

MIRIAN MARTINS DE OLIVEIRA

**SURDOS E OUVINTES: DOS BASTIDORES AOS
APLAUSOS...**

A BUSCA DE AUTORIA EM UM PROCESSO DE INCLUSÃO PELO TEATRO

Dissertação apresentada como experiência parcial ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo, sob a orientação do Prof. Dr. Joaquim Gonçalves Barbosa para obtenção do título de Mestre em Educação.

São Bernardo do Campo

2005

RESUMO

O trabalho pretende refletir sobre caminhos e possibilidades da inclusão dos surdos na comunidade ouvinte, utilizando o teatro, em uma perspectiva multirreferencial apontada por Barbosa e usando a pesquisa-ação proposta por Barbier, que reconhece a heterogeneidade e as implicações lingüísticas, sócio-políticas, culturais e educacionais dos sujeitos envolvidos. Reflete também sobre como esse teatro, formado por alunos-atores surdos e ouvintes, atinge a platéia que é composta pela mesma clientela. Lida com a hipótese de que com o teatro, em um trabalho no qual todos estão envolvidos em um único objetivo, refletindo e realizando negociações, a inclusão se efetiva. Passando por elaborações e construções de novas práticas, os sujeitos deixam de ser apenas agentes e atores de um sistema, para assumir o seu papel de autor de um processo de vida pessoal e social, fundadas no pensamento de Ardoino. Conclui que a partir de jogos teatrais, propostos por Reverbel e Spolin, e o teatro de Boal, que propõe a reflexão das opressões em busca de ações, é possível a participação do surdo enquanto sujeito, com suas diferenças na cultura, identidade e língua, como nos apontam Skliar, Sá e Carvalho, resgatando a participação não apenas deles, mas de todo o grupo envolvido, propondo possíveis caminhos para problemas sociais e possibilitando o exercício da cidadania.

Unitermos: teatro - educação, multirreferencialidade, inclusão, surdo, autoria.

ABSTRACT

This study reflects about possibilities and ways of including deaf people in society through theater, in a multireferencial perspective, as proposed by Barbosa. The study uses an action research approach proposed by Barbier, which values plurality and recognizes the linguistic, social, cultural, political and educational implications of those involved. It also reflects about how this theatre, formed by deaf and hearing student-actors, affects the audience composed by the same kinds of people. It deals with the hypothesis that inclusion will be effective through theatre, where everyone is involved with the same objective, reflecting and negotiating. As they live through the elaboration and construction of new practices, people stop being mere agents and actors in a system, and come to take on a new role as authors in a personal and social life process, as presented by Ardoino. The results showed that starting with theatre games, as suggested by Reverbel and Spolin, and Boal's theatre, which proposes a reflection on the oppression in search of action, it is possible to achieve full participation of the deaf as persons with cultural, language and identity differences, as pointed out by Skliar, Sá and Carvalho. In this way, not only do the deaf participants gain fulfillment, but the whole group is involved in proposing possible ways to solve social problems as they exercise citizenship.

Uniterms: theater education, multireferentiality, inclusion, deafness, authorship.

CAPÍTULO V - ARTE: UMA POSSIBILIDADE DE INCLUSÃO NO DIÁLOGO CULTURAL	102
CAPÍTULO VI- PESQUISANDO A AÇÃO	
Pesquisa-Ação	107
Características do grupo pesquisado	111
Aula 1: Explorando as potencialidades de expressão.....	117
Aula 2: Do drama à comédia	121
Aula 3: Jogando e improvisando.....	123
Aula 4: Do corpo à LIBRAS	125
Algumas falas que apontam para o desfecho final	131
O desafio da inclusão	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS - A CORTINA SE FECHA, MAS O ESPETÁCULO PERMANECE “VIVO” DENTRO DE NÓS	
	146
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	151
ANEXOS	160

”Reconhecemos-nos como agentes revolucionários é mais do que um ato de compreender quem somos, é um ato de reinvenção de nós mesmos, a partir de nossas identidades culturais sobrepostas e de nossas práticas sociais, de forma que possamos vinculá-las à materialidade da vida social e às relações de poder que as estruturam e sustentam.”

Peter McLaren

APRESENTAÇÃO

“As educadoras devem encarar o presente histórico com coragem e sem recuo e assumirem um espaço narrativo em que as condições para que os estudantes contem as suas próprias histórias sejam criadas, em que eles escutem atentamente as histórias dos outros e sonhem o sonho da libertação”.

Peter McLaren

Esta dissertação é produto de um processo de construção e reflexão de práticas, em busca de caminhos e possibilidades, diante da problemática da inclusão de surdos na comunidade de ouvintes.

É um processo em que os sujeitos se encontram e se deparam com as diferenças, envolvendo a subjetividade e a história sócio-cultural de cada um. Um espaço onde todos estão envolvidos, refletindo e interagindo, procurando respostas e soluções. Muitas vezes, as descobertas vêm acompanhadas de novas dúvidas e vislumbrando novos caminhos ainda não desvelados.

O problema da pesquisa nasceu de minha prática profissional, que sempre esteve relacionada com a área de educação de surdos. Ao resgatar meu percurso profissional, percebo que meu olhar sobre esses sujeitos se modificou e a cada dia vem se modificando: o “ser” diferente rompendo o “ser” deficiente, a inclusão surgindo na exclusão, o teatro emergindo como possibilidade do resgate psico-sócio-cultural do indivíduo, permitindo a inclusão social. Inclusão que está tão descaracterizada e desacreditada por esses sujeitos, necessitando reavaliação das políticas da inclusão para surdos, junto à comunidade. Com a abertura do debate sobre as políticas de educação inclusiva é que, talvez, possamos contribuir para alteração nesse processo, permitindo ao surdo avanços sociais, políticos, culturais e educacionais, em busca de seus direitos e de cidadania.

Ao delimitar o problema da pesquisa - Inclusão de surdos e ouvintes através do Teatro - surgiram vários questionamentos:

Em relação ao grupo:

Será possível a integração entre surdos e ouvintes, sem que um grupo conheça a língua usada pelo outro grupo?

Em um grupo em que existem duas línguas diferentes, conseguimos uma integração efetiva?

Em um grupo com alunos surdos e ouvintes, como usar as duas línguas sem prejudicar a compreensão e o trabalho artístico dos alunos?

Em relação aos espectadores:

Como atingir a comunidade ouvinte que não tem a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, como código lingüístico?

É correto o uso de intérpretes em uma apresentação artística? Eles não quebram o envolvimento direto da platéia com o espetáculo?

Qual é a forma mais adequada de espetáculo teatral para atingir essa platéia composta de surdos e ouvintes?

Como se processa a mensagem em uma apresentação de alunos surdos para uma platéia ouvinte?

Um teatro sem o uso de linguagem verbal é considerado inferior?

Nessa pesquisa serão considerados todos os envolvidos: a pesquisadora, que também é a professora do grupo, os alunos surdos e ouvintes e a platéia formada por familiares, amigos e profissionais que atuam com surdos, como professores, orientadores, fonoaudiólogas, psicólogas, assistentes sociais, instrutor surdo, enfim, todos os profissionais que atuam nas escolas “Neusa Bassetto” e “Paulo Bugni”.

Esta dissertação está estruturada, contendo uma pequena introdução, seis capítulos e as considerações finais. Na introdução, relato um pouco do meu percurso profissional, o início do trabalho com teatro e o motivo da escolha da perspectiva multirreferencial nessa pesquisa. No primeiro capítulo, realizo um resgate de minhas práticas com teatro, justificando minhas opções

de trabalho nessa linguagem. No segundo capítulo, abordo a concepção de surdez nas diferentes abordagens e a inserção do surdo na sociedade brasileira.

No terceiro capítulo, contextualizo as duas escolas envolvidas na pesquisa. Apesar de as aulas serem desenvolvidas apenas em uma das escolas, os alunos surdos que vêm da Escola Municipal de Educação Básica e Especial “Neusa Bassetto” participaram de um percurso educacional que necessita ser explicitado a fim de que se compreendam suas reivindicações atuais.

No capítulo subsequente, disserto um pouco sobre inclusão, diferenciando-a da integração. No quinto capítulo, explico como vejo a arte como possibilidade de inclusão e, para finalizar, no sexto capítulo, traço algumas reflexões sobre pesquisa-ação e a prática que vivenciamos nas aulas e nas apresentações.

Nas conclusões finais, pontuo todo o processo da pesquisa, mostrando sua contribuição para os estudos que envolvem as políticas de educação inclusiva.

Com essa pesquisa, como está relatado nas considerações finais, aponto para algumas luzes que se acendem nesse nosso caminhar... A cortina se abriu, os atores entraram em cena, não só atuando, mas marcando presença. Se *re-significaram* e transformaram a história. Foram notáveis! A trama, caminhando para o desfecho final, deparou-se com novas e também muito significantes possibilidades de desvendar e iniciar outros caminhos... É isso! O espetáculo não pode acabar! As cortinas se fecham, mas as luzes, como um toque mágico, permanecem acessas dentro dos alunos-atores e espectadores, iluminando e apontando as novas possibilidades de criação e transformação. O espetáculo não pode parar!

INTRODUÇÃO

“...eu sou somente a mistura de um monte de pessoas diferentes...há em cada um de nós dois ou três seres que caminham sem se fazerem confidências... Cada um de nós é uma sala de passos perdidos: os outros nos habitam, nós habitamos os outros...”

Edgar Morin

Iniciei meu trabalho com surdos em 1987. Naquele tempo eu, como muitos outros profissionais da área, os tratava por deficientes auditivos e não por surdos. Via-os como indivíduos que possuíam uma deficiência, uma perda em relação aos ouvintes, que necessitava ser corrigida, a fim de minimizar a deficiência frente aos ouvintes. Para isso, eles passavam por árduos treinamentos auditivos, de leitura orofacial e outras técnicas, para aquisição da linguagem oral. Além do trabalho com os resíduos auditivos com sons ambientais, instrumentais e da fala, eram também realizados treinos de leitura orofacial, isto é, o treino para “ler” os movimentos da boca e do rosto do interlocutor; os sons da fala. Com esse treino, esperava-se que os deficientes auditivos se aproximassem dos ouvintes, fazendo parte dessa comunidade. Evitava-se fazer qualquer tipo de gestos, mímicas ou expressão facial ou corporal para que o surdo compreendesse e se fizesse compreender. Cobrava-se a oralidade dos alunos.

O objetivo desse trabalho era fazer o deficiente auditivo desenvolver a língua oral, para se integrar na sociedade. Por meio do treino, sua perda era compensada de alguma forma e ele teria sua deficiência anulada.

Nesse período, acreditava que deveria transformar o deficiente auditivo em ouvinte. Aos poucos, dentro da nossa unidade escolar, fomos percebendo que as insatisfações e frustrações diante dessa proposta eram superiores aos sucessos que obtínhamos. Eram bem poucos os alunos que conseguiam ter sucesso. A culpabilidade caía em cima do deficiente e da

família. “Ele não consegue!” “A família não ajuda!” Eram algumas das falas que mais se usava.

Diante desse quadro, viemos a conhecer a Comunicação Total, que inseria qualquer forma de comunicação: fala, leitura orofacial, treinamento auditivo, sinais, mímica, escrita e alfabeto digital, com o objetivo de se estabelecer uma via comunicativa entre surdos e ouvintes.

Na realidade, o que acontecia era que, apesar de tantos recursos, o que se esperava era a oralização desse indivíduo, que ainda era visto como deficiente na tentativa de aproximação da “normalidade”.

Os sinais, usados pelos alunos, aos poucos foram ganhando espaço e fui percebendo que eles não eram apenas gestos de apoio para atingir a oralização. Com os sinais, os alunos podiam se expressar e se afirmarem enquanto sujeitos. Ao me deparar com esse mundo sinalizado, os papéis se inverteram, pois percebi que a deficiente era eu. Eu tinha uma defasagem por não conhecer esse mundo lingüístico. Como era possível, eu, professora de surdos, não conhecer essa Língua? Iniciei curso de sinais e passei a estabelecer contato com surdos adultos, a fim de conhecer mais esse universo lingüístico.

