

**GRITO SILENCIOSO E SILÊNCIO BARULHENTO:** Percepções metodológicas do ensino de teatro com  
alunos surdos

**SILENT SHOUT AND SILENCE NOISY:** Methodological perceptions of theater teaching with deaf  
students

**Gilvamberto Felix**

gilvambertocomunidade@hotmail.com

Universidade Federal do Ceará

**Resumo:**

A investigação denominada *Grito Silencioso e Silêncio Barulhento: percepções metodológicas do ensino do teatro com alunos surdo* tem o objetivo de discutir e refletir sobre práticas possíveis no ensino do teatro para alunos surdos na educação básica e em ambientes educacionais. A investigação aconteceu na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Deputado José Martins Rodrigues, escola Polo de Atendimento de Alunos Surdos de Maracanaú e reflete sobre a experiência com a aplicação de recortes metodológicos utilizando os jogos do teatro do oprimido, a técnica do teatro imagem, o jogo dramático infantil nas qualidades de jogo pessoal e jogo projetado e técnicas do ensino de teatro com objetos. Levantando assim questões, percepções, impactos e reverberações desta experimentação.

**Palavras-Chave:** Teatro Educação, Metodologia do Ensino do Teatro, Teatro e Surdez.

**Abstract:**

The research called *Silent Scream and Noisy Silence: methodological perceptions of theater teaching with deaf students* aims to discuss and reflect on possible practices in theater teaching for deaf students in basic education and in educational environments. The investigation took place at the Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Deputado José Martins Rodrigues, School of Attention of Deaf Students of Maracanaú and reflects on the experience with the application of methodological cuts using the games of the theater of the oppressed, the technique of the image theater, the children's dramatic play in the qualities of personal play and projected play and techniques of teaching theater with objects. Thus raising questions, perceptions, impacts and reverberations of this experimentation.

**Keywords:** Theater Education, Methodology of Teaching Theater, Theater and Deafness.

**OS GRITOS SILENCIOSOS**

Desde os anos finais do ensino fundamental estudei com alunos surdos, logo, me aproximei da Língua Brasileira de Sinais – Libras, desde muito novo. Fiz cursos de formação, aprendi no cotidiano em tentativas arriscadas de me comunicar com eles e com os intérpretes. Por  
*IAÇÁ: Artes da Cena | Vol. II | n. 2 | ano 2019*  
ISSN 2595-2781

vezes me encontrei disperso observando os diálogos deles e as traduções de aulas e aos poucos fui me aproximando deste universo tão peculiar que é a comunidade surda. Cursei ainda a disciplina de Libras que é obrigatória para todas as licenciaturas, mas durante a graduação, me mantive afastado deste universo. Logo após formado, comecei a trabalhar em uma escola onde me deparei com vários alunos surdos. E das primeiras questões que me fizeram refletir foi sobre como, enquanto artista-pesquisador-docente, me aproximaria daqueles que, por diversos fatores, mantinham-se meio ‘acuados’ dentro da escola. Rapidamente me lembrei, de quando ainda era estudante da educação básica, da sensação de desespero que eu notava nos olhos de meus colegas de sala que eram surdos quando os intérpretes faltavam. Era como se os olhos deles gritassem em um grito silencioso e ali, eles calados, faziam com que seus corpos reverberassem um silêncio barulhento que ecoa até hoje dentro da minha cabeça. Ali, pensei que uma de minhas obrigações enquanto arte-educador era não deixar com que aqueles corpos fossem mais marginalizados do que eles já haviam sido pela sociedade e nem que isso se instaurasse nas aulas de arte/teatro. Pensando nisso, este escrito tem o objetivo de discutir e refletir sobre práticas possíveis no ensino do teatro para alunos surdos na educação básica. E, para compreender isso, é preciso fazer um breve resgate histórico da educação dos surdos.

