romanos. O jogo dentro de uma estética começa no teatro romano, o teatro associado ao jogo, o teatro cômico, interação da platéia com os jogos, os atores improvisavam assim a cena se estendia. Os jogos romanos eram baseados também em corridas e lutas. No padrão grego-romano já se encontra uma estrutura já formada bem definida: tempo, lugar, ação, numa visão mais mimética, imitando a vida. Depois do séc. XIX não se tem mais a imitação da vida, a pintura seria o mais próximo, sendo uma espécie de jogo. A arte tem sua própria face, é a própria realidade e se assume como lúdica como um jogo, um jogo sobre a realidade. Na poesia, o próprio espaço no papel é uma brincadeira, uma página com espaço em branco. Até hoje a discussão o que é arte e o que não é arte é um fato.

Partindo como a Arte como jogo, no séc XX, a estrutura de Brecht pode ser mimética, tendo começo, meio e fim da realidade.

Segundo Huizinga (1996) nossa espécie foi designada como *Homo sapiens* (homem sábio), com o passar do tempo, passamos a ser *Homo faber*, o ser humano que vai além da

razão, que também é capaz de fabricar ou criar com ferramentas e inteligência. Depois de *Homo sapiens* e do *Homo faber*, a expressão *Homuludens* merece um lugar em nossa nomenclatura. Segundo Huizinga, o jogo é qualquer atividade humana, a noção de jogo como um fator distinto e fundamental, presente em tudo o que acontece no mundo. O jogo seria o elemento e criador da cultura e ele vem antes da cultura.

Huizinga criou parâmetros sobre o que é o jogo, o jogo como elemento da cultura, ele faz parte da vida como sonho faz parte da vida. Nós jogamos o tempo todo, desde da criança ao filósofo. A vida tem regras e quando quebra a regra quebra o jogo.

Peter Brook (1968) coloca que o trabalho do ator e seus ensaios com o jogo chega a ser religioso. O teatro vivo acontece primeiro quando o ator conhece, se relaciona e apropria do seu personagem, segundo quando o ator se encontra com o outro ator em cena e, o terceiro relacionamento, o encontro com o ator e o público. Estes três relacionamentos têm que acontecer ao mesmo tempo, estarem em um elo de estímulo e em resposta. A resposta não é mecânica, ela é criativa e envolve várias situações.

Peter Brook (1999) em seus estudos contribui muito com o desenvolvimento no trabalho de ator. A importância dos jogos tanto para atores ou não atores é fundamental para a construção de um trabalho teatral ou para o desenvolvimento e descobrimento pessoal do jogador.

2.2 Processo das Aulas

Para as aulas com participantes surdos mostro alguns jogos de teatro com a duração de uns cinquenta minutos cada. As aulas podem ter as variações de níveis, sendo divididas em três fases: primeira fase, iniciantes, alunos que nunca tiveram ou tiveram pouco contato com aulas de teatro; a segunda fase seria a fase intermediária com preparação, jogos mais elaborados e com improvisações; e a terceira fase seria a fase mais avançada, onde além da preparação corporal, dos jogos teria a leitura de textos e a montagem de uma peça teatral. Cada fase pode durar em média de um a dois meses, sendo duas aulas por semana, dependendo da evolução da turma. A montagem seria uma consequência do desenvolvimento da turma. Geralmente as turmas passam por esse processo em um ano de curso.

Para se começar com as aulas na primeira fase, teríamos, uma, duas ou três atividades de preparação corporal dois a três jogos e um relaxamento opcional, com o objetivo de acalmar ou relaxar o grupo. Para as finalizações das aulas seria uma avaliação e comentários.

Na segunda fase o mesmo processo mais o acréscimo dos Jogos de Improvisação, individuais ou em grupo. Na terceira fase, o mesmo processo da primeira e segunda fase mais o acréscimo de Leitura de texto, tradução para Libras e elaboração de cenas após tradução.

Em se tratando de trabalhos em grupo pode-se, algumas vezes, deixar livre a escolha dos membros, ou incentivar sorteio dos membros, para evitar que se forme sempre os mesmos grupos, incentivando assim que todos tenham contato, como por exemplo: em roda, começa-se a contar cada pessoa na ordem um, dois, três, quatro, cinco, nesta sequência, quem ficou o número 1, fica no grupo 1 e assim por diante. Ao final de cada jogo reservam-se uns minutos para avaliação do exercício, deixando aberto às opiniões e à crítica, como por exemplo: o que gostaram, o que sentiram, o que deu certo ou não, porque não quis participar e como poderia melhorar trazendo novas ideias e sugestões.

2.2.1 Preparação Corporal (Alongamento/Aquecimento/Relaxamento)

A Preparação Corporal nas aulas engloba: Alongamento, Aquecimento e Relaxamento (sendo opcional no começo ou no final da aula).

De acordo com Lecoq (2010), a preparação corporal dá sentido ao movimento. Ele favoreceu-se do estudo da anatomia do corpo humano para desenvolver uma preparação corporal analítica com objetivo de expressão, pondo em jogo separadamente cada parte do corpo: as pernas, o quadril, o peito, os ombros, o pescoço, a cabeça, os braços, as mãos, para aprender seu teor dramático.

No teatro, realizar um movimento nunca é um ato mecânico, mas um gesto *justificado*. E pode ser ou por uma indicação, ou por uma ação ou, ainda, por um acontecimento interno. A *indicação*, a *ação*, o *estado* são três maneiras de justificar um movimento e correspondem às três grandes orientações teatrais: a indicação está próxima da pantomima, a ação está do lado da *commediadell'arte* e o estado nos leva ao drama. Qualquer que seja o gesto que o ator realiza, esse gesto insere numa relação com o espaço que o cerca e faz nascer um estado emotivo particular, de modo que o espaço do fora se reflita no espaço do dentro. O mundo “imita-se” em mim, e me nomeia!

A Preparação Corporal deve ajudar cada um a atingir a plenitude do movimento justo, sem que o corpo esteja “em demasia”, sem que ele parasite aquilo que deve transportar. A preparação corporal não visa a alcançar um modelo corporal nem a impor formas teatrais preexistentes. Ela se apoia primeiramente numa *ginástica dramática*, na qual cada gesto, atitude ou movimento é justificado.

Lecoq (2010) emprega exercícios elementares, como balançar os braços, flexões anteriores ou flexões laterais do tronco, divisão do peso nas pernas, enfim, uma boa quantidade de exercícios, geralmente utilizados na maioria dos aquecimentos corporais, mas dando-se um sentido.

" Em extensão com os braços levantados, uma queda do tronco leva a uma flexão do corpo: depois, revertendo o movimento, a um retorno à posição inicial." Lecoq (2010, p.111)
A realização desse movimento, seguindo uma progressão precisa, inicia-se de uma maneira mecânica, simples, para descobrirmos o seu percurso. Em seguida, tentamos ampliar o movimento para ir até seus limites, realizando-o no maior espaço possível. Num terceiro tempo, concentramo-nos particularmente em dois momentos importantes do movimento, para daí descobrir a dinâmica dramática: de um lado, o momento do início, em extensão, pouco antes do tronco ser levado pela queda. Por outro lado, aquilo que marca o fim do movimento, o retorno do tronco e dos braços à posição vertical, quando o corpo se encontra novamente em extensão e quando o movimento vai morrer, imperceptivelmente, na imobilidade.

Esses dois movimentos trazem um estado dramático forte. A suspensão que precede a partida insere-se na dinâmica do risco, da queda e traz um sentimento de angústia, que surge de maneira muito evidente. Inversamente, a suspensão do retorno insere-se na dinâmica da aterrissagem, do retorno à calma, da abordagem progressiva em direção à imobilidade e à serenidade.

