



# XII Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"



20 a 22 de Setembro de 2018 São Cristóvão/SE/Brasil

ISSN: 1982-3657 | PREFIXO DOI 10.29380

Recebido em: **07/08/2018**

Aprovado em: **07/08/2018**

Editor Respo.: **Veleida Anahi - Bernard Charlort**

Método de Avaliação: **Double Blind Review**

Doi: <http://dx.doi.org/10.29380/2018.12.04.27>

ADAPTAÇÃO DE JOGOS TEATRAIS PARA SURDOS: ESTABELECEENDO A COMUNICAÇÃO EM GRUPO E ROMPENDO COM A EDUCAÇÃO OPRESSORA DO CORPO. ADAPTATION OF DEATH THEATER GAMES: ESTABLISHING A GROUP COMMUNICATION AND BREAKING UP WITH A BODY OPPRESSION EDUCATION. ADAPTACIÓN

EIXO: 4. EDUCAÇÃO E INCLUSÃO

LUCAS WENDEL SILVA SANTOS

## Resumo

Este trabalho propõe a adaptação e o uso de Jogos Teatrais no desenvolvimento da expressividade não-verbal da pessoa surda, enfatizando a problemática dos discursos opressores enraizados historicamente no processo de educação da pessoa com surdez. Referenciando o contexto da educação do surdo e o disciplinamento opressor do corpo, discute-se paralelos qualitativos sobre os períodos em que a educação do surdo rompeu com a visão normatizadora. Assim, buscamos apresentar uma proposta de aplicabilidade e adaptação de Jogos Teatrais para surdos. Com isso, buscamos desenvolver capacidades ignoradas tendo como ponto de partida a afirmativa da igualdade das inteligências, em que não há hierarquia de capacidade intelectual. Este estudo é fruto do trabalho de conclusão de curso apresentado na Universidade Federal de Sergipe no Curso de Licenciatura em Teatro, no ano de 2017.

**Palavras-chave:** Jogos Teatrais. Surdo. Opressão. Educação. Emancipação.

## Abstract

This article discusses the use of theatrical in the development of non-verbal the person in the current state of the discourse of discreateores in the state of this study. Referring to the context of the education of the deaf and the oppressor of the body, we discuss the qualitative indicators about the times in which the student is educated with a normative vision. Thus, we seek a proposal for the application and adaptation of theatrical games for the deaf. Thus, through the theater we seek to develop the ignored capacities, starting from an affirmation of the equality of intelligences, in which there is no hierarchy of intellectual capacity.

**Keywords:** Theatrical Games. Deaf Oppression. Education. Emancipation.

## Resumen

Este artículo discute sobre el uso de Teatrales en el desarrollo de no verbal a la persona en el estado actual de la discreta discreción en los estados de este estudio. En el contexto de la educación del sordo y del disciplinador opresor del cuerpo, se discuten los indicadores cualitativos sobre las épocas en que se hace la educación del alumno con una visión normatizadora. Así, buscamos una propuesta de aplicación y adaptación de juegos Teatrales para sordos. Así, a través del teatro buscamos desarrollar las capacidades ignoradas, teniendo como punto de partida una afirmación de la igualdad de inteligencias, en que no hay una jerarquía de capacidad intelectual.

**Palabras-clave:** Juegos Teatrales. Sordo Opresión. Educación. Emancipación.

## Introdução

Durante muito tempo as instituições educacionais especializadas no ensino para surdos, seguiram uma lógica de legitimação da supremacia da fala sobre a língua de sinais e a expressão espontânea. Ou seja, o surdo ficou condicionado ao oralismo e à repressão de seu corpo. Assim, por anos os surdos foram obrigados a limitar suas formas de expressividade e a se submeter aos padrões de normatização advindos de um olhar controlador.

Em contrapartida, a Base Nacional Comum Curricular por seu caráter de construção participativa, tem como norte garantir aos estudantes a perspectiva inclusiva, de aprender e se desenvolver. É importante ressaltar que a BNCC “[...] contempla a identificação e a eliminação das barreiras, principalmente as de acesso aos conhecimentos” (BNCC, 2016, p. 36).

Desta forma, localizamos na Educação-Teatral uma maneira de desenvolver a linguagem não-verbal

do surdo por meio de seus próprios procedimentos estéticos aplicados no convívio com o meio social.

Assim, este trabalho está dividido em cinco tópicos base. O primeiro que trata especificamente sobre a metodologia utilizada, ressaltando que esta investigação se afigura enquanto pesquisa de campo. Em seguida é apresentada de que forma a educação do surdo foi direcionada a uma opressão disciplinar pelo uso da língua falada até a legitimação da língua de sinais enquanto meio de aprendizagem. Posteriormente, é elucidado sobre o método dos Jogos Teatrais no desenvolvimento da expressão não-verbal e das capacidades expressivas de atores e não-atores. Depois disto, são relatados os resultados na experimentação e adaptação de Jogos Teatrais aplicados com surdos estudantes da Universidade Federal de Sergipe e de outras instituições de ensino numa perspectiva inclusiva. Nesta etapa é exposta a receptividade dos surdos no contato com o lúdico no campo teatral. Por fim, são realizadas as considerações finais que discutem os pontos mais relevantes deste estudo.