Segundo Silva (2009) o percurso escolar de crianças com necessidades especiais passou por diversas fases, dentre elas a exclusão, a segregação, a integração e inclusão. No período da exclusão, a autora discute a respeito de práticas realizadas na idade antiga e medieval em que os deficientes, muito influenciados pela religião, eram tratados como escória, a ponto de serem inclusive aprisionados em condições subumanas, abandonados e sacrificados. A institucionalização foi sendo estabelecida aos poucos e logo foram surgindo os ambientes educacionais de atendimento a cada uma das deficiências, ou seja: “surgem instituições para surdos, mais tarde para cegos e muito mais tarde para deficientes mentais” (SILVA, 2009, p. 137), dando assim formatação a fase da segregação, em que os deficientes eram separados e isolados da sociedade, levados às instituições de atendimento de suas deficiências.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Vale ressaltar que a expressão correta e atual é ‘pessoas com deficiência’. As citações mostram o percurso até se chegar ao uso da melhor expressão para se definir as pessoas com deficiência.

Silva (2009) ainda afirma que, a partir deste momento começam a surgir grupos organizados de pais de deficientes e de pessoas sensíveis a esta pauta que começam a tomar um espaço na sociedade e com o advento da Declaração dos Direitos do Homem e dos Direitos da Criança, foi-se ganhando espaço a ideia de que o deficiente deveria ser, na verdade, integrado à sociedade, ao qual estavam imbricado “[...] o direito à educação, à igualdade de oportunidades e ao de participar na sociedade” (SILVA, 2009, p. 138), assim, a fase da integração é pautada na ‘devolução’ do deficiente para o seu lugar, ou seja, passando assim ocupar as escolas e instituições convencionais. Já na fase da inclusão, Silva afirma que:

A aceitação e a valorização da diversidade, a cooperação entre diferentes e a aprendizagem da multiplicidade são, assim, valores que norteiam a inclusão social, entendida como o processo pelo qual a sociedade se adapta de forma a poder incluir, em todos os seus sistemas, pessoas com necessidades especiais e, em simultâneo, estas se preparam para assumir o seu papel na sociedade. (SILVA, 2009, p. 144).

Desta maneira, percebe-se a profundidade que além de integrar, de trazer para dentro, era necessário fazer com que o deficiente não estivesse naquele espaço como um invasor, como um corpo estranho, mas como um corpo diferente em meio a tantos corpos diferentes.

Pensar nesta diferença faz com que se pense em igualdade, e de como ser igual com corpos diferentes. Aqui, o mais tocante não é pensar na máxima de que somos todos iguais, mas compreender que somos todos diferentes e de como devemos/podemos lidar com essas diferenças de maneira reflexiva e tornar essa diferença um aspecto pedagogicamente potente. Desta maneira, seria ingênuo acreditar que pensar a igualdade seria eficaz para pessoas e processos tão plurais e cheios de diferenças, não só físicas, mas sociais, relacionais, afetivas e entre outros aspectos. Ao se pensar um ensino democratizado, em que a todos seja oportunizado a aprendizagem, problematiza-se a ideia de que

O direito à igualdade de oportunidade resguarda a prerrogativa de que cada um tem interesses e características e que necessitam que sejam atendidas no processo educacional. A equidade assegura que nenhuma manifestação de dificuldades seja impedimento à aprendizagem do aluno, respeitando sempre diferenças individuais. (FERNANDES, 2007, p.35)

Assim, abre-se a possibilidade de entendimento de uma educação que pode percorrer diversos caminhos, métodos, sentidos e direções e estas mesmas acessarem as mesmas

habilidades e competências, tornando claro que não existe apenas um caminho para se chegar a algo quando se trata de educação. A equidade se aponta como dar a oportunidade de se chegar ao mesmo algo, mesmo que por caminhos diferentes e com métodos diferentes. Respeitar os aspectos da diferença para se chegar a equidade de possibilidades é essencial ao trabalho educativo e ao processo de ensino aprendizagem, assim, considerando as subjetividades, individualidades e particularidades de cada um. Ao se perceber as diferenças se reconhece as necessidades e possibilidades de cada sujeito diferente e de como cada um tem suas formas de acessar a determinadas questões e é necessário que a escola reconheça – exatamente no sentido (re)conhecer, de conhecer novamente –, para que assim ela possa traçar propostas de trabalhos com esta diferença.