Quebrei dogmas e preconceitos internos. Tudo o que havia aprendido na minha formação em relação a treinamentos diários com língua oral, trabalhando com os resíduos auditivos dos surdos¹, foi questionado. Toda minha prática, que enfatizava a aquisição de conhecimentos por essa língua oral, foi analisada. Hoje vejo o deficiente auditivo como surdo, com uma Língua e uma Cultura próprias de sua comunidade. Entendendo a surdez pela sua diferença, como define Wrigley (1996, p.1), quando afirma que: “A surdez diz menos respeito à audiologia do que à epistemologia.” A surdez está mais ligada a posturas políticas e posições filosóficas do que a testes audiométricos, pois a mesma tem muito mais a ver com a questão da diferença, que se apresenta nitidamente na maneira de se comunicar desses indivíduos.

¹ Maiores esclarecimentos sobre o trabalho desenvolvido com resíduos auditivos pode ser consultado COUTO, Alpia F. (coord.). **Como compreender o deficiente auditivo**. Rio de Janeiro: Rotary Club, 1985.

Essa comunidade ainda não foi totalmente desvelada por mim, mas procuro, junto com meus alunos, me aproximar, conhecer, “ouvir” e considerar suas necessidades. Uma delas, ser identificado pelo termo “surdo”, deixando de ser caracterizado pela sua “deficiência”, pelo fato de apresentar uma perda auditiva e pertencer a um grupo minoritário, com direito a uma cultura própria e a ser respeitado na sua diferença.

Os novos rumos da educação brasileira, quando propõem a inclusão dos indivíduos que apresentem alguma deficiência, levam-nos a questionamentos e a buscar formas que viabilizem tal inclusão, de modo que não seja apenas uma “fachada” política, mas um espaço onde o principal envolvido possa opinar e participar desse processo.

Com o teatro, busco viabilizar uma possibilidade de essa inclusão acontecer. Não tenho respostas; muito pelo contrário, tenho muitas dúvidas, às quais, junto com os alunos, temos tentado responder. Nessa pesquisa, analisamos nossas práticas de aulas e apresentações, buscando uma via de diálogo entre duas culturas: a dos ouvintes e a dos surdos.

Devo mencionar que ao encontrar a multirreferencialidade, na linha de Gestão e Políticas Educacionais, do Programa de Pós Graduação, mestrado em Educação na Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), passei a entender um pouco mais do que eu buscava. Ela deu sustentação e fortalecimento às minhas posições. O pensamento multirreferencial me permite olhar para o grupo de alunos como um grupo vivo, no qual as diferenças estão presentes e as forças se embatem. Para Ardoino (in Barbosa, 1998, p.2005):

Multirreferencialidade é uma pluralidade de olhares dirigidos a uma realidade e, em segundo lugar, uma pluralidade de linguagens para traduzir esta mesma realidade e os olhares dirigidos a ela. O que sublinha a necessidade da linguagem correspondente para dar conta das especificidades desses olhares.

Esse olhar permite enxergar o surdo em uma perspectiva diferente da que está posta, trazendo novas formas de expressão que questionam as atuais e mostrando o quanto são limitadoras. Permite que novos caminhos se

abram e que outros, até então ignorados, possam vir a ser descobertos, como afirma Jardim (in Barbosa, 2000, p. 30).

"A abordagem multirreferencial, sem nenhuma conotação de devaneio, acredita na possibilidade real de resgatar o indivíduo, fazendo-o agente e autor de sua própria subjetividade, de sua autonomia corporal e psíquica nas formas de percepção e na relação consigo, com o outro e com o mundo".

Nesse olhar múltiplo, tudo é possível! Ultrapassa-se a objetividade e penetra-se no mundo do imprevisto e do indefinido, trazendo à tona o sujeito e as suas relações: esse sujeito que se permite ser e fazer ser na relação com os outros. Nesse processo de construção e nessa dinâmica de relações, vou me permitindo fazer uma escuta sensível, sem querer situá-los em um lugar, mas permitindo-os agir com toda liberdade e possibilidade criadora (Barbier in Barbosa, 1998, p.187), percebendo como estou sendo afetada e como estou afetando.

Na relação educativa, ambos os agentes, educador e educando, se fazem sujeitos continuamente. Para o educador que se vê dentro e fora da relação ao mesmo tempo, numa perspectiva multirreferencial, algumas implicações se lhe impõem.

Implicações, no caso, já significa dizer-se implicado, descobrir-se, permitir-se entrar em contato com o processo de transferência e contratransferência que se estabelece como condição para que a própria relação educativa se instale. Significa estar atento ao que ocorre dentro do educador enquanto se processa a relação educativa. (Barbosa, in Barbosa, 1998, p. 9)

Enfim, busco junto com os meus alunos uma forma de viabilizar o diálogo entre surdos e ouvintes, de modo que as diferenças culturais sejam respeitadas. Esse trabalho requer abertura e não imposição. O educador não é mais o "dono do saber". Ele faz parte dessa relação em que o inesperado acontece. Nesse encontro com o outro, com o diferente, encontramos muitas dificuldades e exercitamos a *negatividade*, definida por Jacques Ardoino, como "a capacidade que o outro possui sempre de poder dismantelar com

suas próprias contra estratégias aquelas das quais se sente objeto” (Ardoino in Barbosa, 1998, p.68). Esse outro fala, pensa, tem vontades, sofre, chora, sorri, e, sobretudo, é portador da capacidade de se opor, que tem *negatividade*, e do qual o desejo não responde necessariamente ao nosso” (Ardoino, apud Barbosa, 2004, p.17). Nessa relação, estamos sujeitos a julgamentos e críticas. Leva-nos a um pensar crítico de nós mesmos e, a partir dessa descoberta, é que se faz possível a criação, permitindo-nos ser autores do nosso dizer e agir.

Entrando no Teatro...

O início do trabalho com teatro para surdos, na Escola Municipal de Educação Básica e Especial “Neusa Bassetto”, situada no município de São Bernardo do Campo, deu-se em fevereiro de 1995², apenas com Expressão Corporal, conhecimento do corpo e suas possibilidades. Esse trabalho era associado às aulas de Artes, onde os alunos participavam de duas aulas semanais de cinquenta minutos cada uma, com aulas de Artes Visuais e de Artes Cênicas, intitulada aula de Expressão Corporal, promovida para todas as classes da escola. Os alunos não tinham direito a escolha e era manifestada a insatisfação de alguns que não se identificavam com o trabalho corporal. Foi também um período em que descobrimos grandes talentos: alunos com muita vontade de aprender, outros com grandes possibilidades de interpretação e criação e ainda demonstrando uma ansiedade de “quero mais”. Eu, enquanto professora, não possuía nenhuma formação teatral e passei a freqüentar cursos e oficinas que vieram instrumentalizar-me para essas aulas e para esse grande desafio que aceitei assumir. Logo de início percebi que não era possível trabalhar com todos os alunos de forma homogênea. Muitos não aceitavam nem mesmo a aproximação corporal. Penso que isso é, em grande parte, decorrente da concepção pedagógica

² O trabalho foi interrompido de 1997 a 2000, devido à falta de professores para suprir o número de salas de aula. A P.M.S.B.C. tem como princípio que os professores supram primeiro as salas de aula, para depois, se houver professores sem sala, poderem ser desviados para os projetos pedagógicos desenvolvidos pelas unidades escolares. Assim, em 1995 e 1996, o projeto foi desenvolvido, mas em 1997, tive que retornar para sala de aula e só pude retomar o trabalho com teatro em 2000.

adotada pela escola no passado, quando optava pela linha oralista. No oralismo, esses alunos eram impedidos de se comunicar da maneira natural para os surdos, ou seja, com as mãos, com o corpo. Eram obrigados a usar a Língua Oral e proibidos de usar a Língua de Sinais. Os alunos eram tolhidos de usarem seu corpo para se comunicar.

Com o Teatro, os surdos encontraram uma nova maneira de mostrar suas vontades, necessidades e desejos, sem usarem obrigatoriamente a linguagem oral, mas usando uma nova forma: a linguagem cênica. O meu trabalho nesse período foi baseado em Olga Reverbel, que descreverei melhor no próximo capítulo.

No ano de 1997, devido à falta de professores, tive que assumir uma sala de aula e esse programa foi interrompido. Muitos alunos questionaram o porquê do término e procuraram a direção da escola, solicitando que o trabalho fosse retomado assim que fosse possível, destacando que o mesmo era fundamental para a sua vida escolar. Isso me deixou muito satisfeita, pois pude perceber que, apesar do pouco que eu tinha para oferecer de conhecimento sobre o teatro, havia conseguido despertar nos alunos o interesse nessa arte tão especial.

O trabalho com teatro só foi retomado em 2000, já com um enfoque novo. Para os adolescentes, o teatro foi oferecido no período contrário ao das aulas da escola; para os menores, durante o período de aula, com uma proposta de trabalho com jogos teatrais e jogos de Expressão Corporal. Também nesse ano, a Secretaria de Educação Especial teve como proposta a unificação do trabalho de Artes nas quatro escolas do município³.

Com isso, comecei um trabalho de teatro nas três áreas de deficiências que São Bernardo atende: deficiente mental, auditivo e visual. Além disso, iniciamos a oficina que era oferecida aos pais, amigos, familiares e alunos surdos. Essa oficina tinha, entre outros objetivos, a possibilidade de trocas e ampliação da Língua de Sinais.

Foi um ano muito proveitoso e com ótimos resultados no trabalho com teatro. Ele passou a ser reconhecido e valorizado no município. Os alunos

³ Uma escola de surdos, uma escola de deficientes visuais e duas escolas de deficientes mentais.

descobriram no teatro um meio prazeroso de aprendizagem. As professoras ficaram surpresas ao verem as apresentações e ao constatarem o quanto seus alunos tinham habilidade na arte de representar e em alguns momentos na de dirigir⁴.

A partir do ano 2000, atuando na E.M.E.B.E. “Neusa Bassetto”, que assumia uma proposta pedagógica que caminhava para um enfoque bilíngüe, tendo a Língua Brasileira de Sinais Brasileira - LIBRAS como a primeira língua do surdo, e na E.M.A.E.I. “Paulo Bugni” com o objetivo de trabalhar a inclusão social do surdo, minha visão de teatro ampliou e passei a vê-lo como um meio eficaz para o processo de inclusão, mantendo o olhar para o diferente e procurando propostas que não anulassem essa forma cultural, e ao mesmo tempo, possibilitando à sociedade conhecer essa nova proposta de teatro.

O meu trabalho, que antes só era baseado nas idéias de Olga Reverbel, com os cursos de teatro que passei a freqüentar, ampliou-se e passou a considerar Viola Spolin, Bertolt Brecht e Augusto Boal.

Os jogos propostos por Olga Reverbel (1989/1993) serviram para iniciar o trabalho e até hoje são fonte de pesquisa para traçar o planejamento das aulas. Boal (1976) e Brecht (1978) mostraram que o teatro é um aliado na luta pelos direitos do surdo nessa sociedade. O teatro pode ser um instrumento efetivo nas políticas de educação inclusiva. Com esses autores, podemos compreender que a inclusão do surdo com o ouvinte realmente pode acontecer por meio da arte. Nessa arte em que podemos ser o que somos e não o que querem que sejamos. Nessa arte livre, aberta, questionadora, transformadora. O teatro traz a possibilidade de pensar sobre o mundo e de transformá-lo. Brecht propôs esse teatro, o teatro político, por meio do qual e de reflexões, chegássemos à ação. Para ele, o teatro possibilita a mudança de uma determinada ordem social injusta.

Com Viola Spolin, percebemos que a utilização do corpo nos surpreende muito. Os alunos, ao valerem-se exclusivamente de seus corpos para tornar visíveis objetos, ações, lugares e personagens, permitiam-se aventurar nas possibilidades expressivas dos seus corpos. Tornavam real,

⁴ Em alguns momentos os alunos montaram pequenas apresentações para os alunos menores.

concreto, o que fosse necessário. Na avaliação coletiva e na auto-avaliação, verificávamos a eficácia dos seus gestos na comunicação dos objetos e fatos e a importância do trabalho de cooperação para se atingir esses objetivos.

Vejo o teatro como arte, apoiado na realidade que se abre na criação, possibilitando a transformação do ser. Um teatro que indaga o aluno, sua ação e sua interação e, ao mesmo tempo, que envolve conhecimento e domínio do corpo como recurso fundamental, rompendo todos os complexos, bloqueios, inibições e tudo o que limita as possibilidades de expressão e de ser.

