



É DRAMA!

Reflexões sobre práticas cênicas e visualidades a partir da análise de oficinas de Teatro com alunos surdos

ES DRAMA!

Reflexiones sobre prácticas escénicas y visualidades a partir del análisis de talleres de Teatro con alumnos sordos

IT IS DRAMA!

Reflections on scenic practices and visualities from the analysis of Theater workshops with deaf students

Victória Blini Strasser¹

Marcia Berselli²

RESUMO

Este artigo aborda práticas cênicas a partir de oficinas de Teatro realizadas com estudantes surdos da Escola Estadual Dr. Fernando Reinaldo Coser, localizada no município de Santa Maria/RS. As atividades foram desenvolvidas a partir de princípios do Drama (CABRAL; PEREIRA, 2017), a fim de evidenciar o protagonismo dos estudantes para aproximar às práticas artísticas de sua cultura surda. Nesse processo destaca-se a articulação das visualidades que compõem o processo de Drama pelo grupo. As práticas são analisadas destacando o envolvimento dos alunos, bem como a relação estabelecida entre as referências de duas culturas que se encontram na sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Drama, teatro, surdez, visualidades, escola

RESUMEN

Este artículo aborda prácticas escénicas a partir de talleres de teatro realizados con estudiantes sordos de la Escuela Estadual Dr. Fernando Reinaldo Coser, ubicada en el municipio de Santa Maria/RS. Las actividades fueron desarrolladas a partir de principios del Drama (CABRAL, PEREIRA, 2017), a fin de evidenciar el protagonismo de los estudiantes para aproximar a las prácticas artísticas de su cultura surda. En este proceso se destaca la articulación de las visualidades que componen el proceso de Drama por el grupo. Las prácticas son analizadas destacando la participación de los alumnos, así como la relación establecida entre las referencias de dos culturas que se encuentran en el aula.

PALABRAS CLAVE: Drama, teatro, surdez, visualidades, escuela

¹Atriz. Universidade Federal de Santa Maria; Graduanda no Curso de Licenciatura em Teatro; blini.victoria@gmail.com. Bolsista PROLICEN/UFSM (2018) e bolsista FIEX/CAL/UFSM (2019).

² Professora e artista da cena. Universidade Federal de Santa Maria; Professora do Departamento de Artes Cênicas, bersellimarcia@gmail.com.

ABSTRACT

This article deals with scenic practices from theater workshops conducted with deaf students of the Dr. Fernando Reinaldo Coser School, located in the city of Santa Maria/RS. The activities were developed from principles of Drama (CABRAL; PEREIRA, 2017), in order to highlight the protagonism of the students to approach the artistic practices of their deaf culture. In this process the articulation of the visualities that compose the process of Drama by the group stands out. The practices are analyzed highlighting the involvement of students as well as the relationship established between the references of two cultures that are in the classroom.

KEYWORDS: Drama, theater, deafness, visualities, school

* * *

Antes do portão da Escola

Desde 2017, o projeto “Teatro e acessibilidade na escola: práticas cênicas com surdos”³ desenvolve oficinas de teatro semanais com estudantes da Escola Estadual Dr. Fernando Reinaldo Coser, localizada no bairro Tomazetti, no município de Santa Maria, interior do Rio Grande do Sul. O projeto teve as primeiras oficinas ministradas por estudantes de Licenciatura em Teatro e Bacharelado em Artes Cênicas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)⁴. O público alvo são adolescentes de 11 a 15 anos, que durante uma hora e meia vivenciam práticas cênicas. Para além das oficinas, o projeto tem como objetivo a fomentação das discussões e pesquisas que tangem às práticas artísticas-pedagógicas com a população surda, neste caso com a especificidade do contexto escolar. Portanto, busca abranger a produção de material didático para que aqueles interessados possam encontrar nos materiais visuais e textuais, pistas e possibilidades para suas práticas.

Em 2018, quando ingressei no projeto junto com uma colega do curso de Licenciatura em Teatro, a proposta era primeiramente discutirmos e ampliarmos nossas referências acerca da diversidade da identidade e da cultura surda. Desde nossos primeiros encontros – e principalmente quando

³ O projeto, criado e orientado pela professora Marcia Berselli, conta com apoio PROLICEN/UFSM.

⁴ Desde seu início, além da primeira autora do artigo, já atuaram no projeto as estudantes Ariane Souza de Castro, Amanda Sheron Pedrotti dos Santos e Elisabete de Paula de Lemos Neris.

começamos a discutir sobre a abordagem metodológica das oficinas – a nossa principal preocupação era o fato de sermos duas estudantes em um processo de contato com estudantes que têm suas identidades subjetivadas por outra cultura⁵. Era indispensável que respeitássemos o protagonismo dos estudantes, para que eles pudessem aproximar suas práticas artísticas de sua cultura surda, evitando a imposição de referências teatrais ouvintes.