### **Caminho Metodológico**

A pesquisa em questão se afigura como estudo de campo, propondo uma abordagem qualitativa da adaptação e uso de Jogos Teatrais para o desenvolvimento das capacidades expressivas de sujeitos surdos.

A parte prática deste estudo foi realizada na Universidade Federal de Sergipe (UFS), situada à Avenida Marechal Rondon, s / n –Bairro Jardim Rosa Elze. Assim, as oficinas de jogos teatrais foram ministradas na sala dos professores, do Curso de Licenciatura em Teatro, localizada no Centro de Vivência da UFS. O público foi 15 pessoas surdas, com idade a partir de 16 anos.

Nossa pesquisa justifica-se pela importância de romper com o olhar disciplinador sob sujeito surdo e de suas formas particulares de interação com o mundo. Entendemos que através dos Jogos Teatrais é possível ultrapassar a dimensão do controle social de sujeitos diferentes para, assim, propor uma ação eficaz e concreta de inclusão de pessoas com surdez.

Como eixo epistemológico usamos a visão de Jogo Teatral adotada por Viola Spolin (2007) que diz que através deste método é possível fazer com que os participantes “[...] ampliando a consciência de problemas e ideias fundamental para o desenvolvimento intelectual dos alunos”. (SPOLIN, 2007, p. 29).

Desta forma, acredita-se que a teatralidade desenvolvida com o jogo possa trazer novas perspectivas para a discussão da expressividade da pessoa com surdez, objetivando uma abordagem mais criativa, lúdica, inclusiva e altruísta em relação a pessoa surda.

### **Educação de surdos: da opressão do corpo ao desenvolvimento da cidadania**

A educação dos surdos está historicamente atrelada à opressão disciplinar do corpo, a opressão da manifestação linguística que esse corpo oferece, ao controle dos potenciais de comunicação e aprendizagem desses sujeitos. Ao traçar um breve histórico da educação dos surdos, podemos notar que os esforços pedagógicos foram para viabilizar o ensino da língua falada e a supressão da comunicação própria destes.

Vale ressaltar que segundo Lopes (2011) a escola se torna uma das instituições mais eficazes de controle, vigilância, disciplinamento e enquadramento sócia do surdo. Do mesmo modo, as instituições educacionais especializadas no ensino para surdos, seguiram esta lógica e legitimaram durante anos a supremacia da fala sobre a língua de sinais.

Carlos Skliar (1997 apud LOPES, 2011) afirma que na Espanha dois irmãos nobres da família do Conde de Castilha eram surdos e foram educados pelo Padre Ponce de Leon (1520-1584) que se esforçou no intuito de provar que os dois eram capazes de se expressar intelectualmente. “Era

necessário que os filhos surdos de nobres aprendessem a falar, ler, escrever, fazer contas, rezar, assistir à missa e confessar-se mediante o uso da palavra falada” (idem, p.41). Assim, o Monastério de Oña, onde o pedagogo educava os dois surdos, passou a ser procurado por outros surdos para aprender com o Padre.

Tempos depois o conde Juan Pablo Bonet (1573–1633), quando solicitado pelo Conde de Castilha institucionalizou que o ensino para surdos deveria ser de caráter individual para, assim, evitar o contato entre os surdos. Isto é, era considerado inviável formar uma turma apenas com surdos. Neste período era evitado que os surdos se socializassem entre si, separando também os surdos nobres dos surdos pobres, os quais eram educados e acolhidos em instituições de caridade, responsáveis por “doutriná-los”. Nesta perspectiva, as famílias se viam desobrigadas a educar seus filhos surdos.

Em Paris por volta de 1760, o abade francês Charles-Michel de l'Épée (1712-1789) se destacou na educação de surdos, ao instituir o ensino coletivo como um método possível de se atingir a inteligência destes sujeitos. Fundou assim, a primeira escola pública para surdos, em que a modalidade gestual dos surdos foi incorporada à sua didática de ensino. Logo, o gesto pôde ser considerado uma forma de comunicação e um caminho metodológico para estabelecer a aprendizagem dos surdos. A título de elucidação cito as palavras-chave que Klein (1999) seleciona para descrever o Sistema de Ensino de Surdos-Mudos do Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris, fundado por l'Épée, que enfatiza “[...] religião, fala artificial, língua escrita, arte de desenho, profissões, ginástica, linguagem de ação, moral, todas essas palavras cercando uma outra que está no centro – dactilologia.” (LOPES, 2011, p. 45).

O método de l'Épée consistia em ensinar sinais e associar estes a objetos concretos correspondentes, dos quais os surdos tomavam como referencial – já que o surdo necessita do referencial visual para aprendizagem. Quando o educador se deparava com conceitos abstratos usava o princípio da visualidade da língua escrita para inferir uma explicação. Assim, a memorização era o caminho para ensinar os surdos, o que socialmente diziam ser necessários a estes, ou seja, a meta deveria ser estimular a cognição em direção à aprendizagem.

