

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES  
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS**

**BRUNO HENRIQUE FANIN DELMONDES**

**Sinalizar e jogar: o imaginário de crianças surdas sob uma perspectiva teatral**

**SÃO PAULO**

**2024**

BRUNO HENRIQUE FANIN DELMONDES

**Sinalizar e jogar: o imaginário de crianças surdas sob uma perspectiva teatral**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Licenciado em Artes Cênicas.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo

Coorientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sylvania Lia Grespan Neves

SÃO PAULO

2024

BRUNO HENRIQUE FANIN DELMONDES

**Sinalizar e jogar: o imaginário de crianças surdas sob uma perspectiva teatral**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Licenciado em Artes Cênicas.

Data de aprovação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Banca examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sylvia Lia Grespan Neves

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vilma Campos dos Santos Leite

## **AGRADECIMENTOS**

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo, por orientar atenciosamente esta pesquisa e por ser uma inspiração na área da pedagogia teatral.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sylvia Lia Grespan Neves, por me coorientar com muita disposição e por me apresentar a cultura surda.

A todos os funcionários do CEU EMEF Professora Cândida Dora Pino Pretini, em especial às professoras Adriana Aparecida Mafra da Silva e Katia Cristina dos Santos, pela generosidade em abrir as portas de suas salas de aula para mim, e aos intérpretes de Libras, por me auxiliarem com os enunciados das práticas teatrais.

Aos estudantes surdos do 4º e 5º ano bilíngue, por se permitirem brincar e jogar com imenso entusiasmo.

Aos professores do Departamento de Artes Cênicas da Universidade de São Paulo, por todos os ensinamentos durante a minha graduação.

Aos meus amigos e colegas, em especial aqueles que compartilharam comigo essa etapa de conclusão de curso, por me acompanharem em todo o caminho até aqui.

*Se pudesse o menino pularia corda com a linha do horizonte.*

(Roseana Murray)

## RESUMO

A presente pesquisa se propõe a investigar o potencial do teatro em abrir espaço para a construção e expressão do imaginário de crianças surdas, bem como verificar as proposições criativas trazidas por elas em contextos lúdicos. Ademais, a linguagem teatral será avaliada enquanto mediadora de uma relação intercultural em sala de aula, estabelecida entre as crianças surdas e eu, um educador ouvinte.

Palavras-chave: Crianças surdas. Interculturalidade. Imaginário infantil. Línguas de sinais. Pedagogia teatral.

## **ABSTRACT**

This research aims to investigate the potential of theater to facilitate the development and expression of deaf children's imagination, while also examining their creations in playful settings. Additionally, the research will assess the role of theatrical language as a mediator for an intercultural relationship within the classroom, specifically between the deaf children and me, a hearing educator.

Keywords: Deaf children. Interculturality. Children's imagination. Sign languages. Theatrical pedagogy.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Objetos realistas e objetos fantasiosos.....	27
Quadro 2 – Relação entre os objetos criados e o cabo de vassoura.....	28
Quadro 3 – Formas de manipulação do objeto.....	31
Figura 1 – Desenho esquemático das situações-problema.....	41
Figura 2 – Desenho da história criada.....	55

## SUMÁRIO

<b>1 UMA QUESTÃO INTERCULTURAL.....</b>	<b>9</b>
<b>2 RODAS SURDAS.....</b>	<b>13</b>
<b>3 ESPELHAMENTOS SURDOS.....</b>	<b>21</b>
<b>4 OBJETOS SURDOS.....</b>	<b>25</b>
<b>5 ESPAÇOS SURDOS.....</b>	<b>33</b>
<b>5.1 Cotidiano.....</b>	<b>34</b>
<b>5.2 Casa.....</b>	<b>39</b>
<b>5.3 Rua.....</b>	<b>43</b>
<b>5.4 Escola.....</b>	<b>45</b>
<b>6 HISTÓRIAS SURDAS.....</b>	<b>49</b>
<b>6.1 Da caminhada individual à criação de histórias coletivas.....</b>	<b>50</b>
<b>7 PARA IMAGINAR PEDAGOGIAS TEATRAIS SURDAS.....</b>	<b>57</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>60</b>

## 1 UMA QUESTÃO INTERCULTURAL

Em dezembro de 2005, a partir do Decreto 5626, a Libras (Língua Brasileira de Sinais) passou a ser considerada disciplina curricular obrigatória nos cursos de licenciatura do Brasil. Tal regulamentação da Lei nº 10436 representa uma conquista para a comunidade surda e um grande avanço na formação de professores com interesses voltados para uma educação que seja cada vez mais pública. Devido a essa nova perspectiva, foi possível que eu cursasse em 2023, com a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sílvia Lia Neves, a disciplina “Educação Especial, Educação de Surdos, Língua Brasileira de Sinais”, na qual passei a ter grande interesse pelo estudo do tema.

Enquanto pessoa ouvinte, fiquei fascinado com as histórias contadas em Libras pela minha professora surda e traduzidas pelos dois intérpretes presentes, mas também incomodado ao constatar quão pouco eu sabia sobre os assuntos debatidos na disciplina. A partir dessa percepção, busquei compreender socialmente a minha ignorância acerca dessa realidade.

A questão central para adentrar a discussão é compreender que a comunidade surda constitui a sua própria cultura, sendo que esta pode ser definida como “um processo acumulativo, resultante de toda a experiência histórica das gerações anteriores” (LARAIA, 2001, p. 51), e que é transmitido de pessoa para pessoa desde o momento em que o ser humano adquiriu a capacidade de comunicação. No caso dos surdos, a cultura é compartilhada em sistemas de comunicação não oral, por meio das mais variadas línguas de sinais ao redor do mundo, como a ASL (*American Sign Language*) nos Estados Unidos, a LSF (*Langue des Signes Française*) na França, a LGP (*Língua Gestual Portuguesa*) em Portugal e a Libras no Brasil.

Uma vez que os surdos não apreendem o mundo por meio da audição, suas línguas maternas são de caráter visual-espacial, como a Libras, e não oral-auditivo, como a Língua Portuguesa, o que produz diferenças culturais significativas entre surdos e ouvintes, ainda que ambos habitem o mesmo território geográfico. Por essa razão, “a definição da surdez pelos surdos passa muito mais por sua identidade grupal que por uma característica física que pretensamente os faz ‘menos’ (ou ‘menores’) que os indivíduos ouvintes” (SÁ, 2010, p. 64). Assim, a partir do reconhecimento da existência de uma cultura surda, nos deparamos também com a existência de uma cultura, necessariamente, ouvinte.

Por se constituir enquanto uma forma hegemônica de apreensão do mundo, a cultura ouvinte coloca-se como parâmetro da normalidade, de forma a oprimir e invisibilizar aqueles que não se encaixam no padrão estabelecido. Com isso, os surdos e seus sistemas de comunicação não oral sempre foram alvos de preconceito e críticas por parte da sociedade ouvinte, que olhava com preocupação para o desenvolvimento das línguas de sinais.

Segundo Nídia Regina Limeira de Sá (*ibidem*, p. 72),

A surdez, como identidade cultural, perturba alguns: a modalidade “linguisticamente visual” (a língua de sinais) que os surdos utilizam ameaça âncoras de entendimento da linguagem, e sua confrontação gera consequências, como: as imprescindíveis mudanças nos objetivos educacionais, o desalojamento de posições de educadores ouvintes e o incentivo para a formação e colocação de professores surdos e as obrigações estatais decorrentes, a providência de intérpretes de língua de sinais nos locais públicos etc. Então, na maioria das vezes, entende-se que é melhor negar as diferenças do que enfrentar suas consequências.

Tal processo discriminatório, muitas vezes mascarado por um discurso de integração dos surdos na sociedade, teve como um de seus grandes marcos históricos o Congresso de Milão, realizado em 1880. Nele, um grupo de professores (majoritariamente ouvintes) discutiu durante sete dias sobre o melhor método para a educação de pessoas surdas, chegando à conclusão de que o oralismo puro era a escolha mais adequada, ou seja, de que “às escolas de surdos cabia o ensino da fala como meio de inserção do surdo em um mundo ouvinte” (EIJL, c2011). Assim, as línguas de sinais ficaram marginalizadas por muito tempo, já que, segundo os intelectuais da época,

[...] a razão só seria acessível pelo domínio da palavra falada [...] A “linguagem mímica”, como a percebiam alguns, ligava-se ao primitivo, ao rude, a um meio de comunicação precário e limitado. As formas manuais estariam, sob essa compreensão, muito aquém da complexidade e das possibilidades das línguas orais (*ibidem*).

Essa compreensão equivocada acerca das línguas de sinais culminou em séculos de atraso nos direitos da população surda ao redor do mundo. No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais só foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão dos surdos em 2002, a partir da promulgação da já mencionada Lei nº 10.436. Desde então, inúmeros projetos federais e municipais foram criados para promover uma educação de qualidade para essa população. Na cidade de São

Paulo, destaca-se a criação de seis EMEBS (Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos) e dois CEUs (Centros Educacionais Unificados) caracterizados como Escolas Polo Bilíngue para Surdos e Ouvintes. Para os surdos, a proposta de ensino dessas escolas “compreende a Libras como sua primeira Língua e, portanto, língua de instrução e de comunicação, e a Língua Portuguesa como segunda língua, sendo objeto de ensino da escola na modalidade escrita” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SP, [s.d.]). Entretanto, essa conquista representa apenas o início de uma série de mudanças que precisam ocorrer na legislação e na sociedade brasileira.

Ao analisarmos o projeto das Escolas Polo Bilíngue, que se baseia na inclusão da criança surda no espaço escolar tradicional, verificamos que ele propõe uma coexistência das culturas surda e ouvinte, de forma a promover uma experiência intercultural entre estudantes, docentes, intérpretes, funcionários e familiares, que pode ser completamente transformadora. No entanto, esse modelo de escola não está isento da influência dominante da cultura ouvinte na sociedade, já que na prática ele se estrutura a partir de suas formas de organização, de seus currículos e de sua língua. Adicionalmente, tal fato é agravado pela disparidade numérica entre pessoas surdas e ouvintes que compõem essas instituições, enquadrando as crianças surdas como uma minoria não apenas social.

Assim, ainda que o projeto dessas escolas tenha como foco a educação da criança surda, é possível que esta não vivencie efetivamente a sua própria cultura. Uma vez que suas relações se dão, majoritariamente, com pessoas ouvintes, a criança pode passar toda sua vida escolar com poucas referências de existência surda naquele espaço e, conseqüentemente, não se perceber enquanto um sujeito que faz parte dessa cultura ou, até mesmo, do próprio ambiente escolar. Nesse sentido, de acordo com Sá (2010, pp. 334-335), questionar os moldes do modelo inclusivo “é necessário para que seja pensada e viabilizada uma escola pautada em uma política da diferença (ou para a diferença), de modo a que sejam concretizados processos de aprendizagem significativos e eficazes”.

Diante dessa problemática apresentada, o teatro pode se estabelecer enquanto um espaço de análise da realidade vigente e de criação de outras realidades possíveis dentro da escola. Além disso, ao proporcionar um encontro entre as crianças surdas – orientado pelo jogo e sua característica de suspender a ordem cotidiana –, a prática teatral pode contribuir para a formação de uma

coletividade dentro da sala de aula, permitindo que os alunos se reconheçam naquilo que os une culturalmente: sua forma de apreender o mundo e de se expressar nele. Dessa forma,

[...] deixamos de falar de um teatro político para falar de teatro como política, uma política de resistência aos lugares de enunciação que constroem o que é e o que não é aceitável, mensurável, sobre as existências possíveis e impossíveis (LEITÃO; SOUZA; BAPTISTA, 2017, p.3).

Assim, a presente pesquisa se propõe a investigar o potencial do teatro em abrir espaço para a construção e expressão do imaginário de crianças surdas, bem como a verificar as proposições criativas trazidas por elas em contextos lúdicos. Ademais, a linguagem teatral será avaliada enquanto mediadora de uma relação intercultural em sala de aula, estabelecida entre as crianças surdas e eu, um educador ouvinte que ainda não é fluente em Libras.

Para que isso fosse possível, realizei um estágio no CEU EMEF Professora Cândida Dora Pino Pretini, uma das Escolas Polo Bilíngue da cidade de São Paulo, onde acompanhei por quatro meses algumas aulas dos estudantes surdos do 4º e 5º ano bilíngue<sup>1</sup>, com idades entre oito e onze anos. Com isso, pude entender sobre o funcionamento da escola, conhecer as crianças, praticar minha comunicação em Libras e estabelecer parcerias pedagógicas com os professores e intérpretes das turmas escolhidas. Na sequência, decidi juntar as duas turmas e estabelecer uma sequência didática de oito encontros – estruturados a partir de diversos dispositivos de jogo – que está descrita e analisada na forma de cinco capítulos: *Rodas surdas*, *Espelhamentos surdos*, *Objetos surdos*, *Espaços surdos* e *Histórias surdas*. Por fim, no capítulo *Para imaginar pedagogias teatrais surdas*, reúno algumas conclusões sobre o processo e algumas perspectivas para uma continuidade da pesquisa acerca do imaginário de crianças surdas.

---

<sup>1</sup> No contexto das Escolas Polo Bilíngue, o termo "bilíngue" se refere às turmas exclusivas para alunos surdos.

## 2 RODAS SURDAS

Antes do início de um espetáculo, é comum que o coletivo envolvido em sua criação faça uma roda no espaço, com o objetivo de canalizar a concentração do grupo para o trabalho que está prestes a ser realizado. Da mesma forma, quando me vi diante da minha primeira aula de teatro com os alunos surdos do 4º e 5º ano, agitei minhas mãos acima da cabeça e sinalizei<sup>2</sup> para que fizéssemos uma roda no pátio aberto do CEU, dando início à nossa sequência de oito encontros.

Em aulas de teatro, essa configuração em roda é usada em diversas situações, como nos jogos de apresentação. Nesses momentos, o propósito principal é fazer com que o grupo se conheça, seja por meio da enunciação de nomes, bairros de origem e cores favoritas, seja por meio de uma troca de olhares verdadeira. Assim, era natural que meus alunos e eu também começássemos nosso percurso dessa forma, apesar de nossa roda não ter um caráter de primeiro contato por duas razões: a primeira porque os estudantes já estavam acostumados a conviver juntos, mesmo sendo de turmas diferentes, e a segunda porque eu, enquanto estagiário na escola, já estava acompanhando as aulas dessas turmas há cerca de quatro meses. Ainda assim, segui com essa proposta pois, para além de uma apresentação formal, esse tipo de jogo também tem o objetivo de, gradualmente, instaurar no espaço físico um lugar não cotidiano. Um lugar que autoriza a própria ação de jogar.

Quando conseguimos formar um círculo adequado para que todos pudessem se ver, começamos soletrando nossos nomes por meio do alfabeto manual da Libras e, na sequência, apresentando nossos sinais<sup>3</sup>. Com essa simples dinâmica, feita sequencialmente na roda, já se começa a delimitar organicamente o momento de quem faz (apresenta-se) e o momento de quem assiste, distinção cara às práticas teatrais realizadas em sala de aula.