Faz parte do processo de formar-se professor que se estabeleçam expectativas abertas sobre o comportamento, interesses, desenvolvimento linguístico, produção artística e construções culturais do surdo, pois o intuito não é elaborar uma concepção de cultura como algo limitado, que pode ser revelado a um olhar superficial e que é passível de ser prescrito. Assim, a cultura do surdo não será ditada ou estigmatizada — “Ser surdo é ser assim” —, mas apenas experienciada e, por consequência, construída por ele. (CRUZ, 2016, p. 42)

Após pesquisas sobre metodologias e debates, decidimos escolher uma abordagem que já havíamos vivenciado em sala de aula, em outros contextos de nossa formação docente⁶. Encontramos na prática teatral e pedagógica do Drama a possibilidade de exploração das referências próprias dos estudantes para criarmos um contexto ficcional. O Drama refere-se à “apropriação e atualização de textos, imagens, temas que pode incluir associações com objetos, ambientação cênica ou espaços diferenciados que venham a favorecer ou facilitar o desenvolvimento de um processo dramático” (CABRAL; PEREIRA, 2017, p. 287).

Ao escolhermos o Drama, buscávamos priorizar o aprendizado dos estudantes, respeitando assim suas necessidades e seus objetivos individuais. Sem o propósito de criarmos um produto final, eles consequentemente não precisariam enfrentar os julgamentos do olhar do outro sobre suas práticas teatrais. Assim, o estudante é envolvido na criação e vivência do jogo em um contexto fictício, geralmente assumindo um papel ou um personagem.

⁵ Stümer e Thoma (2015) apontam para a necessidade da produção de discursos que compreendam a pluralidade da identidade dos sujeitos surdos, sem reduzi-los à deficiência ou à diferença cultural.

⁶ Tenho realizado uma pesquisa teórico-prática sobre o Drama desde 2017, quando ingressei no GETIS - Grupo de pesquisa Teatro e Infâncias (CNPq/UFSM) – a qual minha colega era também integrante e bolsista de Iniciação Científica. Além do grupo, pude desenvolver a pesquisa sobre o Drama também como bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e em dois Estágios Supervisionados de Licenciatura em Teatro.

Para iniciarmos a elaboração dos planos de encontro, era necessário definirmos o pré-texto⁷ que serviria como o ponto de partida para o processo. Selecionamos o livro “Flicts”, de Ziraldo (1969), devido à sua temática de respeito à diversidade a partir das cores. Por serem conceitos abstratos, era possível descobrirmos e explorarmos as diversidades de associações entre essas cores e imagens (palavras, objetos, sentimentos, entre outros...) a fim de delinear o contexto ficcional. Portanto, planejamos para nosso primeiro encontro que os estudantes escolhessem uma cor e desenhassem aquilo que a cor lembrava a eles: utilizamos a palavra tudo para essa indicação, evitando dar exemplos de objetos, animais etc. Essa proposta foi feita para que eles desenhassem livremente em seus novos parceiros de oficina – todos estariam envoltos em papel pardo – permitindo assim a aproximação, para que todos pudessem se conhecer.

A partir dos desenhos recolhidos, decidiríamos os objetos para as próximas experimentações em sala de aula. Caso a proposta fosse aceita, pretendíamos explorar o livre improviso com os objetos cênicos para estabelecermos ações ou cenas, pistas essenciais para delimitarmos os contextos ficcionais. O planejamento para o segundo semestre era desenvolvermos um processo de Drama. Entretanto, não era possível tal definição sem conhecermos os oito estudantes e seus objetivos com a oficina.

Na sala de aula: reconhecimentos e transformações a partir do encontro

Em nosso primeiro encontro, reunimos uma série de imagens nas cores preto, vermelho, azul e amarelo, a serem escolhidas pelos estudantes individualmente. Porém, percebemos que havíamos explorado somente uma

⁷ Na abordagem do Drama, o pré-texto “responde tanto à necessidade de desconstruir o texto dramático a fim de adaptá-lo às condições e motivações locais, quanto à necessidade de parâmetros artísticos de estrutura e linguagem para transgredir os limites do cotidiano e do ‘já visto’. Trata-se de um procedimento metodológico que permite delimitar as interações dos participantes a partir do cruzamento de fragmentos de um texto, da narração de trechos pelo condutor do processo, da inclusão de histórias de vida através do jogo teatral, possibilitando a identificação do grupo com as situações indicadas e sua ressonância no contexto real dos participantes” (CABRAL; PEREIRA, 2017, p. 294).

perspectiva, e que a interação entre os estudantes era um fator fundamental para o desenvolvimento das práticas cênicas.

Além da característica própria do fazer teatral, que seja o contato entre os participantes, para nós se colocava como importante a relação dos estudantes surdos com colegas de idades distintas, promovendo assim em meio à produção artística diferentes perspectivas, tanto sobre as cores quanto sobre modos de ser e agir. É importante o reconhecimento da pluralidade da cultura surda, principalmente por ter nas oficinas estudantes que possuem deficiências combinadas à surdez.