[...] o desenvolvimento cognitivo, sua avaliação, criada pelos especialistas, também se destinava a medir conteúdo. Os surdos eram obrigados a demonstrar publicamente por meio de exames anuais que respondiam em francês, latim ou italiano. No exame, conforme menciona Skliar (1997), além de responderem a 200 perguntas sobre religião, os surdos faziam sinais de 200 verbos, devendo desenvolver a conjugação de qualquer um deles; além disso, lhes era cobrado o domínio de adjetivos, substantivos, preposições, pronomes e conjunções. (LOPES, 2011, p. 46)

Este sistema de ensino da língua de sinais possibilitou que os surdos pobres fossem educados com qualidade. Em consequência, a educação dos surdos dentro de um grupo formado por surdos, passa a produzir discursos diferenciados acerca da língua de sinais, do corpo surdo e sua formação social nesta comunidade.

Contrariamente na década de 1870, inicia-se uma contracorrente que acreditava que a educação dos surdos deveria ser para o ensino da língua falada. A partir daí há uma constante regressão dos avanços, até então alcançados. Assim, um dos oralistas mais famosos da história da educação de surdos, Alexander Graham Bell, colocou seus esforços para impedir o uso da língua de sinais e instituir a língua falada, como única forma de educar os surdos. Vale ressaltar que a esposa e a mãe do oralista eram surdas, mas isso nunca foi admitido pela família.

Quando Bell jogou todo o peso de sua imensa autoridade e prestígio na defesa do ensino oral para os surdos, a balança finalmente pendeu, e no

célebre Congresso Internacional de Educadores de Surdos, realizado em 1880 em Milão, que os próprios professores surdos foram excluídos da votação, o oralismo saiu vencedor e o uso da língua de sinais nas escolas foi “oficialmente” abolido. Os participantes surdos foram proibidos de usar sua própria língua “natural” e, dali por diante, forçados a aprender, o melhor que pudessem, a (para eles) “artificial” língua falada. (SACKS, 2010, p. 35).

Assim, houve um declínio substancial da quantidade de professores surdos, que por volta de 1850 beirava os 50%, em relação aos profissionais ouvintes, que lecionavam para surdos, diminuindo para 25%, na virada do século XX e em 1960 para 12%. Ou seja, o método que negava a língua de sinais prejudicou o aproveitamento educacional das crianças surdas e dificultou o ensino-aprendizagem dos surdos em geral e a difusão da língua de sinais.

Em decorrência disso, até hoje, alguns desavisados acreditam que a língua de sinais é a correspondência da língua falada e pode ser transcrita da mesma forma e a partir dos mesmos princípios gramaticais. Um grande equívoco que prejudica a educação dos surdos e o desenvolvimento intelectual, crítico, político, social e cultural destes.

Entretanto, é importante frisar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), se alicerça em diretrizes que propõem garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, tendo como objetivos a formação humana integral e uma educação de qualidade social para todos e todas. Assim, o acesso à educação de qualidade possibilita condições para o exercício da cidadania. Deste modo, a BNCC por seu caráter de construção participativa, tem como norte garantir aos estudantes a perspectiva inclusiva, de aprender e se desenvolver. É importante ressaltar que a BNCC:

[...] contempla a identificação e a eliminação das barreiras, principalmente as de acesso aos conhecimentos, deslocando o foco da condição de deficiência de estudantes para a organização e promoção da acessibilidade aos ambientes escolares (arquitetônica) e a comunicação (oral, escrita, sinalizada, digital), em todos os níveis, etapas e modalidades, visando a autonomia e independência dos educandos (BNCC, 2016, p. 36).

Embora possa usar a língua de sinais e ter como referência para comunicação o corpo e suas expressões, os surdos passaram e passam por barreiras sutis que os colocam em encruzilhadas opressoras: de um lado a legitimação do corpo, enquanto meio para aprendizagem e do outro a sua completa negação. Ora, “[...]a escola parece aceitar o corpo como expressão, porém seus mecanismos de controle estão cada vez mais sutis” (LOPES, 2011, p. 50). Isto é, as salas de aulas são formuladas para limitar os movimentos dos corpos, não há espaço para a movimentação, quando este existe é preenchido por carteiras que não permitem o movimento.

### **Jogos e Improvisação: Estabelecendo a relação em Grupo**

Os jogos teatrais e improvisações são abordagens que podem ser aplicados tanto para atores como para não-atores, esta metodologia não hierarquiza as possibilidades de aprendizagem dos sujeitos. Isto é, evidencia-se que o ser humano sendo um ente criativo é capaz de jogar e improvisar a todo e qualquer momento. Por esse motivo, nesta pesquisa pressupõe-se que é a partir dos jogos teatrais e das improvisações que as postulações sobre a busca pela comunicação autônoma do corpo podem ser adaptadas para não-atores surdos.