Em seguida, perguntei se algum dos estudantes estava assistindo às Olimpíadas e, ao adentrar o tema, pedi para que cada um escolhesse um esporte e o representasse com o próprio corpo. Então sinalizei: “entenderam?”. A resposta veio na forma de rostos confusos por toda parte. Portanto, recorri ao auxílio da

---

<sup>2</sup> Nesta monografia, o verbo “sinalizar” e suas derivações estão associados à comunicação por meio da Libras.

<sup>3</sup> Na cultura surda é comum o uso de um sinal para identificar cada pessoa, da mesma forma que um nome, porém, geralmente, a partir de características físicas ou comportamentais. Pessoas ouvintes também podem ter um sinal, desde que ele seja dado por uma pessoa surda.

intérprete de Libras<sup>4</sup> e ela reexplicou a proposta para o grupo, logicamente com muito mais domínio da língua de sinais. Insisti: “Entenderam?”. Dessa vez algumas cabeças balançaram afirmativamente, o que foi suficiente para iniciarmos uma rodada teste.

Na primeira rodada, os alunos fizeram apenas os sinais representativos de cada esporte escolhido, como futebol e basquete, sem nenhuma tentativa de dar vida cênica a ele. Logo, expliquei o jogo novamente, mas dessa vez destaquei alguns exemplos de esportes que poderiam ser escolhidos e *mostrei* a proposta com o meu corpo. Ao me transformar em um jogador de futebol driblando meus adversários, a turma pareceu entender a tarefa, já que não demorou para que o aluno ao meu lado começasse a fazer embaixadinhas na sua própria bola imaginária. Entretanto, todos começaram a copiar as criações uns dos outros, de forma que não obtivemos nenhum esporte além de futebol.

Para a terceira rodada, optei por me dirigir a cada aluno individualmente. Quando o primeiro representou o futebol, pedi ao segundo que escolhesse outro esporte, então surgiu o basquete, depois o tênis, depois o volêi, e assim sucessivamente, até que esgotaram-se as ideias no meio do caminho. Fazendo uso de alguns sinais, provoquei-os a lembrar de mais esportes: com o sinal de “água” surgiu a natação, com o sinal de “bola” surgiu a queimada e com o sinal de “Olimpíadas” surgiu a ginástica artística, representada pela aluna por meio de uma estrelinha.

Uma vez que os alunos conseguiram concluir a representação dos esportes, passei ao último momento de roda daquele primeiro dia. Seguindo a mesma lógica do jogo anterior, eles deveriam representar uma emoção da sua escolha, porém, como eu já havia identificado uma dificuldade das crianças em usar suas expressões faciais e corporais – elemento importante na linguagem teatral e um dos cinco parâmetros<sup>5</sup> formativos da própria Língua Brasileira de Sinais –, decidi trazer também o “exagero” como uma proposta nas composições. No entanto, no meio da explicação percebi que eu não sabia o sinal para essa palavra e fui consultar a

---

4 Nas Escolas Polo Bilingue, todas as turmas que possuem alunos surdos recebem o acompanhamento de um intérprete de Libras, que auxilia o professor no processo pedagógico.

5 “Na LIBRAS, os sinais são formados por meio de cinco parâmetros: configuração de mão (CM), ponto de articulação (PA), movimento (M), orientação (O) e expressão facial-corporal (EFC). A alteração de um dos parâmetros na formação de um dado sinal resulta num sinal diferente ou, às vezes, num sinal inexistente” (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO - CE, 2012, p. 11).

intérprete, que pontuou: “talvez eles nem conheçam esse sinal, é melhor você mostrar mesmo”.

Esse conselho da intérprete me fez refletir sobre a importância da ação de mostrar algo com o próprio corpo durante a comunicação por meio das línguas de sinais, afinal elas têm um caráter visual-espacial. Entretanto, tal ação é, por vezes desestimulada em uma pedagogia de teatro ouvinte, que considera o professor que “demonstra” como antipedagógico, uma vez que, supostamente, já estaria criando pelo aluno, não lhe permitindo uma pesquisa criativa própria. Em um teatro feito por e para ouvintes, essa pesquisa é estimulada a partir de um enunciado, geralmente oralizado, que seja suficientemente preciso por si só. Dentro do sistema de jogos teatrais de Viola Spolin, por exemplo, a própria pesquisadora nos adverte: “dar exemplos é contar o Como aos alunos!” (SPOLIN, 2010, p. 59).

Embora tal preceito faça sentido em determinados contextos, esse corpo do professor visto como referência engessante não se mostrou verdadeiro dentro das minhas investigações pedagógicas de teatro surdo. Pelo contrário, a minha exemplificação corporal foi, por diversas vezes, o elemento disparador para as criações individuais de cada aluno, pois eu também me colocava enquanto jogador junto com eles. Foi o que ocorreu também no “jogo da representação das emoções”.

Como a primeira rodada desse jogo começou da mesma forma que o anterior, com os alunos fazendo apenas os sinais das emoções escolhidas, segui o conselho da intérprete e coloquei o meu corpo em cena, representando uma pessoa exageradamente feliz com os braços bem abertos. No início, um pouco hesitantes, os alunos primeiro faziam o sinal de alguma emoção em tom interrogativo, como se buscassem aprovação para mostrá-la, e só depois a representavam no corpo.

Um deles escolheu a raiva, pegando algum objeto imaginário e batendo intensamente com ele no chão, de um lado para o outro. Outro transformou-se na ansiedade, fazendo várias ações ao mesmo tempo, como comer, beber e mexer no computador, acelerando ao ponto das ações não se tornarem mais distinguíveis. Já um terceiro aluno representou o medo, e de uma forma inusitada: criando uma situação para justificar a presença da emoção. Ele iniciou utilizando o sinal de “rato”<sup>6</sup> para movimentar o animal pelo centro da roda e, na sequência, seu rosto assumiu uma expressão de pavor ao observar o animal correndo. Então ele começou a pular para trás em desespero, na tentativa de afastar seu corpo na direção contrária da

---

6 Configuração de mão em “R” do alfabeto manual de Libras, na posição horizontal.

sua própria mão, que representava o rato. Finalmente, a saga teve fim quando ele encontrou uma vassoura imaginária para dar fim à vida do roedor que, nesse momento, já não estava mais representado por sua mão, mas compreendido imaginariamente no espaço.

Esse episódio chamou a minha atenção por dois grandes motivos. Um deles foi pela complexidade presente na situação desenvolvida pelo aluno, desde a concepção do rato enquanto disparador para o surgimento da emoção “medo” (foco do enunciado do jogo) até o momento em que seu corpo já estava dando conta de ser duas figuras ao mesmo tempo, e, ainda por cima, de naturezas completamente distintas: humano e rato; grande e pequeno; fugir e perseguir. Como um exímio contador de histórias, que costura entre a narração visual e a vivência do ocorrido, a criança representou por meio de ações físicas no espaço o corriqueiro medo da aparição de ratos no ambiente doméstico.

O segundo motivo de destaque dessa representação tem a ver com a concretização da imaginação do aluno no espaço a partir do próprio aspecto visual da Libras. O fato é que muito do que o aluno concretizou na roda enquanto jogo poderia estar presente em uma comunicação cotidiana em língua de sinais, a partir de um relato de uma pessoa que tem pavor de ratos e correu ao avistar um. Numa perspectiva teatral, a diferença sensível entre os dois contextos se aproxima da distinção entre os conceitos “contar” e “mostrar” do sistema de Spolin, no qual o primeiro cumpre apenas o propósito de comunicar algo ao espectador (ou interlocutor), enquanto o segundo implica em uma vivência das circunstâncias imaginárias, ou seja, “torna-se uma fisicalização do ver” (*ibidem*, p. 53).

Nessa ótica,

A diferença entre mostrar e contar visa fazer com que os jogadores mantenham contato com a realidade física da cena. Evita-se assim, um processo de ensino com abordagem intelectual ou psicológica e substitui-se pelo plano da corporeidade. A fisicalização refere-se à capacidade corpórea dos jogadores de tornarem visíveis as ações para os observadores do jogo teatral. Sem uso de qualquer suporte material (figurinos, adereços, cenografia, etc), os alunos-atores devem descobrir as possibilidades expressivas dos seus corpos e compreenderem o princípio semiótico da linguagem teatral (GAMA, 2010, p. 3).

Dessa forma, jogos como o referido acima são de extrema relevância no ensino de teatro com crianças surdas, uma vez que abrem espaço, literal e

figurativamente, para o desdobramento da imaginação do aluno, de forma que ele possa se expressar a partir de sua língua materna, em todo seu potencial lúdico.

Segundo Marina Velosa Simões (2006, p. 31), “a língua de sinais no brincar desenvolve a construção da situação imaginária, o compartilhamento de significados, representações de papéis e o desenvolvimento da linguagem”. Por essa razão, a Libras é de extrema importância no contexto escolar, já que a maioria dos alunos surdos nascem em famílias ouvintes e não encontram em suas casas um ambiente adequado para o desenvolvimento de sua primeira língua. Além disso, essa responsabilidade da escola também está intrinsecamente vinculada a um comprometimento por parte dos educadores ouvintes, como eu, que precisam não só buscar o aprendizado da Libras, mas também pensar a escola enquanto espaço de vivência cultural da comunidade surda.

Em encontros posteriores, seguimos formando rodas para dar início à aula, com o objetivo de nos conectarmos enquanto grupo, desde a tarefa coletiva de formação da roda até a prática jogada dentro do círculo. Em algumas dessas dinâmicas, a língua de sinais aparecia enquanto elemento constitutivo do próprio jogo, em outras os alunos falavam, simplesmente, com a linguagem lúdica do corpo em ação. Foi esse o caso do “jogo da flecha”, cuja proposta consiste em lançar uma palma – como se fosse uma flecha – para alguém na roda, que deverá lançar para outra pessoa, e assim sucessivamente. O objetivo era que trabalhássemos a atenção e a prontidão do grupo em receber a palma e lançá-la adiante, além da precisão em um lançamento que exige contato visual prévio com o receptor da flecha.

Esse foi um exemplo de jogo no qual o fator sonoro que seria captado por eventuais jogadores ouvintes – a batida da palma – não comprometeu a realização por jogadores surdos, já que ele era apenas uma consequência do movimento de fricção das mãos e não um pilar estruturante da dinâmica. Enquanto jogadores ouvintes podem, conscientemente ou não, se utilizar do som da palma como dispositivo de concentração, esse jogo abre margem para o desenvolvimento de uma atenção plenamente visual. Em ambos os casos, essa concentração desejada tem mais a ver com um estado de presença do corpo do jogador, que coloca sua atenção completa nos acontecimentos da roda, do que com a utilização de um sentido ou outro.

Seguindo a mesma ideia, experimentamos o “jogo das trocas de lugares”, que consiste em uma pessoa estabelecer contato visual com outra e se deslocar até o seu lugar na roda, fazendo com que a segunda busque o olhar de outra pessoa e avance em sua direção para tomar para si um novo lugar, e assim sucessivamente. O grande desafio é estabelecer um ritmo do grupo que não deve ser rompido por hesitações dos jogadores, ou seja, todos precisam estar prontos para sair de seus lugares a qualquer momento.

Conforme eu retomava a importância de olhar para o outro antes de se dirigir até o seu lugar, o grupo ia ganhando mais confiança na dinâmica, divertindo-se em fazer os colegas buscarem outros espaços na roda. Então fui tornando o jogo mais desafiador, aumentando gradativamente o número de pessoas cruzando o espaço, o que gerava ainda mais gargalhadas dos alunos. Em dado momento do jogo, sem nenhuma nova instrução minha, eles mesmos começaram a aumentar o número de pessoas em deslocamento, até que todas estavam se deslocando juntas.

A partir desse acontecimento, a minha ideia era aproveitar essa caminhada coletiva pelo espaço para começar o “jogo das circunstâncias imaginárias”, no qual a forma de andar é constantemente modificada por uma nova instrução. “Andem como se estivesse muito calor”; “agora como se estivesse muito frio”; “dessa vez como se o chão estivesse pegando fogo”. Porém, logo me dei conta de que eu não havia pensado em como possibilitar que a instrução de troca de circunstâncias chegasse aos alunos enquanto eles se mantivessem em deslocamento. Em um contexto pedagógico ouvinte, seria comum que os alunos fossem orientados a seguir caminhando enquanto escutam as instruções do condutor, de forma que pudessem realizar as duas ações simultaneamente no decorrer do jogo. Mas em um contexto surdo faz-se necessário que a comunicação seja feita frontalmente, com o mesmo “olho no olho” investigado no “jogo da troca de lugares”, ou então por meio da criação de algum signo visual no espaço.

Também me deparei com uma questão semelhante quando apresentei à turma o “jogo da bexiga”, no qual, originalmente, um aluno vai até o centro da roda levantar uma bexiga cheia no ar e chama a próxima pessoa que deverá salvar o balão da queda. Nessa situação, tentei modificar a ação de chamar alguém, transformando-a no estabelecimento de um contato visual com a pessoa intimada a manter a bexiga no jogo. Entretanto, a ideia não funcionou, pois além de exigir uma grande coordenação de movimentos – perceber que foi chamado pelo olhar, correr

até a bexiga, levantá-la e direcionar o olhar para outro jogador de forma precisa – não havia tempo hábil para essa sequência de ações ocorrer antes que a bexiga caísse no chão.

A partir dessas duas experiências que não funcionaram por razões semelhantes, passei a refletir sobre estratégias possíveis de serem inseridas na prática de jogos que, apesar de oriundos de uma tradição teatral ouvinte, carregam consigo uma série de experimentações que eu considerava importantes para o desenvolvimento do imaginário infantil surdo numa perspectiva teatral. Com isso, me lembrei das aulas de Libras com a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sylvia Lia Neves, que nos explicava a importância dos equipamentos luminosos para a comunidade surda. Seja um sinal de troca de aula ou um alarme de emergência, os avisos sonoros cotidianos podem ser substituídos por avisos luminosos que sejam capazes de chamar a atenção da pessoa surda. Da mesma maneira, a luz ambiente, controlada por interruptores, também é muito utilizada para chamar um surdo presente no recinto. Sendo assim, decidi testar a luz da sala de aula não só como um recurso para que os alunos voltassem sua atenção para mim, mas também como um dispositivo de jogo.

Minha primeira investigação ocorreu por meio do “jogo do morto-vivo”, organizado e explicado para os alunos a partir das seguintes regras: quando a luz estiver apagada, todos devem se agachar, quando a luz estiver acesa, todos devem se levantar, e quando a luz piscar, todos devem pular. A proposta conseguiu despertar a atenção dos alunos, a ponto de jogarmos mais de uma vez, incluindo rodadas com eliminações emocionantes e comemorações generalizadas em torno dos vencedores.

Já a segunda investigação debruçou-se sobre o “jogo da estátua”. Assim como desejado no supracitado “jogo das circunstâncias imaginárias”, era exigido que os participantes caminhassem pelo espaço livremente e, ao piscar da luz ambiente, olhassem na minha direção e congelassem o movimento. A partir dessa dinâmica, foi possível confirmar o potencial da luz enquanto dispositivo de jogo com as crianças surdas, que exercitaram um estado de prontidão, atentas ao que aconteceria em sequência. Além disso, o dispositivo também abriu espaço para que os alunos experimentassem ludicamente as formas de caminhar, de se virar na direção do interruptor e de transformar o corpo em estátuas preenchidas de caretas.