Ao se refletir sobre este ambiente que pensa na diferença, foi um fator determinante para se pensar esta proposição de investigação e a relação com o campo de pesquisa. Assim, o trabalho aqui discutido aconteceu na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Deputado José Martins Rodrigues, escola localizada em Maracanaú, cidade na região metropolitana de Fortaleza no estado do Ceará. Localizada em um bairro periférico e atendendo à alunos advindos de comunidades com bastante vulnerabilidade social e alto índice de violência. Este espaço apontava como um oásis em meio ao deserto, onde os alunos podiam se engajar em vários dos diversos projetos curriculares e extracurriculares que a escola articulava.

Entre estes projetos, um projeto municipal encabeçado pela Secretaria de Educação Municipal, propôs que todos os alunos surdos estudassem na mesma escola de ensino regular, formando assim um Polo de Atendimento de Alunos Surdos. É necessário deixar claro que esta proposta não se tratava de retroceder as escolas de atendimento exclusivo de alunos surdos, mas a ideia era trazer os alunos surdos do município para uma escola de ensino regular, ou seja, que atende também à alunos ouvintes, sendo na verdade, o seu maior público, para que os alunos surdos pudessem ter contato com os seus pares, fortalecessem a aquisição de sua língua materna e tivessem contato com a cultura surda. O que acontecia anteriormente era que os alunos surdos estavam espalhados pelas escolas do município, geralmente um em cada escola, e tinham contato apenas com o intérprete em sala de aula, não tendo contato com a comunidade surda e gerando assim vários problemas de identidade, sensação de pertença e desenvolvimento linguístico. A escola, com esse projeto, aproximou a comunidade surda estudantil, trouxe uma equipe de

trabalho para fazer o Atendimento Educacional Especializado e também implantou como disciplina de sua base curricular a Libras, possibilitando que os alunos ouvintes também aprendessem a Língua Brasileira de Sinais dentro da sala de aula e facilitasse e possibilitasse a relação com os alunos surdos.

Com todas essas propostas, um desafio estava lançado à escola, aos professores, aos gestores, aos alunos, aos funcionários e à toda comunidade escolar. Agora, era hora de pensar metodologicamente em como poderia ser proposto o processo de ensino-aprendizagem de teatro com alunos surdos. Foi desta maneira que pude perceber o quão aquém esta a formação universitária quanto se trata a relação de teatro e inclusão, onde a oferta da disciplina de Libras é básica com relação ao ensino, visto que a ideia da disciplina é possibilitar alguns conhecimentos linguísticos e não de se refletir e praticar, metodologicamente falando, sobre as aulas de teatro para alunos surdos. Foi necessário realizar um processo de levantamento e investigação de literatura e processos artísticos-educacionais que tratassem do assunto, onde foi possível perceber também que existe uma escassa produção no tange a esta temática.

## OS SILÊNCIOS BARULHENTOS

Nos procedimentos de pesquisa, em busca de experienciar uma educação de fato inclusiva, fiz um levantamento de metodologias do ensino do teatro que poderiam ser potentes para a educação teatral de surdos. Entre estas selecionei alguns recortes metodológicos os quais utilizei em sala de aula e os trouxe aqui para discussão, que são os jogos do teatro do oprimido, a técnica do teatro imagem, o jogo dramático infantil nas qualidades de jogo pessoal e jogo projetado e técnicas do ensino de teatro com objetos.

O teatrólogo brasileiro Augusto Boal (2012), conhecido internacionalmente pelas proposições do *Teatro do Oprimido*, faz uma divisão de jogos e exercícios, que foram vivenciados/criados/aprendidos em suas experiências pelo mundo todo, em cinco categorias que tomam como base os sentidos humanos. Ao fazer esta categorização, Boal está aproximando os jogos que de alguma forma potencializam um dos sentidos propostos para aquela determinada categoria. As categorias selecionadas para serem trabalhadas com alunos surdos foram “ver tudo

que se ouve”, “sentir tudo que se toca”<sup>2</sup>, abrindo portas de possibilidade para o trabalho com a visão e com o toque.