Viola Spolin (2001), ao dissertar acerca dos jogos teatrais e o improviso de cenas apresenta três elementos básicos de sua abordagem os “[...]termos Onde, Quem e O que, são usados no sistema

em substituição aos termos teatrais, “cenário”, “personagem” e “ação de cena.” (SPOLIN, 2013, p. 55). Existe neste método um Foco primário (Onde) o Foco secundário (Quem e O que). Os participantes desenham plantas baixas dos lugares em que vão representar, são construídas plantas baixas de shopping, casas, apartamentos, escolas, a depender da proposta. No exercício para estabelecer o Foco primário é necessário identificar o objetos imaginários que são representados em cena, que são organizados no espaço em que se joga. O participante vai se deslocando no espaço e manipulando objetos imaginários neste, tendo em vista sempre fazer com que o invisível (lugares e objetos imaginários) torne-se visível para os colegas.

Podemos notar que esses trabalhos possibilitam fazer como que os atores criem lugares a partir de seus referenciais, os desenhos construídos servem para delinear o espaço em que se vai improvisar. Nestes exercidos são estabelecidos símbolos formais que são criados espontaneamente pelos participantes, para em seguida serem desenhados coletivamente.

A representação através do desenho foi utilizada em detrimento dos símbolos formais, por diversas razões. Em primeiro lugar, ela apareceu espontaneamente no grupo, que tinha grande prazer em realizar o desenho coletivo. Em segundo lugar, os símbolos formais eram excessivamente lineares para as imagens concebidas pelos adolescentes. Optei pela seleção de objetos essenciais que identificassem o ambiente, o que por si só já evitava que o exercício se transformasse em um jogo de associação e preferi deixar que o símbolo escolhido para a representação fosse elaborado pelo grupo. (SPOLIN, 2013, p.59).

Tais símbolos são produzidos pelos participantes, com isso, engendra-se aí a criação coletiva de símbolos linguísticos a serem trabalhados corporalmente, durante os processos de aprendizagem dos elementos teatrais. São ilustrados objetos e delineamentos de espaços de cena que dinamizam a construção das narrativas construída nas improvisações de cenas.

A autora localiza na Educação-Teatral uma forma de desenvolver a linguagem não-verbal, que o participante pode desenvolver por meio de seus próprios procedimentos estéticos e aplicá-los na prática. Assim, por meio do “[...] processo de solução de problemas, ele conquista o conhecimento da matéria. O Foco é ao mesmo tempo um catalisador para o jogo e uma forma de criar unidade orgânica de improvisação.” (SPOLIN, 2013, p. 64). Dessa maneira, apresenta-se aí a conquista pelo processo de comunicação em grupo, da mesma forma, o Foco se manifesta como instrumento de aquisição e desenvolvimento da linguagem. O participante torna-se capaz de dar sentido objetivo às coisas. Vale ressaltar que esta abordagem de improvisação foi formulada por Viola Spolin (1906-1994), e tem por objetivo a transmissão de um sistema de atuação que pode ser usado tanto por profissionais, professores, quanto por amadores.

Viola Spolin nascida em Chicago, trabalhou com a improvisação e com os Jogos Teatrais. Considerada avó do teatro de improviso, foi pesquisadora, diretora e autora de várias obras que trazem como temática estas abordagens. Seu “[...] sistema de Jogos Teatrais [...] possui características singulares, decorrentes do processo de criação coletiva que se originou.” (SPOLIN, 2013, p. 40). Tendo recebido influência de Constantin Stanislavski e Neva Boyd (1876- 1963), seu método baseia-se em princípios que levam à Educação Teatral.

Os Jogos Teatrais de Spolin têm em suas bases os princípios de ludicidade, espontaneidade e o que a autora chama de POC (Ponto de concentração do Ator), também chamado de Foco (objetivo do jogo). São propostas atividades que os participantes possam desenvolver o senso estético teatral, a criatividade e a imaginação, além de manter um contato mais próximo e ontológico com seu “Eu” e com o “Outro”. “A organização de cada jogo é apresentada de forma sistemática e a explicação

classificada em itens: Preparação, Descrição do Exercício, Instrução, Avaliação, Notas, Áreas de Experiência” (SPOLIN, 2013, p. 41).

[...] a sua preocupação é mostrar a possibilidade e a riqueza de comunicação não-verbal, exaustivamente explorada através de outros jogos. Categorias como jogos de observação, jogos de memória, jogos sensoriais, jogos de aquecimento, agilidade verbal, comunicação não-verbal etc. ampliam o limite tradicional da situação de aprendizagem, levando o participante a adquirir habilidades de processo ao trabalhar com um sistema de percepção e comunicação que rompe a linearidade da forma discursiva. (SPOLIN, 2013, p. 42)

Deste modo, através dos Jogos Teatrais os participantes articulam aprendizagens que são dinamizadas em conjunto, no coletivo, em grupo, assim, cada um dos participantes têm um papel fundamental no processo. Cada categoria de jogo desenvolve uma habilidade específica no participante, e também estão em constante *dialogicidade*, pois possibilitam que no próprio ato de jogar surjam outras possibilidades de aprender com o outro.