Assim se deram algumas das minhas primeiras aproximações teatrais com o grupo, utilizando-me da roda enquanto um *espaço de imaginar*. Tanto para os alunos

surdos, que se permitem ativar a criatividade dentro dos jogos propostos, quanto para um educador ouvinte, que, ao se deparar com uma determinada bagagem de práticas teatrais insuficiente, precisa se provocar a pensar em como expandi-la e, muitas vezes, contrariá-la. Porém, esses indicativos de caminhos por onde seguir com a prática só podem ser revelados a partir do encontro. Nesse caso, a partir do momento em que estamos todos juntos em um grande círculo e podemos nos ver no aqui-agora. Só então, o espaço de jogo está aberto para imaginarmos o que queremos imaginar.

### 3 ESPELHAMENTOS SURDOS

Em muitos dos jogos e brincadeiras trabalhados durante esta pesquisa era recorrente, principalmente nas primeiras rodadas, que os alunos copiassem as ideias uns dos outros. No jogo de composição de imagens, por exemplo, quando um aluno se colocava no espaço em uma pose que o coletivo julgava interessante, essa mesma imagem tendia a ser reproduzida, sem nenhuma alteração, pelos outros jogadores que entrariam na composição em seguida, ainda que eu incentivasse a criação de novas propostas.

Tal comportamento pode estar relacionado a uma série de motivos. O primeiro é a barreira linguística e cultural que existe entre os alunos e eu. Enquanto educador ouvinte e ainda não fluente em Libras, minha comunicação e minha forma de estruturar as propostas de aula são muito enraizadas em uma lógica ouvinte de apreensão do mundo, o que pode fazer com que o enunciado, eventualmente, não faça sentido ou seja impreciso para um público surdo.

Uma segunda razão possível para essa constante envolve uma discussão sobre sentir-se autorizado a propor algo diferente do que está sendo colocado. Isto é, sobre o quanto as crianças surdas, inseridas em uma sociedade com uma outra cultura dominante, são pouco estimuladas a criar e a expor suas próprias ideias. Tal cenário pode ocorrer tanto no contexto familiar, no qual muitas vezes não há sequer o desenvolvimento de uma comunicação adequada, quanto no contexto escolar, cujo compromisso com o ensino de determinados conteúdos curriculares, por vezes, menospreza o espaço para a investigação da subjetividade dos alunos a partir de sua cultura.

Por fim, o terceiro motivo sobre o qual refleti tem a ver com um comportamento das crianças, em geral, de buscarem por uma aprovação dentro do seu próprio grupo. Portanto, quando dentro de uma prática teatral um garoto faz uma movimentação que simula a comemoração de um famoso jogador de futebol, não é nada incomum que seus amigos o copiem, uma vez que todos reconhecem aquele signo e se identificam na proposta criativa do colega. Além disso, mesmo sem uma referência compartilhada, a partir do momento em que uma criança propõe uma ação que captura a atenção desse coletivo, é natural que todas as outras também queiram experimentá-la.

Partindo dessas reflexões sobre a cópia, decidi pensar em práticas em que ela fosse evidenciada enquanto proposta de jogo, e não como algo indesejado. Afinal, a ação de imitar, quando enquadrada de forma lúdica, também envolve uma série de qualidades que interessam aos estudos teatrais. A principal delas talvez seja a observação ativa do jogador, ou seja, o deslocamento da atenção para o que o outro está propondo, de maneira que as ações possam ser espelhadas pelo observador. Nesse contexto em que a criação de alguém é reconhecida pelo coletivo enquanto disparadora para o jogo, sai de cena a postura “eu também consigo fazer o que ele faz” e surge o ato de dar espaço para outra pessoa assumir o foco da prática, o que coloca o espelhamento como disponibilidade para entrar no jogo do outro.

Nossa primeira investigação se deu a partir de um dos jogos do sistema de Viola Spolin, intitulado “jogo do espelho”, que também tem sua importância destacada pela autora em um contexto de combate a uma imitação engessante. Segundo Spolin (2010, p. 259),

O professor-diretor se defrontará freqüentemente com uma criança apreensiva que observa o que os outros fazem e vai na sua pista, em lugar de trabalhar com o problema de atuação como membro individual do grupo. Quando isso ocorre, é melhor interromper a ação do grupo e realizar o JOGO DO ESPELHO [...] Isso freqüentemente ajuda a criança medrosa a compreender que a imitação não é má, porém só é praticável em certos jogos - não em todos. Uma vez que se representa o JOGO DO ESPELHO, a criança com muito maior facilidade se libertará da imitação durante o trabalho na oficina, especialmente se lhe dizem: "Agora você está fazendo o jogo do espelho e não O jogo que estamos jogando."

Para o início do jogo, separei os alunos em duplas e expliquei que um se tornaria o espelho do outro, tendo como objetivo imitar suas ações sincronamente. Os alunos prontamente entraram em ação, sem que eu precisasse instruir quem começaria o movimento em cada dupla, sendo que tal função se alternava entre eles organicamente. Surgiram muitas experimentações com movimento de braços e pernas, além de muitos pulos, giros e agachamentos. No meio do exercício propus – da mesma forma que no “jogo das emoções” descrito no capítulo anterior – uma atenção para as expressões faciais, fazendo com que os alunos jogassem com elas e criassem caretas alegres e tristes, esticadas e comprimidas, grandes e pequenas.

De tempos em tempos, eu solicitava que os alunos trocassem de dupla e eles o faziam sem nenhum tipo de reclamação, jogando com o novo parceiro na mesma

disponibilidade. Eventualmente, com a saída da intérprete que estava sendo a dupla de um dos alunos, formou-se um trio extremamente conectado, cujos espelhamentos precisos impossibilitavam que um observador de fora identificasse quem estava iniciando o movimento.

Finalizada essa prática, partimos para o “jogo de pega-pega espelho”, que parte da estrutura do pega-pega tradicional, mas acrescenta uma regra à pessoa que é pega: congelar em uma pose (exageradamente expressiva), que só poderá ser desmanchada quando outro jogador parar diante dela e imitá-la. Com isso, conseguimos trabalhar os mesmos princípios do “jogo do espelho”, juntamente com o fator de deslocamento. Além disso, diferente de um pega-pega tradicional, no qual o objetivo está relacionado a uma sobrevivência individual, aqui está presente a noção de uma tarefa coletiva, que coloca os jogadores em condição de salvar uns aos outros, exigindo, para tal, uma atenção à estátua do jogador pego.

Em outro dia de aula, o mesmo princípio de espelhamento foi trabalhado com um enquadramento diferente: o coro-corifeu. Nesse tipo de dinâmica, uma pessoa (corifeu) se coloca à frente do restante do grupo (coro), propondo uma forma de deslocamento do grupo pelo espaço. Prontamente, uma das alunas se ofereceu para ser a primeira, mas, quando foi começar a movimentação, não sabia o que fazer. Então, tentei relembra-la de jogos passados que trabalhavam com o mesmo princípio: investigar formas não convencionais de se locomover.

Logo na primeira tentativa da aluna, não demorou para que o jogo se tornasse um deslocamento em “trenzinho”, o que não seria nenhum problema dentro da proposta. Porém, cada vagão humano estava na sua própria investigação, sem nenhuma atenção à coriféia. Por isso, foi necessário uma intervenção minha e da professora que estava acompanhando as práticas, demonstrando corporalmente a centralidade que o jogador-corifeu da rodada deveria assumir em relação ao coro. Entretanto, essa exemplificação acabou, acidentalmente, alterando o foco de investigação do jogo, que passou do caminhar para a criação de ações no espaço. Tal modificação não foi um problema em relação ao que estávamos trabalhando naquele momento, mas deve ser colocada como justificativa para a mudança brusca no caráter das experimentações relatadas a seguir.

Nas rodadas seguintes, cada corifeu fisicalizava uma variedade de ações dentro da área delimitada para o jogo, desde as mais cotidianas – como acordar, comer e jogar videogame – até as mais imaginativas – como jogar pedras, escalar

uma parede e lutar com uma espada. Tais criações, sempre interligadas por uma corrida coletiva de um ponto a outro no espaço, eram reproduzidas com muita vontade pelo coro, que costumava se configurar em torno do corifeu como um grande círculo preenchido, em vez da forma triangular usualmente utilizada nesse tipo de dinâmica. Assim, o jogador era deixado, literalmente, no centro das atenções.

A partir desse exercício, em que praticamente todos os alunos quiseram experimentar as posições de coro e de corifeu, voltei a refletir sobre a questão colocada no início deste capítulo, acerca da tendência ou da disponibilidade para a imitação em alguns contextos.

Sejam quais forem os motivos por trás do ato de copiar o outro em práticas que, originalmente, não propunham essa regra, tal comportamento nunca esteve relacionado a uma recusa ao jogo por parte desse grupo de alunos. Pelo contrário, eles sempre se mostraram disponíveis às minhas propostas pedagógicas, participando com muita vontade de jogar e contrariando algumas das minhas expectativas, que vislumbravam um cenário de desinteresse pelo teatro ou, minimamente, uma postura mais receosa diante de práticas que lidam com um certo grau de exposição diante da turma. Entretanto, esses receios estavam muito vinculados a algumas das minhas experiências na pedagogia teatral com crianças ouvintes, nas quais a vergonha aparecia constantemente, acompanhada pelo medo de colocar o corpo em evidência e tornar-se motivo de piada entre os colegas.

Diante dessas recepções tão distintas em relação ao teatro na escola, acredito que a questão gira em torno da forma como o corpo é visto e entendido nas duas culturas. Enquanto os ouvintes carregam uma série de estigmas sobre o corpo, na cultura surda ele é meio de comunicação. Desse modo, assim como uma frase pode se espalhar de boca em boca, uma imagem também se espalha e se espelha de corpo em corpo. Ou seja, o corpo enquanto articulador da língua de sinais é um corpo que se expressa no espaço e que, portanto, fala.

## 4 OBJETOS SURDOS

Quando vamos assistir a uma peça, é comum que identifiquemos uma série de signos teatrais, sejam eles relacionados à atuação, espaço, iluminação, cenografia ou figurino, que não correspondem, necessariamente, a uma lógica cotidiana de apreensão da realidade. Compreendemos, então, que qualquer elemento colocado em cena deixa de ter um significado encerrado em si mesmo, uma vez que está suscetível às dinâmicas do jogo instaurado e, portanto, passível de interações e transformações no decorrer do espetáculo.

No que tange aos objetos em cena, a abordagem lúdica é muito recorrente em montagens contemporâneas. Um coração poderia ser representado por um longo tecido vermelho ou por uma pequena pedra, por exemplo, a depender das escolhas de encenação, que influenciam na leitura cênica do espectador. Sendo assim, segundo Maria Lúcia Pupo,

[...] um mesmo significado [...] pode ser concretizado em cena através de diferentes significantes [...] Inversamente, o teatro de nossos dias tem sabido tirar partido do fato de um mesmo significante poder remeter a vários significados: uma caixa de papelão em cena pode significar tanto um armário, quanto uma gruta, ou um barco. A dimensão lúdica do teatro evidencia-se aqui com todo seu caráter potencialmente transgressor (PUPO, 2001, p. 183)

A partir dessa segunda perspectiva, na qual um mesmo objeto carrega em si todos os outros possíveis de serem imaginados, decidi trazer o “jogo da ressignificação do bastão” para as minhas aulas de teatro, a fim de abrir espaço para a expressão do imaginário das crianças surdas e de verificar quais seriam suas proposições criativas em torno de algo concreto. Nesse sentido, trata-se de uma dinâmica que possibilita que o aluno não apenas mergulhe na linguagem teatral, concretizando sua imaginação no espaço diante de espectadores interessados em ler a cena, mas que ele também experiencie ludicamente o processo de tornar uma ideia abstrata em uma comunicação visual, assim como ocorre nas línguas de sinais. Além disso, mesmo na pedagogia teatral ouvinte esse jogo não tem um foco na emissão de sons identificadores dos objetos criados, e sim na relação estabelecida entre o corpo do jogador e o objeto.

Entretanto, apesar do jogo proposto estar inserido em um contexto teatral próprio, é importante destacar que o princípio da transformação metafórica do objeto não surge com o teatro, e sim como um processo lúdico na infância.

Ao deslocar uma lata fazendo “bi-bi...”, ou ao andar na ponta dos pés como quem usa saltos altos, a criança opera uma distinção entre o significado (carro, sapatos de saltos altos) e o significante (lata, pés elevados). Tal distinção indica que ela está sendo capaz de operar com a noção de representação, ou seja, já é capaz de tornar presente algo que não está diante de si. O faz-de-conta e a aquisição da linguagem constituem as primeiras manifestações da função simbólica, que, ao longo do desenvolvimento, irá se ampliando em direção ao pensamento abstrato (*ibidem*, p. 182).

Considerando toda a importância do brinquedo de faz-de-conta e de seu princípio de ressignificação no desenvolvimento do imaginário infantil, o objeto escolhido para nossas práticas em sala de aula foi um cabo de vassoura, muito comum em diversas práticas pedagógicas de teatro. Uma vez que ele foi disposto no espaço vazio, pedi para que os alunos se sentassem e prestassem atenção no enunciado: um jogador por vez entra em cena para transformar o cabo de vassoura em outro objeto, a partir do estabelecimento de uma relação com ele, enquanto os espectadores devem prestar atenção para, ao final, dizer o que viram.

Em duas aulas diferentes em que jogamos o mesmo jogo, estas foram algumas das criações dos alunos, em ordem alfabética: aspirador de pó; avião; baqueta; barra de musculação; bengala; cajado mágico; cavalo de brinquedo<sup>7</sup>; ducha; espada; espingarda; galho; guitarra; mastro de bandeira; microfone; microondas; motocicleta; pá; pedaço de carne; perua escolar; remo; rodo; taco de sinuca; vassoura. Diante de uma diversidade de categorias que podemos encontrar nesse material, realizei uma primeira tentativa de organizá-lo:

---

<sup>7</sup> Refiro-me àquele brinquedo em que uma cabeça de cavalo, geralmente feita de pano ou plástico, é acoplada a um cabo de vassoura.

Quadro 1 – Objetos realistas e objetos fantasiosos

OBJETOS REALISTAS	OBJETOS FANTASIOSOS
Aspirador de pó; avião; baqueta; barra de musculação; bengala; cavalo de brinquedo; ducha; espada; espingarda; galho; guitarra; mastro de bandeira; microfone; microondas; motocicleta; pá; pedaço de carne; perua escolar; remo; rodo; taco de sinuca; vassoura.	Cajado mágico.

Fonte: elaborado pelo autor

Com esse quadro, é possível constatar a disparidade numérica entre os objetos realistas e o único objeto fantasioso evocado por meio do cabo de vassoura. Assim, a partir do enunciado de transformar o objeto por meio da fisicalização, verifica-se uma tendência a imaginar algo que seja facilmente reconhecido pelos espectadores, ou seja, objetos realistas e, principalmente, cotidianos. No entanto, é possível argumentar que um cajado mágico pode ser mais *conhecido* por algumas crianças do que um mastro de bandeira, por exemplo. Afinal, apesar dele não existir concretamente no mundo em que vivemos, a ideia dele existe, já que está representado em uma infinidade de filmes, séries e romances, constituindo um imaginário compartilhado em torno do objeto que, apesar de fantasioso, pode ser convocado ao plano da realidade por meio do jogo.