Cada um dos jogos descritos na obra *Jogos para Atores e não Atores* de Augusto Boal possui uma perspectiva e objetivos diferentes, desta maneira, é necessário uma o conhecimento minimamente experiencial destes para que se possa agenciá-los de forma coerente e que correspondam ao processo de ensino aprendizagem na sala de aula e contemple também os alunos surdos. Conforme Boal (2012, p. 111 e 112) na categoria *sentir tudo que se toca* os alunos são estimulados a conhecerem o seu próprio corpo e reconhecerem os seus movimentos, de onde eles vêm, como eles são gerados e entre outros aspectos. Na categoria *ver tudo que olha*, o estímulo já acontece na percepção visual e na construção imagética da cena, fazendo que assim, o aluno possa lapidar o seu olhar e experimentar-se enquanto observador e compositor de imagens e cenas. Boal (2012, p. 192) afirma que as atividades desta categoria “[...] desenvolvem a capacidade de observação pelo diálogo visual entre duas ou mais pessoas. Evidentemente, o uso simultâneo da linguagem verbal será proibido.” Traz assim, propostas de atividades que podem ser experimentadas com alunos surdos.

Ao se trabalhar estas duas categorias em sala de aula, foi possível perceber que os alunos surdos, um pouco a mais que os alunos ouvintes, resolviam os problemas apresentados com mais velocidade e precisão. Certa vez, em uma formação sobre o trabalho com alunos com deficiência dada a todo o corpo docente da escola, nos foi informado por uma das formadoras que, ao sermos privados de um sentido, os outros se afloram de alguma forma para compensar a ausência daqueles. Isso era bastante perceptível, no sentido de quê, ao realizarem as atividades propostas, os alunos surdos aparentavam possuir mais expertises corporais e visuais e as utilizavam como recurso de resolução cênica.

Em relação a uma das técnicas do *Teatro Do Oprimido*, conforme Boal, (2012, p. 25 e 26) o Teatro Imagem tem como base três premissas: a imagem real, a imagem ideal e a imagem de transição. A imagem real se trata de uma imagem feita com os corpos dos participantes e que represente claramente uma situação de opressão sobre um tema pré-estabelecido. A imagem

---

<sup>2</sup> Boal também possui outras categorias de jogos, os citados foram utilizados como exemplos de suas divisões.

ideal seria, neste caso, a imagem sonhada, desejada, onde a opressão teria desaparecido. Já a imagem de transição seria a imagem que interligaria a imagem real com a imagem ideal, ou seja, uma imagem que estaria como percurso de uma para outra, saindo do real para ideal, da opressão para a dissolução da opressão. Boal ainda afirma que

A chamada *imagem de transição* tinha por objetivo ajudar os participantes a pensar com imagens, a debater um problema sem o uso da palavra, usando apenas seus próprios corpos (posições corporais, expressões fisionômicas, distâncias e proximidades etc.) e objetos. (BOAL, 2012, p. 25)

Às vezes, estamos demasiadamente ligados a querer explicar a nossa proposição com palavras e não deixar que a própria imagem corporal comunique por si só, pode-se assim perceber, que esta é uma metodologia de grande potência para se trabalhar com alunos surdos e ouvintes ao mesmo tempo. Boal ainda aponta as atividades do teatro imagem como uma atividade democrática e introdutória de outras técnicas do teatro do oprimido, visto que ela usa suportes que propiciam um contato mais propedêutico com a arte da cena, ele afirma ainda que:

As imagens, porém, [em contraponto com as palavras] são sua própria criação, e, por isso, eles sentem maior facilidade em expressar por este meio seus pensamentos. Imagens são mais fáceis de inventar do que palavras. E, até certo ponto, mais ricas em significados possíveis, mas polissêmicas. (BOAL, 2012, p. 28).

Desta maneira, encontrei nas prerrogativas do teatro imagem uma possibilidade de trabalho com todos os alunos que contemplassem também os alunos surdos, visto que esta técnica do teatro do oprimido consegue acessar diversas habilidades e competências de ensino de forma realmente inclusiva, onde aos surdos é possibilitado a oportunidade de realizarem as atividades sem necessidade de nenhuma adequação. É importante também deixar claro que esta não é uma crítica às atividades adaptadas, mas se trata apenas de um compartilhamento de uma experiência exitosa em uma atividade que engloba, ao mesmo tempo, alunos surdos e ouvintes.