O teatro, enquanto meio utilizado nesse processo, permite a expressão de sensações e emoções dos alunos, por meio dos personagens, possibilitando a autoconfiança, a credibilidade, a cooperação e a transformação. Teatro que integra sem o temor da aprovação ou desaprovação, sentimentos que constantemente acompanham o surdo, quando é incluído num grupo de ouvintes.

No teatro, o aluno assume papel de ator, criador, diretor, espectador e crítico. Esse teatro que é arte. Arte “viva”, apresentando uma gama de problemas humanos dentro de uma visão estética. Esse teatro em que o aluno tem consciência do que seja, que outros já o fizeram e o fazem, seguindo língua e forma próprias.

Diante desse panorama, inicio minha pesquisa com um grupo de surdos e ouvintes, detalhado com maior profundidade no VI capítulo. Essa pesquisa trata da inclusão, pois respeita a língua de sinais como primeira língua do surdo e não de integração, em que se espera que o surdo esteja apto a freqüentar um grupo de ouvintes, fazendo uso, por exemplo, da leitura orofacial e da fala. Considera o surdo com a sua diferença e não como um portador de deficiência, comparando-o aos ouvintes. Usaremos o termo “surdo”, respeitando a maneira de como essa comunidade se identifica frente à sociedade.

A seguir, passo a descrever um pouco desse percurso, recolhendo escritos do passado, referentes às práticas teatrais desenvolvidas com os alunos a partir de 1995 e 1996, tendo como embasamento Olga Reverbel;

nos anos de 2000 e 2001, Augusto Boal e em 2002 e 2003, Viola Spolin. Através desses escritos, busco elucidar o porquê das minhas propostas atuais ao grupo pesquisado. Autores como Reverbel, Boal, Spolin servem de alicerces para a criação de exercícios e jogos que possibilitem a integração dos surdos e ouvintes, buscando esse elo bicultural. Se, hoje, me permito abrir à possibilidade da criação, é porque fui alimentada pela sabedoria desses grandes nomes do teatro, que apesar de não terem vislumbrado em suas propostas um teatro diferenciado, com o uso de dois códigos lingüísticos, possibilitaram-me encontrar em suas escritas formas de atingir esse grupo.

CAPÍTULO I

ABREM-SE AS CORTINAS... A HISTÓRIA SE INICIA...

“Imitando, criando ou recriando, o aluno descobre seus dois mundos - o interior e o exterior. É do encontro desses dois mundos que nasce a expressão.”

Olga Reverbel

Os Primeiros Passos... Olga Reverbel⁵

Olga Reverbel nasceu no Rio Grande do Sul, em 1917. Formada em pedagogia, estudou artes cênicas em Paris, tornando-se especialista em teatro e educação. Dedicou mais de 66 anos da sua vida para interpretar e ensinar teatro, sendo pioneira na formação de atores em Porto Alegre. Acredita que é na sala de aula que podem acontecer as primeiras descobertas da criança em relação a si própria, ao outro e ao mundo, pois é na escola que o aluno se incorpora ao grupo social, ao mesmo tempo em que se diferencia dele. É nessa contradição existencial entre incorporar-se a um grupo e ao mesmo tempo diferenciar-se dele que reside uma das grandes problemáticas da educação: “adaptar” a criança a uma determinada sociedade e propiciar condições para que ela desempenhe seu papel com autonomia, nas diferentes situações que enfrentar.

Na perspectiva dessa autora, o professor de teatro, ao orientar os alunos nas atividades de expressão, deve considerar em primeiro lugar as manifestações espontâneas de cada criança, permitindo a exteriorização da personalidade. O professor jamais poderá constranger a criança a atuar por imposição; pelo contrário, deverá deixá-la percorrer livremente seu caminho

⁵ Esse início data de 1995, na Escola Municipal de Educação Especial “Neusa Bassetto”, em São Bernardo do Campo, onde os alunos freqüentavam duas aulas semanais (50 minutos cada uma) de Artes: uma de Artes Plásticas e uma de Expressão Corporal.

de descobertas e permitir-lhe assimilá-las, transformá-las e expressá-las com prazer e naturalidade. Como afirma Reverbel (1989, p.20): “Aprendizagem das atividades de expressão artísticas fundamenta-se na binomia espontaneidade/técnica”.

Com a crença de que podem se expressar livremente, os alunos vão adquirindo as técnicas e buscando um equilíbrio entre a sua própria expressão e a do outro. Na possibilidade de expressão, o aluno descobre a arte, o belo, o sentido. Descobre o mundo, a si próprio e a importância dessa expressão para a sua vida.

A metodologia de ensino de teatro de Reverbel está baseada em atividades globais coletivas e na participação ativa e voluntária do aluno. Propõe atividades, que denomina como Atividades Globais de Expressão, que estimulam o desenvolvimento da criatividade, expressão e comunicação, levando os alunos a atingir um duplo equilíbrio: indivíduo/sociedade; espontaneidade/técnica.

As atividades globais de expressão requerem a participação de todos os alunos de uma sala e congregam as mais diversas formas de expressão: teatro, música, artes plásticas, danças, mímica, literatura, história, geografia, temas sociais, políticos e atuais.

As atividades globais devem fornecer aos alunos certa carga de informações, mas também estimular seu espírito crítico, fazendo-os avaliar e selecionar os elementos assimilados. Elas devem partir do contexto sócio-cultural-histórico do grupo. O desenvolvimento de uma atividade global compreende quatro etapas:

1. Estímulo: desperta o entusiasmo e a vontade de agir. Deve ser o mais diversificado possível: leitura de jornais ou revistas, visitas a exposições, participação em campanhas ou eventos sociais etc.
2. Sensibilização: a partir de uma pequena parte do grupo, já estimulada pelo assunto, atingir todo o grupo. Pode-se atingir isso com debates em torno do tema, cenas de reprodução e

- imitação dos aspectos observados, mímicas de situações e interpretação de tipos ou personagens etc.
3. Objetivo: deve ser proposto pelos próprios alunos ou pelo professor, sempre usando uma linguagem compreensível, levando todo o grupo à conscientização da importância da participação de todos para atingir os resultados visados.
 4. Roteiro: apresenta de forma esquemática a seqüência de desenvolvimento da atividade global, com os respectivos elementos essenciais de expressão e comunicação: personagens, ação, espaço cênico, sonoplastia, iluminação, acessórios cênicos, local, tempo-limite de duração da apresentação. Ele também contém o cronograma de tarefas, número e horário de ensaios, funções de cada aluno do grupo.

Vivenciando Olga Reverbel

Os alunos escolheram como tema “O Circo”. Foi desenvolvido durante cinco aulas de cinquenta minutos, com vinte alunos surdos: onze meninos e nove meninas, de treze a quinze anos.

O trabalho envolveu: Teatro, Artes Plásticas, Educação Física e Português.

Como desencadeador do estímulo, levantou-se o questionamento: “Com a aproximação do Dia das Crianças, o que podemos fazer de atividade recreativa para os alunos menores? ”

O grupo deu várias sugestões. Cada aluno defendia a sua própria idéia. Por meio de votação, chegamos a uma idéia única, que seria montar um teatro que representasse um circo. Durante o debate, organizei a discussão para que todos opinassem e votassem.

Definimos as personagens do circo e trabalhamos com algumas atividades, tais como: mostrar, com poses, as diferentes personagens; jogo dramático mostrando as funções e relacionamento das personagens; mímica de personagens e funções das pessoas do circo; mímica dos animais do circo

e visita ao circo que estava de passagem pela cidade de São Bernardo do Campo.

O objetivo traçado pelo grupo foi divertir as crianças menores, mostrando a arte circense como uma manifestação cultural.

Nesse momento, o grupo foi dividido, atribuindo-se funções e personagens para cada um. Foi estipulado que teríamos expressão corporal, mímica, coreografia, sonoplastia, figurinos e elementos cênicos.

Durante a elaboração do roteiro, definiram-se as personagens e o que elas fariam:

- ✓ Um apresentador: animar a platéia, elogiar os artistas que iriam se apresentar, fazer brincadeiras com os artistas do circo e com a platéia, informar a platéia sobre coisas certas e erradas, boas ou ruins de cada cena apresentada.
- ✓ Quatro palhaços: número de acrobacias atrapalhadas, brincadeira com tinta.
- ✓ Um mágico e um ajudante: mágica com cartas e com coelho.
- ✓ Quatro dançarinas: número de dança e acrobacia.
- ✓ Três leões e um domador: subir nas cadeiras, passar pelos arcos, domador colocar a cabeça dentro da boca do leão.
- ✓ Três cachorros dançarinos e um domador: dança dos cachorros, desfile dos cachorros sobre as cadeiras.
- ✓ Três macacos: número de acrobacia em que, ao final, os macacos ganhavam bananas.

Questionei sobre a sonoplastia das dançarinas e dos cachorros e eles pediram que eu escolhesse, pois eu “ouvia”. Pediram para eu mostrar como era o ritmo da música⁶.

Ficou estipulado que a mesma pessoa que interpretasse o domador de leões faria o domador dos cachorros e que a ajudante do mágico seria também uma das dançarinas, totalizando 20 alunos.

⁶ Esse trabalho era feito na sala de ritmo da escola. É uma sala com tablado de madeira, totalmente revestida e que tem, internamente, caixas acústicas.

Os figurinos foram escolhidos durante a aula de Português, em conjunto com a professora que fez o levantamento com o grupo. O cenário e os acessórios foram feitos com a professora de artes plásticas.

Foi combinado com o grupo que, no último ensaio, tudo deveria estar pronto, para verificarmos se não teríamos problema com algum dos elementos cênicos.

Optamos pela distribuição de tarefas, na qual cada um ficaria responsável pelos acessórios necessários aos seus personagens, porém todos poderiam sugerir, opinar e ajudar na confecção dos elementos cênicos ou criação de cenas.

Assim, durante os ensaios, parávamos e escutávamos a opinião das pessoas que estavam assistindo. Durante as aulas de Artes, todos contribuíam na confecção dos elementos cênicos. Nas aulas de Educação Física, todos passariam por exercícios acrobáticos e rítmicos e durante as aulas de Português, pontuavam as falas, ações e figurinos de cada personagem.

A avaliação de todo o processo foi feita após a apresentação, com a presença de todos os envolvidos e de uma professora representante do grupo que assistiu à apresentação.

Chegou-se às seguintes conclusões:

- ✓ O objetivo foi atingido, as crianças se divertiram e o grupo viu o circo como uma possibilidade de manifestação artístico-cultural;
- ✓ Foi válido o trabalho integrado das quatro áreas: Teatro, Artes Plásticas, Educação Física e Português;
- ✓ Todos puderam se colocar e se sentiram importantes em propiciar uma diversão aos alunos menores;
- ✓ Que tinham vontade de se apresentar para a Escola Municipal de Educação Infantil “Olavo Bilac”⁷, mas que tinham receio, o que ficou claro no depoimento do aluno G.S.O.-14 anos:

“Nós fala errado. Eles (apontando em direção a Escola Olavo Bilac) não entendi.”⁸

⁷ Escola próxima a E.M.E.B.E. “Neusa Bassetto”, que atende crianças ouvintes, na faixa etária de 4 a 6 anos.

Tivemos oportunidade de trabalhar com outros temas e com outras áreas associadas:

- ✓ “Meu ecossistema” - Áreas: Teatro, Artes Plásticas, História, Geografia, Português, com alunos do ciclo II, de 9 a 11 anos de idade.
- ✓ “Natal” - Áreas: Teatro, Artes Plásticas, Português, Ciências, Matemática, com alunos do ciclo III, de 13 a 16 anos de idade.
- ✓ “Abelhas” - Áreas: Teatro, Artes Plásticas, Português, Ciências, Matemática, com alunos da Educação Infantil, de 6 anos de idade.

Além do trabalho com atividades globais, nossas aulas se baseavam em aprendizagem de técnicas de expressão, que, segundo Olga Reverbel, não visam à formação de um artista, mas ao desenvolvimento de um ser dinâmico e social. São elas:

- ✓ Técnica Corporal: descontração, respiração, simetria, equilíbrio, atitudes.
- ✓ Técnica Musical: jogos com estímulos sonoros, canções, imitação de sons, criação de trilhas sonoras.
- ✓ Técnica Coreográfica: danças, marchas, corridas, saltos, quedas.
- ✓ Técnica da Mímica: situações da vida cotidiana, animais, personagens, ações.
- ✓ Técnica Plástica: desenho, modelagem, pintura, recorte, colagem, construções com materiais diversos.
- ✓ Técnica Dramática de Improvisação: a partir de local, tema, horário, personagem, objeto, frase, máscaras, gravuras etc.