Outro ponto interessante é que muitos desses objetos realistas criados e, conseqüentemente, manipulados no jogo, não são usualmente manipulados por crianças na vida real, já que fazem parte do chamado “mundo adulto”. Isso ocorre porque, assim como o cajado mágico, esses objetos estão presentes em seu imaginário: tanto aqueles que fazem parte de seu cotidiano, como a perua escolar, quanto os que se apresentam por meio de mídias variadas, como a espingarda.

Sendo assim,

Partindo do pressuposto de que a motivação do brincar é guiada pela necessidade da criança em se apropriar do universo adulto e considerando o desejo como essencial na configuração de temas lúdicos, pois a criança pode realizar, ao brincar, aquilo que é desejável, a brincadeira assume uma importância central no desenvolvimento afetivo e cognitivo do sujeito (SILVA, 2002, p. 22)

Agora, organizemos as criações dos alunos a partir de outro critério:

Quadro 2 – Relação entre os objetos criados e o cabo de vassoura

OBJETOS DIRETAMENTE RELACIONADOS AO CABO DE VASSOURA	OBJETOS INDIRETAMENTE RELACIONADOS AO CABO DE VASSOURA - FORMA CILÍNDRICA	OBJETOS NÃO RELACIONADOS AO CABO DE VASSOURA
Cavalo de brinquedo; rodo; vassoura.	Aspirador de pó; baqueta; barra de musculação; bengala; cajado mágico; ducha; espada; espingarda; galho; guitarra; mastro de bandeira; microfone; pá; remo; taco de sinuca.	Avião; microondas; motocicleta; pedaço de carne; perua escolar.

Fonte: elaborado pelo autor

Dentro da primeira categoria do quadro (objetos diretamente relacionados ao cabo de vassoura), encontramos três objetos: cavalo de brinquedo, rodo e vassoura. Os alunos que propuseram esses objetos se restringiram muito mais ao campo da experimentação de um movimento sugerido pelo objeto original do que de uma ressignificação dele. Ou seja, “se uma criança pega uma vassoura e começa a varrer o chão, agindo de acordo com o significado do brinquedo, pode-se presumir que a ação está determinada pelo objeto” (*ibidem*, 2002, p. 24).

Já na segunda categoria, temos as proposições criativas que se assemelham, em maior ou menor grau, à forma cilíndrica do cabo de vassoura. Aqui, o jogo de imaginação está ocorrendo a pleno vapor, a partir de uma sugestão do objeto original, e não de uma determinação, como na categoria anterior. Assim, ao segurar um cabo de madeira, sua materialidade dispara uma série de ideias para transformá-lo metaforicamente.

Um taco de sinuca, por exemplo, tem um aspecto físico muito semelhante ao objeto usado no jogo, mas o que vai determinar a sua existência no plano lúdico é a forma como o jogador o manipula. Além disso, algumas dessas criações brincam de propor outros pesos (barra de musculação) e tamanhos (baqueta) para o cabo de vassoura, ou ainda de complementar sua estrutura, preenchendo-o de cordas (guitarra), ar (aspirador de pó) ou componentes eletrônicos (microfone).

Na última subdivisão do quadro temos os objetos que não possuem nenhuma relação aparente com um cabo de vassoura. Logo, para o surgimento de um avião, um microondas, uma motocicleta, um pedaço de carne e uma perua escolar, há um tensionamento máximo da forma como apreendemos aquele objeto no plano da realidade, o que exige um grande empenho por parte do jogador – que precisa colocar todo o seu corpo no jogo – e do espectador – convocado a um estado de atenção extrema às ações realizadas pelo outro. Ademais, tudo isso se complexifica quando temos três meios de transporte em jogo, já que a semelhança entre os recursos utilizados em suas composições pode dificultar a sua diferenciação

No caso do avião, o aluno segurou o bastão na posição horizontal, bem rente ao corpo, e começou a se deslocar pelo espaço enquanto pendia o objeto ora para um lado, ora para o outro, alternando vagarosamente, como se suas duas pontas fossem as asas do veículo. Logo, ele se utilizou do mesmo movimento que costumamos fazer com os braços quando queremos representar um avião ou o próprio ato de voar.

Com o cabo de vassoura na mesma posição, outro aluno fez surgir a motocicleta, mas dessa vez os lados do objeto se moviam para frente e para trás, como se ele fosse um guidão. Antes de acelerar seu deslocamento pela sala, também usava a mão direita para girar a manopla. Nessa dinâmica de movimento, foi se provocando a acelerar cada vez mais, até que fisicalizou um acidente de trânsito com o veículo, que deslizou pela sala e capotou diante dos espectadores.

Para dar vida à perua escolar, o jogador da vez, de maneira semelhante ao criador da motocicleta, propôs que o cabo de vassoura fosse o volante, girando-o em ângulos de 45°, 90°, 180° e 360°. Na sequência, ele estacionou diante dos espectadores e convidou-os a embarcar no veículo na posição de passageiros. Em uma espécie de coro-corifeu, esse percurso foi se desenhando pelo espaço até que a perua chegou ao seu destino final: a escola.

De acordo com Carmela Soares (2003, pp. 169-170),

A ausência de um palco em sala de aula torna a relação entre jogadores e espectador mais próxima, flexibilizando mais facilmente as fronteiras entre um e outro durante o jogo, fazendo do teatro na escola um ato dinâmico, criativo e coletivo.

Além disso, é interessante que essa tenha sido a única criação do jogo em que a regra foi tensionada para que todos os alunos compusessem algo juntos, uma vez que o transporte escolar se trata de um contexto em que eles estão juntos diariamente, na ida para a escola e na volta para a casa. Dessa forma, há aqui também uma identificação grupal em torno de algo comum.

Para além da instauração de uma corralidade espontânea, que fez com que a perua escolar se constituísse enquanto tal no espaço, essa proposta deslocou os espectadores de sua posição original distanciada, transformando-os em jogadores também. Essa mudança foi muito bem recebida pela turma, que não havia se engajado muito na instrução de enunciar o que viu na criação dos colegas.

Tal questão não estava relacionada a um desinteresse em assistir a cena do outro, pelo contrário, a maioria prestava muita atenção no que estava sendo proposto, só não havia nenhum tipo de euforia em “adivinhar” o objeto transformado, muito comum entre crianças ouvintes. Sendo assim, acredito que esse comportamento dos alunos pode estar relacionado a uma percepção de que esse tipo de comunicação visual que o jogo propõe, independente de se utilizar de sinais específicos ou não, já faz parte do seu contexto cultural, tornando-se desnecessário traduzir a cena em um sinal, pois ela já está dizendo o que precisa ser dito.

A única rodada em que uma aluna quis expressar o que viu foi para defender uma das regras do jogo: não repetir objetos. Nessa ocasião, o jogador começou a manipular o cabo de vassoura como se ele estivesse limpando o chão, ao que a aluna protestou sinalizando: “vassoura já foi!”. Porém o jogador não se abalou e continuou na sua fisicalização, até que inseriu o cabo na fresta debaixo de um armário, movendo-o vagarosamente pelo apertado espaço. Depois, apertou alguns botões imaginários no ar e continuou percorrendo a área de jogo enquanto segurava o objeto em uma posição diagonal. Naquele momento, ficou evidente para mim que se tratava de um aspirador de pó, o que foi posteriormente confirmado pelo aluno criador.

Antes de analisarmos como outras dessas transformações foram realizadas pelas crianças, proponho a organização de um terceiro quadro, a partir da forma como esses objetos foram manipulados:

Quadro 3 – Formas de manipulação do objeto

MANIPULAÇÃO DIRETA DO OBJETO	MANIPULAÇÃO INDIRETA DO OBJETO
Aspirador de pó; avião; baqueta; barra de musculação; bengala; cajado mágico; cavalo de brinquedo; espada; espingarda; galho; guitarra; mastro de bandeira; microfone; microondas; motocicleta; pá; perua escolar; remo; rodo; taco de sinuca; vassoura.	Ducha; pedaço de carne.

Fonte: elaborado pelo autor

Embora essa divisão estabelecida no quadro possa se verificar um tanto borrada em alguns momentos da experimentação de cada aluno, ela surge de uma observação bem definida. A maioria dos objetos passou a existir diante dos olhos dos espectadores por conta de uma manipulação direta do objeto pelo jogador, ou seja, a barra de musculação foi levantada, a guitarra foi tocada, o mastro de bandeira foi balançado etc. Em algumas das experimentações, inclusive, essa manipulação direta somada à expressividade do corpo em jogo, dava origem ao esboço de algumas figuras (a pá de um coveiro esforçado, a bengala de um idoso frágil, a espada de um guerreiro corajoso etc.). Porém, houve dois casos em que o cabo de vassoura permaneceu estático e se transformou primeiro por meio do corpo do jogador.

Para a criação de uma ducha, a aluna dispôs o objeto verticalmente no espaço, apoiando-o em uma das paredes, colocou-se ao seu lado e então começou a fisicalizar o ato de tomar banho, fazendo com que os espectadores conseguissem visualizar a água imaginária que saía do topo do cabo. Já para a criação do pedaço de carne, a mesma aluna se colocou sobre os quatro apoios e começou a imitar um comportamento felino, olhando fixamente para o seu objeto-presas, cercado-o aos poucos, até que, de repente, colocou fim ao momento lúdico, não mais mostrando, e sim contando/sinalizando que havia comido a carne. Na rodada seguinte, eu insisti no enunciado do jogo e ela decidiu rejogar a sua proposta, de maneira a investigar formas de devorar a presa imaginária.

Esse segundo caso traz à tona “uma especificidade no brincar das crianças surdas, que se apresenta pela multifuncionalidade das mãos” (*ibidem*, p. 27). Tal aspecto é importante de ser considerado,

[...] já que a criança surda usa as mãos como canal linguístico e expressivo. Essa peculiaridade, contudo, não impossibilita a composição de aspectos imaginários [...], não é um limite, nem mesmo apresenta entaves no processo de flexibilização dos significados, pois a criança articula as mãos para realizar o sinal e atribuir o sentido de suas encenações (*ibidem*).

Além disso, as crianças participantes dessa sequência de aulas ainda estão em processo de aquisição da Libras, sua língua natural, o que pode complexificar a indistinção dos limites entre a vivência lúdica teatral e a efetivação da comunicação por meio de um recurso linguístico, no caso o sinal “comer”<sup>8</sup>. De maneira semelhante, esse processo também ocorre quando os alunos primeiro sinalizam a sua ideia para os espectadores – o que muitas vezes já envolve uma concretização corporal no espaço por meio da própria língua de sinais – e só depois, com uma certa insistência minha no enunciado do jogo, colocam-se para vivenciar a situação imaginária no espaço.

Segundo Marcia Goldfeld (2002, p. 57),

A dificuldade ao acesso de uma língua que seja oferecida natural e constantemente leva a criança surda a um tipo de pensamento, mais concreto, já que é pelo diálogo e aquisição do sistema conceitual que ela pode se desvincular cada vez mais do concreto, internalizando conceitos abstratos.

Por isso é fundamental que, além de proporcionar uma vivência cultural surda, a escola valorize o potencial do lúdico, com suas abstrações e concretudes, a partir de uma linguagem teatral. Com ela, o foco não está no aprendizado de um determinado conteúdo, e sim no estabelecimento de um espaço que nos provoca a criar outros significados para objetos cotidianos, outras realidades e outras formas de nos comunicarmos a partir do jogo.

---

8 Configuração de mão em “A” do alfabeto manual de Libras, abrindo e fechando próximo à boca.

## 5 ESPAÇOS SURDOS

Dentre as ressignificações de objeto descritas no capítulo anterior, algumas já traziam consigo a proposição de um espaço específico. Quando um aluno representa, por exemplo, um acidente de trânsito com sua motocicleta, ele convoca, ainda que brevemente, um cenário imaginário para esse acontecimento, como uma avenida movimentada. O mesmo ocorre quando o cabo de vassoura se transforma em uma pá e, de repente, somos transportados para um cemitério, onde trabalha um coveiro muito ocupado com seu ofício. Ou ainda quando uma guitarra tocada intensamente pelo jogador faz surgir uma casa de show lotada à sua volta.

Percebemos então que o teatro, principalmente aquele que não apenas se assiste mas também se joga, possibilita vivências que não necessariamente teríamos no mundo lá fora. Ao mesmo tempo, ele também pode colocar foco na nossa realidade cotidiana, reproduzindo-a ou ressignificando-a por meio de diversos dispositivos cênicos. Dessa fricção entre realidade e ficção, surge um espaço lúdico aberto à construção e à expressão de imaginários, isto é, um “espaço vazio”<sup>9</sup> que abriga todos os outros imagináveis e que, paradoxalmente, não é nada até lhe atribuirmos um significado.

Segundo Soares (2003, p. 170),

[...] a noção do “espaço vazio”, extremamente apropriada para o ensino do teatro na escola, traz para o aluno a consciência de uma nova materialidade, que ao ser manuseada, jogada, relacionada, possibilita ao aluno a experiência de uma forma expressiva diferente dos códigos e convenções com que estão habituados a se relacionar [...]. O “espaço vazio” fortalece o exercício da imaginação e requer um novo sistema de signos expressivos, exigindo ao aluno uma atitude ativa, orgânica e sensível em oposição a uma atitude puramente mental e intelectual diante do conhecimento.

Deste modo, ao constatarmos que os espaços sociais que habitamos cotidianamente são regidos por uma cultura ouvinte dominante, essa qualidade da experiência teatral revela-se imprescindível no contexto escolar com crianças surdas, para que possamos imaginar, coletivamente, outras realidades para além da qual nos defrontamos atualmente. Assim, podemos discutir na prática a questão da acessibilidade e nos questionar a partir do jogo: quais são e como são ocupados os espaços pelos surdos?

<sup>9</sup> Para Peter Brook (2000, p. 4), “o espaço vazio é um espaço puro, virgem, pronto para receber uma experiência original”.

## 5.1 Cotidiano

Desde o momento em que a luz foi transformada em dispositivo de jogo, passei a optar, com mais frequência, pelo espaço fechado da sala de aula em vez do pátio aberto onde realizamos algumas das práticas descritas nos capítulos anteriores. Além disso, o espaço aberto foi priorizado em dinâmicas focadas em deslocamento e expressividade do corpo, enquanto o espaço fechado foi muito importante em aulas que exigiam uma maior concentração do grupo. Sendo assim, organizamos a sala de aula para o trabalho teatral, afastando as mesas e cadeiras para um mesmo canto e liberando a nossa área de jogo.

Para a nossa primeira prática focada nas relações com o espaço, comecei dividindo a sala de aula em três partes com o auxílio de uma fita crepe. Em seguida, identifiquei cada uma delas com um substantivo escrito em folha sulfite: casa, rua e escola. Então, sinalizei em Libras cada uma daquelas palavras para que todos os alunos compreendessem quais eram os espaços propostos. Uma vez que o espaço físico estava preparado para receber os imaginários, comecei a explicação do jogo.

A ideia consistia em permitir que os alunos enquadrassem no espaço algumas de suas ações cotidianas nesses três ambientes comuns a todos. Tal enunciado é inspirado em um indutor de jogo do pesquisador Jean-Pierre Ryngaert, intitulado “A Pequena Música dos Rituais”, cujo objetivo é “reproduzir a maneira como cada um vive uma ação, ainda que banal, de acordo com hábitos estritos, os quais, justamente, fazem daquela ação algo maior do que uma simples ação mecânica” (RYNGAERT, 2009, p. 141). Além disso, o próprio ato de colocar essa ação em destaque para a observação dos colegas espectadores também traz uma perspectiva de torná-la mais consciente e menos automatizada.