Portanto, em nossas primeiras experimentações, decidimos que seria importante explorar e criar novas imagens, em busca de delinear o contexto ficcional do Drama que iniciáramos no segundo semestre. Para as improvisações, selecionamos como a principal via de criação o estímulo composto, que propõe

um conjunto de estímulos – objetos, escritos, imagens, fotos – os quais sugerem propriedade e uso por parte de um ou mais personagens contidos no pré-texto, ou personagens que serão criados pelos participantes a partir da análise do material. A significação do conjunto de estímulos decorre da associação possível de ser estabelecida entre eles: a história de sua origem, a interação entre os documentos e fragmentos de texto. (CABRAL; PEREIRA, 2017, p. 295-296)

Os estímulos compostos eram elaborados a partir das cores escolhidas pelos estudantes. Foram selecionados objetos como balões, tecidos, projeção de imagens, iluminação, outros elementos cênicos e figurinos que estabeleciam uma sala de determinada cor - amarela, azul, preta, vermelha e branca - para que, a partir deles, fossem improvisadas histórias e brincadeiras. Nos primeiros momentos de cada oficina, eles eram convidados a experimentar livremente pelo espaço da sala de aula, podendo se relacionar com os outros colegas. Em um segundo momento reservado ao final de cada encontro, cada um apresentava o que havia criado. Os estudantes demonstraram facilidade nesse jogo, para além do que esperávamos devido ao pequeno repertório teatral de cada um.

Devido a seu contexto cultural, os surdos criam a significação do mundo a partir da visualidade e gestualidade, fazendo com que as improvisações tomassem rumos impensados pelas professoras ouvintes.

Nesse sentido, os objetos, figurinos e cores propostas nas oficinas têm sua função primária modificada no espaço, conforme a necessidade surge em meio às improvisações. Um exemplo é o estudante Y.⁸, que escolheu em um dos encontros da oficina, a cor amarela. Postou-se em frente à projeção da imagem, com um balão branco em mãos.

Percebemos que ele observava tanto o amarelo ovo da imagem que tomava conta da parede, quanto o balão que sacudia em mãos. Colocando-se no limite da projeção, demorou-se alguns minutos na beira, pensativo. Quando entrou em cena, começou a tentar equilibrar o balão em sua cabeça. Mesmo quando o balão parecia que ia cair, o estudante tentava soprá-lo para que ele subisse novamente. Em um momento, tentou chutá-lo para o alto, e caiu. Toda a cena parecia um número circense, de um palhaço equilibrista. Levantou-se e tentou disfarçar a queda, colocando o balão em frente ao seu rosto e fazendo-o de sua nova face.



Imagem 01: Sequência de imagens do estudante em criação com balão.

Fonte: acervo do projeto.

A partir dessa improvisação, decidimos estabelecer verbos de ação para cada cor, a fim de posteriormente definirmos lugares ou contextos. Além do verbo equilibrar para a cor amarela, definimos o verbo investigar para a cor preta. Na cor branca, não conseguimos definir uma ação exata:

⁸ A escolha de uma letra para representar o nome dos estudantes permite a privacidade dos mesmos.

um estudante tentava não ser esmagado por um pé gigante e nem capturado por uma mão que surgia na projeção. Nesse sentido, optamos por relacioná-la com o jogo de sombras⁹.



Imagem 02: Estudantes em criação com sombras.
Fonte: acervo do projeto.

Para dinamizarmos mais a proposta, no encontro seguinte organizamos duas salas de aula para a oficina, uma com estímulos vermelhos (como uma luminária que iluminava a sala com essa cor e diversos figurinos) e outra com tonalidades de azul (com balões e uma projeção de um fundo de mar monocromático). A experimentação tomou outros rumos: os estudantes, ao invés de improvisarem inicialmente situações, começaram a experimentar a criação de pequenas cenas a partir das materialidades. Começamos na sala azul. Nela, um casaco pendurado sobre o cabo de uma vassoura por uma das professoras no canto da sala, sob o olhar de Y., tornou-se alguém. Pediu permissão para guiá-lo, e A. oferece um balão de modo a dar contornos de uma cabeça para aquele acompanhante. Y. dança, a mão direita no “pescoço”, e a esquerda segurando a manga do casaco no alto, ensaiando uma valsa no fundo azul.

⁹ É importante explicar que este contexto foi explorado somente uma vez pois não conseguimos reproduzir a escuridão necessária para a boa visualização das sombras.

A estudante J. observa, e após a proposta do balão como uma cabeça, decide colocar o seu sob a blusa, portando-se como uma grávida, a coluna vertida para evidenciar a nova barriga. Gonçalves (2013, p. 110), alicerçado no discurso de Bakhtin, define que “a relação de cada sujeito com a prática é única e singular, ao mesmo tempo em que está relacionada com todos os demais participantes do evento/acontecimento teatral”. J. balançava-se no mesmo ritmo da valsa de Y., uma das professoras e A. juntam-se à estudante, e o fundo azul de um baile agora é a tinta da parede de um hospital¹⁰. Duas cadeiras juntas serviram para improvisar uma maca, e o dançarino retirado do baile corre para vestir seu jaleco dado pelo seu assistente M., assumindo agora o papel de médico. O jogo foi transformado e, enquanto professoras, optamos por não interferir, estimulando assim que os estudantes determinassem os rumos da proposta a partir das resoluções dentro do contexto ficcional.