Outro recorte metodológico utilizado foram as divisões do Jogo Dramático infantil, onde Peter Slade (1978), escritor e dramaterapeuta inglês, categoriza estes jogos em dois subgrupos: o *jogo pessoal* e o *jogo projetado*. O jogo pessoal se trata de jogos dramáticos que, entre outros aspectos, utilizam o próprio corpo como instrumento para a representação, assim, pressupõe de seu jogador uma imersão nos aspectos de representação. Já o jogo projetado são atividades em

que o jogador transfere a representação para algum objeto por ele manipulado, projetando assim, as características a serem representadas, para um boneco por exemplo. Ambas as categorias destes jogos tratam do universo de faz de conta infantil, onde a criança é convidada a jogar-brincar de representar outros personagens, lugares e ações.

Nestas atividades com jogos dramáticos foi possível notar uma aproximação dos surdos com o universo de representar. Em diálogo com uma intérprete de Libras, levantamos a ideia de que estes alunos estão acostumados a utilizarem o seu corpo constantemente para representarem situações e personagens, principalmente quando ainda não são fluentes em Libras ou encontram alguma pessoa que não consegue se comunicar com eles através das linguagens de sinais. Desta forma, os alunos utilizavam os saberes prévios que tinham e os potencializavam em jogo, descobrindo assim, novas possibilidades, caminhos e direções para estes saberes que colaboravam para o desenvolvimento da aula e transversalmente também colaboravam para o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais no que tange as expressões.

Durante a graduação experienciei, em uma das atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – Teatro/UFC, os objetos enquanto possibilidade metodológica para o ensino do teatro (FELIX, 2014). Um dos seus principais aspectos potentes para a pedagogia teatral era o investimento nos elementos físicos do objeto como estímulo para o processo de ensino-aprendizagem do teatro. Assim, foram selecionados, adaptados e criados, diversos tipos de exercícios, estímulos, jogos e atividades práticas que tinham a utilização do objeto e de sua fisicalidade como potência propositiva do/ao teatro. Estas atividades citadas foram categorizadas a partir da área de estímulo que ela era trabalhada, que eram: Corpo e Voz; Espaço e Tempo e Texto. Entre os aspectos pedagógicos apontados, um dos que mais foi evidenciado durante o processo de investigação foi de que o fator físico, o contato, o toque, a concretude do objeto fazia com que o aluno pudesse, através de sua relação com os objetos, compreender e experienciar melhor as habilidades e competências dos saberes da cena determinadas e pensadas para aquela oficina. A experimentação metodológica com objetos também foi vivenciada em outros espaços no ensino formal em diversos níveis e modalidades de ensino e também em ambientes de ensino não-formal em oficinas e workshops que aconteciam em outros espaços de formação.

Baseado na experiência ao qual está sendo discutida aqui, foi possível perceber que o aluno surdo, ao receber instruções em uma aula prática de teatro de um professor, pode não conseguir compreender com facilidade qual é a proposta de trabalho, principalmente se tratando de atividades com um cunho mais alheado, mais impalpável, com instruções mais abstratas. É óbvio e também importante lembrar que isso não quer dizer que não se é possível trabalhar com estas instâncias com alunos surdos, apenas está sendo relatado este aspecto na experiência aqui refletida. Assim, trazer os objetos e seus aspectos materiais para a sala de aula com alunos surdos, trouxe uma possibilidade de trabalho onde o aluno surdo conseguia compreender, através de sua própria experimentação com estes corpos físicos, os objetivos de trabalho que estavam sendo vivenciados. Assim, os objetos aproximaram, literalmente, os alunos e seus corpos, ao fazer teatro de maneira concreta.

Os aspectos metodológicos aqui abordados não têm o objetivo de apontar formas certas ou únicas de se ensinar teatro aos surdos, pelo contrário, visa compartilhar experiências exitosas em uma situação específica para que elas possam servir de campo possível para desdobramentos feitos por cada professor em cada sala de aula. Este escrito não substitui a atenção do professor para com seu aluno e percepção das subjetividades e necessidades de seu alunado.