Apesar de a escola seguir uma linha oralista, não enfatizei tanto o trabalho com Técnica Verbal e Musical, pois percebia nos alunos um desinteresse nessas áreas. A Técnica Plástica eles já tinham nas aulas de

⁸ Lembro a todos que, nessa época, estávamos em transição de metodologia na E.M.E.B.E. “Neusa Bassetto”; do oralismo para a comunicação total. Os alunos se comunicavam por meio de fala e gestos indicativos e/ou representativos. Ao dizer: “Nós fala errado. Eles não entendi”, o aluno demonstra que tem consciência que a sua maneira de falar, utilizando a linguagem oral, seja diferenciada do ouvinte.

Artes, que também eram semanais. Meu trabalho se constituiu nas Técnicas Corporais, Técnicas Coreográficas, Técnicas Mímicas e Improvisação, com os livros de Olga Reverbel: *Teatro na Escola* e *Jogos Teatrais na Escola*, ambos da Editora Scipione, conforme encontra-se na bibliografia deste trabalho. A partir desse material, traçava minhas aulas e junto com meus alunos foram dados os nossos primeiros passos no Teatro...

A Retomada... O teatro na escola⁹

Analisando socialmente, o teatro é um jogo e uma convenção: brinco de representar e quem assiste sabe que não é verdade o que represento; porém é um jogo levado com toda a seriedade que suas regras impõem.

Para construir nosso desejo, sonho e utopia, temos que partir de nossa realidade, da escola que ali está e que queremos transformar. Apesar de ser uma ferramenta “nova” em educação, o teatro sempre esteve presente na cultura de todos os povos.

O teatro, sinônimo de ação, crítica, expressão, proposta e reflexão em que se necessita de obediência, disciplina e submissão, também pode significar desobediência e contestação. O teatro sistematiza a necessidade inerente ao ser humano de expressar sensações e emoções próprias, e, também, a dos outros homens.

O trabalho de teatro na escola deve ser “vivo”, buscando o auto-conhecimento, já que para representar “os outros” devo antes conhecer minhas limitações e possibilidades; fortalecer a auto confiança, quebrando bloqueios e inibições. O contato com canções, poesias, contos, história, dramaturgia, fatos da atualidade e do cotidiano, os quais representamos, permitem dar vida e sentido às suas personagens.

Resumindo, com o trabalho de teatro, queremos experimentar e criar a vida. A montagem de um espetáculo propriamente dita não é mais

⁹ Essa retomada foi no ano de 2000. Conforme descrito anteriormente, ficamos três anos sem ter aulas de Teatro na E.M.E.B.E. “Neusa Bassetto”. Após o período vivenciado com a “ajuda” de Olga Reverbel (1995/1996), traço agora um pouco da minha visão de Teatro-Educação.

importante. O fundamental é dar à criança, ao adolescente, um espaço onde ele experimente ser inteiro, sem sofrer comparações e nem estar sujeito a qualificações. Um espaço onde ele possa ousar, arriscar, desenvolver todo seu potencial criador, sem o temor da aprovação ou desaprovação.

A partir do trabalho anterior, com Olga Reverbel, enfatizei os três pontos que para mim foram os mais importantes de serem trabalhados com os alunos: técnicas corporais, técnicas mímicas e improvisação. Com esses três pontos, almejava um trabalho em que o aluno tivesse participação ativa, chegando a soluções de problemas, da ação individual e grupal, sentindo que só por meio da ação grupal é que ele poderia adquirir uma dimensão social. O trabalho desenvolvido sempre valorizou o processo mais do que o resultado, pois é durante o processo que se percebem os pontos principais de todo o trabalho: cooperação, reflexão crítica, respeito, participação efetiva de todos, propostas de ação e transformação.

Durante as aulas de teatro, consideravam-se as seguintes etapas: exercício de preparação envolvendo aquecimento e relaxamento; jogos de atenção e concentração; jogos de expressão corporal e mímicas teatrais; jogos de dramatizações dirigidas e jogos de finalização, muitas vezes utilizando os Jogos Cooperativos¹⁰ proposto por Brotto (1997).

É importante ressaltar que as dinâmicas mudavam de acordo com o ritmo e a faixa etária do grupo. Mesmo quando optei em seguir a linha de Viola Spolin e Augusto Boal, segui as etapas acima mencionadas, pois acredito que para iniciar um trabalho, independentemente da linha, o corpo deve estar preparado, aquecido e acordado. O grupo deve se enxergar como um todo, feito de partes (pessoas), mas com um único objetivo (grupo). E como relato a seguir, nos exercícios de preparação e nos jogos de atenção e concentração, proponho esses objetivos. Ao considerar a proposta apresentada por Viola Spolin e Augusto Boal, mudei os jogos a partir dessas etapas. Assim, ao

¹⁰ Os Jogos Cooperativos são jogos com uma estrutura alternativa onde os participantes jogam com o outro, e não contra o outro. Joga-se para superar desafios e não para derrotar adversários; joga-se para se gostar do jogo e pelo prazer de jogar. São jogos onde o esforço cooperativo é necessário para se atingir um objetivo comum e não para fins mutuamente exclusivos (Brotto, 1997 b).

seguí-los, as três últimas fases (Jogos de Expressão Corporal, Jogos de Dramatizações Dirigidas e Jogos de Finalização), eram diferenciadas.

Montagens e apresentações:

Apesar de não ser o objetivo principal, as montagens acabam existindo, pois os alunos querem partilhar o trabalho realizado com os colegas que não fazem teatro.

Apresentação: O Cotidiano



Teatro Lauro Gomes - São Bernardo do Campo – julho de 2002

Apresentação: A revolta das bruxas



Escola Municipal de Arte e Educação
Integrada “Paulo Bugni” – dezembro de 2002.

A maior parte das apresentações surgiu a partir das idéias do grupo e da criação coletiva das cenas. Depois de enumeradas as cenas e criando um eixo ligador entre elas, o grupo pensa no cenário e no figurino; nesse momento, integramos o trabalho com as outras áreas da arte.

A sonoplastia de todas as montagens foi escolhida pela professora e referendada pelo grupo. Sempre é explicado aos alunos que a sonoplastia faz parte de uma montagem, apesar de esse ser um dos meus questionamentos: uma montagem de atores surdos para uma platéia de ouvintes necessita ter sonoplastia? Justifica-se o porquê de cada música escolhida e a ênfase que ela dá à emoção representada, por exemplo: suspense, romance, medo etc. Os alunos colocavam as mãos sobre as caixas acústicas e tentavam captar as vibrações das músicas. Fizemos montagens usando LIBRAS e algumas usando somente mímica. Nas apresentações com LIBRAS, necessitava-se de um intérprete, pois os espectadores eram em sua maioria formados por pais e

familiares dos alunos que em sua maioria ainda não sabiam LIBRAS. Destaco que ainda estamos pesquisando qual linguagem usar nas apresentações com surdos. Penso que quando colocamos um intérprete como um meio de acontecer a comunicação entre ator/platéia, o teatro perde um pouco da sua magia, do eu ator e autor no processo de criação.

O resultado das apresentações foi muito bom para os grupos em que os participantes passaram a acreditar mais neles próprios, e os profissionais que trabalham com esses alunos ficaram surpresos:

“Como ele conseguiu entrar no palco se ele só chora...”

“Ele parecia outro...”

“Parecia que eles estavam ouvindo a música”.

No trabalho com teatro, com o corpo, é preciso ousar sempre, propor situações que parecem impossíveis, deixar fruir o riso, o choro, o ódio e o amor.

Tudo é possível, os alunos atores/jogadores irão desenvolver a liberdade pessoal, na medida em que os problemas são propostos pelo professor. E para propor os problemas, o professor tem que conhecer seu grupo, e mais do que isso, deve fazer parte desse grupo, não como líder, mas como elemento do grupo.

Vivenciando Augusto Boal¹¹

Esse é o relato do trabalho de teatro realizado com um grupo de alunos surdos e ouvintes, na Escola Municipal de Arte-Educação Integrada, atualmente denominada “Paulo Bugni”, que oferece cursos na área artística, visando à integração entre a comunidade e alunos deficientes.

O grupo foi formado por catorze jovens entre treze e dezesseis anos. Dentre eles, seis são ouvintes e oito são surdos.

¹¹ Essa vivência é do ano de 2002.

Em todos os grupos da escola estão matriculados indivíduos portadores de “deficiência” e alunos “normais”, vindos de diferentes bairros do município de São Bernardo do Campo. Nesse ano a escola está com grupos de artes cênicas, nas áreas de teatro e dança e com artes visuais, com técnicas de desenho e escultura.

Esse grupo de teatro frequenta a escola uma vez por semana, por um período de duas horas e vinte minutos. Esse trabalho foi desenvolvido de março a dezembro de 2002. O grupo de teatro já vinha realizando trabalhos desde março de 2001. Havia participado de algumas apresentações teatrais e havia um bom relacionamento entre surdos e ouvintes do grupo.

Os surdos usam a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para se comunicar. Durante os encontros, a professora foi a intérprete do grupo, nos dois sentidos: surdo-ouvinte / ouvinte-surdo, haja vista que os ouvintes do grupo não tinham conhecimento da LIBRAS.

Os ouvintes aprenderam muitos sinais, mas quando não entendiam ou não conseguiam fazer-se entender, chamavam a professora que “interpretava”. Muitas vezes os ouvintes usavam alguns recursos que encontravam para se comunicar: escrita, sinais indicativos e expressivos, mímica, leitura labial, falavam devagar e olhavam para o surdo, ou ainda, se comunicavam com os surdos que apresentavam melhor resíduo de audição e esse transmitia a idéia para o grupo de surdos.

Devo salientar que os participantes do grupo não tinham receio de se comunicar ou de falar quando não entendiam, tanto os surdos como os ouvintes. Em muitos trabalhos em grupo, dispensavam a “interpretação” da professora.

Por que a escolha do Teatro do Oprimido?

Os deficientes auditivos se encontram em uma porcentagem pequena diante da população brasileira¹². Encontram-se num momento histórico de transformação, em que foi aprovada a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como sendo a primeira Língua do surdo.

¹² Segundo o censo de 2000, dos 185.369.824 brasileiros, 166.400 são surdos - consulta ao site do IBGE em 10/01/2006.

É nesse momento histórico-social que o surdo¹³ de São Bernardo do Campo se encontra. Dentro da E.M.E.B.E. - Escola Municipal de Educação Básica Especial Neusa Bassetto, unidade escolar em que os surdos estudam, a luta é constante, no sentido de fazer valer os direitos do surdo. Nesse ano, a professora de Português, juntamente com o instrutor surdo¹⁴ e a professora de teatro¹⁵ colocaram como meta de trabalho a participação mais efetiva dos alunos na conquista de seus direitos e a valorização da comunicação entre surdos e ouvintes.

Os alunos colocaram alguns objetivos a serem atingidos:

- ✓ Conquista do Ensino Médio na E.M.E.B.E. “Neusa Bassetto”.¹⁶
- ✓ Viabilização de “intérpretes” nas Escolas que existem surdos matriculados.
- ✓ Viabilização de “intérpretes” que acompanhem os surdos, quando isso se fizer necessário, por exemplo: em cursos técnicos, entrevistas de empregos, consultas médicas etc.
- ✓ Oferecer curso de LIBRAS gratuitamente aos pais e à comunidade escolar.
- ✓ Reconhecimento, por parte das autoridades, que a LIBRAS é o meio que possibilita a comunicação e a integração com o surdo.

O trabalho de Português envolveria o estudo de leis e a participação na Câmara Municipal com os vereadores; o estudo dos diferentes meios de comunicação que possibilitem a integração surdo/ouvinte; e o estudo de diferentes trabalhos nessa área, que são desenvolvidos pelos surdos em todo Brasil.

O teatro seria utilizado como linguagem, a fim de possibilitar momentos em que os alunos pudessem comunicar seus pensamentos ou exprimir seus

¹³ Vou utilizar o termo “surdo” e não deficiente auditivo, visto que é assim que eles querem ser chamados, pois entendem que não possuem uma “deficiência” mas sim um problema sensorial: são surdos!