[...] é preciso tornar os objetos de estudo abertos a toda condição de aprendizagem dos sujeitos, sabendo calar e observar, dar o tempo que se fizer necessário para que o olhar se demore sobre o tema proposto, para permitir que as possibilidades, inclusive as inovadoras, as impensadas e as improváveis, se revelem como oportunidades de experiência e de construção de conhecimento. (CRUZ, 2016, p. 42)

Nossa postura destaca a possibilidade de agência dos participantes promovida pelo contexto ficcional, informando aos estudantes que não é necessário o aval ou indicação do professor, fator bastante presente nos contextos de ensino-aprendizagem dos surdos, com um processo de avaliação binário - de *certo* e *errado* (BERSELLI; LULKIN, 2014).

Ainda no contexto ficcional do hospital, os dois conversam com J. sobre o parto. Uma das professoras se aproxima deles, carregando o antigo parceiro de valsa de Y. Y. passa a observar a cena. Quando necessário, o acompanhante intervém para auxiliar em pequenos impasses entre o médico e seu enfermeiro, que atrasam o parto. A estudante A., acompanhante da jovem que dará à luz, pede que o médico aja rápido. O parto finalmente ocorre, e a acompanhante da nova mãe amamenta o bebê balão com uma

¹⁰ Como nos aponta Cabral e Pereira (2017, p. 292), “o ‘onde’ do Drama é comum ao grupo todo; os participantes conversam e discutem sobre ele e sobre a possibilidade de alterá-lo, se for o caso”.

mamadeira. No decorrer da improvisação, nós, professoras, trocávamos olhares. Antes mesmo de avaliarmos o encontro, era visível para ambas que eles estavam definindo o contexto ficcional da cor azul no processo de Drama.

Na sala vermelha, os estudantes assumiram os papéis de reis e rainhas. Y. havia se declarado o rei, desenhando seu retrato de coroação no quadro. Entretanto, só havia uma coroa: esse fato foi o mote para a criação do jogo de disputa entre os estudantes. Enquanto Y estava distraído com um presente de comemoração, teve sua coroa roubada por M., que se proclamou rei. No mesmo dia, realizamos ainda um desfile da realeza pela escola, para que aqueles que estavam pelos corredores pudessem ver a nova realeza que se consolidava nas oficinas de teatro.

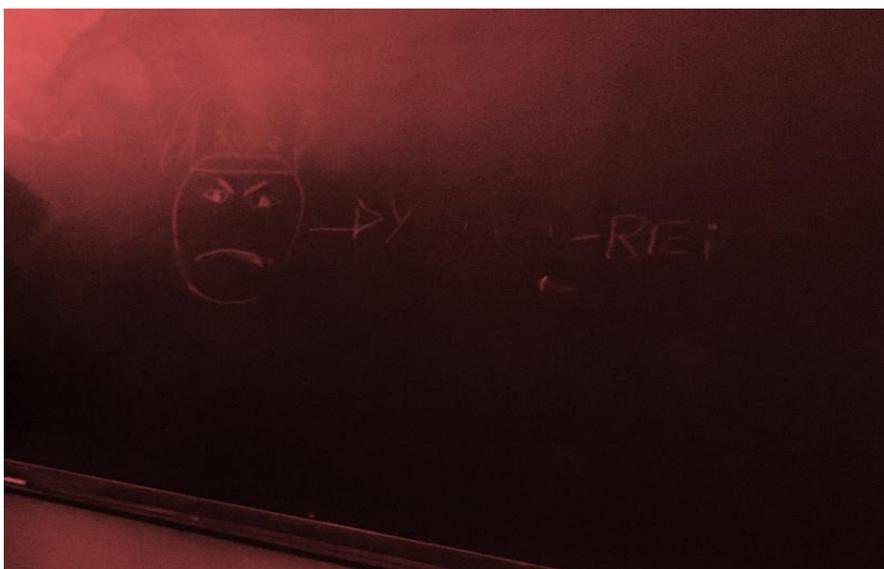


Imagem 03: Y se declara rei. Fonte: Acervo do projeto.

A partir desses dois encontros, estabelecemos os contextos ficcionais do processo de Drama: no amarelo, percorreríamos o circo; o preto do verbo investigar tornou-se a cor do espião, e o vermelho a dos reis e rainhas. O azul do hospital seria a última cor a ser explorada. A definição desses contextos para nós era um desafio, pois se tratava de universos distantes e de inúmeras possibilidades de explorá-los. Não sabíamos se conseguiríamos ou não estabelecer um entrelaçamento entre eles e um entendimento total do processo. Este fator é importante num processo de Drama, pois os como

aponta Cabral e Pereira (2017, p. 288), “os episódios são preponderantemente verticalizados – para questionamento, investigação e aprofundamento”. Contávamos, portanto, com o envolvimento dos estudantes no processo.