Ademais, insere-se nesta metodologia o princípio de espontaneidade, que se desenvolve no momento em que o jogador se mantém no “aqui e agora” do jogo, em um estado de presença física constante. Entretanto, este estado de liberdade e relaxamento só se manifesta quando a inteligência corporal se manifesta. Para isso, o instrutor deve manter o Foco (objetivo) do Jogo Teatral. Este elemento trás o jogador para o jogo, mantém sua atenção sem necessariamente preocupar-se tanto com as questões técnicas da situação proposta, colocando-se assim lúdica e espontaneamente, em um estado de presença espiritual e física.

O Foco define o objetivo comum e elimina modelos de comparação, critérios de qualidade, julgamentos de valor e respostas subjetivas. Através do Foco, a avaliação gira em torno da solução de um problema de atuação e não do desempenho de uma cena (SPOLIN, 2013, p. 46)

Assim, as orientações são construídas por meio da instrução e avaliação. A primeira se refere às orientações para que o jogo funcione, são as regras e caminhos que devem ser orientados pelo instrutor. A segunda é um processo contínuo em que o instrutor deve ser cauteloso no que tange ao binômio aprovação/desaprovação, ou seja, na avaliação não se procura observar o “certo” ou o “errado”, “bom” ou “ruim”, mas as questões estéticas referentes à proposta.

Neste processo o instrutor se localiza em um lugar de mediador que direciona a emancipação do sujeito, movida pela noção de alteridade. Dentro do pensamento de , em seu livro, “O mestre Ignorante”, em que apresenta as noções de embrutecimento e emancipação, a proposta deste estudo é evidenciar “[...] a tarefa de reduzir tanto quanto possível a desigualdade social, mediante a diminuição da distância entre os ignorantes e o saber” (PUPO, 2015, p. 103). O texto conta a trajetória de Joseph Jacotot, grande revolucionário exilado da Bélgica, que tem como desafio ensinar a um grupo de universitários a língua francesa, sendo que ele mesmo não conhece o idioma. O belga responde a esta situação utilizando-se do único recurso disponível, um livro de edição bilíngue de título, *Telêmaco de Fénelon em francês*. Solicita “[...]aos participantes que o lesem sozinhos e seis meses depois manifestassem por escrito, em língua francesa, suas impressões [...] os textos apresentados revelaram clareza dos enunciados e domínio da língua [...]” (PUPO, 2015, p. 103). Desta maneira, as capacidades intelectuais de cada participante são evidenciadas sem que exista uma hierarquização de saberes.

Neste sentido, na contramão da lógica de mercado, o instrutor mediador contribui para que as propostas apresentadas pelo grupo sejam consideradas como possíveis de construir conhecimentos. Distanciando-se assim do embrutecimento, que pretende centrar-se nas incapacidades do sujeito, e diz respeito ao ato de explicar, relacionado a hierarquias de inferioridades e superioridades, em que um ensina e sabe e outro aprende porque não sabe. Reforçando assim, uma visão de incapacidade do aprendiz. Melhor seria, como apresentado em Pupo (2015,) aproximar-se da emancipação, que busca desenvolver capacidades ignoradas tendo como ponto de partida a afirmativa da igualdade das inteligências, em que não há hierarquia de capacidade intelectual. Assim:

[...] o professor ou assistente só deve interferir quando aparecerem as dificuldades. Ele não deve nunca interromper um processo individual enquanto ele apresenta ótimas possibilidades de adquirir resultados; e jamais deve tentar modificá-los (GROTOWSKI, apud AZEVEDO, 2009, p. 28).

Desta forma, é no contato com o corpo/outro e na mediação emancipadora que a comunicação não-verbal de não-atores surdos poderá acontecer de maneira concreta. À medida que cada sujeito se entrega à improvisação no coletivo, o jogo é direcionado pelo Foco para resolução do problema central da comunicação: fazer-se ser entendido. Nestas experimentações surgem formas de comunicação corporal que dialogam com as propostas anteriormente pesquisadas no corpo (partituras corporais). Assim, é neste mecanismo de resposta que se desenvolve uma memória gestual, uma bagagem corporal capaz de estar em constante dinâmica de adaptação de acordo com as situações comunicacionais apresentadas ao sujeito emissor em contato com o receptor da comunicação não-verbal.

Com isso, acredita-se que através do método dos Jogos Teatrais é possível promover relações em grupo mais qualitativas, ou seja, trocas que possam transformar as realidades dos sujeitos envolvidos na prática teatral, neste caso, os surdos. Por isso, a abordagem aqui adotada torna-se relevante na medida que provoca a quebra de paradigmas relativos à normatização da pessoa com surdez. Neste sentido, o jogo se engendra enquanto uma ferramenta emancipadora do sujeito.