2.2.1.1 Alongamento

Alongamentos são exercícios voltados para o aumento da flexibilidade muscular, onde a flexibilidade do corpo. O alongamento traz benefício para relaxar o corpo, proporcionar maior consciência corporal; deixam os movimentos mais soltos e leves; prevenindo lesões nas atividades corporais e para realização dos jogos teatrais. Pode ser feito sentado, para alongar as costas ou em pé, em seguida alguns aquecimentos básicos para os ombros, pescoço, braços, pernas e mãos, como mostra a (Figura 36) a seguir:

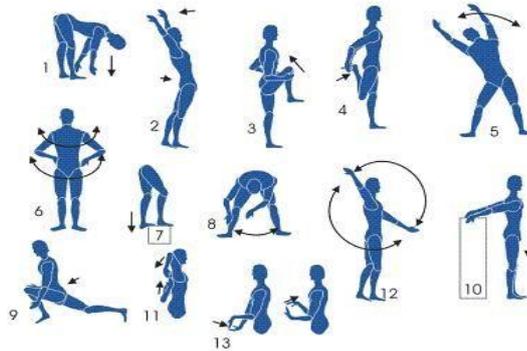


Figura 36 – Alongamento

(<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula>)

2.2.1.2 Aquecimento

O Aquecimento tem o objetivo de aquecer e criar uma intimidade com o grupo. Em um grande círculo todos juntos aquecem o pescoço com movimentos circulares e braços, tentar tocar a mão por trás das costas. Trabalhar o desequilíbrio com uma perna, fazer posição de avião. Esticar o máximo o corpo, deixar o corpo cair, soltar o corpo. Voltando lentamente vertebra por vertebra, por último será a cabeça. Sentar em círculo um em cima do outro, tentando se equilibrar no peso e no corpo do outro. Primeiro com a ajuda das mãos depois tentar não colocar as mãos.

2.2.1.2.1 Rolamento (Cambalhota)

O Rolamento ou Cambalhota é um dos exercícios que serve para desenvolver a confiança corporal e equilíbrio do participante/ator condição muito importante futuramente para se necessário interpretar personagens “mais atléticos”, não é necessário que os movimentos sejam perfeitos, mas acho interessante incluir exercícios que são básicos da ginástica para melhor formação corporal do participante/ator. O ator deveria, se possível, ter um corpo preparado para quando necessário, poder ter maior liberdade de atuação em cena e principalmente recursos corporais para criar com mais liberdade, movimentos para seus futuros personagens.

No começo da aprendizagem seria necessária uma área plana gramada ou colchões para ginástica para evitar que os participantes se machuque.

Para o início do Rolamento (cambalhota) é necessário estar com os pés e pernas unidas, flexionar os joelhos, apoiar as mãos espalmadas no solo à frente do corpo, mãos à

largura dos ombros, cotovelos flexionados, dedos voltados para frente, flexionar a cabeça à frente, encostando o queixo no peito e, impulsionando o corpo com as pernas, rolar para frente sobre as costas em posição grupada, mantendo os joelhos unidos e pés em flexão plantar ao saírem do solo. Ao completar 360 graus de rotação ao redor do eixo transversal do corpo, em deslocamento para frente no plano sagital, finalizar o movimento em apoio sobre os pés, elevando-se a posição de pé.

Formas de ajuda: em caso de haver apoio do alto da cabeça no solo (e não a nuca) ao rolar, há risco de haver uma torção no pescoço, o que pode ser evitado ajudando-se o executante a manter o queixo junto ao peito, segurando a cabeça pela nuca empurrando-a para baixo, enquanto se conduz a realização do rolamento pela parte posterior da coxa, com a outra mão, no sentido do giro.

Sugestões de atividades individuais e em duplas para a sua aprendizagem: a) sentar-se na borda de um colchão ou no gramado, com as pernas flexionadas, abraçando-as com os dois braços; b) mantendo as costas arredondadas, deixar-se cair para trás, mantendo a postura descrita anteriormente, e balançar sobre as costas, tal e qual um “mata-borrão”; c) após sucessivos balanços, sentar-se novamente de forma contínua. Este exercício pode ser feito, dentre outras, com as seguintes variações: terminando na posição de pé, tentando levantar-se sem o auxílio das mãos.

2.2.1.2.2 Parada de Mãos

Em posição com as mãos e pés no chão, com quadril alto, lançar alternadamente as pernas estendidas para cima. Depois pedir os participantes que se desloquem nesta posição, alternando o apoio de mãos e pés, com os braços bem estendidos, e a perna que estiver sendo lançada atrás também estendida.

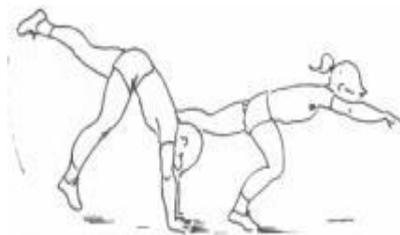


Figura 37 - Parada de mãos.

Fonte: http://www.birafitness.com/ginastica_olimpica/solo.htm

Sem deslocar-se, apoiar as mãos no solo à frente do corpo, à largura dos ombros, braços estendidos, uma perna à frente da outra, flexionar um pouco a perna da frente e lançar a perna de trás estendida para o alto, a outra perna é lançada logo após a primeira. A perna que foi lançada primeiro desce na frente, em direção ao solo, acompanhada logo a seguir da outra. O movimento se assemelha ao de uma tesoura com as pernas no ar. O aluno deverá dar sucessivos “chutes” alternados com as pernas e os braços estendidos (Figura 38).

Mesmo exercício anterior, porém, tentando equilibrar-se por alguns instantes na posição de apoio invertido, descendo as pernas alternadas e finalizando de pé (Figura 39).



Figura 38



Figura 39

Fonte: http://www.birafitness.com/ginastica_olimpica/solo.htm

Uma perna à frente da outra, inclinar o tronco à frente, flexionando um pouco a perna da frente, apoiar as mãos no solo, à largura dos ombros, mãos espalmadas e braços bem estendidos. Lançar as pernas alternadas e estendidas para trás e para o alto, primeiro a que estava mais atrás, depois a outra, unindo-as no alto. A perna que foi lançada primeiro desce na frente, em direção ao solo, acompanhada logo a seguir da outra. Terminar na mesma posição de início do movimento (Figura 40).

O mesmo exercício anterior, onde o aluno tenta, no momento em que as pernas estiverem no alto, golpear um pé contra o outro o maior número de vezes possível, com as pernas estendidas, descendo à posição de pé logo a seguir (Figura 41). A parada de mãos pode ser com ajuda do coordenador ou de um colega (conforme Figura 42).

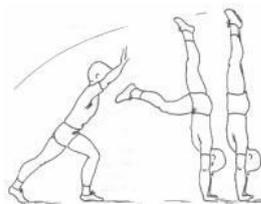


Figura 40



Figura 41



Figura 42

Fonte: http://www.birafitness.com/ginastica_olimpica/solo.htm

2.2.1.2.3 Estrela

Dar um passo sobre a perna esquerda estendida (Figura 43). Chutar com a perna direita estendida para frente e para cima simultaneamente com giro de 90 graus a esquerda (se a Estrela for para o outro lado, dar o passo com a perna esquerda, depois com a direita e um chute com a perna esquerda, continuar invertendo até que os pés se juntem depois do giro de 90 graus). Dar um passo largo lateral sobre a perna direita e um giro lateral a direita com o pé direito em rotação externa. Elevar a perna esquerda lateralmente e para cima mantendo uma linha reta em relação aos braços, tronco e perna esquerda alinhadas até alcançar o chão. Continuar está ação de levar a perna esquerda lateral alinhada ao tronco descendo. Colocar a mão direita lateralmente sobre o solo alinhada com a perna direita que desce em direção ao solo. Colocar a mão esquerda lateralmente sobre o solo (as mãos encaixadas com o ombro) para realizar a Estrela. Manter a cabeça alinhada com os ombros e o quadril aberto. Baixar o pé esquerdo utilizando a ação de alavanca, depois girar 90 graus para dentro (esquerdo) para encerrar o pé direito ao lado do pé esquerdo. Os braços devem estar em posição alta com o ângulo dos ombros abertos durante o tempo todo do exercício e a cabeça mantida em posição neutra entre os braços durante todo o exercício.