Entretanto, em nosso primeiro episódio, enfrentamos esta primeira dificuldade. O fato de o grupo ser distinto devido à liberdade de presença na oficina¹¹ foi evidente como um conflito na continuidade da improvisação dos reis e rainhas. Havíamos planejado ampliar o jogo da disputa, entretanto, metade dos estudantes não havia participado na semana anterior. Minha colega e eu conversamos rapidamente antes da oficina e decidimos manter o que havíamos proposto. Apesar de aparentemente estarmos impondo um contexto a um grupo novo que ainda não havia experimentado a oportunidade de improvisar livremente com as materialidades, havia estudantes que poderiam ser os propositores dessa continuidade e outros que poderiam livremente transformá-la. Afinal,

O professor e os estudantes assumem papéis associados ao contexto dramático e interagem em grupo a partir deles. O conceito de ‘personagem’ não entra em pauta como algo definido e caracterizado; os participantes assumem um papel que inclui a possibilidade de mudanças radicais frente aos argumentos, quer do professor, quer dos colegas. (CABRAL; PEREIRA, 2017)

O contexto ficcional dos Reis e Rainhas, nesse encontro, foi explorado pelos estudantes a partir de um novo conflito: a Rainha não queria casar com o Rei. A partir desse acontecimento proposto pela estudante J., o Rei improvisou diversas maneiras de conquistá-la, sem sucesso. Os outros estudantes tentavam auxiliá-lo, mas a Rainha estava convicta e retirou seu anel de noivado. O Rei então aceita, e há intervenção das professoras propondo um baile de máscaras para a resolução dos conflitos. Pretendíamos, a partir da cerimônia e das máscaras, explorar o potencial simbólico do Drama¹². Considerado o primeiro episódio, este foi também nosso último encontro antes das férias de julho dos estudantes.

¹¹ Oferecida no contraturno, deixando à escolha dos estudantes participarem ou não.

¹² As ações poéticas são uma das quatro variedades de ação dramática identificadas por Neelands (1990) e apresentadas por Cabral e Pereira (2017).

Nos corredores e pátio da escola: o Drama se espalha

No segundo semestre, passei a ministrar as oficinas individualmente, pois minha colega não pode prosseguir no projeto. Portanto, como um auxiliar na condução do processo, decidimos incorporar outra estratégia do Drama¹³: o professor-personagem. Nesse caso, um personagem convidado que seria o ponto de partida para o contexto da cor preta. Eu assumiria o mesmo papel de aprendiz que os estudantes, envolvendo-me de forma mais próxima para suscitar o envolvimento deles com o processo através de questionamentos para aprofundamento da investigação. Caso não houvesse uma iniciativa de aproximação deles com o personagem, eu também poderia incentivá-los a experimentar o papel proposto, mediando a relação numa posição hierarquicamente horizontal a dos estudantes.

Mais uma vez, fui surpreendida com o envolvimento dos estudantes com o personagem espião. Em uma avaliação final no ano de 2018, o contexto ficcional foi apontado pelos os estudantes como seu preferido, e sua narrativa foi a mais memorável. Nesse universo, a figura de 000,0¹⁴ (presencial ou citada) envolveu especificamente quatro estudantes, que em meio ao processo criaram seu próprio cumprimento para selar a boa sorte antes dos desafios. Eles se consolidaram como um grupo fixo que construiu a narrativa do Drama nos episódios envolvendo a cor preta. O objetivo da investigação era formar-se um espião. Para isso, os estudantes passaram por diversos desafios: desde a técnica da camuflagem em bancos, criada por 000,0, que demandava uma imobilidade precisa (os estudantes deitavam sobre os bancos sem nem ao menos piscar) até as lutas em câmera lenta que exigiam a atenção para o domínio do movimento.

*

¹³ Nesse sentido, estratégias se referem aos exercícios promovidos pelo professor que, protagonizado pelos estudantes, dão origem às ações dramáticas do processo de Drama.

¹⁴ O nome selecionado para o personagem foi discutido previamente por mim e pelo convidado Rossano Martins, ator e colega do Curso de Licenciatura em Teatro.



Imagem 04: Estudantes exercitando a luta em câmera lenta.
Fonte: Acervo do projeto.

Nesse contexto, houve também um episódio em que os estudantes deveriam apurar o mistério da menina morta. A personagem convidada foi a professora e atriz Jade Sanches, que no período escrevia seu trabalho de conclusão de Curso de Licenciatura em Teatro sobre a prática do Drama. Caracterizada monocraticamente de branco – com exceção dos lábios e ao redor dos olhos, pintados de preto – a personagem apareceu algemada em um pequeno espaço entre os prédios das salas de aula. A primeira ação dos estudantes era encontrar objetos que fossem diferentes do que eles viam naquele espaço, e esse fato fez que um recipiente de álcool-gel esquecido por um monitor nas escadas se tornasse também uma pista para a solução do crime.

Houve então um conflito sobre a jovem estar viva. Apresentei meus argumentos ao grupo, e Y. me contrapôs, escrevendo seu argumento no quadro da sala de aula. Como percebeu que eu ainda parecia relutante, começou a questionar a convidada, que manteve sua postura de incrédula diante da notícia de sua morte, como havíamos previamente combinado. Sua reação provocou o efeito contrário do que eu previra: desencadeou o mesmo questionamento nos outros estudantes, que começaram a concordar com Y. Compreendi que se tratava da vontade do grupo a partir de sua própria

leitura sobre a cena que se apresentava, pois como exemplifica Pereira (2015, p. 129),

[...] o Drama se caracteriza por ser um fazer teatral em processo e a criação se dá no ato próprio de experimentar e desenrolar as situações propostas. Ele não tem como objetivo a criação de um produto, a apresentação, a repetição (em formato de ensaio, por exemplo) que leva, muitas vezes, a um esvaziamento da experiência por conta da imposição de marcas e formas.