O enunciado inicial era de que cada jogador ocupasse apenas um dos espaços, de forma a rotacionar a vez dos alunos e compor uma espécie de costura coletiva de cotidianos. Nessa dinâmica, o aluno A mostraria sua sequência de ações para se preparar para a escola (ex: levantar da cama, escovar os dentes, tomar café da manhã etc.) e, no instante em que estivesse prestes a se deslocar para o próximo espaço, a rua, seria substituído pelo aluno B, que mostraria sua sequência de ações até a chegada na escola. Nesse momento, B seria substituído pelo aluno C, e assim sucessivamente até chegarmos ao aluno E, que representaria seu ritual para a hora de dormir. Só então começaríamos um novo dia com mais cinco jogadores em cena.

De início a proposta funcionou, mas logo percebi que os alunos estavam realizando as ações em cada ambiente de forma breve, sinalizando somente o essencial para a compreensão dos espectadores. Mais uma vez, a turma experimentava um registro mais próximo da comunicação de uma ideia do que da vivência de uma circunstância imaginária. Então, experimentei propor que cada aluno representasse um dia inteiro de sua rotina, a fim de incentivá-los a uma verdadeira investigação sobre si próprios. Tal processo só poderia acontecer com um aproveitamento maior do tempo em que se está em cena, combatendo a lógica de livrar-se rapidamente de uma tarefa.

Com essa mudança, os alunos assumiram outra postura, demorando-se mais na experimentação e preocupando-se em reconstituir o máximo de detalhes da sua rotina. No espaço “casa”, em vez de sinalizar que os sapatos foram calçados, uma aluna mostrou em cena a forma desajeitada como costuma colocar o calçado antes de sair de casa, desequilibrando-se no processo. No espaço “rua”, em vez de sinalizar que estava sentado, um aluno sentou-se no chão para aguardar a chegada da perua escolar. E no espaço “escola”, em vez de sinalizar que havia uma fila para adentrar o prédio, uma aluna colocou-se em uma fila imaginária, caminhando vagarosamente.

Entretanto, é sempre importante reiterar o quanto a comunicação visual proposta pelo jogo das rotinas caminha na fronteira entre a linguagem teatral e a própria língua de sinais, que podem se confundir. Tal aproximação pode ser verificada facilmente em experimentações nas quais conseguimos identificar elementos dos dois núcleos. Talvez a mais marcante delas tenha sido quando um dos alunos, dentro do espaço “rua”, utilizou o sinal “sentar”<sup>10</sup> para indicar que estava dentro da perua escolar. Em seguida, ele manteve essa configuração de mão à sua frente como um classificador<sup>11</sup> do veículo, enquanto se deslocava fisicamente pelo espaço como se o veículo estivesse se movimentando diante dos espectadores, com suas curvas e chacoalhões.

O elemento do transporte escolar é interessante porque, ao mesmo tempo em que era uma materialidade concreta e comum a todas as crianças do 4º e 5º ano bilíngue, ele foi fisicalizado em cena de formas completamente diferentes. Diferente do exemplo citado acima, um outro aluno representou o veículo por meio do sinal de

---

10 Configuração de mão em “5” (numeral em Libras), na posição horizontal.

11 Classificadores são sinais que descrevem a forma de algo.

“dirigir”<sup>12</sup> e assumiu a posição do motorista que leva as crianças até a escola e despede-se em seguida.

Na proposta original de Ryngaert, esse parece ser justamente um dos objetivos com a prática a partir dos rituais cotidianos, uma vez que “o interesse está na maneira como nós executamos tal ação” (*ibidem*, p. 140). Segundo ele,

[...] sempre são encontradas várias versões muito diferentes de rituais aparentemente vizinhos. E talvez se descubra que nenhum café da manhã se assemelhe mesmo a um outro, que nenhum retorno do trabalho seja executado da mesma maneira, desde que se dedique à pesquisa de todos os componentes precisos desses microacontecimentos (*ibidem*, pp. 144-145).

Para que esses detalhes sensíveis apareçam no jogo, é necessário uma atenção extrema dos alunos em suas vidas *fora* dele. Isso se verificou verdadeiro em diversas criações apresentadas por eles, como quando um aluno estava fisicalizando uma série de ações realizadas no seu intervalo e, ao dirigir-se ao bebedouro imaginário para tomar água, pressionou a alavanca com o pé, da mesma forma que o bebedouro da escola funciona. Sua representação chegou a emocionar uma das professoras presentes, devido ao nível de precisão da sua representação.

De forma igualmente potente, houve uma experimentação de uma outra aluna que impressionou a todos (professores, intérpretes e alunos) com seu grau de detalhamento. Por isso decidi transcrevê-la a seguir, com uma tradução aproximada do que foi sinalizado e jogado por ela:

### *Rotina de uma aluna*

O dia amanhece e a vovó vem me acordar. Tomo banho, passo creme na pele, borrifo um pouco de perfume e arrumo o cabelo. Como alguma coisa e tomo leite com chocolate. Estou pronta. Saio de casa e fico no ponto junto com a vovó, esperando pela chegada da perua. Ela demora muito! Aí vem ela... parou no farol vermelho. Ficou verde. A perua estaciona na minha frente e eu subo. Passamos por algumas ruas e logo chegamos na escola. Eu desço, dou tchau para o motorista e ele vai embora. Eu sento e espero, enquanto isso a diretora manda todo mundo subir logo pra sala (*imita a diretora*). Eu continuo esperando, até que uma das minhas professoras chega com sua bolsa pendurada em um dos ombros (*imita o*

---

12 Configuração de mão em “S” do alfabeto manual de Libras, com as duas mãos levemente inclinadas na diagonal e alternando as posições “cima” e “baixo” entre si (representação da movimentação de um volante)

*jeito de andar da professora*). A outra professora chega em seguida, com sua mochila de alça nos dois ombros (*imita o jeito de andar da professora*). Elas chamam a gente para organizarmos uma fila e subirmos para a sala. Todo mundo arruma as mesas e carteiras, colocando cada uma no seu lugar, de um jeito que elas fiquem viradas para o telão. A professora liga o projetor e a imagem fica bem grande, com várias coisas escritas e atividades pra gente fazer no caderno. Depois que acabo, mostro o caderno para a professora. Ela recolhe as agendas de todo mundo, carimba e depois devolve cada uma. Ela corrige a minha atividade e eu coloco a folha no caderno. A professora escolhe um aluno para ir até o calendário preencher o dia de hoje. Agora é hora do intervalo, vamos comer. Vou para a fila que o intérprete está organizando. Ele marcha fazendo várias brincadeiras engraçadas com a gente (*imita o intérprete*). Espero na fila da merenda até que, de repente, a porta se abre e a tia da cozinha aparece. Pego meu lanche e agradeço. Como tudo e jogo o lixo no lixo. Brinco muito. Vejo lá em cima uma câmera gigante. Não posso bagunçar. Sento e espero até que as professoras avisem que o intervalo acabou. Quem precisa, vai ao banheiro. As duas professoras ficam juntas lá na sala dos professores, comendo umas comidas muito gostosas e conversando em Libras. Quando acaba o intervalo, as professoras avisam que é aula de teatro com o Bruno. Ele sinaliza que vamos jogar. Depois pegamos as mesas e cadeiras do canto e reorganizamos a sala. Sento na cadeira para a última aula. É hora do almoço. Fazemos a fila e mais uma vez o intérprete fica brincando. Pego a bandeja e agradeço à tia da cozinha. Como várias coisas, tem até abacaxi. Arroz, feijão preto. Que delícia! Várias coisas. Carne também. Está muito gostoso. A professora avisa todo mundo que é para ficar na escola. Hoje tem projeto. A professora faz a chamada e mostra no telão quem veio e quem faltou. Ensaíamos a história do príncipe surdo e da sereia. Agora, desenhamos a história que estamos criando porque depois vamos apresentar no teatro. A aula acaba. Espero na fila para comer de novo. Muito bom! Entro na perua para voltar para casa. Ela fica parada por um tempo numa fila com outras peruas (*sacode o corpo como se estivesse dentro da perua com o motor ligado*). Uma das professoras acena do seu carro preto e manda beijos para nós. A outra passa por nós a pé, manda beijos e vai buscar seu carro com o homem do estacionamento lá longe. Chego em casa. Tomo banho. Como de novo. Saúde, né! Preciso ficar forte, com a saúde boa, pra poder crescer. A vovó assiste televisão. Eu ensaio a história do príncipe surdo. Anotece. Eu durmo.

Por meio do jogo, a aluna conseguiu se recordar e descrever características minuciosas presentes na sua rotina, como a espera pela perua, a forma de andar das suas professoras, as brincadeiras do intérprete e até mesmo o sacolejar do transporte escolar. Tal feito indica o quão rica pode ser a apreensão visual do mundo por parte das crianças surdas, que, além de demonstrarem uma consciência sobre o estado do próprio corpo em diferentes momentos do dia, mantêm seus olhares ativos para captar o mundo ao redor de si. Ou seja, a aluna em questão não se restringiu ao ritual cotidiano que parte dela, mas incluiu também aqueles que são *percebidos* por ela.

Segundo Ryngaert (*ibidem*, pp. 141-142), a importância dessa precisão durante o jogo está relacionada com um “respeito ao desenrolar de ações sucessivas e do trabalho com a memória, não da execução propriamente dita”. Com isso,

Se o ritual exige vários personagens, o jogador se encarrega deles sucessivamente, anunciando em voz alta, se o desejar, quem ele joga. Do mesmo modo cabe a ele fornecer, através da narrativa, todas as precisões que considera úteis para a localização, para as eventuais mudanças de lugar, para a manipulação dos acessórios. (Aqui estou subindo no ônibus; aqui estou pegando a escova de dente.) A apresentação do ritual pode muito bem ser alternadamente contada e jogada, de modo que as dificuldades formais não prejudiquem a comunicação do acontecimento (*ibidem*).

No caso das crianças surdas – que possuem a Libras como língua natural –, é possível afirmar que essa oposição entre a enunciação e a vivência teatral do ritual não se verifica, pois ambas se expressam espacialmente com maior ou menor nível de fisicalização. Dessa forma, embora possam ser identificadas em suas diferenças, o limite entre elas é menos definido do que na prática com pessoas ouvintes, que costumam entender corpo (*jogar*) e voz (*contar*) como uma dicotomia.

Em outras rodadas, houve situações em que um mesmo ritual cotidiano, compartilhado pelos alunos no seu dia a dia escolar, requereu a participação de dois jogadores em cena. Esse foi o caso da partida de xadrez fisicalizada por um aluno.

Apesar de ser uma atividade prevista semanalmente em um projeto extracurricular da escola, a partida de xadrez escolhida pelo aluno tratava-se da última que ele havia jogado na vida real, tendo como adversário um de seus colegas de turma. Conseqüentemente, havia um comprometimento com a veracidade do evento representado, levando-o a pensar antes de mover cada uma das peças,

previamente sinalizadas, no tabuleiro imaginário. Porém, quando ele começou a demonstrar dificuldade em simular as jogadas do seu oponente, sugeri que este aderisse ao desafio de recriar conjuntamente aquela partida, que naquele momento já havia perdido o seu caráter estritamente ritualístico.

Assim, deu-se início à disputa entre os dois enxadristas, que moviam cavalos, torres e peões imaginários para proteger seus respectivos reis, sempre pressionando o relógio ao término de cada jogada. Por fim, o aluno que deu origem àquele ritual acabou perdendo a partida – da mesma forma que havia perdido no projeto –, então anunciou aos espectadores, sem nenhum ressentimento, que o colega havia vencido. Além disso, na vez do aluno vencedor ocupar a área de jogo para representar sua rotina, a mesma partida de xadrez foi escolhida e, portanto, reencenada pelos dois alunos sob outra perspectiva.

A partir das experiências citadas, evidencia-se o quanto os elementos captados pela atenção ativa da criança surda em seu cotidiano também contribuem na construção de seu imaginário, tornando-se, inclusive, repertório vivo para o jogo.

## 5.2 Casa

A partir do trabalho com os rituais cotidianos, decidi aprofundar a pesquisa em cada um dos três espaços em foco (casa, rua e escola), com o objetivo de fazer emergir outras criações possíveis em cada um deles. Começamos, então, por onde nascem esses rituais: a casa.

Num contexto global em que a maioria das crianças surdas é filha de pais ouvintes, infelizmente é comum que a casa não seja um espaço plenamente adequado para a expressão do seu imaginário, considerando a barreira linguística e cultural que se interpõe na relação familiar. Ademais, a questão se agrava ao percebermos que muitos desses pais não buscam aprender Libras, recusando-se, portanto, a uma comunicação efetiva com seus filhos.

Diante desse cenário complexo, a partir do qual nos questionamos sobre como o espaço da casa é ocupado pelas crianças surdas, decidi investigar a problemática por uma perspectiva lúdica, a fim de verificar quais seriam as propostas trazidas pelos alunos para compor quatro ambientes domésticos (quarto, sala, banheiro e cozinha). Por meio do jogo, a questão se expande para como o espaço da casa *pode ser* ocupado por eles.

Assim, com dois pedaços de fita crepe em uma configuração de “+”, dividi a sala de aula em quatro pequenas áreas, identificando-as com os nomes e sinais dos ambientes supracitados. Em cada rodada, quatro alunos seriam convidados a jogar, sendo que cada um deles ocuparia um dos quadrantes e fisicalizaria alguma ação que costumava realizar naquele espaço.

Para que a prática funcionasse com um bom tempo-ritmo e poucas interrupções do processo criativo, retomei a luz da sala como um dispositivo de jogo, explicando aos alunos que, a cada vez que ela piscasse, todos deveriam sair de sua área delimitada e passar para o ambiente ao lado. Dessa forma, os quatro alunos da vez experimentaríamos os quatro espaços.

Diferente da dinâmica em torno das rotinas dos alunos, na qual a divisão do espaço era, por vezes, desrespeitada em prol dos deslocamentos propostos por eles, aqui nosso tabuleiro de jogo foi preservado durante todo o período da aula. Isso ocorreu porque a compreensão em torno do significado de cada quadrante e a responsabilidade em mantê-lo não era mais individual, e sim coletiva. Dessa forma, quando um aluno estava cozinhando e seu colega estava do outro lado da linha dormindo, consolidava-se na relação entre eles que, naquele momento, um estava na cozinha e o outro no quarto. Além disso, esse entendimento da regra se mantinha vivo pelas movimentações constantes de troca de lugar, que exigiam uma atenção no espaço como um todo.

Na cozinha, uma aluna realizou o sinal de “esperar”<sup>13</sup> enquanto seu corpo também indicava que estava aguardando por algo. Na sequência, fisicalizou as ações de abrir o forno e tirar um bolo de lá. Enquanto isso, no quarto, um aluno fazia uma chamada de vídeo com seus amigos, divertindo-se na conversa. Já na sala, outro aluno estava sentado no sofá jogando videogame, concentrado em vencer. Por fim, no banheiro, um aluno escovava os dentes diante da pia, como quem acaba de acordar. Ao piscar da luz, todos passavam para o ambiente ao lado.