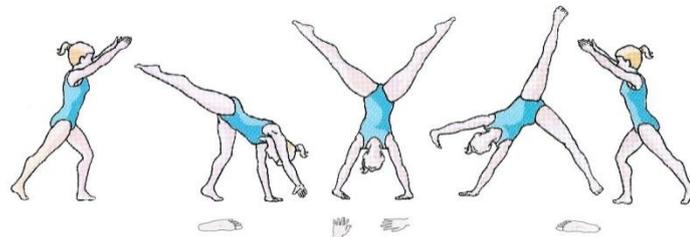


Figura 43 - Estrela.

2.2.1.2.4 Ponte

Inicie deitando-se de costas e com os joelhos dobrados e os pés afastados na largura dos quadris (Figura 44). Coloque as palmas das mãos para baixo com os dedos voltados para os pés. Mantenha as mãos ao lado das orelhas. Incline a cabeça para trás enquanto pressiona as mãos, erguendo a cabeça do chão e elevando os glúteos. Estique os braços e mantenha a posição, enquanto dobra o abdômen. Solte os braços e os joelhos, abaixando a cabeça e os glúteos gentilmente até o chão. Repita o exercício várias vezes até sentir-se mais confortável.

Se sentir confiante pode tentar fazer em pé e ir virando o corpo para trás, pode primeiro pedir ajuda a um colega. Levante-se e fique com os pés na largura dos quadris e os

braços levantados em linha reta. Mantenha os cotovelos próximos as orelhas. Dobre os joelhos lentamente e comece a levar as mãos para as costas olhando para o chão. A cabeça deve estar alinhada com as mãos, enquanto você se joga para trás.

Solte-se. A partir da posição de ponte para trás, dobre os cotovelos, relaxe os joelhos, a cabeça e os glúteos para tocar lentamente o chão. Pratique, balançando-se para frente e para trás bem devagar, caso queira melhorar o nível de habilidade para conseguir realizar a caminhada para trás, ou algum dos exercícios mais avançados da ginástica.

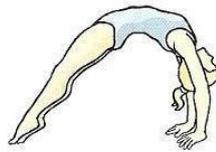


Figura 44 - Ponte.

2.2.1.2.5 Brincar de Circo

Conversa sobre o circo, sobre os artistas do circo. Explicar que eles irão improvisar uma apresentação de circo, tentar fazer as atividade circenses, ou pelo menos fingir que está fazendo muito bem, combinar quem fará o que, fazer um treino antes, não precisa sair perfeito, seria a ideia de um circo, dividir as atividade circenses como por exemplo: malabaristas, equilibrista na corda bamba, o palhaço, o apresentador, a bailarina, a trapezista, a mulher barbada, o homem forte, o/a contorcionista, os domadores, os animais, leões, elefantes, focas, fica da imaginação do grupo. Tempo para o grupo escolher os artistas, tarefas e ensaio para a apresentação.

2.2.1.3 Relaxamento

O Relaxamento seria opcional para o começo ou final da aula com o objetivo de acalmar e concentrar o grupo, como sugestão pode se pedir para o grupo deitar no chão, com os olhos abertos, para ver em Libras as sugestões do coordenador e trabalhar a respiração, ou se preferir pode ser com os olhos fechados sendo que o coordenador de a explicação antes do relaxamento para que o participante surdo já tenha em mente o que terá que imaginar antes de fechar os olhos, como por exemplo imaginar que está andando em uma ilha deserta, depois ele encontra um cachoeira, molha o pé, senti a água e por ai adiante, pode-se criar qualquer

ambiente relaxante, também o participante poderá sugerir um lugar tranquilo para relaxar. Estimular um período de relaxamento, em torno de cinco minutos e explicar a duração e que ao final deste tempo irá tocar sua mão para ele ir despertando lentamente.

2.2.2 Jogos de Aquecimento

2.2.2.1 Vivo/Morto

A velha brincadeira do “Vivo/Morto”. O diretor fará o sinal de “Vivo”, os participantes ficam em pé, fará o sinal de “Morto” os participantes caem no chão e por aí vai, depois irá aumentando a intensidade, quem erra o comando vai saindo.

2.2.2.2 Jogos Imaginários de Ping Pong, Boxe, Vôlei e Futebol

Primeiro em duplas, cada participante imaginará que está jogando um Ping Pong imaginário sem bola, o coordenador poderá criar um campeonato. Depois poderão lutar Boxe. Trabalhar. Em um grupo maior criar times, de Vôlei, terminado o campeonato, poderá criar um jogo de Futebol, todos sem bola, continuando com a bola imaginária.

2.2.2.3 Jogo do Movimento

Em grupo, um começa um movimento e o que está do lado repete e aumenta um pouco e assim por diante, o do lado observa o colega do lado e aumenta um pouco. No final o primeiro repete seu movimento inicial e o último mostra como ficou. O primeiro deve lembrar do seu movimento de referência.

2.2.2.4 Caminhar no Espaço

O grupo caminha pelo espaço explorando todos os cantos, todas as direções; evitar bater no companheiro, se haver espaços vazios, tentar tampar os buracos. O grupo deve tentar o máximo se distribuir melhor no espaço. Perceber visualmente o espaço que se encontra e se colocar nele. Ao comando do coordenador é permitido andar mais rápido, mais lento, em câmara lenta. Andar em diversos níveis: baixo, se rastejando pelo chão; médio, andando ajoelhado, abaixado e; o alto, procurar andar o mais esticado possível.

2.2.2.5 Caminhar no Espaço com Imitação

Os participantes caminham pela sala, com as mesmas observações do Exercício do Caminhar pelo Espaço. Andam em dupla, um participante fica atrás e o outro continua andando atrás, começa a observar o colega, como ele anda e depois tenta imitar a andada desde colega. Depois de um tempo muda a ordem o que estava na frente vai para atrás e observa o colega. Pode-se depois mudar as duplas.

2.2.2.6 A Bola

Forma-se uma roda. O jogador com uma bola na mão joga para o segundo jogador e assim sucessivamente em sequência até retornar ao primeiro. Obedecendo a essa sequência com a primeira bola, coloca a segunda e a terceira.

Variação: A roda pode se desfazer e caminhando pelo espaço proposto mantendo a mesma sequência dos movimentos das bolas e retirar uma e colocar uma bola invisível sempre mantendo o ritmo. Com o objetivo de colocar o corpo em estado de jogo, aprimorar a visão periférica e manter o ritmo em conjunto.

2.2.2.7 Bola Imaginária

Em uma grande roda um participante começa a criar uma bola imaginária, todos observam como é a bola, observando peso, tamanho, formato.

Depois brinca com a bola imaginária, devolve para o criador e o próximo do círculo faz uma outra bola, repetindo o mesmo procedimento. Pode-se ter outra variação para este exercício, criando, em vez de bola, objetos. Todo exercício acontece sem palavras e barulho, procurando manter o máximo de concentração possível.

2.2.2.8 Roda Máxima e Mínima

Os atores dão as mãos e formam uma roda. Depois distanciam-se, com as mãos o mais agarradas possível, até que os dedos apenas se toquem, enquanto os corpos fazem um esforço contrário para se separarem. Depois de algum tempo, os atores fazem o contrário e tentam ocupar o menor espaço possível, juntando-se todos ao centro (Boal. 1995).

2.2.2.9 Corrida em Câmara Lenta

Uma corrida em Câmara Lenta, em que ganha o último a chegar. Uma vez iniciada a corrida, os atores não podem interromper o movimento, mas devem fazê-lo o mais lentamente possível. A distância das pernas em cada passo deve ser a maior possível. Este exercício, que necessita de grande equilíbrio, estimula todos os músculos do corpo. O pé deve cruzar pela outra perna sempre por cima da altura do joelho. É necessário também que, quando o pé se adianta, o ator não recolha; pelo contrário, ao adiantar-se, o pé romperá o equilíbrio do corpo fazendo com que o corpo caia para diante. Outra coisa: os dois pés não podem nunca ficar simultaneamente no solo: assim que o pé direito cai, deve subir o esquerdo e vice-versa, sempre um só pé no chão. Sentir o pé caindo pesado no chão.