Cabe ao docente ter a sensibilidade de não impor sua opinião e sua referência como a única resolução do conflito que se apresenta. Recuei, compreendendo minha posição como facilitadora e mediadora do processo. Os estudantes decidiram autonomamente apresentar a menina aos outros que transitavam pelos corredores e paravam para observar. Houve uma comoção com sua participação na oficina, e infelizmente ela não teve a oportunidade retornar. Este episódio foi planejado cronologicamente para anteceder a formatura dos espiões, que reuniu outros obstáculos para obtenção do diploma. Os desafios impulsionaram os estudantes a desafiar suas próprias capacidades, e a jogar mesmo que não alcançando o êxito que eles se impunham no princípio. A importância da palavra processo foi ressaltada não somente em sua configuração metodológica dos episódios, mas também na compreensão do desenvolvimento da linguagem teatral. O apoio de todos que incentivavam e ajudavam uns aos outros permitiu essa visualização.

Intercalado aos episódios do contexto do espião, finalizamos a cor vermelha dos Reis e Rainhas. Esta narrativa teatral foi encurtada devido à rejeição dos estudantes a uma proposta feita por mim após a realização do baile de máscaras, que gerou o desinteresse e uma posterior negação ao universo criado. Eu havia determinado manter a exploração de ações com potencial simbólico para esta experimentação; portanto, decidi trabalhar com elementos como figurinos e pinturas faciais. Meu planejamento era aprofundar os papéis experimentando a criação de personagens que assumissem uma caracterização extra cotidiana. Os estudantes escolheram seus figurinos, mas quando propus a pintura facial, houve a negação de um estudante em realizá-la. Respeitei sua posição, permitindo que ele observasse enquanto os outros traçavam seus contornos com as cores.

Posteriormente, quando tentei retomar a caracterização (somente como ponto de partida para o desenvolvimento de uma nova caracterização corporal para o personagem) o jogo foi, desde o princípio, rejeitado por este e outro colega, quando citei a possibilidade de utilizar as tintas para pintura corporal. Enquanto tentava conversar com ele se ele gostaria de me pintar então – pois o estudante parecia mais receoso que irritado, e eu queria questioná-lo sobre o porquê – o outro estudante interviu, impedindo-me de conversar com ele. Para evitar uma discussão, permiti que os dois se retirassem brevemente da oficina, e realizei somente a caracterização com aqueles que quiseram, modificando o restante do plano do encontro. Não retomei mais o contexto por respeito à opinião dos estudantes, que pareceu irreduzível: não houve iniciativa de escuta da parte deles. Decidi encerrar abruptamente esta narrativa por perceber que não haveria mais envolvimento do grupo.

Após os Reis e Rainhas, exploramos o universo do circo. Como proposição de encadeamento dos contextos ficcionais, vivemos os papéis de equilibristas e malabaristas, que organizavam um espetáculo voltado ao Rei e à Rainha. Nesse acontecimento espetacular, introduzimos as lutas em câmera lenta ensinadas pelo espião 000,0 para dar mais emoção às cenas. Para auxiliar a trabalhar o equilíbrio, a corda bamba posta a poucos centímetros do chão era o desafio. Andando nela, os estudantes utilizavam pedaços de taquara como apoio, se aventurando a criar novos golpes. O circo nos exigiu uma consciência corporal individual e de grupo maior, a fim de evitar quaisquer acidentes. Determinei, também, a inserção do jogo de pular corda em grupo com diversas variações (de número, inserção no jogo e posições): assim, foi possível que o grupo adquirisse um ritmo de movimentação próprio, auxiliando nas improvisações das lutas.

*



Imagem 05: Estudantes explorando o contexto do circo.
Fonte: Acervo do projeto.

O circo foi o último contexto elaborado pelos estudantes no processo de Drama. Apesar da criação inicial da cor azul no espaço fictício do hospital, contratempos escolares atrasaram nosso cronograma inicial, impossibilitando-nos de seguir com a exploração desse universo ficcional. Como atividade final, os últimos dois encontros foram planejados como uma avaliação dos estudantes sobre as práticas promovidas durante o ano: para isso, eles compuseram uma sequência de atividades, escolhendo as propostas que haviam gostado mais.

A luz do sinal pisca: uma abertura para pensar as visualidades

Em nosso primeiro dia de oficinas em 2018, observávamos uma estudante falar sobre as imagens que havia desenhado no papel envolto no corpo do colega. Todos prestávamos atenção e, subitamente, os estudantes começaram a recolher seus materiais. Sem entender, olhei para minha colega para questioná-la sobre. Ela então apontou para a luz que piscava no canto esquerdo da sala. Trata-se do sinal que indica o fim do primeiro período da tarde. Era mais um aspecto do cotidiano escolar diferente aos das outras salas de aula pelas quais eu já havia passado. Anotei mentalmente esta particularidade para me atentar no próximo encontro. Quase consegui:

foi preciso que, a cada semana, meu olhar se ampliasse mais e mais para captar este detalhe, a luz em meio ao jogo.