Dentre os quatro espaços da casa incluídos no jogo, o banheiro era o que mais divertia os alunos, tanto jogadores quanto espectadores. Quando surgiu pela primeira vez a ação de “fazer cocô”, vários alunos quiseram fisicalizá-la, provocando risos da plateia e até mesmo a entrega de um rolo de papel higiênico verdadeiro para o jogador da vez. Por ser considerado um espaço íntimo, sua teatralização tende a um efeito cômico, até mesmo entre os jogadores da rodada. Isso ocorreu

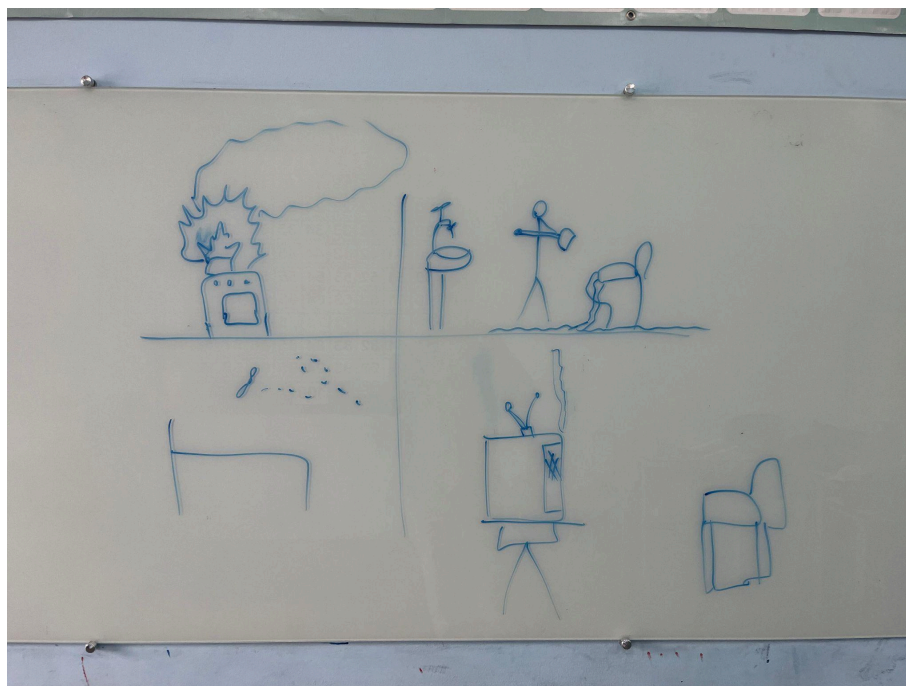
---

13 Pulso batendo no outro braço repetidas vezes.

quando uma jogadora estava lavando seus cabelos e o aluno que estava na cozinha olhou na sua direção por um instante, rompendo com a parede imaginária entre os cômodos, o que fez com que ela interrompesse sua ação e cruzasse os braços, esperando que o colega se virasse para que ela continuasse seu banho.

Depois que todos haviam jogado, propus uma circunstância imaginária para cada um dos ambientes domésticos. A sala estava com a televisão quebrada, o banheiro estava com o vaso sanitário entupido e vazando água, a cozinha estava pegando fogo e no quarto havia um mosquito irritante. Porém, como os alunos ainda estavam um pouco confusos com os enunciados realizados em Libras, o intérprete da turma prontamente complementou a explicação com um desenho esquemático na lousa que representava cada uma das situações-problema descritas.

Figura 1 – Desenho esquemático das situações-problema



Fonte: registrado pelo autor

Os espaços onde assistimos ao maior número de soluções inusitadas foram o quarto e a sala. No primeiro, o mosquito foi morto de todas as maneiras possíveis, com chineladas, pauladas, tapas e até inseticidas, sendo que o mais interessante era ver os alunos construindo a situação. Alguns deitavam-se dentro da área delimitada e se irritavam progressivamente com o inseto que atrapalhava o seu

sono, outros já adentravam o espaço caçando o invasor, verificando cada fresta dos móveis imaginários.

Já na sala, enquanto alguns se contentavam em reclamar da falta da televisão, outros tentavam consertá-la sozinhos ou partiam para a agressão física do objeto. Havia também os alunos que não se importavam e buscavam outras atividades para realizar, como mexer no celular ou dormir no sofá. Um dos jogadores, no entanto, tensionou a regra do jogo ao transformar um dos cantos do quadrante em uma loja de eletrodomésticos, onde ele fisicalizou a compra de uma televisão nova, levando-a de volta para sua sala e instalando-a sem dificuldade.

Na cozinha, foi interessante verificar que nenhum aluno buscou ajuda, todos se propunham a enfrentar o incêndio sozinhos. Ora conseguiam apagá-lo com o uso de baldes d'água, ora as chamas se espalhavam e venciam o jogador, que representava a sua morte trágica.

O banheiro, por outro lado, não teve sua situação muito enfrentada pelos alunos. A maioria deles tentava desentupir o vaso por alguns segundos e logo desistia ou então simplesmente ignorava a dimensão do problema de vazamento e deixava de utilizar o vaso, ocupando-se, por exemplo, em secar o cabelo.

Toda essa sequência lúdica foi fundamental para que os alunos não só expressassem seu imaginário sobre cada um dos quatro cômodos, como também ocupassem o espaço cênico com uma tarefa individual, acompanhado de mais três colegas com suas respectivas tarefas. Juntos, os quatro jogadores de cada rodada eram responsáveis por fazer com que os espectadores vissem uma casa diante de si, o que só poderia ser feito a partir de suas ações e do respeito ao significado de cada quadrante, determinado pelo enunciado do jogo.

Aos poucos, o aluno vai entendendo a área de jogo como uma possibilidade de experimentar o mundo – até mesmo aquele supostamente já conhecido – e, conseqüentemente, de se entender enquanto alguém capaz de criar o que quiser diante dos espectadores. Ou seja, é “pela exploração do corpo no espaço que o aluno constrói o conhecimento do fazer teatral, organizando, a partir daí, uma noção de teatralidade” (SOARES, 2003, p. 132).

### 5.3 Rua

Nas práticas em torno do cotidiano dos alunos, a rua estava colocada enquanto travessia da casa para a escola e da escola para casa. Nesse sentido, podemos entendê-la como o espaço que nos leva a todos os outros. Além disso, para além da sua concretude de asfalto, o conceito de rua também pode significar “estar fora da residência”. Sair de casa é, portanto, estar na rua. Entretanto, para além da escola, quais são os espaços para os quais as crianças surdas se deslocam no seu dia a dia?

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), “é dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à acessibilidade”. No entanto, isso não se verifica na prática, já que essas três instâncias nem sempre favorecem aos interesses da pessoa surda.

No Brasil, muitos espaços públicos ainda não contam com acessibilidade em Libras. Da mesma forma, é muito comum que a família mantenha a criança surda em casa a fim de protegê-la, privando-a de um contato verdadeiro com o mundo. Além disso, uma vez que a surdez é considerada uma deficiência oculta, isto é, não pode ser imediatamente percebida por terceiros, os surdos estão constantemente lutando para serem vistos na sociedade. Isso se dá, principalmente, por meio da sua manifestação cultural: sua língua, sua arte e seus corpos ocupando os espaços da cidade. Porém, muitos desses espaços ainda parecem manter as portas fechadas ou apenas entreabertas para a participação plena dessa comunidade.

A partir dessa constatação, decidi trazer alguns espaços para serem jogados e brincados pelos alunos em sala de aula, de maneira a expandir os imaginários sobre onde a rua pode nos levar.

Para o primeiro jogo, separei algumas imagens de espaços variados para mostrar aos alunos no início de cada rodada. O objetivo era que eles observassem a imagem, identificassem o espaço e, então, o mostrassem por meio de ações físicas, transformando a sala de aula. Porém, ele não foi atingido de início.

O que ocorria era que os jogadores apenas realizavam os sinais correspondentes aos espaços propostos (zoológico, cinema, supermercado etc.) ou então copiavam a ideia contida na imagem. A imagem correspondente ao zoológico, por exemplo, era de uma moça alimentando uma girafa, o que fez com que a aluna

representasse essa mesma ação, sem nenhuma tentativa de vivenciar outras atividades naquele espaço. Diante disso, lancei provocações de que outras ações poderiam ser feitas no zoológico, mas continuamos sem instaurar o espaço de jogo. O mesmo ocorreu com o supermercado e com o cinema, até que no restaurante eu modifiquei o enunciado e propus a formação de uma dupla com papéis estabelecidos: um seria o garçom e o outro o cliente. Imediatamente, as crianças entraram na situação dramática e trouxeram essas figuras à vida.

O cliente, sentado em sua cadeira, chamava a atenção do garçom com um balançar de braços e sinalizava uma infinidade de comidas e bebidas que desejava consumir. O garçom, por sua vez, registrava os pedidos sinalizados no seu bloco de anotações imaginário e logo retornava com os pratos. Não demorou para que eles sentissem falta de alguém para cozinhar, então pedi que mais um aluno se juntasse à experimentação.

Com a chegada de uma cozinheira, o garçom ganhou uma urgência e uma responsabilidade em se lembrar do longo pedido do cliente e “ressinalizá-lo” em detalhes para ela. Aos poucos fomos adicionando mais clientes e mais funcionários no jogo, até que, de repente, todos nós estávamos brincando juntos, com o restaurante funcionando a todo vapor.

A partir do momento em que a plateia foi destruída, nos distanciamos do jogo teatral e nos aproximamos do jogo dramático infantil, no qual

[...] todos são fazedores, tanto ator como público, indo para onde querem e encarando qualquer direção que lhes apraz durante o jogo. A ação tem lugar por toda parte em volta de nós e não existe a questão “quem deve representar para quem e quem deve ficar sentado vendo quem fazendo o quê!” (SLADE, 1978, p. 18).

Enquanto eu esperava pelo suco de laranja que pedi, um dos garçons cobrava um valor exorbitante de um cliente, sinalizando os números da conta em Libras. O cliente protestava, alegando que o valor não condizia com o apresentado no cardápio. Eventualmente, o cliente se rendeu e pagou com seu cartão imaginário no apagador de lousa, transformado em maquininha de cartão.

Ao final do expediente, os cozinheiros saíram da cozinha para avisar que o restaurante estava prestes a fechar. Quando todos os clientes foram embora, os funcionários afastaram as mesas e cadeiras da sala de aula e começaram a fisicalizar a limpeza do salão, com baldes e esfregões. Ao terminarem o serviço,

sinalizaram que o tempo havia passado e que agora estávamos no dia seguinte. Então, em outro canto da sala, os clientes se enfileiraram na rua para aguardar a abertura do restaurante e poder fazer mais uma refeição.

Com isso, é possível perceber que “à medida que o jogo imaginativo torna-se mais cooperativo, os enredos tornam-se mais complexos, e os temas, mais inovadores” (PAPALIA, OLDS, FELDMAN, 2006, p. 330). Além disso, “o jogo dramático oferece ricas oportunidades para praticar as habilidades interpessoais e linguísticas e explorar papéis e convenções sociais” (*ibidem*), como no caso do restaurante, que foi ressignificado ludicamente pelas crianças enquanto um espaço surdo em toda sua concepção e lógica de funcionamento.

#### **5.4 Escola**

Por fim, com o mesmo enquadramento do jogo dramático infantil, passamos a investigar o espaço escolar. Dessa forma, por meio da representação dos papéis de aluno e professor, fomos capazes de criar uma sala de aula imaginária dentro da própria sala de aula real, de modo a expandir a nossa percepção cotidiana acerca desse espaço.

Na nossa primeira experimentação, um aluno prontamente se voluntariou para ser o professor de matemática, transformando seus colegas de turma em seus alunos. Ele passava uma série de atividades e pedia para que os alunos fossem até a lousa resolver os exercícios, ajudando aqueles que estavam com dificuldade. Na hora do intervalo imaginário, os alunos se deslocaram até outro canto da sala para construir o refeitório, onde comeram seus lanches, enquanto o professor permaneceu na sala esperando por eles. Quando percebeu que seus alunos estavam demorando muito, deu-se conta de que estavam esperando que ele os buscasse, afinal esse é o procedimento padrão adotado pela professora real. Então, ele foi até lá, organizou-os em fila e levou-os de volta para a sala de aula.

Depois dessa primeira rodada, propus que outra pessoa assumisse o papel de docente. O que eu não imaginava era que a jogadora da vez iria se investir tanto na performance a ponto de se recusar a voltar à posição de aluna quando solicitado por mim. Porém, como o jogo estava rendendo várias dinâmicas interessantes e os outros jogadores também estavam criando junto com a professora, decidi que, além

de não ser um problema seguir dessa forma, era positivo em termos de aprofundamento das situações dramatizadas.

No início, a aluna também se inspirou na professora de matemática, realizando ações semelhantes as de seu colega, corrigindo os cadernos dos alunos, que conversavam entre si sobre o nível de dificuldade da tarefa de casa. Ao sinalizar que a aula havia acabado, ela logo se transformou na professora de artes, pedindo aos alunos que realizassem um desenho livre colorido, mas sem usar canetinha. Depois de finalizados, cada aluno colou seu desenho imaginário no caderno e o explicou para a professora, que reagia às criações.

Em seguida, a jogadora deu vida à professora de educação física, entrando no espaço com seu jeito de andar característico e fisicalizando o carregamento de sua mochila com os materiais esportivos para a aula. Então, ela convocou os alunos a se organizarem em fila e os levou para a quadra imaginária, dando algumas voltas pela sala de aula antes de anunciar que haviam chegado.

A partir de uma atividade que os alunos haviam desenvolvido com a verdadeira professora recentemente, a proposta da professora ficcional foi uma prática de *slackline*, um esporte que consiste em se equilibrar sobre uma fita de nylon esticada entre dois pontos. Após anunciar a atividade para a turma, a jogadora esticou a fita imaginária pelo espaço e instruiu os alunos sobre como atravessá-la, levando todos a um estado de empolgação.

Na primeira tentativa de cada um, os alunos não só representaram a dificuldade de se equilibrar sobre a fita, como também caíram algumas vezes no meio da travessia e voltaram ao final da fila para tentar mais uma vez, provavelmente espelhando o que ocorreu na aula real.

Tal compromisso com o verossímil é extremamente admirável, principalmente quando envolve a escolha pelo fracasso na representação de um desafio. Nesse caso, parece haver uma compreensão de que o jogo no teatro não tem como finalidade demonstrar a habilidade do jogador em atravessar uma fita imaginária sem grandes problemas, e sim propor que o corpo se coloque em situação. Além disso, há uma mudança no entendimento da brincadeira ao aceitar que o corpo que ficcionaliza não precisa ser invulnerável, como o são os super-heróis geralmente evocados no faz de conta.

Aqui, além dos acordos tácitos estabelecidos entre os jogadores, o grande desafio era que todos conseguissem visualizar a mesma fita diante de si, com as

mesmas características físicas (peso, comprimento, balanço, textura etc.). Por isso, a partir do que foi trazido por eles, decidi aprofundar na investigação desse olhar coletivo sobre um objeto que não está lá, retomando a “brincadeira da educação física” em uma aula posterior.