2.2.3 Jogos de Reflexo

2.2.3.1 Samurai

O jogo é utilizado como aquecimento, é um jogo lúdico que trabalha precisão e ritmo, o jogo exige total atenção, envolve som e movimento, é um jogo onde todos os alunos podem interagir ao mesmo tempo juntamente com o professor (a). É um exercício para instaurar o estado de jogo, ou no caso dos alunos, os ajuda a entrar num estado de concentração e foco para seguirem a aula, de maneira divertida e descontraída.

Os alunos estarão em roda, cada um terá que escolher um gesto para seu samurai. Depois dessa etapa concluída inicia-se o jogo. Alguém da roda inicia o seu gesto de samurai e as demais pessoas da roda o acompanham com os seus respectivos gestos, a pessoa que iniciou vai lançar o golpe samurai (com as mão e braços juntos em forma de espada) para alguém da roda e ao lançar ela deverá apontar, a pessoa recebe o golpe (com o mesmo gesto, só que ao receber os braços devem estar acima da cabeça, como se levantasse a espada) e receber com o gesto do corpo, as duas pessoas que estão ao lado do receptor (lados direito e esquerdo) devem fazer o gesto de espada cortando em direção ao receptor (gesto igual aos anteriores, só que agora lateral), elas devem fazer isso logo em seguida do gesto do receptor sem intervalo, devem fazer gesto juntas, coesas. O receptor lança o golpe e assim sucessivamente.

O jogo entrará num ritmo, numa cadência, e os alunos devem manter essa cadência que se manterá em ritmo crescente. As pessoas que forem errando devem sentar no meio da roda, para que mesmo fora do jogo ainda estejam participando de dentro. O jogo termina quando restarem apenas três pessoas. Cabe assinalar a observação de que o (a) professor (a) pode fazer duas ou três rodadas sem estar valendo, para que os alunos possam entender bem as regras.

2.2.3.2 Jogo da Peteca

Em círculo, com uma começa a brincadeira da Peteca, um joga a Peteca para o outro. Tentar não deixar a Peteca cair no chão. Duas chances, depois se errar vai saindo da brincadeira. Ganha a dupla que conseguir chegar no final.



Figura 45 - Jogo da Peteca

2.2.3.3 Jogo do Elefante

Em círculo, um faz o nariz do elefante, os que estão de lado fazem a orelha, o que fez o nariz passa uma seta para outro que será o elefante, os que estão do lado farão a orelha dele, o que está do lado direito fará a orelha direita, o que está do lado esquerdo fará a orelha esquerda. Quem demorar ou fizer um movimento em falso, vai saindo.

2.2.3.4 Bang bang

Dois participantes ficam um de frente para o outro e, ao mesmo tempo escolhem entre três movimentos: Atirar (as duas mãos representando armas e apontadas para o adversário); Carregar as armas (as duas mãos apontadas para cima); ou Se proteger (cruzar os braços). Quando os dois jogadores fazem o movimento de Atirar: os dois morrem. Se um jogador faz o

movimento de Atirar e outro de Carregar as armas: o jogador que estava carregando as armas, morre. Os jogadores devem bater na perna antes de cada movimento (uma pausa entre os movimentos).

2.2.4 Dança para os Surdos

Ao contrário que muitos pensam o Surdo pode dançar muito bem, muitos são grandes bailarinos. A dança não é só som, a dança é movimento, ela é visual. A Dança pode ser um movimento coreografado, ao ensaiar uma coreografia, ou uma dança livre, onde cada um sugere um movimento. O coordenador ouvinte também pode usar uma música para marcar melhor o ritmo para os Surdos. Marcando um ritmo visual, podemos ver o ritmo, não só ouvi-lo, o ritmo tem movimentos marcados.

2.2.4.1 Dança das Costas (dança em dupla)

Dois atores juntam as costas e dançam. Um comanda o movimento, enquanto o outro o segue.

2.2.5 Jogos de Concentração em Dupla

2.2.5.1 Espelho

Com o objetivo de trabalhar a concentração junto com o outro.



Figura 46 - Jogo do Espelho. INES



Figura 47 - Jogo do Espelho. INES

2.2.5.2 Hipnotismo

Um ator põe a mão a poucos centímetros do rosto de outro e este fica como que hipnotizado, devendo manter o rosto sempre à mesma distância da mão do hipnotizador. Este inicia uma série de movimentos com as mãos do hipnotizador. Este inicia uma série de movimentos com a mão, para cima e para baixo, fazendo com que o companheiro faça com o corpo todas as contorções possíveis a fim de manter a mesma distância. A mão hipnotizadora pode mudar, para fazer, por exemplo, com que o ator hipnotizado seja forçado a passar por entre as pernas do hipnotizador.

O hipnotismo poderá ocorrer variações, hipnotismo com as duas mãos, como o anterior: o ator que dirige segurará dois dos seus colegas, um em cada mão, (saindo de uma dupla para um trio) e poderá fazer todo o tipo de movimentos; os colegas devem manter invariável a distância entre os seus narizes e as mãos. Também aumentando a dificuldade o hipnotismo com as mãos e os pés, como os anteriores, com quatro atores, cada um em cada pé e em cada mão do ator que dirige. Este pode fazer qualquer movimento, inclusive dançar, cruzar os braços, dar voltas com o corpo pelo chão, saltar, etc. (Boal, 1985)

2.2.5.3 Marionete

Temos o marionetista e a marionete à distância; a marionete estaria ligada por fios, o marionetista faz um gesto de suspender uma linha, barbante ou corda (imaginária), e a marionete responde com o movimento correspondente. Supõe-se que a linha para diretamente da mão do marionetista para uma parte do corpo da marionete, que o marionetista designa com o olhar: braço, mão, joelho, pé, cabeça, pescoço, etc.

2.2.5.4 Escultura

Dividir os alunos em duplas (podendo haver trio). Propor que cada aluno molde o corpo do outro deixando continuada a possibilidade de andar. Assim que já estiverem prontos, ou seja, tenham a noção do seu corpo moldado pelo outro, sinalizar para todos representarem suas esculturas. Pedir para andarem pelo o espaço. As esculturas podem andar pela sala, ao comando de sinais podem andar mais devagar, normal ou mais rápido. Peça para se cumprimentarem. E continuam andando pelo espaço. Logo depois pedir para que todos, um de cada, pense o que lembra sua escultura e dar um nome, um sinal para ela. Ao final pode se propor uma grande escultura da turma.

2.2.6 Jogos de Confiança

2.2.6.1 João Bobo

Pede-se ao grupo que faça um círculo, olhando para o centro. Depois, que se inclinem em direção ao centro sem dobrar a cintura, arquear as costas, nem levantar os calcanhares, como a Torre de Pisa. Em seguida, que se inclinem para fora. Que façam a mesma coisa para a esquerda, para a direita, sempre sem dobrar a cintura ou levantar os pés. Que façam um círculo no espaço com seus corpos, que se inclinem para frente, para esquerda, para trás, para a direita, para o centro; em seguida, a mesma coisa ao contrário, centro, direita, para trás, esquerda para frente, várias vezes.

Um voluntário vai para o centro, fecha os olhos e faz a mesma coisa, só que desta vez ele se deixa tombar; todos os outros devem sustentá-lo com as mãos, permitindo-lhe inclinar-se até bem perto do chão. Em seguida, devem recolocá-lo novamente no centro, porém ele tombará em uma outra direção, sendo seguro sempre por, pelo menos, três companheiros. Ao fim, pode-se ajudar o protagonista a rolar em círculo, pelas mãos dos companheiros.

O Jogo também poderá ser feito com duas pessoas, e uma terceira no meio que se deixe tombar para a frente e para trás, sendo sustentada pelos dois companheiros. (BOAL, 2000)

2.2.6.2 O Avião

Formar duplas com tamanhos e pesos parecidos. Um deita no chão e coloca os pés acima da virilha do outro que está em pé. O que fica em cima tenta se equilibrar em cima das pernas ligeiramente dobradas do outro. A ideia seria que o que está em cima ficasse no ar, tentar voar, sendo sustentado pelas pernas do colega.