Esta é a primeira imagem que surge a mim quando começo a questionar sobre as diferentes perspectivas visuais entre estudantes surdos e a professora ouvinte. Nas primeiras práticas com os estímulos compostos, as ações criadas por eles com as cores projetadas e as outras materialidades perpassavam por um discurso visual que explorava aspectos distintos do meu repertório teatral. Nesse sentido, o conceito de discurso é desvinculado das abordagens que visam à leitura das imagens e compreendido como uma “sistematização de ideias, práticas e pensamentos” (TUDELLA, 2013, p. 63). Foi preciso apurar minha sensibilidade e estar disponível ao jogo para olhar novamente em busca de um novo ângulo, ver uma nova perspectiva, ou seja: para enxergar uma luz no canto da sala que eu não havia percebido estar lá. “Reduzir a imagem a algo que deve ser “lido” inclui a imposição de limites oriundos da normalização textual, que considera um texto o resultado da organização de pensamentos em palavras, regulada pela gramática e por ideologias” (TUDELLA, 2013, p. 63).

Em busca de uma transposição do meu próprio discurso ouvinte, foi preciso que eu me colocasse no espaço da sala de aula como jogadora também. Assumir uma postura horizontal durante o processo de Drama foi uma aprendizagem ao impensado. Por mais que eu buscasse estabelecer uma estética para a definição dos contextos ficcionais, ela era questionada e repensada pelos estudantes. Não se trata de um conflito, e sim de uma característica do nosso Drama que buscou abarcar todas as referências possíveis. Para mim, o exemplo mais elucidativo desta questão ocorreu durante o contexto ficcional da cor preto, com a aparição da personagem da menina morta.

Elaborei algumas pistas para a investigação de um crime. O ponto de partida foi a indicação de que o espião 000,0 havia deixado alguns presentes, e estes apontariam para a busca planejada. Enquanto os estudantes procuravam os presentes pela escola, depararam-se com a menina fantasma algemada próxima ao prédio de nossa sala de aula. Ela

carregava a primeira pista: um balão que continha uma mensagem do espião. As reações desse encontro foram diversas: enquanto um estudante demonstrou medo e não quis se aproximar, duas jovens foram amigáveis e pediram para segurar seu balão. Elas haviam percebido o bilhete dentro, e após permissão da personagem, estouraram o objeto para que pudessem ler o que estava escrito.

O aviso fora escrito ao contrário, e necessitava de um espelho para ser lido. Sem conseguir decifrar, uma estudante retirou-se para solicitar ajuda àqueles que transitavam pelo local para ler, e os outros estudantes continuaram as buscas em direção ao pátio da escola. Convidaram a menina para acompanhá-los, seguindo seu ritmo lento de caminhada. Ela observou a procura dos objetos, demonstrando familiaridade com alguns quando eles eram apresentados a ela pelos estudantes. Em específico, o último: a chave que abria o cadeado das algemas. Sentamos todos em círculo para que eu pudesse elucidar a proposta da apuração do crime através do comunicado da estudante (que decodificara o bilhete), mas antes que eu me pronunciasse, outra jovem questionou a mim se a personagem era uma *formiga*.

Fiquei surpresa. Olhei novamente para a personagem convidada. Ela se caracterizava com roupas brancas, o corpo pintado da mesma cor, e as únicas exceções dos lábios e olhos marcados pelo batom e lápis pretos. Era uma compreensão totalmente diferente do que eu havia planejado. Eu poderia optar por seguir a proposta da estudante, mas o restante do grupo não parecia concordar com ela, analisavam também a personagem em busca da razão deste questionamento. Apesar das pistas encontradas por eles, no meu entendimento, reforçarem o conflito (desde o delineado de um corpo no chão até uma xícara quebrada), expliquei a eles que se tratava de uma menina que havia sido morta. Neste momento, quem se demonstrou surpresos foram eles.

*



Imagem 06: Menina morta ou uma formiga?
Fonte: acervo do projeto.

Apesar da reação, a priori, não houve ressalvas. Estávamos retornando à sala de aula, e no caminho passamos próximo ao desenho do corpo delineado no chão, uma das pistas deixadas pelo espião. Y. pediu que parássemos ali um pouco. Demonstrava-se relutante, e perguntou se a personagem poderia deitar em cima do desenho para que pudéssemos ver se correspondia ao corpo dela. Quando seu braço esquerdo demonstrou ser de um formato diferente, instaurou-se uma nova problemática ao jogo: todos passaram a crer que a menina não havia morrido. Os quatro estudantes que participavam da oficina naquele dia começaram a então argumentar sobre, defendendo sua opinião a partir do fato daquele corpo desenhado não pertencer perfeitamente a ela. Pedi que voltássemos para sala de aula enquanto eu pensava como resolver a questão.

Quando retornamos, eu escrevi no quadro a frase “como ela morreu?”, o bilhete secreto deixado pelo espião. Percebi que eles não entenderam o que queria dizer. Y. começou a desenhar embaixo de cada palavra, e para a palavra “como” desenhou um prato de comida. Entendi meu equívoco, e sinalizei corretamente que queria perguntar a forma que ela havia morrido. Y. ignorou meu questionamento, chamando a atenção da personagem e apontando para o quadro. Abaixo da palavra “morreu”, havia

escrito “não-viva”. Questionou à fantasma se ela realmente não estava viva. Jade devolveu a pergunta aos estudantes, e Y. afirmou que ele não acreditava que ela estava não-viva. Os outros pareceram concordar com a afirmação, e perguntaram se ela queria comer alguma coisa.