### **Jogos Teatrais Para Surdos: fazer ser visto o invisível**

O processo metodológico foi realizada através de uma oficina teatral, durante seis dias, com carga horária de 2 horas cada encontro, com o objetivo melhor desenvolver nos surdos suas habilidades de comunicação e expressividade corporal através dos Jogos Teatrais e jogos teatrais adaptados para surdos.

Foram propostos exercícios corporais, alongamentos, improvisações, jogos teatrais e jogos teatrais adaptados durante a oficina, especificamente para os fins e necessidades desta pesquisa na busca da sensibilização dos corpos que “falam” através de suas corporeidades expressivas. Por consequente, foi feita a sensibilização corporal, a aplicação dos jogos teatrais e jogos teatrais adaptados (inclusivos).

Assim, foi de suma importância ter à disposição outras possibilidades de exercícios e atividades para que o processo não sofresse com as inevitáveis adversidades. Deste modo, em todas as aulas haviam à disposição planos B, C ou se necessário D, buscando é claro sempre atender as especificidades do público da pesquisa. Isto é, se um jogo ou dinâmica planejada não dava certo tinha a possibilidade de escolher outras opções. Por isso, também foi importante estudar acerca da maneira que os surdos percebem o mundo, qual o principal canal de aprendizagem destes, para assim, poder lidar com as nuances do processo.

O primeiro passo das oficinas de Jogos Teatrais foi realizar um alongamento em duplas, em que um

deveria massagear as musculaturas do ombro do colega, para identificar e poder ir quebrando as tensões observadas. Ao pegar nos braços do parceiro, foi solicitado que os participantes os esticassem para frente, para os lados e para trás na altura dos ombros de forma a preparar a musculatura. As duplas alternaram os exercícios de modo que cada um executou no parceiro o que foi solicitado. As outras atividades se deram como no alongamento no primeiro encontro da oficina, inclusive o foco foi o mesmo.

Logo depois apliquei o jogo “Movimento Rítmico” (SPOLIN, 2001) que aprendi na disciplina Técnica de Corpo Para a Cena I, no curso de Licenciatura em Teatro, da UFS. Pude também criar, a partir deste, minha versão adaptada para surdos. Este jogo foi usado para aquecer os participantes, no entanto pude perceber que outras particularidades puderam ser desenvolvidas.

**Foco:** “Movimento rítmico do corpo.” (SPOLIN, 2001).

**Descrição:** Este jogo exigiu concentração, consciência corporal, memória e atenção por parte dos jogadores. Este exercício foi aplicado em duplas e funcionou como um espécie de coreografia, em que se usou quatro tempos de 1 à 4, cada número correspondendo a um movimento no espaço. Sendo o número 1, dar um passo para frente e depois voltar a posição anterior; 2 dar um passo para a direita e voltar a posição inicial; 3 dar um passo para trás e voltar ao centro; 4 dar um passo à esquerda e voltar para a primeira posição. Os jogadores se dividiram em duplas e decidiu quem da dupla iria indicar o número (em LIBRAS) para o outro realizar o movimento correspondente. O jogador que estava no comando escolhia uma sequência de números como, por exemplo, 3,2,1,4 e o parceiro deveriam executar os movimentos da sequência solicitada. O jogo se deu como uma apresentação, em que cada dupla realizou suas sequências e os demais apreciaram a coreografia construída. À medida que cada dupla realizava uma quantidade considerável de sequências iam trocando os pares em cena.

Um dos jogadores pediu a parceira que prestasse atenção aos números mostrados, para realizar a sequência corretamente. É importante dizer que todos ficaram atentos às coreográficas dos colegas, observando como cada um destes se saía com a atividade. Foi possível notar que para a execução deste jogo os participantes deveriam prestar muita atenção à sequência em numérica, além de manter a consciência de cada movimento correspondente aos números.

**Instrução:** Atenção para os números: vejam e depois façam, não tenham pressa, é necessário manter a consciência corporal, não faça o jogo de maneira automática.

Os surdos puderam experimentar outras formas, talvez nunca vivenciadas de se comunicar com o corpo, além de poderem estar em contato com a linguagem teatral. Neste exercício os participantes puderam entrar em contato corporal com os colegas. Ademais, usei como aquecimento um Jogo Teatral que intitulei como “Fugindo do Círculo”.

**Foco:** Fugir do Círculo.

**Descrição:** Todos os jogadores ficam em círculo enquanto um fica no centro tentando escapar dessa prisão.

**Inscrição:** Cuidado para não machucar o colega, use estratégia para sair do círculo, observe as brechas deixadas por seus colegas, cuidem do colega que está no centro do círculo, ele é de suas responsabilidades.

O jogador deveria observar como os demais estavam reagindo a cada momento do jogo para assim articular estratégias para resolver o problema, que consistia em sair do círculo. Aqueles que observavam as posições em que os colegas estavam; entre quais colegas seria mais fácil de furar o bloqueio, de que maneira os braços estavam entrelaçados etc. conseguiram sair rapidamente. A capacidade de observar o outro foi uma característica imprescindível para este jogo.