¹⁴ Profissional que, em nossa escola, trabalha a ampliação do léxico em LIBRAS com os alunos.

¹⁵ Trabalho desenvolvido no horário contrário da escola regular, optativo para os alunos.

¹⁶ Unidade de Ensino Especial que usa a LIBRAS como primeira língua do Surdo e o Português como a segunda língua do surdo. É a única escola de ensino fundamental completo da P.M.S.B.C. Nesse momento a Prefeitura está implantando a municipalização do ensino fundamental das quatro séries iniciais, sem pretensão de ampliar o ensino municipal para as demais séries ou para o Ensino Médio.

sentimentos. Acreditava-se que, durante o trabalho de teatro, os alunos poderiam mostrar seus problemas reais e apresentar algumas saídas e soluções.

O plano de trabalho foi apresentado ao grupo de teatro,¹⁷ que o aceitou prontamente. Nesse grupo, apenas quatro alunos do grupo de trabalho da E.M.E.B.E. “Neusa Bassetto” não participavam do teatro¹⁸. Assim, o trabalho na disciplina de Português e o trabalho no Teatro seriam desenvolvidos concomitantemente.

Os ouvintes mostraram muito interesse em participar desse projeto, visto que, desde o ano passado, participam e convivem com os problemas de comunicação que existem entre surdos/ouvintes.

Durante esses meses, os surdos trouxeram para os ouvintes vários textos que eles discutiam e liam na disciplina de Português na E.M.E.B.E. “Neusa Bassetto”. Assim, os conhecimentos sobre surdez, as leis relacionadas a essa problemática, os problemas profissionais etc. eram compartilhados entre surdos e ouvintes.

O Teatro do Oprimido

Optei pelo trabalho desenvolvido no *Teatro do Oprimido*. Para explicitar ainda mais a minha opção, traço abaixo uma síntese muito bem retratada por Boal (1980 p. 126).

“Para que se compreenda bem esta poética do Oprimido deve-se ter sempre presente seu principal objetivo: transformar o povo “expectador”, ser passivo no fenômeno teatral, em sujeito, em ator, em transformador da ação dramática. Espero que as diferenças fiquem bem claras: Aristóteles propõe uma poética em que os expectadores delegam poderes ao personagem para que este atue e pense em seu lugar; Brecht propõe uma poética em que o expectador delega poderes ao personagem para que este atue em seu lugar, mas se reserva o direito de pensar por si mesmo, muitas vezes em oposição ao personagem. No primeiro caso produz-se uma “catarse”; no segundo, uma

¹⁷ Grupo da Escola Municipal de Arte – Educação Integrada.

¹⁸ Trabalho desenvolvido em horário contrário ao ensino regular e opcional por parte dos alunos. Ao saber da proposta do trabalho, esses quatro alunos mostraram muito interesse em participar do teatro, mas não tiveram possibilidade, pois estão fazendo um curso técnico no mesmo horário do grupo.

“conscientização” O que a Poética dos Oprimidos propõe é a própria ação! O expectador não delega poderes ao personagem para que atue nem para que pense em seu lugar: ao contrário, ele mesmo assume um papel protagônico, transforma a ação dramática inicialmente proposta, ensaia soluções possíveis, debate projetos modificadores: em resumo, o expectador ensaia, preparando-se para a ação real. Por isso, eu creio que o teatro não é revolucionário em si mesmo, mas certamente pode ser um excelente “ensaio” da revolução. O expectador liberado, um homem íntegro, se lança a uma ação! Não importa que seja fictícia: importa que é uma ação.”

O Teatro do Oprimido é teatro na acepção mais arcaica da palavra. Todos os seres humanos são atores, porque agem, e expectadores, porque observam. Somos todos *expect - atores*. O Teatro do Oprimido é uma forma de teatro, entre todas as outras. Desenvolveu-se em três vertentes principais: educativa, social e terapêutica.

Em um trabalho do Teatro do Oprimido, não há observadores, mas observadores ativos. Ele tem dois princípios fundamentais: ajudar o expectador a se transformar em protagonista da ação dramática, para que possa, posteriormente, extrapolar para sua vida real as ações que ele repetiu na prática teatral.

O Teatro do Oprimido não é imóvel, ele procura tornar o diálogo platéia/palco totalmente transitivo: o palco pode procurar transformar a platéia e também pode transformar tudo, pode tentar tudo. O *expect - ator* não é mais penetrado pelas emoções de quem está atuando, mas projeta a sua própria emoção. O Oprimido se transforma no artista e cria imagens de sua vida real, de suas opressões reais. Deve efetuar uma extrapolação da realidade social em direção à realidade daquilo que chamamos de ficção (em direção ao teatro, à imagem) e, depois de ter jogado com a imagem, depois de ter feito “teatro”, deve fazer uma segunda extrapolação, agora em sentido inverso, em direção à realidade social que é sua.

No segundo mundo (estético), ele se exercita para modificar o primeiro (social).

Se o oprimido-artista for capaz de criar um mundo autônomo de imagens de sua própria realidade e de representar sua libertação na realidade

dessas imagens, poderá extrapolar, em seguida, para sua própria vida, tudo o que tiver realizado na ficção. A cena e o palco tornam-se o campo de prova para a vida real.

Em um primeiro trabalho de Teatro do Oprimido em que os participantes pertençam ao mesmo grupo social (estudantes da mesma escola, moradores de um bairro, funcionários de uma mesma empresa) e sejam submetidos às mesmas opressões (em relação à escola, ao bairro ou à Empresa), o relato individual de uma pessoa se pluralizará imediatamente; a opressão de um deles é a opressão de todos. Estaremos todos falando de nós mesmos.

“O Teatro do Oprimido é o teatro da primeira pessoa do plural. É absolutamente preciso começar pelo relato individual, mas, se ele mesmo não se pluralizar por si só, torna-se necessário ultrapassá-lo por meio da indução analógica, para que possa ser estudado por todos participantes”. (Boal, 1996, p.58)

A função da indução analógica é a de possibilitar uma análise distanciada, oferecer várias perspectivas, multiplicar os pontos de vista passíveis, por meio dos quais se pode considerar cada situação. O Oprimido deve ser ajudado a refletir sobre sua própria ação, gerando um debate entre todos os participantes. O protagonista deve ver a si mesmo como protagonista e como objeto. Ele é o observador e a pessoa observada. Assim, se o Oprimido em pessoa (e não o artista em seu lugar), realiza uma ação, essa ação realizada na ficção teatral possibilitar-lhe-á auto ativar-se, para realizá-la na sua vida real.

Para Boal todo teatro é político, porque políticas são todas as atividades do homem, e o teatro é uma delas.

O Teatro do Oprimido enfoca vários trabalhos diferenciados, sendo apontadas algumas de suas características a seguir.

Trabalho com o corpo:

O elemento mais importante do teatro é o corpo humano; é impossível fazer teatro sem o corpo. Os atores têm que trabalhar com seus corpos para melhor conhecê-los e torná-los mais expressivos.

Esse trabalho envolve o conhecimento do corpo na sua totalidade e a relação com os outros corpos. Engloba exercícios que possibilitam a reflexão física sobre si mesmo.

Essa fase também envolve o trabalho com jogos que possibilitam tornar o corpo mais expressivo e o início do teatro como Linguagem.

Dramaturgia simultânea:

Interpretação de uma pequena cena que retrate a problemática do grupo. A cena vai até onde apresenta o problema, sem apontar soluções. As soluções são dadas pela platéia. A cena é novamente interpretada, continuando agora com a solução apontada pela platéia. Ou seja, a platéia “escreve” a peça e o elenco simultaneamente a interpreta.

Teatro-Imagem:

É a representação de sua opressão em forma de imagens, ou seja, usando o corpo, o oprimido cria imagens de sua realidade. Essa imagem será discutida, avaliada, analisada, modificada. Assim, se o oprimido foi capaz de retratar a opressão através da imagem e da mesma forma retratar a sua libertação, poderá transferir esse aprendizado para sua vida. Sair da ficção para a realidade.

Teatro-Debate ou Teatro-Fórum

Como na Dramaturgia simultânea, há interpretação de uma pequena cena que retrate a problemática do grupo, só que agora o grupo que estará apresentando mostra uma solução. Essa solução é discutida por todos. O grupo volta a interpretar a mesma cena, com a diferença que, agora, qualquer

pessoa da platéia poderá substituir qualquer ator e conduzir a ação na direção que lhe pareça mais adequada. Os demais atores do grupo devem enfrentar as novas situações criadas. No Teatro-Debate não se impõe nenhuma idéia: o público tem a possibilidade de experimentar todas as possibilidades e verificá-las na prática (teatro).

Teatro como discurso:

São interpretações que retratam alguns temas que propõem discussões e levantamento de possíveis soluções. Algumas são:

- ✓ Teatro jornal: Transforma as notícias do jornal em cenas teatrais.
- ✓ Teatro-invisível: representação de uma cena de opressão em lugares públicos, onde o público terá uma reação e guiará o espetáculo sem perceber que é “expectador”.
- ✓ Teatro-fotonovela: Aproveita os textos das fotonovelas para fazer representação. Os participantes não devem saber que é uma fotonovela; a história deve ser contada. No final faz-se a comparação da história representada e a verdadeira história (mostrada na fotonovela).
- ✓ Quebra de repressão: consiste em pedir a um participante que se recorde de algum momento em que se sentiu particularmente reprimido, e em que aceitou essa repressão, passando a agir de uma maneira contrária aos seus interesses, ou aos seus desejos. Essa cena é representada, com ajuda dos atores do grupo e ao final da interpretação, há o debate no grupo.
- ✓ Teatro-mito: Trata-se de contar uma história (um mito conhecido) de forma lógica, revelando as verdades escondidas.
- ✓ Teatro-julgamento: Trata-se de contar uma história, interpretar essa história e em seguida analisar cada personagem, questionando todas as possibilidades.

- ✓ Rituais e máscaras: Consiste em analisar todos os rituais e as máscaras de comportamento social que são usadas pelas pessoas, de acordo com os papéis que desempenham na sociedade. Esses rituais são experimentados pelo grupo de diferentes formas e modos.

Visto que esse grupo vinha trabalhando desde março de 2001, não tive nenhum problema nos exercícios corporais. O grupo era aberto e receptivo aos novos jogos e exercícios.

São jovens dinâmicos e ativos, com boa consciência corporal e flexibilidade. Apresentavam alguns problemas de equilíbrio. Foi cobrado a todo momento aos elementos do grupo que explorassem seus limites e usassem ou fizessem o que achassem que era extremamente absurdo. No começo, foi difícil romper com suas barreiras, devido à autocrítica muito acentuada que existia no grupo. Mas, assim que um dos elementos “se arriscou”, os outros logo fizeram o mesmo. Não tinham vergonha de se tornarem “ridículos”.

Os exercícios e jogos de expressividade foram realizados sem o uso de fala e de LIBRAS, a fim de que os participantes se esforçassem em mostrar tudo por meio do seu corpo. Foram momentos ricos de interpretação, principalmente nas cenas em que demonstravam que não estavam sendo entendidos, como por exemplo, ir à padaria, para comprar açúcar, e o vendedor oferecer tudo, menos o açúcar (já que o sinal representativo de açúcar em LIBRAS é o dedo indicador junto com o dedo médio fazendo movimento de rotação na frente da boca, e que não parece fisicamente com o produto: açúcar). Nesses momentos em que tinham que usar somente o corpo para representar, percebia-se toda a angústia e tristeza do surdo em não ser atendido nas pequenas situações do dia-a-dia.

Nos jogos de dramaturgia, quando os problemas foram “encarados” de frente, foi muito conflitante. O grupo demonstrava muita consciência que o problema era, e é, real. Discutiram assuntos pessoais, angústias diante de problemas familiares, problemas afetivos e profissionais.

Fiquei surpresa com a qualidade dos debates. Todos sugeriram, questionaram, refletiram. Um momento muito interessante foi quando o grupo de ouvintes defendeu a idéia de que todos na sociedade deveriam conhecer a LIBRAS e o grupo de surdos falou que não, que o surdo também deveria esforçar-se para se aproximar dos ouvintes, como por exemplo, por meio da leitura orofacial. Foi quase uma inversão de “papéis” reais. A luta de um grupo desprivilegiado se tornou meta de todo o grupo.