A princípio, atribuí à não clareza dos elementos cênicos a transformação do universo ficcional previamente planejado. À luz de reflexões posteriores sobre os discursos poético-visuais do processo de Drama vivenciados por nós, percebi que a flexibilidade das imagens na sua relação com os jogadores permitiu a transformação das mesmas para a inserção de referências próprias, tornando os estudantes os criadores que definem como elas se encadeiam no processo. Como nos evidencia Belting (2005, p. 315 apud TUDELLA, 2013, p. 67), o corpo é tanto proprietário como destinatário, um “meio administrado como extensões das suas próprias capacidades visuais. Corpos que recebem imagens, percebendo-as, e na condição de media as transmitem para corpos”.

Durante a realização das oficinas, na relação estabelecida entre os estudantes surdos e eu, professora ouvinte, compreendi que a corporificação das imagens ocorre somente através do encontro daquele que a cria e daquele que a observa. Nela inserem-se as referências de ambos, e nesse jogo a visualidade promovida é transformada para abarcar suas diferentes significações. Mesmo que as materialidades proponham uma qualidade visual específica pensada a partir da dramaturgia, em contato com as subjetividades dos estudantes as perspectivas de construção de narrativa são ampliadas. É por isso que cada episódio propõe um jogo, um ponto de partida (seja uma personagem convidada, seja um objeto cênico) que origina o processo de Drama criado por *todos*.

Para que isso ocorra, é preciso estar disposto a compreender-se como somente um dos dramaturgos do processo, um dos articuladores de visualidade¹⁵ de cada episódio; as visualidades serão produzidas constantemente, próximas do que se propõe pela professora ou até mesmo

¹⁵ Como pontua Tudella (2013, p. 71), são elas as “ilustrações, figuras, estátuas, projeções ópticas, aparências, dados sensoriais, sonhos, memórias, ideias, metáforas, narrações, descrições, entre outras manifestações da imagem”.

bem distantes (como a fantasma-formiga). Para que não haja conflito entre as referências surdas e ouvintes, o grupo que se responsabilizará por verificar a credibilidade de cada proposta, reafirmando a importância do protagonismo dos estudantes na prática. Assim surgem tessituras de imagens, que entrelaçadas tornam os contextos ficcionais criados como universos fantásticos e singulares, em que equilibristas de circo lutam para agradar reis e rainhas. A veracidade se dá por parâmetros que não são necessariamente realistas e compreensivos ao campo de significação e da simbologia ouvinte.

Como último registro, pedi que os estudantes desenhassem o que eles quisessem sobre o que havíamos feito nas oficinas de teatro. Houve desenhos muito interessantes sobre os episódios, os jogos e os personagens elaborados. Para finalizar, eu gostaria de descrever um desenho em especial feito por A., uma imagem que para mim exemplifica estes entrecruzamentos visuais. Trata-se de todos nós representados como flores entrelaçadas pelos seus ramos e folhas, cada uma de uma cor e tamanho diferente, claramente singulares, e mesmo assim unidas. No meio, a palavra teatro.

* * *

REFERÊNCIAS

BERSELLI, Marcia; LULKIN, Sergio Andres. Flexibilização em práticas cênicas: cruzamentos de práticas teatrais e Contato Improvisação em uma aula de teatro com surdos. **Anais do 24º Seminário Nacional de Arte e Educação**: os desafios do professor de arte no mundo contemporâneo. Montenegro: Ed. da FUNDARTE, p. 542-549, 2014.

CABRAL, Biange; PEREIRA, Diego. O espaço de jogo no Contexto do Drama. In: **Revista Urdimento**, v.1, n.28, p. 285-301, julho de 2017.

CRUZ, Andreza Nunes Real da. **Aula de arte com surdos**: criando uma prática de ensino. 105 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - UNESP, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/143081>. Acesso em: 05 set. 2018.

GONÇALVES, Jean Carlos. Protocolos teatrais verbo-visuais: produção de sentidos para a prática teatral universitária. In: **Bakhtiniana** - Revista de Estudos do Discurso, v.8, n.2, p. 106-123, Jul./Dez. de 2013.

PEREIRA, Diego de Medeiros. **Drama na Educação Infantil: experimentos teatrais com crianças de 02 a 06 anos.** 293 f. Tese (Doutorado em Teatro) – Programa de Pós-Graduação em Teatro, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

STÜRMER, Ingrid Ertel; THOMA, Adriana da Silva. Políticas Educacionais e Linguísticas para Surdos: discursos que produzem a educação bilíngue no Brasil na atualidade. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)**, 37, p. 01-15, 2015, Florianópolis. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT15-4093.pdf>. Acesso em: 05 de novembro de 2018.

TUDELLA, Eduardo Augusto da Silva. **A luz na gênese do Práxis cênica como articulação de visualidade: espetáculo.** 629 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro, 2013.

ZIRALDO. **Flicts.** Rio de Janeiro: Melbooks, 1969.

Recebido em março de 2019.

Aprovado em abril de 2019.

Publicado em junho de 2019.