### **PERCEPÇÕES METODOLÓGICAS DO ENSINO DO TEATRO COM ALUNOS SURDOS**

Dentre estes caminhos de possibilidades metodológicas que foram apontados aqui, um dos elementos potentes a serem pensados é o aspecto de criação dentro das aulas de teatro. Assim, pode-se analisar os âmbitos criativos que afloram no exercício destas propostas e como elas dialogam com o aluno surdo dentro do ambiente escolar. Desta maneira, vale refletir sobre a ideia que “A criação alimenta-se e troca informações com seu entorno em sentido bastante amplo.” (SALLES, 2014, p. 32). Ao se trazer a palavra entorno, traz-se também a perspectiva de que esteja se referindo a este termo de forma ampla, ou seja, não se remetendo apenas ao aspecto físico/geográfico, mas se além também aos aspectos ideológicos, subjetivos, históricos, culturais, sociais e entre outros. Aponta assim, que o ato de criar está interligado com todos os elementos que toca/atravessa/afeta o sujeito de alguma forma. Assim, entende-se que o processo criativo é

fruto de um entrecruzar de influências em forma de fio que se emaranham e formam uma teia, uma rede, uma rede de criação, onde, segundo Cecília Almeida Salles, ela:

[...] pode ser descrita como um processo contínuo de interconexões instáveis, gerando nós de interação, cuja variabilidade obedece a alguns princípios direcionadores. Essas interconexões envolvem a relação do artista com seu espaço e seu tempo, questões relativas à memória, à percepção, recursos criativos, assim como diferentes modos que se organizam as tramas do pensamento em criação. O artista deixa rastros desse percurso nos diferentes documentos do processo criativo. (SALLES, 2010, p. 215).

A presença do sujeito surdo na educação básica nas aulas de teatro interfere, dialoga, problematiza, reverbera e impacta a criação dentro da sala de aula, lançando assim, no processo de criação-ensino-aprendizagem, fios largos nesta rede de criação proposta na escola. Foi possível perceber que nas aulas de teatro com esses recortes metodológicos do ensino do teatro os alunos surdos apresentavam em suas criações aspectos que eram referentes à sua identidade e comunidade surda, contribuindo para seu processo de entendimento enquanto sujeito surdo e também a sensação de pertença à comunidade surda. Também se pode notar que os alunos ouvintes acabavam assimilando questões referentes às especificidades desta comunidade e estas também reverberavam em seus processos criativos, desta forma, problematizando a cultura ouvinte que atuava, até então de forma hegemônica, dominante e colonizadora. A maneira como o surdo percebe o mundo, deságua na forma como ele cria e a forma como ele cria deságua na forma como ele percebe o mundo, gerando assim um processo cíclico de retroalimentação, onde criação e vida entrelaçam os seus fios, emaranham-se, confundem-se, repuxam-se e fazem trocas energéticas um com o outro mutuamente se alimentando e conseqüentemente nutrindo seu entorno.

Os alunos surdos frequentemente elevavam seus estados de ânimo ao relatar questões e reverberações sobre as aulas de teatro, demonstravam bastante interesse e aparentavam estar sendo constantemente provocados pelas questões erguidas em sala de aula, muitas vezes encabeçadas por eles. Alguns alunos relataram:

Sempre foi muito difícil a gente entender tudo, principalmente o que os ouvintes falam, até mesmo quando eles sabem Libras, a gente não entende direito. Quando a gente começou a fazer teatro, a gente começou a perceber o mundo de outra forma, a gente via que o corpo dizia alguma coisa, era como se ali, ninguém precisasse de fala para se comunicar. (Aluno B, entrevista sobre a experiência com teatro, 2014)

É como se a gente tivesse uma caixinha de coisas dentro da cabeça e o teatro fosse a enchendo com mais coisas e mais coisas. Tipo como se a gente, depois do teatro, tivesse a capacidade de ver mais do que a gente vê. Tipo, a gente caminha pela rua e fica olhando como os outros se comportam, o que o corpo deles está dizendo, o que eles estão fazendo, as expressões e tudo. (Aluno E, entrevista sobre a experiência com teatro, 2014)<sup>3</sup>