2.2.6.3 A Ponte Humana

Fazer duas fileiras, uma virada para a outra, segurar os braços em dupla, pelos pulsos. Um de fora das filas se Joga na Ponte Humana e um outro colega no Final cuida do que está em cima. Balançam e depois deitam o participante no chão com muito cuidado. Troca a pessoa, para que todos participem tentando ficar no colo do grupo. Pode se jogar de frente ou de costas (Boal, 1985).

2.2.7 Jogos Sensoriais

Pela falta de audição, ou parte dela, o Surdo tem a facilidade de despertar outros sentidos e a ideia é exatamente esta, explorar mais ainda as suas capacidades dos sentidos e fazer com que descubram ainda mais as suas potencialidades. Inclusive, perceber a audição através da vibração de instrumentos, do chão, dos móveis, e que estas vibrações poderão variar de forte a fraco.

2.2.7.1 Jogo do Paladar

Em um círculo, o diretor propõe que os participantes sintam os sabores dos alimentos de olhos fechados. Pode ser feito de um a um com a venda nos olhos. Começar com frutas, logo dizer o nome da fruta. Antes, o diretor já deixa cortado pedaços pequenos de frutas. Poderá pedir também que tragam frutas de casa, avisando uma aula antes. Poderá ter também frutas exóticas e depois outros alimentos. Ao final, o que sobrar, poderá ser consumido em um grande piquenique.

2.2.7.2 Jogos do Tato

2.2.7.2.1 Saco surpresa (Tato)

Em um saco escuro misturar vários objetos diversos e pedir para que os participantes descubram os objetos. Cuidado para não incluir objetos cortantes.

2.2.7.3 Jogos da Visão

2.2.7.3.1 Jogo das Mãos

Em círculo, todos com as mãos colocadas fechadas, uma ao lado da outra, um começa a abrir a mão, dedo por dedo, depois continua o participante ao lado e por aí adiante, quando chegar no último, o último, vai fechando, dedo por dedo fazendo o caminho inverso.

2.2.7.4 Jogos de Olfato

2.2.7.4.1 Saco surpresa (Olfato)

Fazer vários sacos escuros com diversos odores, fazer as cópias para cada saco, as cópias ficarão no centro, um por um irá primeiro cheirar os sacos com os odores, depois cada um ficará com um saco e tenta descobrir o saco do centro da roda que corresponde ao mesmo odor. Se não tiver sacos para todos, a atividade poderá ser feita em duplas.

2.2.7.5. Jogos da Audição/Vibração

Pode se incentivar os Surdos a sentir o som, trabalhando com as vibrações, como por exemplo: usar os instrumentos de percussão, como o tambor, o bumbo e o pandeiro. Deixando-o sentir o som pela vibração que sai dos instrumentos, para os alunos perceberem se têm diferenças e intensidades nessas vibrações.

2.2.8 Jogos com Mímica

2.2.8.1 Jogo da Fruta

É importante neste jogo tentar fazer a mímica das frutas, quem acerta faz outra fruta, tentar mostrar primeiro o tamanho da fruta depois tentar o sabor dela. Pode haver variações se quiser trabalhar em dois grupos, o grupo que acertar mais frutas ganha.

2.2.8.2 Jogo das Profissões

Em círculo ou na frente do grupo, um participante faz a mímica de uma profissão. Quem acertar faz a próxima, não poderá repetir profissão. Depois poderá ser feito em dupla, escolher duas profissões diferentes contracenando. E o grupo continua tentando adivinhar.

2.2.8.3 Jogo dos Animais

Imitar um animal, mas não pode emitir som, só os movimentos do animal, sugerir: como ele come?, como ele anda? Quem acertar faz o próximo animal.

Como variação poderão ser sorteadas duplas de animais, o macho e a fêmea, todos irão incorporar o animal sorteado, para que sejam encontrados seus pares. Logo que achar ficar juntos e se apresentar para os outros animais. Por exemplo, o sapo/macho e rã/fêmea, muitas vezes não dá para identificar quem é o macho ou quem é a fêmea, mas irão se identificar de

alguma maneira, percebendo que são pelo menos da mesma espécie. É muito divertido quando os participantes estão bem empenhados na atividade. (Boal, 1985)

2.2.9 Improvisação

2.2.9.1 Improvisação sem Palavra

2.2.9.1.1 Linha da Vida

Mostrar um a linha reta imaginária para os participantes. Onde começa a linha, o participante estará no útero, depois nasce, vai andando pela linha como se estivesse crescendo e envelhecendo, engatinha, criança, jovem, adulto, velho até morrer no final da linha. Aproveitar bem o espaço da linha e fazendo as mudanças lentamente. Cada aluno faz a sua linha da vida.

Depois pode haver variações como um aluno vai outro volta. Procurar se encontrar no meio na mesma fase da vida (criança) e fazer uma pequena interação (sem fala).

2.2.9.1.2 Fotografia da Cena

Montar uma cena em grupo como se fosse uma fotografia. Um a um se coloca em cena. Um propõe uma imagem e outros vão se colocando na cena e ficam parados, esperando o próximo entrar em cena.

2.2.9.2 Improvisação com Objetos

As Improvisações têm os objetivos de trabalhar a criatividade, pensamento lógico e relacionar os objetos em uma história. Primeiro procurar um objeto (evitar repetir objetos), dividir em 3 grupos. O coordenador pode contribuir e trazer alguns objetos. Colocar os objetos na roda para todos olharem, cada um pega os objetos e vai para o seu grupo. Cada grupo fará uma história em torno de 3 min. Cada grupo escolhe uma história de acordo com os objetos escolhidos. Lembrar sempre que os participantes devem buscar trabalhar e incluir: começo, meio e fim da história, como também definir lugar e os personagens. Cada pessoa tem que falar do objeto e usá-lo pelo menos uma vez na cena.

Como variação do exercício o coordenador pode pedir antes que tragam objetos inusitados de casa, ou da sua infância, ou mais antigo e contar a história destes objetos. Para depois realizar a improvisação.

2.2.9.3 Improvisação em Libras com Tema

Dividir os grupos. Escolher um tema. Todos os grupos poderão fazer o mesmo tema ou se sorteia os temas e cada grupo faria um tema diferente. Tempo para a elaboração da Improvisação da história em grupo.

Os temas sugeridos podem ser em relação a temática aos problemas e a Cultura Surda. E também outros temas como: um dia de circo, abrindo para conversa sobre circo, quais as pessoas que trabalham no circo e atividades do circo, como andar na corda bamba, malabares (jogo com bolas, limão, laranja), como fazer maquiagem de palhaço. Outros temas: no elevador, na praia, na escola, datas cívicas, cemitério, o enterro, Lendas Brasileiras, Histórias do Brasil.

2.2.9.4 Improvisação com Situação Problema

Esta improvisação tem como objetivo resolver os problemas do cotidiano com as improvisações; pensar em soluções para problemas diários buscando trabalhar um pouco com psicodrama. Para início pensar em uma situação problema e o grupo desenvolve e resolve. Exemplo: todos dentro do elevador, o elevador para. Solucionar o problema. Aumentar a dificuldade: começa um cheiro de queimado. O coordenador pode ou não aumentar os problemas o grupo irá tentar achar uma solução.

Poderá também ser usado problemas de cunho pessoal de um dos participantes, um acontecimento recente com ele ou a família. Criar uma situação problema, cada um propõem um final. Tentar uma proposta de psicodrama onde o próprio participante e o personagem, e a história é verdadeira, tentando o grupo ajudá-lo na melhor maneira para resolver o problema do colega.

2.2.9.5 Improvisação com Conflito

Este Jogo pretende escolher um conflito, um problema qualquer, onde o grupo irá tentar resolver junto. O grupo deveria pensar: o que acontece, qual é o problema, qual o conflito, o tema da história? Qual seria a solução? Teria uma solução? Como finalizar a história? Formar os grupos. Escolha livre pelos grupos da história. Se os participantes estiverem com muita dúvida na criação da história o professor poderá orientá-los ou sugerir um tema, também poderia ser um tema para todos os grupos. Exemplo: Amor, homofobia, gênero, respeito às diversidades e outros temas.