No trabalho com manchetes de jornal, também tivemos um momento muito interessante. O grupo foi dividido em três grupos e eles deveriam representar uma cena que retratasse o que a manchete trazia. As manchetes, retiradas do jornal local da cidade, “Diário do Grande ABC”, entre março e junho de 2002, foram:

“A vitória virá com a competição”.

“É um caso de justiça: consumação mínima”.

“Faça doação mas descubra a quem ?”

Antes de chegarem a um acordo para representar a cena, houve muita discussão. O surdo apresenta muitos problemas de compreensão de escrita, visto que o Português é a sua segunda língua. Os ouvintes apresentaram muita dificuldade de compreensão, visto que eu só dei a manchete e não o artigo todo; a leitura se tornava descontextualizada e os grupos não conseguiam chegar a um acordo de como representá-la.

Os três grupos montavam cenas de acordo com o seu entendimento sobre as manchetes. Ao final, comparamos com o artigo que vinha abaixo da manchete e descobrimos que fizeram coisas totalmente diferentes do que estava escrito.

Esse dia foi muito importante, pois os surdos perceberam que não conheciam muitas palavras em Português, e os ouvintes entenderam que nem todas as informações conseguem se dar através da manchete do jornal. Portanto, esse meio de comunicação, a escrita, entre surdo/ouvinte, também apresentava falhas.

Os momentos de Teatro-Imagem foram muito ricos, expressivos e significativos. Representaram os diferentes meios de comunicação e as suas

relações com eles. Quando um grupo observava o outro, ajudava a ampliar a expressividade de sentimentos e emoções que causavam as repressões, através de questionamentos de atores.

Nos momentos de Teatro-Fórum, pudemos vivenciar as cenas da Câmara Municipal, criando todas as possibilidades de questionamento e argumentos para usar com os vereadores e com o Prefeito.

Foram muito importantes esses momentos, pois os alunos conseguiram transferir o que fizeram na ficção para o teatro, e do teatro para a realidade: indo à Câmara Municipal de São Paulo; Câmara Municipal de São Bernardo do Campo e entrevistando o Secretário de Educação e o Prefeito de São Bernardo do Campo.

É nítida a mudança de postura do grupo. Ao “encarar” de frente suas opressões e a possibilidade de transformá-las, o grupo mostrou-se mais crítico e forte e pudemos aqui reafirmar as palavras de Boal (1988, p.18):

“Deixemos que os *oprimidos* se expressem porque só eles podem nos mostrar onde está a opressão. Deixemos que eles próprios descubram os seus caminhos para a sua liberação, que eles próprios ensaiem os atos que os hão de *levar à liberdade*.”

Os alunos tornaram-se mais questionadores e lutadores por seus direitos, conforme relato de alguns casos feitos pela professora da E.M.E.B. E. “Neusa Bassetto”. Já tiveram algumas conquistas: curso de LIBRAS gratuito para os pais e a comunidade (a prefeitura assumiu o pagamento do professor); o reconhecimento da Secretaria de Educação e do Prefeito de São Bernardo do Campo, que a LIBRAS é a primeira língua dos surdos; substituição do sinal sonoro por sinal luminoso na E.M.E.B.E. “Neusa Bassetto”; associação da E.M.E.B.E. “Neusa Bassetto” na Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (FENEIS) de São Paulo e a aquisição de um telefone próprio para o surdo por parte da E.M.E.B.E. “Neusa Bassetto”.

O grupo não chegou a uma solução. Sempre haverá problemas de comunicação entre surdos e ouvintes, mas entende-se que isso pode e deve ser amenizado, como podemos verificar no relato de um dos alunos (surdo) do grupo. Esse relato, feito pelos alunos Felipe e Thaís,¹⁹ e escrito por mim, surgiu em um dos momentos de reflexão sobre a repressão sentida pelos surdos diante da sociedade ouvinte.

O que queremos? Respeito.
Se não participamos é porque não nos deixam.
Nos calam, nos ignoram. . .
Nos negam.
Fazemos parte dessa sociedade!
Somos minoria, por isso podemos ser reprimidos?
Podemos ser anulados, descartados?
Temos ideais, opiniões, sugestões que merecem ser consideradas.
Para isso, peço a única coisa que nos falta: a voz.
Quem somos? Surdos.
O que queremos? Intérpretes

Não é uma proposta do Teatro do Oprimido, mas o grupo achou interessante montar uma apresentação para a E.M.E.B.E. “Neusa Bassetto” que mostrasse tudo o que eles haviam discutido e questionado durante os encontros. Assim, em outubro desse mesmo ano, apresentaram a peça intitulada: “Comunicação: Surdo/Ouvinte, é possível?” A peça foi montada com várias idéias que surgiram durante os trabalhos no Teatro-Imagem e no Teatro-Fórum. Devido à grande repercussão e a questionamentos o grupo foi convidado para se apresentar em teatros, em escolas e empresas.

¹⁹ Neste trabalho, optei em identificar os alunos por seus nomes reais, visto que se trata de um trabalho de autoria. Para realizar o registro escrito do mesmo, organizamos a estrutura frasal, realizando os ajustes gramaticais próprios da Língua Portuguesa, que não estão presentes na LIBRAS.

Apresentação: “Comunicação Surdo/Ouvinte, é possível?”



Apresentação no teatro da Escola para Surdos do Rotary em Cotia, realizada em 26 de setembro de 2002

As cenas não apresentaram soluções, apenas retrataram os problemas: dificuldade de comunicação na rua; em leituras; ao procurar um emprego; na família; vendo televisão; ao pedir informações; o desrespeito aos problemas que o indivíduo possui, a surdez e o prejuízo pela falta de intérpretes.

Com a apresentação, os surdos e ouvintes do grupo de teatro esperavam levar os expectadores a um questionamento e talvez a mobilização do grupo na luta por essa comunicação se tornar possível.

Há muito que fazer, há muito que questionar, há muito que transformar... O grupo deixou de ser expectador, ser passivo. Passou a agir sobre sua vida, sobre seus problemas. Houve aumento de questionamentos, incertezas, indecisões e conflitos. Mas, como afirma Boal (1996, p.71): “Teatro é conflito, e isso pelo simples motivo de que a vida é conflito.”

A contribuição de Viola Spolin

O *sistema de jogos teatrais* de Spolin influenciou o processo de criação e ensaio de espetáculos de muitas companhias e grupos teatrais interessados em desenvolver a dimensão improvisacional do fenômeno teatral ou a

espontaneidade da atuação cênica - desgastada pela mecanicidade, rigidez e estereotipia de grande parte dos atores.

O seu método de ensino do Teatro fundamenta-se na experimentação e prática da linguagem teatral improvisada, tendo como princípio a busca de soluções, por parte do educando, para problemas de atuação cênica enquadrados em uma moldura lúdica com regras muito precisas. A pedagogia do Teatro proposta por ela enfatizou a dimensão improvisacional do fazer teatral e destacou a importância das interações intersubjetivas na construção do significado das representações cênicas dos jogadores e no aprendizado de algumas convenções e conceitos especificamente teatrais.

Os problemas de atuação apresentados no bojo de sua proposta metodológica exigem objetividade e clareza de propósitos, tanto por parte do coordenador dos trabalhos, como dos jogadores empenhados em resolvê-los cenicamente. Para isso, ela introduziu alguns procedimentos fundamentais na operacionalização do seu *sistema de jogos teatrais*:

1. O *foco* ou *ponto de concentração* do jogador, para a busca das soluções possíveis aos desafios postos pelo professor ou coordenador dos trabalhos;

2. A *instrução* do coordenador, durante a resolução do problema pelos participantes na *área de jogo*;

3. A *platéia* do jogo teatral, constituída por parte dos participantes que integram o grupo em atividade com a linguagem teatral;

4. A *avaliação coletiva* dos resultados obtidos pelos jogadores, na busca das soluções encontradas para os problemas de atuação propostos, imediatamente após terem-se apresentado na *área de jogo* aos demais participantes do grupo.

Cada jogo, no sistema de Spolin, é construído sobre um *foco* específico ou *problema*. O detalhamento do *foco* da atividade se constitui numa estratégia útil e eficaz no combate tanto à artificialidade, como à atuação cênica estereotipada. Por meio dos jogos criados por ela, o desempenho teatral se dá de forma espontânea, num campo relaxado de atuação -

independentemente da idade, experiência e conhecimento do teatro que possam eventualmente possuir os jogadores.

Suas sugestões para a ação teatral improvisada são estruturas concebidas para uma atuação espontânea, nas quais a moldura de jogos com regras que as enquadram e que caracteriza todas as atividades propostas por ela se encarrega, por si mesma, da liberação do participante para uma interação atualizada, ou seja, uma atuação teatral sem planejamento prévio, de natureza improvisacional.

O *sistema de jogos teatrais* de Viola Spolin gira em torno das noções de QUE (ação no jogo teatral), ONDE (espaço da ação no jogo teatral) e QUEM (papéis emergentes a partir do jogo teatral). Sua proposta pressupõe um nível crescente de complexidade na articulação dessas noções, até que elas passem então, definitivamente, a estar presentes em todas as representações teatrais dos jogadores.

O *sistema* de Spolin permite, sobretudo, reivindicar o espaço do Teatro como *conteúdo* em si relevante na formação escolar do educando e fornece pistas para implementação de uma proposta metodológica para o ensino do teatro que, acima de tudo, quer valorizar a *atividade corporal* do aluno. O método desenvolvido por ela permite aos educandos experimentarem o *fazer* teatral (quando jogam), desenvolverem a *apreciação estética* da linguagem cênica (quando observam o desempenho de participantes na área de jogo) e *contextualizarem* sua comunicação teatral e enunciados estéticos (quando participam da avaliação coletiva e se auto-avaliam).

Por meio da improvisação, ou seja, sem roteiros, combinações ou textos previamente elaborados, é que se constituem basicamente os desafios, os problemas lançados aos jogadores, que devem ser apresentados com clareza e objetividade, por meio da especificação do foco ou ponto de concentração de suas ações no jogo.

A busca de soluções para o *problema cênico* colocado aos jogadores deve ser necessariamente *ativa*, quer dizer, corporal, física (sensorial e afetiva) e não apenas intelectual ou verbalmente especulativa. O *coordenador* (responsável pela condução das atividades) deve, se necessário, reativar a

atenção dos jogadores no *foco* da atividade que lhes foi proposta, por meio de *instruções* (observações, espécie de dicas) que são pronunciadas em voz alta, fora do espaço físico definido como *área de jogo*. E os jogadores não devem interromper suas ações na *área de jogo*, durante as *instruções* ou *dicas* do *coordenador*, mas procurar desenvolvê-las buscando atender às observações feitas por ele (a).

Os jogadores a quem são apresentados os desafios são geralmente subdivididos em *equipes* (duplas, trios, grupos de quatro, cinco etc.). As *equipes* se revezam no espaço físico delimitado como *área de jogo*, na busca da solução cênica para o problema que foi apresentado ao grupo. A *área de jogo* pode ser qualquer espaço convencionado como tal. Ex: uma parte de uma sala, alguns degraus de uma escada, um tapete, um pedaço do jardim etc. Quando uma *equipe* atua na *área de jogo*, os outros participantes do grupo devem observá-la com atenção, acompanhando a solução cênica que os seus componentes apresentam ao longo do desenvolvimento de suas ações. O tempo para a apresentação das soluções encontradas pelas *equipes* varia de acordo com as tentativas de solução experimentadas por seus jogadores.

Logo após a apresentação de uma *equipe*, solicita-se aos participantes do grupo - que a estiveram observando atuar na *área de jogo* - fazerem uma apreciação sobre as soluções apresentadas pelos jogadores, tendo como critério principal de avaliação o *foco* que fora inicialmente estabelecido para o desenvolvimento da atividade. Esse procedimento assegura que todos os membros do grupo possam se revezar nos papéis de *jogadores* (atores) e *observadores* (platéia), exercitando-se no **fazer teatral** improvisado, na **apreciação estética** e, é claro, na **contextualização da comunicação teatral**.

A **contextualização** pode ser de natureza histórica, social, psicológica etc. Trata-se de uma forma de conhecimento relativizada, que consiste na construção conjunta de significação. A articulação entre o *fazer artístico* e a *apreciação estética* ou *leitura* da linguagem artística só é possível por meio da **contextualização**.

Com a proposta de Spolin, temos a combinação perfeita para atingir os adolescentes: o jogo, o novo, o desafio.