Estes relatos trazem à tona algumas das reverberações na qual os próprios alunos elencam: o acesso à comunicação, alargando as possibilidades de percepção e entendimento e; a expansão da visão de mundo, fazendo com que as percepções se dilatam e passem a observar e absorver os seus entornos de forma mais potente. Os profissionais intérpretes de Libras, que traduziam a fala em português do professor e dos alunos – sujeitos ouvintes – aos alunos surdos e traduziam a Libras realizada pelos alunos surdo para o português, também sentiam o impacto deste processo, onde uma tradutora afirma que

Como eu estou em contato direto com os surdos, eu pude ver de perto o que eles têm sentido nestes últimos meses e eu posso dizer que eles realmente estão empolgados com o que estão fazendo e aprendendo. Os olhos deles brilham e eles ficam extremamente agitados quando sabem que vai ter teatro, talvez pelo simples fato de eles conseguirem fazer tudo de igual para igual com os outros alunos. É como se no teatro eles conseguissem dizer o que querem sem precisar de mim. (Intérprete de Libras, entrevista sobre a experiência com teatro, 2014)

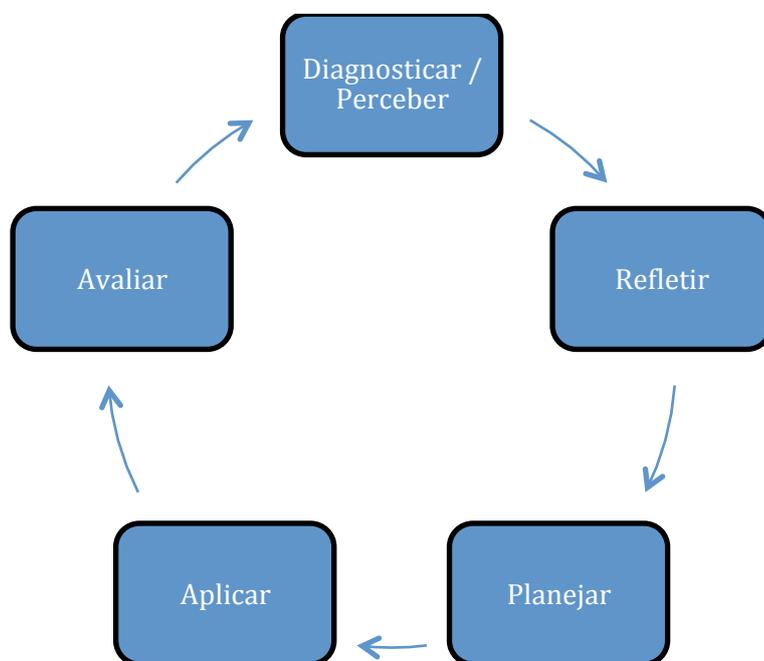
A perspectiva apresentada revela procedimentos didáticos planejados para a sala de aula para que surdos e ouvintes tivessem contato com o mesmo conteúdo, habilidades e competências na realização de uma mesma atividade para ambos os públicos. Esta percepção se iniciou a partir da observação da prática de outros professores, também observadas quando estava estudante da educação básica, onde por diversas vezes presenciei docentes negligenciando a presença dos alunos que necessitavam de atendimento educacional especializado. Onde aplicavam atividades que não correspondiam nem a disciplina, nem ao conteúdo que deveria estar sendo trabalhado, gerando assim, um abismo de exclusão. Ao ponto de observar alunos surdos pintando um modelo pronto como a figura de um coelho da páscoa, enquanto os outros alunos faziam a leitura e

---

<sup>3</sup> Todos os relatos de alunos surdos presente neste artigo foram feitos pelos estudantes em Libras e traduzido pela intérprete para o Português.

interpretação de um texto, sob alegação de que os alunos surdos ‘não conseguiriam acompanhar’ o que estava sendo trabalhado. Inclusão não é só colocá-lo dentro do mesmo espaço físico, na mesma sala de aula, mas possibilitar que o aluno tenha acesso às mesmas informações e experiências que os seus colegas de sala. Por isso, é importante ter bastante cautela, o que demanda um esforço extra, e refletir bastante sobre as atividades propostas em sala de aula.