2.2.9.6 Improvisações com Tema de Jornal

Divida a turma em grupos. Espalhe notícias de jornais pelo espaço. Peça para cada grupo escolher uma matéria. Após a escolha do tema, proponha uma improvisação corporal, com ausência da fala, e que deverão retratar a notícia através do corpo. Assim que improvisarem corporalmente pedir para que repetissem o improviso, mas agora falando em Libras. (Boal, 2005)

2.2.10 Jogos com Libras

2.2.10.1 Jogo dos Números

Este Jogo busca total concentração e atenção do grupo, o olhar e o perceber o outro, incentivar o trabalho em equipe, pois se não tiverem todos juntos em harmonia não chegarão até 20. Em círculo o grupo tenta contar de 1 a 20. Dar um pequeno passo para a frente quando for falar o número. Se dois jogadores se moverem ou falarem junto começa a contagem novamente; não pode apontar quem irá começar (não terá um comando). Não pode ter uma sequência na ordem das pessoas. Todo mundo do grupo deverá falar pelo menos uma vez um número. Quem começou não pode começar novamente. Se a turma for menor de 20 pode repetir algumas pessoas uma vez. Se for maior conta então até a quantidade de número de participantes.

O Jogo é todo feito em silêncio, só serão falados os números. Se falar outra palavra, ou número errado, que não for da sequência, ou desatenções, deve ser reiniciado. Tentar chegar ao número 20, no período de 10 minutos. Se o grupo não conseguir pode se tentar depois ou talvez em outras aulas, principalmente quando se há uma necessidade de acalmar e concentrar o grupo.

2.2.10.2 Jogo do Alfabeto

Muito parecido com o jogo dos números, mas ao invés de números agora usa-se o alfabeto em Libras. Para facilitar, pode ser em sequência na roda, um começa por “a”, mostrando o sinal em Libras e assim por diante, se errar o sinal ou a sequência do alfabeto vai saindo da roda.

2.2.10.3 Jogo das Configurações

É um bom jogo para desenvolver e melhorar o vocabulário em Libras. Em uma grande roda, um começa com uma palavra, com a sugestão de uma configuração de mão (forma da mão), o seguinte faz outra palavra com a mesma configuração.

2.2.11 Histórias em Libras

2.2.11.1 Onde? Quem? O Que?

Explicar o que seria o Onde? (Cenário e/ou Ambiente). Que lugar passa a história. Quem? (Personagem e/ou Relacionamento). Quem pertence a história, quem entra na história? Quais as pessoas da história? Como são essas pessoas? O que fazem? Qual a idade? Objetivo dela em cena? E O Quê? (Ação de Cena/atividade que esta fazendo).

Neste caso o Jogo representa a atividade que está sendo realizada, não confundir com o enredo da história, por exemplo, em uma sala de estar (ONDE) uma família (QUEM) está assistindo a TV (O QUÊ). (Spolin, 2001).

2.2.11.2 Criação de Personagens

Criar um personagem, pensando nas perguntas: Quem é esta pessoa? O que faz? Qual a idade do personagem? Como anda? Qual seu problema? Quais seus sonhos? Primeiro o participante apresenta o personagem fala um pouco dele, depois que todos falaram de seus personagens, irão incorporar os personagens. O Coordenador dará aos participantes um tempo para esta incorporação, depois cada um se apresenta incorporando o personagem, já não é mais o personagem que anda ou se expressa em Libras, seria o personagem.

2.2.11.3 Contar uma História em Grupo

Em um grande círculo, um começa uma história, e a história continua, com cada participante contando, acrescentando uma ou duas frases. O último do círculo finaliza a história. Se a história for muito interessante também poderia partir para uma improvisação.

2.2.11.4 Piadas da Cultura Surda

Contar uma piada da Cultura Surda em Libras ou outra piada. Poderão depois tentar montar em grupo uma cena com as piadas.

2.2.11.5 Fábulas e Contos de Fadas

Trabalhar com Fábulas e Contos de Fadas conhecidos, o coordenador irá ler uma história traduzindo para Libras, muitas vezes os participantes já conhecem as histórias, sendo mais fácil a tradução ou já contam a história e fazem uma improvisação de uma história. Esta atividade é um pouco longa precisa de uma aula e se for necessário continua com as apresentações no próximo dia de aula. Repetir outras histórias em outras aulas. Funciona muito bem com crianças.

2.2.11.6 Vídeos em Libras

Apresentar Vídeos de histórias (uma aula) produzida pelo INES ou outras fontes, contando lendas do folclore brasileiro e fábulas. Escolher um vídeo. Assistir ao vídeo. Como proposta de debate perguntar ao grupo: o que acharam, entenderam e o que gostaram. Tentar em grupo montar cenas o que mais gostaram da história ou toda a história.



Figura 48 - Alunos assistindo ao Vídeo.

Pesquisar material de vídeos em Libras produzido pelo INES ou outras instituições, como exemplo existe, como grande promotora da produção literária de, para e sobre a surdez (tanto em materiais impressos como em suportes audiovisuais), a Editora Arara Azul, publica uma série de títulos com narrativas em língua portuguesa e em línguas de sinais. Produções técnicas, acadêmicas, literárias, com a missão do desenvolvimento de ações destinadas à valorização das línguas, gestuais, orais e/ou escritas, à promoção das culturas surda e ouvinte e à aceitação das diversidades humanas.

Procurar contar histórias também se possível sobre a cultura surda, exemplo o livro “Cinderela Surda”, que ao invés de perder os sapatos perde sua luva.

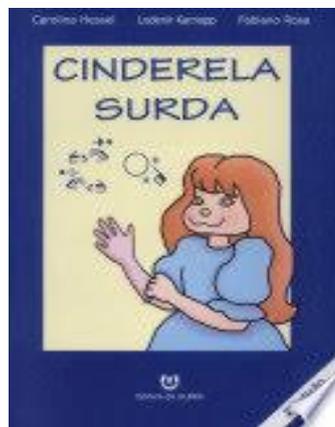


Figura 49 - Capa do Livro “Cinderela Surda”

CAPITULO III - PRODUÇÃO LITERÁRIA E DRAMÁTICA EM LIBRAS

Este capítulo faz a menção como foi realizado o processo de tradução de textos em Português, a escolha do texto, apresentação do autor, recursos utilizados (pesquisa), informações sobre o autor, como foi feita a divisão de cenas, leitura de mesa e exemplo da primeira cena para a tradução em Libras.

3.1 Tradução de Textos em Português para Libras

A escolha do texto pode ser feita em um processo interdisciplinaridade, com as disciplinas de História, Português, ou com textos e temas que estão sendo trabalhados no semestre.

A tradução de Libras é uma tradução que fica mais próxima da língua da Cultura do Surdo. Não há uma preocupação de se traduzir palavra por palavra, mas uma tradução da ideia da cena, até porque a estrutura gramatical da Libras é diferente do Português. Por exemplo, na primeira cena da peça “A Pescaria”, lemos a cena, depois fizemos uma análise da cena, contando com nossas próprias palavras o que foi entendido da cena, simplificando seu conteúdo, tentando manter as frases mais importantes e significativas da cena. Para cada cena escrever, uma frase ou uma palavra-chave que representará toda a essência da cena, facilitando assim na entrada e saída dos personagens e mudanças de cenas.

Nesta primeira cena, como chegamos à ideia principal da chegada do pescador bêbado em casa com a ajuda dos amigos, foi intitulada em libras: CENA 1 – ENTRA BÊBADO e assim por diante em todo o texto.

Para cada cena dávamos o nome de uma frase e ou um sinal em Libras, para a melhor compreensão da ordem de entrada em cena. Também poderia se usar uma gravura ou desenho para cada cena para ajudar a visualização, no caso da primeira cena o bêbado possui um chapéu, então desenhava um chapéu, a mulher um desenho de uma camisola, pois estava de camisola, acrescentaria um chapéu e uma camisola, e assim por diante, para cada personagem ou situação um desenho para representar a cena. No caso do sinal <ENTRA BÊBADO>.