A inventividade aparece para solucionar qualquer crise que o jogo apresente. O jogador escolhe a melhor maneira de atingir o seu objetivo, sem planejamento ou ensaio prévio de suas ações. Na espontaneidade, a liberdade pessoal é liberada, e a pessoa como um todo é física, intelectual e intuitivamente despertada. O aluno transcende a si mesmo, ele é libertado para penetrar no ambiente, explorar, aventurar e enfrentar sem medo todos os perigos.

Dentro da estrutura do jogo, todas as partes do indivíduo funcionam junto como uma unidade de trabalho, levando o a ser o indivíduo total dentro do ambiente total.

Para jogar, devemos estar livres, sentir a liberdade pessoal. O mundo deve ser investigado, questionado, aceito ou rejeitado. A liberdade pessoal para fazer isso leva-nos a experimentar e adquirir auto-expressão e a exposição da nossa verdadeira identidade. Identidade entendida aqui como descreve Erikson (1976). Para ele, os acontecimentos da vida de uma pessoa, desde a mais tenra idade, produzem sobre ela uma imagem de si mesma, que se constrói a partir das relações que ela estabelece com os outros: pais, família, amigos, ou seja:

(...) é um processo de crescente diferenciação e torna-se ainda mais abrangente à medida que o indivíduo vai ganhando cada vez maior consciência de um círculo em constante ampliação de outros que são significativos para ele (Erikson, 1976, p. 21)

Na nossa sociedade, a identidade pessoal é obscurecida, porque insistimos em caminhar de acordo com os outros, sentimos a necessidade da aprovação. Nessa luta com a aprovação/desaprovação, alguns desenvolvem egocentrismo e exibicionismo; outros desistem e simplesmente seguem vivendo. Em todos os momentos nos questionamos "quem sou eu?". Não somos seres inteiros, completos. Estamos na busca do que nos falta.

Imaginem como fica o surdo nessa situação, em que além desses problemas que são comuns a todos, usam outra língua, gerando uma dificuldade de comunicação dentro dessa sociedade.

Nos jogos propostos por Viola Spolin não há certo ou errado. É considerada a experiência de vida de cada aluno. Não existe a hierarquia entre professor e aluno. Há quebra da autoridade. As regras são ditadas pelos jogos.

Com as práticas, o aluno-ator percebe que há muitas maneiras de fazer e dizer uma coisa, surgindo assim as técnicas. Por meio da consciência direta e dinâmica de uma experiência de atuação, as técnicas e experimentação serão unidas, libertando o aluno para o padrão de comportamento fluente no palco.

A partir dos princípios traçados por Spolin, vieram os questionamentos: como fazer isso? Como planejar atividades que gerassem essa liberdade pessoal? Como interpretar sem interferir nas idéias pessoais de cada um?

Assim, partindo dos exercícios de Viola Spolin, e seguindo os princípios de “tornar visível” espontaneidade, foco, instrução, platéia, compreensão, como já foi explicado anteriormente, e com algumas adaptações quando envolvia a língua oral, busquei criar momentos de experimentação, nas quais os alunos pudessem, através da vivência, transformarem-se pouco a pouco, tendo assim um teatro vivo.

Uma vez que não há um modo certo ou errado de solucionar o problema, e que a resposta para cada problema está dentro do próprio problema, o trabalho contínuo e a solução dos problemas favorece a cada um a oportunidade de se colocar. A maneira como o aluno-ator soluciona o problema é uma questão pessoal. Ele só não pode fugir do problema.

Tentei direcionar o trabalho, de modo que não interviesse nas respostas dos alunos-atores. A partir de suas respostas, procurei traçar caminhos, inserindo o que estava faltando no trabalho, descobrindo os problemas certos para os momentos certos e provocando questionamentos e a participação efetiva de todos os elementos do grupo na tentativa de

solucionar alguns problemas apresentados, estimulando o questionamento pessoal e grupal, a fim de gerar uma transformação.

Durante os jogos teatrais havia a preocupação de fazer com que os problemas despertassem questionamentos pessoais, mas, ao mesmo tempo, que o grupo desse uma solução. Todos deveriam se agrupar em torno de um problema e juntos chegarem à solução. Isso só seria possível por meio da interação dos alunos-atores. E novamente aqui aparecia a grande dificuldade de comunicação, por possuímos duas línguas diferentes dentro de um mesmo grupo. Minha participação era de intérprete e também mediadora. Os alunos tinham que respeitar o momento e a forma de exposição de cada um.

Outra dificuldade era que os alunos, muitas vezes, iam para o lado do julgamento, do certo e do errado. Foi muito difícil quebrar essa idéia de "aprovação/desaprovação". Penso que o nosso primeiro momento crítico foi novamente a língua: por que eles não falam junto com o sinal? Por que eles não tentam aprender sinal? Por que eles não fazem leitura labial? Por que eles não olham para nós enquanto falam?

Os agrupamentos para desenvolver a proposta eram sempre diferenciados, de uma aula para outra, de modo que todos pudessem interagir. Algumas vezes eu formava o grupo e outras vezes eu deixava a escolha livre, sempre lembrando que o grupo deveria ser composto de surdos e ouvintes.

Quando um trabalho era apresentado, os demais grupos assistiam e avaliavam, não para dizer se era "certo" ou "errado", mas para dizer se o grupo tinha conseguido solucionar o problema e quais tinham sido suas escolhas, suas atuações. Também era avaliado se o grupo estava "inteiro", e agindo de forma "completa".

A exposição dos problemas ocorria de forma simples e rápida, usando LIBRAS e fala juntas. Em alguns momentos, foi necessário uma segunda explicação, utilizando apenas a LIBRAS (sem fala) para os surdos, pois sua compreensão fica distorcida quando usamos as duas línguas simultaneamente, devido a elas possuírem estruturas diferentes.

Não tínhamos muitos materiais para usar durante nossos trabalhos. Utilizamos alguns objetos da própria escola: cadeiras, estante, mesa, banco, lousa, vasos, baldes, latas etc. E algumas coisas foram trazidas para as aulas: capas, chapéus, lenços, óculos, panos coloridos etc., por mim ou pelos alunos-atores.

Muitas vezes, depois de dar a instrução inicial, interagia nos agrupamentos, esclarecendo o problema e fazendo com que todos participassem ativamente, propondo a eles que tentassem se comunicar de alguma forma.

Para essa discussão em grupo e para a apresentação de suas soluções, era dado um tempo limite (no máximo cinco minutos). Quando percebia que o grupo se "perdia" nas idéias, eu falava que tinha um minuto para chegar ao desfecho. O tempo de discussão era curto, a fim de evitar que eles preparassem o que apresentar. A idéia era valorizar a improvisação e as soluções imediatas, que deveriam acontecer no palco. A solução do problema passava a ser "aqui e agora", resultante das relações interpessoais, carregada de auto-identidade e auto-expressão.

Os jogadores tinham o desafio de tornarem visíveis objetos, ações, lugares e papéis no jogo teatral, valendo-se exclusivamente de seus corpos. Buscando um repertório gestual específico, a fim de garantir a compreensão. No caso do surdo, esse repertório não poderia ser a LIBRAS que, apesar de conter gestos próprios e significativos, só é um instrumento de comunicação quando é para uma platéia que conhece a Língua.

Assim, tinha um desafio objetivado por mim: como trabalhar com um grupo de adolescentes surdos e ouvintes sem que eu tivesse que interferir em todos os momentos na interpretação da mensagem? Como chegar a um resultado que seja compreendido tanto pela comunidade surda, como pela comunidade ouvinte? E para atingir esses objetivos, busquei apoio em Viola Spolin...

Vivenciando Viola Spolin

Esse trabalho foi desenvolvido no ano de 2003 por um grupo de adolescentes que tinham encontros semanais, com duração de duas horas. O grupo se encontra na Escola de Arte Educação Integrada, que tem o objetivo de incluir os alunos com necessidades educativas especiais por meio da Arte. Nesse grupo, temos 11 ouvintes e 14 surdos, na faixa etária de 13 a 17 anos. Escolhi a proposta da Viola Spolin para trabalhar durante esse ano, pois queria algo que levasse à reflexão do grupo, que nesse caso era: “como vencer as barreiras da comunicação?” Achei que a melhor proposta seria através de jogos que envolvessem todas as problemáticas dos jovens nessa faixa etária, problemas que são comuns a todos, independentemente da perda de audição. Os jogos também iriam facilitar o entrosamento grupal. Esses jovens, além da perda de audição, apresentam muitos problemas emocionais. Queria também que eles descobrissem que são possuidores de um saber e de uma força muito intensa.²⁰

Apesar de a problemática ser muito grande, não tínhamos pressa. Para mim, o processo é que era o mais importante. Queria provocar o grupo, a fim de encontrar meios eficazes de transformação, mesmo que fosse uma transformação um tanto limitada, em nível de um pequeno grupo social. O que importava era que eles enxergassem e acreditassem nos seus potenciais internos, como um meio de transformação externa.

A seqüência desenvolvida em cada aula foi:

- ✓ Exercícios de Preparação: aquecimento/ relaxamento.
- ✓ Jogos de Atenção e Concentração.
- ✓ Jogos Teatrais.
- ✓ Avaliação
- ✓ Jogos Cooperativos.

Durante os jogos teatrais, trabalhei sempre com um grupo (platéia), que tinha a função de observar o grupo que apresentava, para depois fazer os

²⁰ Esses jovens são de um nível sócio-econômico baixo. Muitos apresentam atraso escolar e estão desacreditados. Sua auto-estima é muito ruim. A maioria vem de famílias com problemas de relacionamento, com alguns casos de drogados e alcoólatras.

comentários. As intervenções do coordenador, feitas durante a busca de soluções para o problema cênico, que são propostas por Viola Spolin, apresentaram uma grande dificuldade. Ao dar uma instrução, eles paravam o que estavam fazendo para me olhar, já que a LIBRAS é uma língua visual e não auditiva. Isso quebrava um pouco do processo de pesquisa corporal, mas combinamos que, a um sinal de foto (mão direita no alto, com o polegar afastado dos demais dedos, unem-se e afastam-se todos os dedos duas vezes seguidos), o grupo parava na posição em que estava, sem haver mudança corporal, olhava em direção ao coordenador e observava as orientações. Isso foi um facilitador para que os alunos explorassem seus movimentos corporais, tornando-se possível a visualização do personagem ou objeto solicitado.

Ao final das apresentações, o grupo/platéia fazia os comentários e críticas ao grupo, que serviam de base para um próximo exercício a ser realizado. Não eram momentos constrangedores, pelo contrário, o grupo se divertia muito ao falar sobre o que tinha feito. Quando as críticas ficavam muito pessoais, eu retomava a discussão enfatizando o foco do jogo teatral.

Os jogos enfocando onde, quem e o que de Spolin (2000) foram bastante trabalhados, com um diferencial de que as instruções seriam antes de o jogo iniciar, pois percebemos que, assim, não estaríamos atrapalhando o processo de criação. Nesses jogos, combinamos que usaríamos somente mímicas, não utilizando nem a LIBRAS e nem a língua oral. Com a linguagem corporal, a comunicação poderia acontecer sem que houvesse a interferência de um intérprete.

Esses exercícios trouxeram resultados muito bons ao grupo. A platéia dava palpites e ajudava o grupo que estava mostrando a cena. Os alunos, que pouco participavam e davam opiniões, passaram a sentir que lá, naquele grupo, podiam e deviam se expressar. Nesses momentos, eu, que antes estimulava todos a falar, comecei a ter dificuldades em fazer “calar”. Para mim, isso era extremamente positivo, pois percebia que o grupo estava crescendo, se fortalecendo e acreditando mais nas suas possibilidades.

Na E.M.E.B.E. “Neusa Bassetto”, temos como costume fazer um encerramento de semestre, para o qual chamamos os pais, amigos e

familiares para compartilhar um pouco do que temos feito em teatro e em artes de uma maneira geral. No saguão do teatro são expostos trabalhos dos alunos, resultados das aulas semanais ou de oficinas ocasionais de desenho, escultura, grafite, instalação, gravura etc. que aconteceram na escola com pais e alunos.