Anteriormente foi asseverado a relação de retroalimentação entre visão de mundo – aluno – criação e através desta observação, se estimulou a se observar o processo de ensino-aprendizagem também como este sistema de retroalimentação, principalmente se tratando de práticas com ambientes e corpos desconhecidos ou pouco conhecidos (se é que é possível conhecer os ambientes e corpos por completo, o seu e o dos outros). Assim, pode-se apontar, nestas experiências com estes corpos diferentes, que para uma descoberta metodológica foi precioso passar por algumas etapas que desaguaram nas reverberações aqui apontadas e também adotadas como esquema para conhecer e se relacionar com estes ambientes e corpos diferentes. Estas etapas alimentam umas às outras e de alguma forma, modificando-as, influenciando-as, inspirando-as e, como já foi evidenciado, nutrindo-as. Conforme pode ser observado neste diagrama:



**Diagrama 01** – Ciclo de retroalimentação de experiências educacionais em ambientes e corpos desconhecidos ou poucos conhecidos.

**Fonte:** Desenvolvido para esta pesquisa pelo autor, 2015.

Estabelece-se assim, dentro deste processo de investigação da atividade docente, que ao adentrar-se com estes espaços e corpos ao qual não se tem nenhum ou pouco contato ou experiência, é necessário inicialmente diagnosticar e perceber, no sentido de observar com olhos críticos como é/está esses corpos/ambientes. Após esta etapa é necessário refletir, pensando sobre quais as necessidades, possibilidades, potencialidades e fragilidades de cada um destes. Posteriormente, vem a etapa de planejar, buscando metodologias, métodos, experimentações, trabalhos e outras questões que pudessem suprir as questões levantadas anteriormente. Assim, se aplica o proposto em planejamento e se avalia a proposta que foi aplicada e assim, dá-se início novamente a este ciclo, onde a partir da avaliação, é necessário diagnosticar e perceber novas questões. Assim, foi essencial para transformar o chão da sala de aula em territórios de descobertas.

E estas descobertas não se davam somente no campo docente, no sentido da formação do professor, mas também perpassavam a esfera discente, onde foi possível perceber que durante estes processos de ensino-aprendizagem teatral na sala de aula com os alunos surdos, afloraram-se as percepções de subjetividades – artísticas, pedagógicas, criativas, referentes também a condição da surdez e dentre outros aspectos, fazendo com que o aluno acessasse e perceber a si, ao outro e ao mundo de forma poética, já que “O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar.” (OSTROWER, 2013, p. 9) Desperta-se assim, para estas instâncias que além de poéticas são também relacionais e humanas, evidenciando que a arte, na sua forma entregue ao público, “[...] transparece uma tomada de consciência ante a realidade vivida”. (OSTROWER, 2013, p. 125). Trazendo a perspectiva da construção da possibilidade de uma educação consciente, problematizadora, libertadora, emancipadora e que faz com que os corpos diferentes encontrem e entendam suas diferenças e as percebam como potencialidade criativas. A força da diferença destes corpos à margem, estes corpos marginais, traz para si, para a margem, o centro de suas percepções, elucidando a possibilidade que a margem pode ser centro de si e isto é potente, que nem todo grito vai ser silenciado e que nem todo silêncio não será barulhento. Todos os corpos merecem e devem ter a mesma atenção pedagógica e poética.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

FELIX, Gilvamberto. **O Objeto e Suas Teatro-Habilidades**: Experiências de ensino e aprendizagem. Monografia de Conclusão de Graduação. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2014.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para Educação Especial**. Curitiba: Ibpex, 2007.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 2013.

SALLES, Cecília Almeida. **Arquivos de Criação**: arte e curadoria. Vinhedo: Editora Horizonte, 2010.

SALLES, Cecília Almeida. **Redes da Criação**: Construção da obra de arte. Vinhedo: Editora Horizonte, 2014.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. **Da Exclusão à Inclusão**: Concepções e Práticas. Revista Lusófona de Educação, 2009, 13, 135-153. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n13/13a09.pdf>  
Acesso em 07.05.2019

SLADE, Peter. **O Jogo Dramático Infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

Artigo submetido em 27/05/2019, e aceito em 26/07/2019.