A seguir o texto em Português da cena da peça: “A Pescaria” (Brecht, 2004, p. 213-220) traduzindo para Libras.

A Pescaria

Cena 1

A tradução é feita para cada personagem que ganha um Sinal em Libras, “um sinal” representa “uma palavra” em Libras) e cada situação também tem uma frase em libras, marcada pelos símbolos maior que e menor que: “ < > ”.

O PESCADOR, Tom, Sinal = <BÊBADO>

A MULHER DELE, Sinal = <MULHER>

PRIMEIRO HOMEM, Munkel, Sinal = <NAMORADO>

SEGUNDO HOMEM, Jorgen, Sinal = <AMIGO>

A tradução seria assim:

<PERSONAGENS>

<BÊBADO>

<MULHER>

<NAMORADO>

<AMIGO>

<CENA 1>

<CASA PESCADOR TEM CAMA DIREITA SOFÁ COURO ESQUERDA MAIS PORTA>

<MULHER DORME>

<BATER PORTA>

<MULHER ACORDA>

<ENTRA PESCADOR AMIGOS DELE>

<MULHER> - <EU PASSADO DORMIR>

Uma casa de pescador. No fundo: à esquerda, uma janela com cortinas de musselina. À sua direita, quase no meio, uma cama com cortinado. À sua direita, a porta de madeira, pesada e quadrada. No meio do quarto, uma grande mesa de madeira. Na parede do lado esquerdo, um sofá de couro e sobre ele uma rede. À direita, uma porta.

À noite. Deitada na cama, a mulher do pescador.

MULHER *dormindo profundamente, fala durante o sono, agitada* __ Tom! Tom! Me deixe! ... *Acorda, senta-se na cama.* Já deve passar da meia-noite. E ele que não aparece... Não pescou absolutamente nada hoje e agora está enchendo a cara... Oh... *Deita-se novamente. Oah... Adormece.*

Silêncio. Pouco depois, pancadas na porta.

PESCADOR *de fora* __ Ei! Abra!

MULHER *levanta-se bruscamente* __ Tom! *Vai até a porta com uma vela, abre, recua assustada.*

O pescador entra cambaleando, apoiado por dois homens.

PESCADOR *irritado* __ Por que ... a porta ... não abre? ... Se estou voltando para casa!

MULHER *cobre-se com alguma coisa* __ Eu estava dormindo.

PESCADOR __ A porta tem que ficar aberta, que diabo! Senão ninguém pode entrar.

MULHER __ Mas se eu estava dormindo!

PESCADOR __ De agora em diante vai ficar aberta! E ponto final! *Cambaleia até a mesa.*

PRIMEIRO HOMEM __ Ele bebeu demais, Sra. Mas em três, conseguimos voltar para casa.

MULHER __ É você, Munken? Ele outra vez cheio como um tonel de arenques! Só que os tonéis dele estão vazios.

PESCADOR __ Não devia dizer isso. É quando bebo que me vêm as melhores ideias.

MULHER __ E isso vai encher nossa barriga?

PESCADOR __ Olhe, não se tem fome depois de encher a cara.

SEGUNDO HOMEM __ Por que você não se atira na cama?

PESCADOR __ Esse cara aí está mais bêbado ainda. Se sentar, dorme. É um fraco, não aguenta nada. Andava mais torto que uma canoa numa ventania. Ele também vai tomar café.

MULHER __ Tenho que ir outra vez para o fogão, no meio da noite?

PRIMEIRO HOMEM __ Por minha causa não, Sra.

PESCADOR __ Então, queria que eu chegasse de manhã? Marche! Para a cozinha! E bem quente!

MULHER *saindo à direita* __ *Tomara que um dia a bebida acabe com você.*

PRIMEIRO HOMEM __ Ela não vive num paraíso.

PESCADOR __ Ninguém vive. Estou morrendo de sono. Mulher!

MULHER *volta* ___ Já está berrando outra vez?

PESCADOR ___ Me lave!

MULHER ___ De madrugada?

PESCADOR ___ Me la-ve! Se fecho os olhos, o céu fica toda cor-de-rosa. É como no céu, só que tem alguém arrotando.

MULHER *lava a cabeça dele com água; ele quase dorme sentado.*

SEGUNDO HOMEM *irônico* ___ Ela acabou de sair da cama.

PRIMEIRO HOMEM ___ Nota-se.

SEGUNDO HOMEM ___ Pois eles parecem dois gatos engalfinhados.

PRIMEIRO HOMEM ___ Magra não é!

SEGUNDO HOMEM ___ Ele é uma besta quadrada.

PESCADOR ___ Diabos! Agora esqueci lá o meu cachimbo. Mulher, vá buscá-lo!

MULHER ___ De camisola?

PRIMEIRO HOMEM ___ A gente poderia ir lá dar uma olhadinha.

SEGUNDO HOMEM ___ É, poderia.

PRIMEIRO HOMEM ___ Quer que eu vá?

SEGUNDO HOMEM *para a Mulher* ___ Nesta noite não é bom você ir até lá!

PRIMEIRO HOMEM ___ As pessoas ficariam espantadas!

SEGUNDO HOMEM ___ Então vou eu!

PRIMEIRO HOMEM ___ Eu também teria ido.

Ninguém sai.

MULHER ___ Todos vão rir de mim.

SEGUNDO HOMEM ___ Então, a gente vai, pronto!

PRIMEIRO HOMEM ___ Um de nós pode muito bem ir.

SEGUNDO HOMEM ___ Não é tão longe assim!

PRIMEIRO HOMEM ___ Por causa dele, não precisa ir de camisola.

SEGUNDO HOMEM ___ Não admito isso, de jeito nenhum.

PRIMEIRO HOMEM ___ É, ele dá uma corridinha até lá. Não podemos admitir isso.

PESCADOR ___ Mas volte aqui para o café, Jurgen!

SEGUNDO HOMEM ___ Já volto! *Sai contrariado.*

3.2 Processo da Montagem da Peça “A Pescaria”, de Bertold Brecht em

Libras

A escolha de uma peça de Bertold Brecht foi por uma paixão pessoal pelo autor e a peça “A Pescaria” foi por ter sido uma peça que conheço bem e já tinha montado em Angola, país que morei por quatro anos e trabalhei como professora e diretora de teatro, onde fiz uma adaptação para o universo angolano. Pensei então, porque não no universo da Cultura Surda? Particularmente gosto muito de fazer estas releituras para determinadas culturas porque acredito em um teatro universal, todas as histórias podem ser contadas em diversas culturas, porque os sentimentos e as vivências são inerentes ao ser humano.

Após a escolha da peça, todas as turmas passaram pelo processo dos Jogos Teatrais, mas das dez turmas que iniciei o trabalho, só consegui finalizar com cinco turmas. Com as outras turmas realizamos um trabalho de poesias e improvisações.

Nas cinco turmas envolvidas fizemos a leitura de toda a peça, em período de dois meses para a tradução, pois cada turma tinha uma vez por semana aula de teatro, prologando muito o processo. Depois a escolha dos atores para os personagens. Após a escolha dos atores mais disponíveis de cada turma para montar a peça começamos os ensaios. Tivemos poucos ensaios antes da apresentação final. Foi difícil reunir todo elenco, pois os atores principais eram cada um de turmas diferente. Pensei em usar o método coringa, de Boal, onde vários atores fazem o mesmo personagem, mas não tive muito tempo para realizar a ideia. Levamos quase cinco meses até a finalização da apresentação da peça.

As etapas do processo de criação cênica abrangem, desde a divisão das cenas, escolha dos personagens, escolha dos figurinos, criação do cenário, ensaios de cenas, ensaios de entrada e saída de cenas, ensaio de luz, ensaio geral, construção do cenário e apresentação, buscando sempre um trabalho coletivo a cada etapa do processo. Em Anexo, fotos do processo da montagem.