Na ocasião, pedi novos voluntários para se transformarem em professor e obtive um mar de mãos levantadas. A ideia era que cada jogador que assumisse a posição de docente escolhesse um esporte para propor à turma, explicando as regras do seu jeito e de modo que o jogássemos apenas por meio da fisicalização. Assim, tivemos partidas de queimada, vôlei, basquete e, até mesmo, ginástica artística, cuja modalidade era o salto sobre a mesa.

O último esporte escolhido, e o mais difícil de ser jogado pelos alunos, foi o futebol sem bola. Aqui, foi interessante constatar que o jogador-professor transformou-se em um verdadeiro árbitro na postura, na indumentária e no porte de um objeto da cultura ouvinte: um apito imaginário na boca. Independentemente da utilidade desse utensílio naquele contexto, a fisicalização dele era importante para o professor da vez, já que fazia parte do seu referencial visual daquilo que constitui um juiz de futebol.

Ao considerar esses objetos, essencialmente mediados pelo som, no campo lúdico da criança surda, Daniele Silva (2002, pp. 101-102) afirma que

[...] mesmo tendo restrições para usar um telefone convencional ou tocar uma flauta, as crianças não estão alheias aos acontecimentos do universo ouvinte, a música, o telefone etc.; essas experiências são vividas de formas diferenciadas, porém mostram-se fundamentais na constituição da identidade do surdo.

Com o futebol sem bola, os problemas foram inúmeros, porém todos estavam relacionados à dificuldade em visualizar uma mesma bola em jogo: cobrar um pênalti, aceitar o gol ou a defesa do adversário, respeitar os cartões amarelos do árbitro, compreender os limites espaciais do campo na sala de aula, entre outros. Como a situação aparentava estar caótica para alguns jogadores, uma das alunas pediu tempo, pegou um rolo de papel higiênico, confeccionou uma pequena bola e a mostrou para mim, a fim de que eu autorizasse a inserção do objeto na partida. Evidentemente, eu não permiti, explicando a ela que o intuito do jogo não era utilizar uma bola de verdade, e sim apenas imaginá-la, o que seria, naturalmente, desafiante.

Insistir nesse tipo de prática me parece fundamental no contexto escolar com crianças surdas, já que ele propõe um enquadramento lúdico para o desenvolvimento da sua consciência espacial, tão cara à estrutura gramatical das línguas de sinais. Além disso,

[...] individualmente, ou através da relação entre os participantes, o desafio de tornar real um objeto, sem o auxílio de qualquer suporte material, pode constituir um importante aspecto do desenvolvimento da consciência sensorial, a ser constantemente retomado e aprofundado ao longo do processo de aprendizagem teatral (PUPO, 2001, p. 185).

A partir do conjunto de experimentações relatadas em todo este capítulo, é possível confirmar a seguinte afirmação de Soares (2003, p. 169):

A noção do espaço como fundador do jogo teatral é de grande utilidade para o ensino do teatro na sala de aula, pois ele rompe com a resistência inicial ao jogo. O espaço funciona como uma espécie de convite, facilitando e estimulando a entrada do aluno no jogo.

À vista disso, é fascinante que um mesmo espaço possa dar lugar a tantas criações imaginárias, sendo que muitas vezes elas não são vistas devido a uma série de convenções sociais. Uma sala de aula, por exemplo, costuma impor que os alunos se sentem sempre enfileirados, de forma a priorizar a visualização da lousa. Tal ordenamento exclui, em prol da manutenção da ordem, quaisquer outras possibilidades de existir nesse espaço. Nessa lógica, a sala de aula parece estar fadada a se manter numa mesma configuração espacial e receber os mesmos tipos de experiência durante toda a sua “vida útil”.

No entanto, como já comprovado nas práticas descritas nesta pesquisa, essa percepção pode ser invertida quando o espaço é observado sob outra ótica, mais especificamente sob uma ótica artística, na qual a prioridade é a construção de sentido no aprendizado.

## 6 HISTÓRIAS SURDAS

A maioria dos alunos que fizeram parte desta pesquisa também participam de um projeto extracurricular – conduzido por uma das professoras polivalentes – no qual exercitam a criação de histórias, incluindo seu registro e sua teatralização. Interessado pelo tema, tive a oportunidade de acompanhar alguns desses encontros durante meu estágio de observação, que antecedeu a minha sequência de aulas.

Em um desses dias de projeto, a atividade organizada pela professora previa que, a partir da história em desenvolvimento (“O Príncipe Surdo e a Sereia Ouvinte”), um aluno por vez se dirigisse até a frente da turma e sinalizasse suas ideias pensadas para a narrativa. Entretanto, era nítida a dificuldade que eles tinham em diferenciar a linha narrativa já construída da não construída, por mais que a professora recapitulasse constantemente o ponto da história em que se encontravam. Portanto, os alunos ora repetiam elementos da história que já haviam sido criados, ora copiavam a ideia trazida pelo colega. Ou então, simplesmente desistiam da tarefa e faziam o sinal de “não saber<sup>14</sup>”.

Essa dificuldade das crianças surdas em conceber uma história própria pode estar relacionada a diversos fatores. Um deles, já apresentado no capítulo *Espelhamentos surdos*, pode ter a ver com a novidade do espaço para expor suas próprias ideias, já que ele ainda é muito incipiente na sociedade. Outro deles tem uma ligação direta com a falta de referências dos alunos. Afinal, quantos são os filmes e peças com acessibilidade em Libras? Ou ainda, quantos são os livros adaptados para uma educação bilíngue com modalidades tão distintas? E, principalmente, quantos são os espaços que estão abertos para o compartilhamento de histórias surdas?

Até mesmo as brincadeiras infantis são estruturadas a partir de referenciais, muitos deles advindos da observação e do contato com os adultos, que também é prejudicado no caso das crianças surdas. No entanto, segundo Lev Vigotski (2018, p. 18),

A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim

---

14 Dedo médio encostado na tampa e, em seguida, se afasta no sentido horário.

como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade.

Diante dessa problemática apontada, passei a investigar propostas lúdicas para que experimentássemos, ainda que em um primeiro nível, a criação de uma história a partir do jogo. Uma história que fosse estruturada por eles, mas a partir de uma condução minha, consolidando nesse encontro uma narrativa que pudesse ser chamada de nossa.

### **6.1 Da caminhada individual à criação de histórias coletivas**

Após a descoberta da luz como um dispositivo de jogo, pude retomar uma das dinâmicas que havia falhado anteriormente, mencionada no capítulo *Rodas surdas*. Nela, os jogadores caminhariam livremente pelo espaço e, ao piscar da luz, deveriam parar e olhar na minha direção para que eu sinalizasse uma circunstância imaginária para a caminhada. Quando a luz piscasse mais uma vez, eles poderiam voltar a andar a partir da circunstância dada.

“O chão está escorregadio!” Todos deslizavam e trombavam uns nos outros, tentando se equilibrar em pé.

*Piscada de luz.*

“O espaço se transformou em um túnel estreito!” Todos engatinhavam ou se acocoravam, deslocando-se com dificuldade.

*Piscada de luz.*

“Agora o espaço é uma piscina!” Todos nadavam e mergulhavam pela área de jogo, principalmente no chão, como se estivessem no fundo da piscina. Eu trouxe, então, a possibilidade da experimentação do plano alto, como um ponto para tirar a cabeça da água e respirar, ainda mantendo-se dentro da piscina.

*Piscada de luz.*

“Vocês estão andando na rua e começa a chover!” Todos buscavam por abrigo, alguns com seus guarda-chuvas fisicalizados e outros completamente desprotegidos. Até que uma das crianças inventou que havia uma casa em um dos cantos do espaço, adentrando-a e convidando todos a se juntarem a ela para que pudessem se abrigar da chuva.

Foi nesse momento que eu percebi o potencial dessa estrutura de jogo em dialogar narrativamente com as crianças. Por meio de uma caminhada pelo espaço

(um dos enunciados mais comuns em práticas teatrais) em que eu inseria novas circunstâncias imaginárias a cada rodada, os alunos não só as jogavam como também criavam a partir delas, por vezes afastando-se da proposta inicial de caminhada e aproximando-se, novamente, do jogo dramático infantil.

De acordo com Lucia Maria Lombardi (2023, p. 198),

O jogo dramático da criança pequena é baseado na imaginação, na apropriação das culturas pela criança, exige ações do mais alto nível, tem uma estrutura narrativa dentro da qual se assume papéis diferentes, permitindo às crianças um processo de exploração ativa, experimentando e refletindo. Motivadas pelos temas do seu cotidiano, envolvidas em participação intensa e estabelecendo interações significativas, as crianças encontram neste brincar um modo de co-construção de significados para suas experiências de vida com os outros. Constroem narrativas lúdicas, se reconhecendo como identidades culturais com vozes próprias.

Considerando a importância desse tipo único de narrativa que pode surgir a partir do jogo dramático, decidi assumir alguns de seus princípios na reelaboração do jogo da caminhada lúdica. A ideia era manter a estrutura original, em que os alunos estão atentos ao piscar da luz para receber a próxima instrução, porém abandonar o enunciado de caminhada, substituindo-o pelo de vivência da circunstância imaginária. Além disso, em vez de circunstâncias “aleatórias”, eu forneceria pedaços sequenciais de uma história improvisada por mim, que seria completada pelas criações dos alunos em jogo.

A seguir, transcrevo, aproximadamente, o que foi o nosso primeiro resultado de “brincar uma história” coletivamente:

### *História 1*

Um grupo de crianças estava vagando pelo deserto com muita sede. Quando já não aguentavam mais de tanto calor, encontraram a tenda de uma vendedora de água. Naquele dia, a mulher ficou feliz com seu lucro de vendas, já que conseguiu comercializar a água para todas as crianças presentes. Depois de matar a sede, o grupo se despediu da vendedora e foi buscar um lugar para dormir. Durante a noite, o frio era severo e ninguém conseguia pegar no sono. Então, a mesma vendedora reapareceu com uma tenda de chocolate quente. Mais uma vez, todos compraram o produto da empreendedora visionária, que se despediu do grupo depois de finalizar suas vendas. Todos se deitaram para descansar. Algumas pessoas dormiam profundamente sobre as areias do deserto, outras tiveram episódios de

sonambulismo devido ao estresse da aventura. No dia seguinte, uma ventania muito forte despreendeu a tenda da vendedora do chão. Todos se esforçaram para segurá-la, mas a natureza foi mais forte e levou a tenda embora pelos ares. Triste pela sua perda, a vendedora se juntou ao grupo, pois não queria ficar sozinha. Na manhã seguinte, as crianças, empáticas com a situação da moça, resolveram construir-lhe uma nova tenda e preparar-lhe um café da manhã com chocolate quente, enquanto ela ainda estava dormindo. Ao acordar, a vendedora se surpreendeu com o gesto generoso e agradeceu muito a todos.

Toda essa narrativa surgiu a partir da seguinte circunstância imaginária lançada por mim: todos estão caminhando no deserto com muita sede. Durante essa investigação, não demorou para que uma aluna propusesse uma solução para o problema: a vendedora de água. Ao perceber a aparição dessa figura, utilizei o interruptor da sala para chamar a atenção dos jogadores que ainda não haviam reparado na criação da colega, de modo a oficializá-la no nosso faz de conta.

Depois desse evento, sinalizei: o grupo de viajantes começa a se preparar para descansar, mas o frio noturno está intenso. Enquanto o grupo estava sofrendo com o clima, que não deixava ninguém dormir, a vendedora de água, que já estava afastada das outras crianças, aproximou-se com sua tenda de chocolate quente. Mais uma vez, pisquei a luz para que todos olhassem para mim e reconheci a ação da vendedora dentro de nossa narrativa.

Diante dessa quantidade de propostas criativas dos alunos – incluindo os episódios de sonambulismo, a união da vendedora ao coletivo e a preparação de um café da manhã surpresa –, constatei que havia encontrado uma estrutura de jogo flexível o suficiente para convidá-los a compor com a narrativa em curso. Dessa forma, delimitados por algumas regras, eles poderiam criar livremente a partir de seu imaginário, adicionando soluções improváveis e vivenciando papéis sociais e situações não cotidianas.

Segundo Lombardi (*ibidem*, p. 196), para além do desenvolvimento de uma habilidade do aluno,

Interessa mais na narrativa intrínseca ao jogo dramático a apropriação pela criança dos fatos, das vicissitudes humanas, a mistura que faz disso com seu imaginário, produzindo narrativas situadas no seu tempo e lógicas próprias, construindo outras tramas e soluções possíveis – as quais

contudo, adultos em estado de urgência e pressa, não serão capazes de perceber e podem depreciar, desmerecer e inferiorizar.

Assim, reproduzi a mesma estrutura de jogo em uma aula posterior, que resultou na seguinte história:

### *História 2*

Em uma bela manhã de sol, os alunos de uma mesma turma despertaram em suas respectivas casas. Todos se preparavam – escovando os dentes, tomando café da manhã, arrumando as mochilas etc. – para a excursão nas montanhas que fariam naquele dia. Cada um saiu de sua casa e se deslocou até o ponto de ônibus, onde todos se encontraram. Depois de um tempo aguardando, o ônibus de viagem chegou para buscá-los. O motorista abriu as portas do veículo, permitindo que todos embarcassem, e então deu início ao trajeto. No entanto, um dos alunos ficou para trás, pois havia se atrasado para sair de casa. Por essa razão, um segundo ônibus foi chamado para levá-lo ao encontro de seus colegas. Quando todos haviam chegado ao destino, começaram a explorar a região, tirando algumas fotos das montanhas e organizando suas mochilas para a trilha que fariam. De repente, eles foram surpreendidos pela aparição de três ursos violentos que os cercaram e os atacaram. Como o grupo estava perdendo a batalha, correndo risco de vida, um dos alunos se dispôs a se comunicar com os animais e descobriu que eles haviam perdido suas casas na floresta devido ao desmatamento, por isso estavam com fome e perdidos naquela região. Após essa explicação, as crianças se solidarizaram com a situação dos ursos e decidiram ajudá-los, trazendo-lhes comida e construindo uma casa nova para cada um deles (uma feita de palha, outra de madeira e a última de tijolo). Com o esforço físico do trabalho, uma das pessoas desmaiou, mas foi prontamente atendida medicamente pelos ursos. No fim, quando todos estavam bem, realizaram uma festa nas montanhas para comemorar, com direito à piscina e à contratação de um DJ.

Aqui, as propostas criativas dos alunos surgiram a partir do momento em que sinalizei o enunciado “vocês saem de casa para pegar um ônibus de viagem” e o grupo constituiu um ponto de ônibus comum a todos. Em seguida, a longa espera pelo transporte também só teve fim quando um dos estudantes decidiu se transformar em motorista, estacionando o veículo diante do ponto. Porém, um dos

alunos que estava junto do grupo se recusou a entrar no ônibus, alegando que havia chegado atrasado e que, portanto, precisaria esperar o próximo. Mais uma vez, a situação-problema foi solucionada por um dos passageiros, que também assumiu o papel de motorista, desceu do veículo e foi buscar o amigo atrasado em seu novo ônibus imaginário.

No arco narrativo dos ursos, também há uma série de elementos provenientes da imaginação dos alunos. O primeiro foi o próprio surgimento dos animais no passeio, que foram identificados por um grupo de meninas que tiravam fotos nas montanhas. Quando transformei esse faz de conta de alguns em um enunciado de jogo coletivo, esperava que o grupo lutaria contra ursos imaginários. Entretanto, as mesmas alunas que haviam avistado os animais, decidiram se metamorfosear neles, sinalizando previamente o sinal de “urso”<sup>15</sup> para a compreensão de todos os jogadores.