Em seguida, apliquei o Jogo Teatral 1,2,3 Brad Ford (BOAL, 2004, p. 141) que aprendi na disciplina Improvisação e Jogos Didáticos do Curso de Licenciatura em Teatro no ano de 2014. Pude realizar uma adaptação usando os números em LIBRAS antes de utilizar qualquer tipo de movimento corporal previsto na versão original.

**Descrição:** Cada número era respectivo de um número em LIBRAS. Em duplas um dos jogadores faziam o número 1 (1) com a mão, o outro logo fazia o 2 (2) e o primeiro respondia sinalizando 3 (3). Após dois minutos, fazendo essa etapa do jogo, solicitei que substituíssem o número 1, por um movimento corporal. Assim, ao invés de dizer 1, o jogador fazia o movimento referente ao número suprimido, depois outro sinalizava 2, e o primeiro voltava a sinalizar 3. Depois de um minuto, pedi que trocassem o número 2 por um movimento e depois de uns minutos de jogo, solicitei a substituição do número 3, até só restar movimentos corporais.

Para os jogadores era bastante complicado realizar o número e depois o movimento correspondente ao número substituído, era necessário que os dois jogadores se mantivessem atentos ao jogo, tanto que depois de alguns minutos todos estavam realizando a atividade de maneira concisa. Esta atividade foi bastante proveitosa já que exigia que os surdos estivessem atentos, executassem o movimento com calma e clareza, tendo em vista que muitas vezes faziam tão rápido que o colega da dupla quase não conseguia ver em que número estava. Além disso, o jogo propiciou trabalhar a memória e criatividade no momento de produzir cada movimento.

Tal jogo possibilitou que os jogadores observassem o corpo do colega e os seus próprios, isso foi necessário para realizar a atividade com êxito, além de manter uma razoável consciência corporal. A todo o momento se um jogador não conseguisse fazer o exercício o colega pedia para voltar e repetir, até que os dois pudessem criar um ritmo contínuo sem errar os números e movimentos.

O Jogo Teatral subsequente foi o “Construindo um Ambiente/Cenário” (SPOLIN, 2001,) que aprendi na disciplina Improvisação e Interpretação I, no ano de 2014 na UFS, no Curso de Licenciatura em Teatro. Tomei como parâmetros a metodologia do uso de plantas baixas utilizadas por Koudela (2013, p. 55-65) ao dissertar sobre a “Improvisação de Cenas”. As figuras 1 e 2 presentes na fundamentação ilustram muito bem como apliquei este jogo. Assim, criei minha versão do exercício.

**Foco:** “Mostrar o Onde e todos os objetos nesse Onde” (SPOLIN, 2001).

**Descrição:** Para iniciar este jogo demarquei visualmente o espaço da sala para que os surdos pudessem perceber onde deveriam realizar a improvisações, desta maneira demonstrei quais eram os limites espaciais da cena. Neste momento não disponibilizei um tempo específico para que ensaiassem as cenas, muito pelo contrário, eles tiveram que criar o “Onde, Quem, O que” de maneira improvisada. Pude notar que todos perceberam a ideia do jogo, que consistia em fazer o invisível visível aos olhos dos colegas.

Uma coisa importante ao aplicar este exercício foi informar que cada elemento imaginário colocado em cena não poderia ser esquecido por quem estava apreciando a criação, pois quando o jogador que estava em cena fosse para posição de espectador, os objetos continuariam lá, para serem usados pelos demais jogadores. Exemplo disso, foi a primeira surda que ao fazer seu improviso, começou abrindo a porta da casa, olhou o espaço, e logo depois foi ao banheiro, abriu a porta do banheiro, baixou as calças (imaginárias), sentou no sanitário, levantou, limpou-se, levantou as calças, lavou as mãos, enxugou-as em uma toalha, esqueceu-se de dar descarga e saiu de cena. O segundo participante, logo se dirigiu à porta da casa, entrou e expressou sentir um mau cheiro, se dirigiu ao banheiro e viu que estava sujo, fez sinal de desaprovação com a cabeça, deu descarga e borrifou um desodorante de ambiente que estava em um armário embaixo da pia.

Através deste jogo, pude notar que os surdos estavam atentos às mímicas corporais que os colegas estavam criando, um entendia perfeitamente o que o outro encenava, quais os objetos introduzidos no

jogo, em que lugar da casa estavam os personagens das improvisações etc. Assim, além da questão de ver o outro fazer, foi trabalhada a memorização, percepção corporal, criatividade, noção de espaço e construção de roteiro de movimentos.

**Instrução:** “Primeiro jogador procure não pré-planejar o objeto! FOCO, no Onde! Encontre o objeto no espaço da cena! Parceiros procurem tomar o seu tempo para ver o objeto no espaço da cena! [...] Usem todos os objetos no Onde!” (SPOLIN, 2001)

É importante dizer que uma das coisas que mais me chamaram a atenção neste jogo, foi a possibilidade do grupo construir esse espaço coletivamente, além de poder ver o outro criando, o que nos direcionou para apreciação estética.