CONCLUSÃO

Este trabalho representou um desafio muito grande para mim, contribuiu enormemente para minha atuação como professora, afluente minha sensibilidade como ser humano para as questões do Surdo, fez-me descobrir e entrar num mundo diferente do meu. Talvez por razões da evolução de minha deficiência auditiva, no futuro, eu venha a fazer parte deste universo, não dá para precisar. Entretanto, me dedicar desde agora é a garantia de que posso realizar um bom trabalho mais adiante, porque muitos projetos estão surgindo na temática inclusão, com novas leis de acessibilidade que garantem os direitos da comunidade surda no Brasil.

O mundo do silêncio é um mundo mágico, onde gestos e expressões se tornam a estrela maior, seus outros sentidos se abrem totalmente, abrindo seus horizontes e sua forma de pensar.

A Cultura Surda abriu meus horizontes, permitiu-me uma singularidade ímpar ao olhar o Surdo numa perspectiva inclusiva no processo de criação e linguagem interligados entre a Arte e a Educação. Ter a oportunidade de aprender uma nova língua, a Libras, e a partir dela realizar um trabalho no INES, com alunos surdos, através de um curso prático baseado em jogos teatrais, alguns de Viola Spolin e Augusto Boal, outros sugeridos por mim em sala de aula e também pelos próprios alunos foi uma das experiências mais interessantes e enriquecedoras de toda minha carreira profissional.

Este trabalho rompeu paradigmas construídos ao longo dos anos, como ponto positivo eu cresci, passei a acreditar que o teatro pode vir a contribuir muito para a divulgação, inclusão e valorização da Libras e da Cultura Surda.

No começo foi extremamente difícil o contato com o aluno surdo, porque eu não sabia Libras, tudo era novidade. Raramente eu pude contar com a presença de um intérprete em sala de aula para me auxiliar e aí não tive outro caminho, a não ser, estudar essa nova língua tão desafiadora, para desempenhar bem o meu ofício de docente e me sentir apta na comunicação com os alunos.

Mas, diante dos impasses que foram surgindo, eu fui encontrando alternativas e surgiu o desejo de elaborar aulas de teatro com a preocupação e a intensão de produzir um material que pudesse ser utilizado por outros profissionais que trabalham ou que desejam trabalhar teatro com Surdos.

Como acredito que o teatro é um instrumento que pode ser utilizado nas escolas para tornar a sociedade mais consciente do potencial artístico das pessoas surdas e/ou com

deficiência auditiva, sugiro como proposta a divulgação da Cultura Surda, a partir do desenvolvimento mais elaborado e contínuo deste trabalho, com apoio da esfera pública, patrocínios e com um novo conceito de teatro, utilizando a Libras no campo da linguagem.

REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2005.

_____. **Jogos para atores e não atores**. 2ªed revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 6º edição, 1985.

BONINO, Rachel. **Os sotaques dos sinais**. Revista Língua Portuguesa. São Paulo, n. 25, 2007.

BRASIL. **Declaração da Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei 10.436. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em 27 de outubro de 2015. LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002.

BRASIL. LEI Nº 11.796/29.10.2008 - Dia Nacional dos Surdos.

BRECHT, Bertolt. **Teatro 2**. Lisboa: Edições Cotovia Lda., 2004. págs. 213-220.

BROOK, Peter. **O teatro e seu espaço**. Petrópolis: Editora Vozes, 1968.

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

CAPOVILLA, F.C. ; RAPHAEL, W.D. (editores):[ilustrações, Silvana Marques]. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira**, 2 ed. São Paulo: Educação de São Paulo:Imprensa Oficial de Estado. 2001.

CASTELLS, Manuel. O poder da identidade. In: CASTELLS, Manuel. **Era da Informação**: Economia, Sociedade e Cultura, v.2, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

COMBS, Charles. A Piagetian View of Creative Dramatics: Delimited, Adaptive Play and Imitation. **Children's Theatre Review**, vol. XXX, n. 2, primavera 1981, p. 25-31.

FELIPE, Tanya. **A Libras em contexto**- Curso Básica – Livro/DVD do Estudante. Brasília: MEC, 8ª Edição. 2007.

FELIPE, T. A. **Introdução à Gramática de LIBRAS**. Rio de Janeiro: 1997.

FERNANDES, S. ; STROBEL, K.L. **Aspectos linguístico da língua brasileira de Sinais**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Especial. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998.

FOUCAULT, Vigiar e punir. Petrópolis:Vozes, 1999.

_____. História da Loucura. São Paulo: Perspectiva, 1991.

FURTH, Hans G. **Piaget na sala de aula**. Forense Universitária. Rio de Janeiro: 1972.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2009.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 21 Ed, São Paulo: Loyola. 1992

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

KARNOPP, L.B. ; QUADROS, R. M. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

LAKATOS, E.M; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LECOQ, Jacques. **O corpo poético**: uma pedagogia da criação teatral. Tradução Marcelo Gomes. Editora SENAC São Paulo. São Paulo, SP, 2010.

LEGISLAÇÃO DE LIBRAS. **Linguagem Brasileira de Sinais**. Disponível em: <www.libras.org.br/leilibras.htm>. Acesso: 21/11/2009.

LULKIN, S.A O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 1 ed. Porto Alegre: Mediação, 1998, p.33-49.

MACHADO, Aline Dubal. Identidade: quem é o “nosso” surdo?In: INES, ARQUEIRO. Rio de Janeiro: 2004. Vol. 9 p. 32-37.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: O que é? Por que? Como fazer?. São Paulo:Moderna, 2003

MARX, Karl e ENGELS, F. **O Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

MENEZES, E.T. SANTOS, T. H. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira**. Educa Brasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2006.

MILLER JUNIOR, Ademar. **A inclusão do aluno surdo no ensino médio** / Ademar Miller Junior. 118 f. Orientadora: Ivone Martins de Oliveira. Co-orientadora: Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. 2013

PERLIN, Gladis. **Histórias de vida surda: identidades em questão**. Dissertação de mestrado do programa de pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. UFRGS/FACED, Porto Alegre: 1998.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RAFAELI, Kátia S. C., SILVEIRA, Maria Dalma D. **Caderno de Estudos:Libras**, Centro Universitário Leonardo Da Vinci. Indaial: ASSELVI, 2009.

ROCHA, Solange Maria. **O INES e a educação de surdos no Brasil**: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. MEC/INES. Rio de Janeiro, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.); HALL, Stuart e WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. Traduções:Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro, Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.

SKLIAR, Carlos (org.) **A Surdez**: um olhar sobre a diferença. Porto Alegre:Mediação, 1998.

_____. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 2ª edição. Porto Alegre: Editora mediação, 2001.

SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez** – um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre:Mediação, 2005a. p 7-32.

SKLIAR, Carlos. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez** – um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005b. p. 5-6.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais**:O fichário de Viola Spolin / Viola Spolin; tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2001.

STOKLOS, Denise. **Teatro essencial**. Série 25 anos. São Paulo: Denise Stoklos Produções, 1993.

Sites

<http://editora-arara-azul.com.br>

<http://www.deficientesemacao.com/deficiencia-auditiva>

<http://www.infoescola.com/portugues/lingua-brasileira-de-sinais-libras/>

<http://www.portaleducacao.com.br/fonoaudiologia/artigos/61951/lingua-de-sinais-origem-e-historia#ixzz3ztUBeosy>

<http://www.infoescola.com/portugues/lingua-brasileira-de-sinais-libras/>

http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_7273_Dissertacao.AdemarMiller.FINAL.pdf

<http://www.acessobrasil.org.br/libras/>. Dicionário da Língua Brasileira de Sinais:

<http://www.deficientesemacao.com/deficiencia-auditiva>

<https://culturasurda.net/identidades-surdas/>

ANEXOS

I - Processo de Montagem da Peça:



O Auditório



Construção do Cenário



Construção do Cenário



A cama do Cenário



Construção do Cenário



O Cenário



O Cenário



Cena 1 - "Entrada do Bêbado"



Cena 1 - "Entrada do Bêbado"



Foto de Cena



Foto de Cena



Cena - "Os vizinhos"



Foto "Agradecimento"

II - Fotos das Salas de Arte do INES:



Sala de Arte 1 – INES (Onde dava as aulas)



Sala de Arte 2



Sala de Arte 3



Sala de Arte 4



Sala 5 de Arte e Vídeo