Outro ponto interessante foi a escolha dos materiais para a construção das casas dos ursos. Com um embasamento explícito na conhecida fábula dos três porquinhos, as crianças construíram casas de palha, madeira e tijolo em um contexto completamente diferente, transformando uma referência coletiva em catapulta para a criação. Sem contar que, na nossa narrativa, nenhuma das casas foi ao chão. Elas foram construídas com materiais diferentes devido apenas a uma limitação de recursos imposta pela região montanhosa.

Um terceiro elemento de destaque foi a questão da barreira comunicacional entre os seres humanos e os animais, que foi superada por meio da Libras, já que ambas as partes sabiam a língua. Assim como no caso do restaurante, relatado no capítulo *Espaços surdos*, há aqui a criação de um mundo regido por uma lógica não ouvinte, na qual até mesmo espécies diferentes encontram na sinalização um meio de se comunicar, evidenciando a potência do lúdico na ressignificação do real.

De acordo com Lombardi (*ibidem*, p. 197), essa influência mútua entre a “realidade fingida” e a “realidade real” constitui

[...] um exercício de representação simbólica da criança pequena que segue aprendendo durante o jogo dramático pelas oportunidades de experimentar de forma segura uma grande variedade de ‘eus’ como parte do processo de formação de identidade.

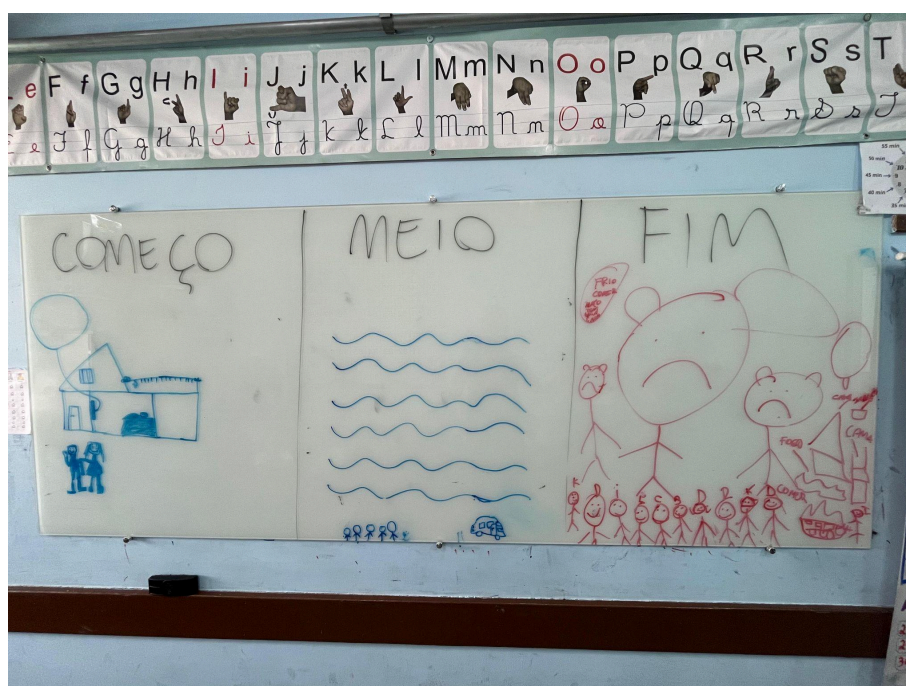
---

<sup>15</sup> Mãos fechadas, apenas com os dedos polegares e indicadores levantados, em configuração de “C”, e encostados no topo da cabeça, como se fossem as orelhas do urso.

A fim de que os alunos exercitassem a ação de recontar uma história e de verificar o quanto da história brincada havia se fixado no imaginário coletivo, dividi a lousa em três partes e registrei tudo que eles se lembravam que havia acontecido no começo, no meio e no fim da nossa narrativa. Nessa anotação, para além de uma descrição de todos os eventos vividos pelo grupo, surgiram relatos individuais de alunos que afirmavam terem levado alimentos muito específicos para o passeio, os quais não são possíveis de serem aferidos como parte do jogo dramático infantil efetivado. Da mesma forma, alguns estudantes fizeram questão de trazer suas contribuições individuais sobre o momento de construção das casas: “eu construí as camas!”, “eu busquei a madeira!”, “eu fiz as portas!” etc.

Na sequência, solicitei que três voluntários realizassem um desenho na lousa para representar a história.

Figura 2 – Desenho da história criada



Fonte: registrado pelo autor

O aluno responsável pelo bloco do começo desenhou uma casa com duas pessoas e um balão, na intenção de representar os acontecimentos iniciais de preparação para sair de casa rumo ao passeio. Já no bloco do meio, a criança desenhou uma sequência de ondas empilhadas para representar as curvas das montanhas e, em menor escala, o grupo de alunos observando a paisagem ao lado

de seu ônibus. Por último, o estudante encarregado do final, em vez de registrar a conclusão feliz da nossa saga, desenhou os três ursos tristes, juntamente com uma legenda em português: “frio, comer, não tem uma casa”. Desenhou também as pessoas do grupo, com a inicial do nome de cada um, e alguns elementos da narrativa, identificados como “casa”, “cama” e “fogo”.

Considerando as duas histórias descritas neste capítulo, é possível destacar semelhanças entre elas, algumas ocasionadas por mim, como o caráter aventureSCO da narrativa, outras por eles, como a ação de ajudar uma figura necessitada. Ainda assim, é possível afirmar que conseguimos compor duas histórias distintas, cada uma com suas peculiaridades.

No entanto, é importante ficar atento às repetições que podem ocorrer nesse tipo de dinâmica, principalmente quando elas se constituem enquanto zonas de conforto ou, mais apropriadamente, zonas de infertilidade para o jogo vivo. Quando verificamos que essa reciclagem de ideias passa a se tornar um problema, é preciso lembrar do papel das referências na expressão lúdica, já que, segundo Vigotski (2018, p. 25),

Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; maior é a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência; sendo as demais circunstâncias as mesmas, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação.

Assim, a partir da busca por referências que ampliem o imaginário de alunos e professores, podemos começar a construir, coletivamente, novas histórias com outros protagonismos. Afinal, é nesse espaço de narrativas em construção, no qual os alunos estão atentos às ideias uns dos outros, que conseguimos vislumbrar uma realidade outra. Uma realidade que propõe jogos em que todos participam, festas em que todos dançam, viagens em que todos vão e conversas em que todos se entendem, sinalizando a mesma língua.

## 7 PARA IMAGINAR PEDAGOGIAS TEATRAIS SURDAS

Segundo Johan Huizinga (2019, p. 5), o jogo antecede a existência da própria cultura, “acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase atual”. Nesse sentido, é possível compreender a enorme disponibilidade lúdica demonstrada pelas crianças surdas participantes dessa sequência de encontros, já que a ação de jogar é intrínseca à natureza humana. No entanto, de maneira inversa, o jogo também é atravessado pela pluralidade de culturas existentes no mundo, dentre elas a denominada *cultura surda*.

A partir desta pesquisa, foi possível perceber que as crianças surdas aprendem o jogo da mesma forma que as línguas de sinais se estruturam: visuo-espacialmente. Sendo assim, as práticas oriundas de uma pedagogia teatral ouvinte precisam ser adaptadas ou, até mesmo, completamente modificadas para um contexto surdo. Afinal, não basta que o som seja suprimido dos enunciados do condutor, é necessário que o jogo inteiro seja pensado a partir da visualidade.

Quando me deparo com um jogo que propõe a ação de chamar uma outra pessoa, por exemplo, preciso entender como isso é feito na cultura surda, de modo a respeitá-la. Assim, a luz ambiente da sala de aula – mencionada no capítulo *Rodas surdas* – surge não apenas como um recurso de adaptação visual, mas também como um dispositivo de jogo que trabalha com a prontidão dos estudantes surdos e os convoca a um estado de presença.

De forma semelhante, quando sinalizo a explicação de uma prática – também descrita no capítulo supracitado – que envolve o exagero na expressividade dos alunos, percebo que ela não está sendo compreendida porque carece de visualidade. Com isso, sou convocado a exemplificá-la com o meu próprio corpo, por meio de recursos linguísticos da Libras. Ainda assim, com cuidado para não transformar o enunciado em uma demonstração excessiva – criticada pela pedagogia teatral ouvinte –, na qual o educador entrega todos os caminhos e não permite que o estudante os descubra na investigação lúdica.

Esse último exemplo demonstra a centralidade do corpo na cultura surda. É por meio dele que a comunicação cotidiana ocorre, por isso ele parece não ser tão estigmatizado quanto na cultura ouvinte, que o enxerga como apêndice da oralização e o resguarda de exposições julgadas como desnecessárias. Assim,

verificou-se entre as crianças surdas uma disponibilidade em colocar o corpo em foco, assim como ocorre na expressão de sua língua natural.

É justamente esse ponto em comum entre a língua de sinais e a linguagem teatral que gerava, por vezes, uma indistinção entre elas no contexto lúdico. Isso sucedia, principalmente, quando o jogo envolvia a fisicalização de um objeto. Tal enunciado desafia o jogador a materializar no espaço físico, por meio de suas ações, algo que não está presente. Um processo semelhante ocorre quando uma pessoa surda sinaliza, a diferença é que aqui ele se dá a partir de uma língua com estrutura gramatical própria e não de uma experimentação livre.

Sendo assim, essa aproximação entre a comunicação em Libras e a vivência de uma circunstância imaginária pode ser comparada, respectivamente, aos conceitos “contar” e “mostrar” de Viola Spolin. Ou seja, quando o aluno surdo sinaliza em cena com um objetivo puramente comunicativo, ele está apenas contando algo aos espectadores por meio de sua língua. Por outro lado, quando ele se coloca na situação imaginária proposta pelo jogo, seu corpo passa a nos mostrar o que está em cena. No limiar entre essas duas esferas, também nascem experimentações singulares, como a do garoto que evocou um rato no espaço por meio de seu sinal em Libras e reagiu com medo à presença do animal, costurando entre a narração e a vivência cênica do ocorrido.

Outro elemento que se destacou nas criações das crianças surdas foi a riqueza de detalhes visuo-espaciais do seu imaginário. Quando solicitadas a representarem seus cotidianos na área de jogo, a maioria delas o fazia com uma extrema atenção para que nenhuma sutileza do seu dia ficasse de fora. Da mesma forma, quando transformavam o cabo de vassoura em outro objeto, preocupavam-se em manuseá-lo com cuidado e estabelecê-lo no espaço, com consciência do potencial de suas ações em ressignificá-lo.

Em contrapartida, verificou-se que algumas de suas criações se estabeleciam por meio da cópia da proposta alheia. Tal tendência, comum no comportamento infantil, pode ser intensificada pelo fato das crianças serem pessoas surdas inseridas em um mundo hegemonicamente ouvinte, que constantemente impõe sobre elas a necessidade de se adaptarem à cultura dominante, ou seja, de copiarem o modelo para se inserir na sociedade.

Diante dessa realidade, o teatro nos permitiu reimaginar alguns espaços tradicionalmente ouvintes e transformá-los em espaços surdos. Esse foi o caso do

jogo dramático infantil estabelecido no nosso restaurante imaginário, onde trabalhava um garçom surdo que registrava os pedidos de seus clientes surdos e os sinalizava para a cozinheira surda do estabelecimento. Assim, em meio à concretude da sala de aula, surgiu um espaço que os representava culturalmente e no qual eles podiam inventar novas formas de habitá-lo.

Com isso, comprovou-se o potencial do teatro em não apenas abrir espaço para a construção e expressão de imaginários surdos, como também possibilitar a coletivização das crianças em torno de um imaginário comum, experimentado ludicamente pela turma. Além disso, a linguagem teatral também se estabeleceu enquanto ponte intercultural entre os alunos surdos e eu – educador ouvinte –, já que nossa comunicação nem sempre acontecia por meio da Libras, fosse pela minha não fluência na língua, fosse pela dificuldade de alguns alunos em sinalizar.

No entanto, prezando pelo desenvolvimento de uma pedagogia teatral verdadeiramente surda, percebe-se que essa perspectiva intercultural tem suas limitações. Afinal, ainda que possamos compartilhar diversos aspectos culturais, os alunos surdos e eu apreendemos o mundo por meios distintos, o que modifica nossa maneira de experienciá-lo.

De acordo com Sá (2010, p. 337), “o desafio que se nos apresenta, então, é o de construir, com os surdos, uma escola que leve em consideração a língua, as formas culturais e os projetos da comunidade surda”. Nesse novo imaginário escolar, é imprescindível reivindicar a formação de educadores surdos que possam repensar a pedagogia teatral a partir de sua própria cultura. Assim, abriremos caminho para provocar novos tipos de desconstrução acerca do que é teatro e de quem pode fazê-lo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)>. Acesso em: 25 de outubro de 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 25 de outubro de 2024.

BROOK, Peter. **A porta aberta: reflexões sobre a interpretação e o teatro**. 2a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

EIJI, Hugo. Congresso de Milão. **Cultura surda**, c2011. Disponível em: <<https://culturasurda.net/congresso-de-milao/>>. Acesso em: 14 de abril de 2024.

GAMA, Joaquim. A fisicalização no sistema de jogos teatrais. **Fênix: Revista de História e Estudos Culturais**. Uberlândia, v. 7, n. 1, jan./abr. 2010.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda : linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. 2ª Ed. São Paulo: Plexus, 2002.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

LEITÃO, Marta; SOUZA, Iara; BAPTISTA, Maria Manuel. Teatro como política. **Papers do NAEA**. Belém, v.26, n.1, 2017.

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. Aprendizados de crianças pequenas no jogo dramático. **Ensino & Pesquisa**. União da Vitória, v. 21, n. 1, p. 188-201, jan./mar. 2023.

PAPALIA, Diane; OLDS, Sally; FELDMAN, Ruth. **Desenvolvimento Humano**. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **O lúdico e a construção do sentido**. Sala Preta, São Paulo, Brasil, v. 1, p. 181–187, 2001. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57023>>. Acesso em: 18 de outubro de 2024.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. 2ª Ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO - CE. **Língua Brasileira de Sinais I**. Fortaleza, 2012. Disponível em:

<[https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2013/02/libras\\_lingua\\_brasileira\\_de\\_sinais\\_1.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2013/02/libras_lingua_brasileira_de_sinais_1.pdf)>. Acesso em: 19 de outubro de 2024.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SP. **História da Educação Bilíngue para Surdos**. São Paulo, [s.d.]. Disponível em:

<<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educacao-especial/programa-de-educacao-bilingue-para-surdos/historia-da-educacao-bilingue-para-surdos>>. Acesso em: 14 de abril de 2024.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Como brincam as crianças surdas**. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

SIMÕES, Marina Velosa. A língua de sinais como foco de construção do imaginário no brincar de crianças surdas. **ETD**, Campinas, v. 07, n. 02, p. 24-33, mar. 2006.

Disponível em:

<[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1676-25922006000000005&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922006000000005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 15 de outubro de 2024.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

SOARES, Carmela Corrêa. **Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero – o ensino do teatro na escola pública**. Tese (Mestrado em Teatro) – Centro de Letras e Artes, Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2003.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.