Como eu já tinha aplicado os dois Jogos Teatrais e o Jogo de Improvisação, e ainda tínhamos tempo para outros exercícios, deixei que os surdos se dividissem em grupos e criassem outras cenas a partir do que eles conseguiram assimilar das atividades anteriores. A turma se dividiu em três grupos e criaram cada grupo uma cena com temáticas totalmente diferentes: Trânsito, História dos Três Porquinhos e uma cena do filme Batman.

**Foco:** Criar cenas de temática livre usando a linguagem não-verbal.

**Descrição:** No momento da apreciação das cenas foi possível notar que cada gesto era realizado de maneira muito clara pelos surdos, usaram a expressividade corporal, bem como a facial, percebi que havia uma preocupação em fazer com que os colegas tivessem uma visualização total das cenas. Uma das coisas interessantes destes exercícios é que os jogadores mesmo não usando material concreto, apenas seus corpos, puderam desenhar o cenário no espaço e fazer este ser visto pelos demais. Outro ponto é que todas as cenas tinham muito fortes, a questão do cômico, do riso, pude perceber que os grupos que estavam na posição de plateia caíram na gargalhada ao ver as encenações.

**Instrução:** Deixe que seus movimentos sejam vistos por seus colegas, procurem mostrar cada ação, cada gesto, se distribuam no espaço, pense na planta baixa e use todo o espaço da sala.

Destaca-se que não realizei o relaxamento corporal tendo em vista que os exercícios propostos já criaram um ambiente de descontração e relaxamento. Assim, deixo claro que o relaxamento apenas foi aplicado no primeiro encontro.

Alguns dos surdos realizaram desenhos sobre as cenas produzidas, que pude notar haver o que poderíamos chamar de dramaturgia. Não como convencionalmente conhecemos, mas um tipo de dramaturgia visual, que o sujeito poderia recorrer como referência para organizar o espaço de cena, enredo, personagens, cenários etc. Assim, foi criada uma dramaturgia que é autoexplicativa.

Ademais, finalizamos a oficina com a roda de conversa que se apresentou como um momento bastante relevante, que surgiram reflexões e afirmações que me chamaram bastante atenção. Pude perceber, a partir das falas dos participantes, uma empatia significativa pela linguagem teatral, ao ponto de alguns afirmarem que o teatro faz parte de suas identidades e cultura. Uma das surdas relatou que o teatro para surdos é escasso, que já tinha entrado em contato com esta arte, mas que não havia um teatro voltado para sua comunidade. Outros disseram que nutriam um amor muito forte pela teatralidade, que o teatro deveria fazer parte de suas vidas, que é necessário haver mais oportunidades de inserção dos surdos nesta linguagem. Uma das surdas do grupo que é estudante do curso de Letras LIBRAS da UFS, afirmou que após se formar poderia usar o que foi aprendido na oficina, na relação ensino aprendizagem com seus participantes, pois a experiência no teatro pode ajudá-la como professora.

## Conclusão

Por fim, pudemos observar que este trabalho de pesquisa pôde servir como experiência fundamental para o entendimento de que o sujeito surdo é capaz de desenvolver suas capacidades expressivas através dos Jogos Teatrais. Desta forma, pudemos romper ainda mais com a ideia de opressão disciplinar do corpo surdo, assim, entendendo o corpo como veículo de comunicação com o mundo e de construção da interação social.

Além disso, foi possível adaptar exercícios de sensibilização corporal, jogos teatrais e jogos de improvisação que foram criados para serem aplicados, tendo em vista atender as especificidades concernentes à surdez. Destaca-se aqui que estes jogos compõem um cardápio de aprendizagem a ser usado por quem queira desenvolver trabalhos com este público. Assim, profissionais da educação para surdos poderão ter à disposição uma abordagem metodológica de teatro para surdos, podendo ainda, ser uma futura linha de investigação, pois existem várias metodologias que trabalham com os Jogos Teatrais e Improvisação que podem ser aprofundadas. Entretanto, destaca-se que para tal é necessário que o mediador teatral tenha o mínimo de conhecimento da língua brasileira de sinais e de como funciona a aprendizagem dos surdos.

Em conclusão, este trabalho de campo possibilitou aos surdos entender como que seus corpos estão totalmente capaz para a interação com o meio, com o outro e consigo mesmos.

AZEVEDO, Sônia Machado de. **O Papel do Corpo no Corpo do Ator**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

LOPES, Maura C. **Surdez e educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SACKS, Oliver M. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin**. trad. Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2001.

\_\_\_\_\_, Viola. **Jogos teatrais para a sala de aula: um manual para o professor**. (I. D. KOUDELA, Trad.) São Paulo: Perspectiva, 2007.

\_\_\_\_\_ Improvisação para o teatro, tradução: Ingrid Koudela, S.P.: Perspectiva, 2013.

STANISLAVSKI, Constantin. **A Preparação do Ator**. trad. Pontes de Paula Lima. 13 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Resenha: Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor, de Viola Spolin**. Revista: Sala Preta, p. 261-263, s/d.

**Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <  
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>> Acesso em 29 de janeiro de 2017.