Decidimos apresentar algum trabalho que não tivesse diálogo, mas que tivesse um narrador em Língua de Sinais e um que falasse. Decidimos assim, pois seria uma forma mais fácil de passar a mensagem sem que interferisse na atuação. Nos momentos em que tivesse narração, faríamos foto, parando a ação que estava se desenrolando naquele momento. O grupo também quis ampliar uma história que tinha sido experimentada em uma das aulas, seguindo a mesma proposta de trabalho. Nesse trabalho, eles são personagens, objetos e cenários, mostrando as diferenciações, através de mudança corporal, ou seja, um aluno podia ser um banco e aos poucos se movimentava e se tornava um mendigo, e, novamente, se movimentava para se tornar um banco.

Nossa história era sobre um adolescente “perdido”, envolvido com drogas e roubo. Sua mãe, sem saber o que fazer, procura uma igreja e dá todo o dinheiro para o padre. O jovem descobre, vai atrás da mãe e junto com alguns amigos, quebra toda a igreja e fuma maconha lá. Jesus deixa de ser estátua e vai em direção ao jovem. Ele fica nervoso e pede perdão. Jesus reconstrói a igreja e o jovem passa a frequentá-la. Num dia, conhece uma garota e resolve casar, mas ela não aparece. De repente, todos os móveis e santos da igreja criam “vida” e crucificam o adolescente. Mas isso tudo, no final, descobrimos que é apenas um sonho do adolescente. Aqui, o narrador faz um comentário sobre a confusão que passa na cabeça de todos os adolescentes.

Nessa apresentação, todos ficaram de preto e usamos apenas alguns tecidos que ajudavam na construção do móvel e do personagem. Por exemplo: o altar era representado por um menino coberto com o pano. Quando ele se transformava em padre, usava o pano como faixa, representando a batina.

Todos os alunos eram objetos que se transformavam em personagens e vice-versa.

Confesso que até eu mesma me surpreendi com o resultado. O trabalho ficou lindo e acompanhado de uma clareza significativa. Mostrando que os nossos jogos teatrais estavam dando muitos resultados...

Apresentação "Quase Isso"



Teatro Lauro Gomes – São Bernardo do Campo em dezembro de 2003

Apresentação “Quase Isso”



Teatro Lauro Gomes – São Bernardo do Campo em dezembro de 2003

Após a apresentação, marcamos um dia para assistir à filmagem e analisar criticamente as atuações. Os depoimentos foram filmados e transcritos abaixo:

“Eu consegui ficar séria...”

“Eu olhava para você e via uma prostituta perfeita”.

“Você ficou demais! Parecia uma santa de verdade”.

“Coitado, no final eu fiquei com pena do Thiago, ele parecia que estava sofrendo”.

“Foi muito bom! Adoro fazer teatro”.

“Todo mundo entendeu. Não precisou falar”.

“Adorei fazer esse teatro”.

“É legal não falar e usar mímica”.

“Tive medo de não ficar com o corpo duro.” (era necessário ficar com o corpo duro no momento em que os meninos quebravam a

igreja, jogando os móveis e santos no chão, que eram representados pelos alunos).

“Eu consegui. Olha (apontando em direção à T.V., pois estávamos assistindo o vídeo) eu fiquei dura e cai direito”.

“Quero fazer mais. É muito bom! É gostoso”.

“Dá uma coisa, uma emoção...”

“Muito bom. É legal ser coisa e personagem”.

“Se a gente faz devagar (referindo-se a montagem e desmontagem corporal, ao mostrar o objeto ou personagem) fica mais bonito”.

“Tô muito feliz!”

“O que a gente vai fazer agora?”

Analisando essas falas e o trabalho desenvolvido durante esse ano de 2003, posso dizer que encontrei um caminho, talvez não o caminho mais correto, talvez não o único, mas com certeza, um caminho.

Esse trabalho foi bastante significativo. Essa mistura de personagem, objeto, cenário, em que a expressão se faz com a linguagem corporal. Na qual não se questiona a importância da Libras ou Língua Oral, não evidenciando nem uma nem outra, mas sim a linguagem corporal, que é a Língua do Teatro, enfatizando e valorizando todo o potencial do instrumento que se está em questão: o corpo. Através do corpo, aliás, só com ele, procurar meios de comunicar, de passar uma mensagem, de mostrar todas as possibilidades. Por meio de um grupo é possível encontrar a identidade, o “eu”, podendo se expor, entregar-se e, ao mesmo tempo, entender-se, conhecendo-se e afirmando-se enquanto ser social e participativo.

CAPÍTULO II

SURDO, O “DEFICIENTE” REQUISITANDO O DIREITO DE SER “DIFERENTE”

*“O mais difícil é viver com a alteração, quer dizer com a
ação do outro, que tem negatividade, que se opõe a
nós, e do qual o desejo não responde necessariamente
ao nosso.”*

Jacques Ardoino

Concepção de Surdez

De acordo com Behares (in Skliar, 1999, p. 141), existem duas concepções de surdez: uma em que se define enquanto deficiência e outra, como diferença:

“A tradição médica, preponderante até os anos 60 e ainda hoje muito ativa, se inscreve entre os deficientismos; a nova tradição das ciências sociais, fazendo pé na visão clássica, se inscreve no diferencialismo.”

A tradição médica terapêutica define o surdo a partir de déficit auditivo e da classificação da surdez²¹, mas deixou de considerar os contextos psicossociais e culturais nas quais a pessoa surda se desenvolve.

A pessoa surda vive diferentemente e nós ouvintes estamos em desvantagem quando tentamos entender os surdos, pois passamos toda a vida dependendo da audição e da fala. É esse nosso viver e essa nossa possibilidade de falar e ouvir que fazem com que discriminemos e atribuamos ao surdo um defeito que deve ser corrigido. Esse é um dos obstáculos que o surdo enfrenta ao entrar nessa sociedade ouvinte. O grupo majoritário se

²¹ Para maiores esclarecimentos sobre a classificação de surdez pode ser consultado RUSSO, Ieda C. P. e SANTOS, Teresa M.M., **Audiologia Infantil**. 3ª ed., São Paulo: 1989.

mune de preconceitos, poder, autoridade e despreza as necessidades do grupo minoritário.

Assim, os valores, atitudes, experiências e a cultura do ouvinte são colocadas em primeiro plano, enquanto os surdos ficam sujeitos a essa imposição. Se considerarmos a língua como parte essencial do desenvolvimento cultural e o meio social como possibilidade de acesso a essa cultura, o surdo pode se tornar um ser sem cultura efetiva na sociedade ouvinte, pois, raramente, participa com as mesmas possibilidades que as outras pessoas. Muitas vezes, os surdos são privados de certas oportunidades lingüísticas e culturais.

Em Sá (2002, p. 48), temos uma outra definição de surdez, que novamente enfatiza essa diferença;

“Poderíamos dizer, então, que o termo “surdo” é aquele com a qual as pessoas que não ouvem referem-se a si mesmos e a seus pares. Uma pessoa surda é alguém que vivencia um déficit de audição que o impede de adquirir, de maneira natural, a língua oral/auditiva usada pela comunidade majoritária e que constrói sua identidade calcada principalmente nesta diferença, utilizando-se de estratégias cognitivas e de manifestações comportamentais e culturais diferentes da maioria das pessoas que ouvem.”

O surdo e seus pares competentes podem partilhar experiências, participar de eventos, acontecimentos esportivos, grupos de dança e teatro. São compreendidos e podem entender. Participam por inteiro. Podem falar e não apenas serem falados.

Os surdos, enquanto grupo organizado comunitária/culturalmente, não se definem como “deficientes auditivos”, ou seja, para eles o mais importante não é enfatizar a atenção sobre a falta/deficiência da audição; os surdos se definem de forma cultural e lingüística (Wrigley, 1996, p.12)

A cultura e a língua dos surdos sofreram por negligência e verdadeira perseguição, mas as atitudes estão mudando e o surdo busca hoje divulgar sua língua e sua cultura. Essa luta não quer gerar a divisão surdo/ouvinte, mas considerar o multiculturalismo existente na nossa sociedade. A cultura

surda e a cultura ouvinte se completam e convergem para a formação de cidadãos brasileiros.

Em suma, caracterizar a cultura surda como multicultural é o primeiro passo para admitir que a comunidade surda partilhe com a comunidade ouvinte do espaço físico e geográfico, da alimentação e do vestuário, entre outros hábitos e costumes, mas que apresenta aspectos peculiares, além de tecnologias particulares, ausentes do dia-a-dia dos ouvintes. Skliar (1998) explica que refletir sobre o fato de que nessa comunidade surgem processos culturais específicos é uma visão rejeitada por muitos, sob argumento da concepção da cultura universal, monolítica.

Essa vivência multicultural do surdo com o ouvinte é que temos que considerar, ao entender o surdo como diferente.

Peter McLaren traça distinções didáticas nessa questão (1997, p. 58). Ele fala do multiculturalismo conservador, o qual admite a existência de diferentes culturas, mas pressupõe a superioridade da cultura ocidental, branca e masculina, defendendo a organização de uma cultura comum, sob o enfoque assimilacionista. Fala do multiculturalismo liberal, segundo o qual existe uma igualdade natural (intelectual, cognitiva, racional) entre as pessoas, mas limita-se a considerar que a desigualdade é fruto da inexistência de igualdade de oportunidades. Comenta o multiculturalismo liberal da esquerda, o qual simplesmente oferece a crítica de que a ênfase na igualdade mascara diferenças culturais que dizem respeito à raça, à classe, ao gênero etc. Aponta, então, para a necessidade de estudos em torno de um multiculturalismo crítico ou de resistência, segundo o qual as representações de raça, classe, gênero etc. são resultados de lutas sociais entre signos e significações, enfatizando, assim, os processos de transformação das relações sociais, nas quais os significados são gerados.

A perspectiva multicultural crítica considera que existem conflitos e embates entre culturas e etnias, mas acredita que é possível o diálogo entre essas diferenças.

O surdo entendido nessa pesquisa como um ser diferente, e não deficiente, que utiliza uma língua própria e deseja ser representado por seus

próprios discursos(que são fundamentados nessa diferença), que está em busca de sua identidade surda e não, em se tornar um ouvinte, é que eu acredito e quero trazer à reflexão, para que ele próprio possa narrar-se, dentro dessa perspectiva multicultural entre os ouvintes.

O Surdo e a sua participação na Sociedade Brasileira

Para compreendermos como se dá a inserção do surdo em nossa sociedade, teremos que nos remeter, ainda que brevemente, à forma pela qual o surdo foi visto através dos tempos e analisar alguns pontos importantes desse histórico da educação dos surdos. Não é minha intenção traçar um histórico detalhado sobre a história dos surdos, mas sim, dar uma visão geral dessa história, para compreendermos as lutas e posicionamentos atuais desses indivíduos. Esse pequeno histórico é baseado em Moura (2000). A autora cita suas fontes bibliográficas, as quais traçam a história do surdo, enfatizando pontos como a análise sociológica da surdez, educação, movimentos sociais, língua de sinais etc.²²

Na antigüidade Greco-Romana, os surdos não eram considerados seres humanos competentes. Aquela sociedade partia do pressuposto que o pensamento não poderia se desenvolver sem linguagem e que a linguagem não se desenvolvia sem a fala. Já que a fala não se desenvolvia sem a audição, quem não ouvia, não falava e não pensava, não podendo receber ensinamentos e, portanto, aprender. Sendo assim, os greco-romanos consideravam os surdos seres incompetentes e improdutivos, privando-os de todos os direitos legais.

No início da Idade Média, a partir de uma visão religiosa, os surdos continuavam a serem vistos como não humanos. Para a Igreja Cristã, eles não poderiam ser considerados imortais, já que não podiam falar os sacramentos. Apenas no final da Idade Média é que se esboçou um caminho para a educação do surdo, com uma visão preceptoral que gradualmente foi evoluindo até a educação institucionalizada.

²²Consultar bibliografia.

Moura (2000, p.17) pontua que a primeira alusão à possibilidade de que o surdo poderia aprender por meio da língua de sinais ou da língua oral é encontrada na obra de Bartolo della Marca d'Ancona, advogado e escritor do século XIV. Esse autor afirma que no caso dos surdos poderem se expressar pelos sinais ou por outras formas, ocasionaria diferenças do ponto de vista legal.

O início da verdadeira educação do Surdo foi com Pedro Ponce de Leon (1520-1584), que é considerado o primeiro professor surdo na história. Dedicou-se em educar os surdos que eram filhos de nobres. Ele os ensinou a falar, a ler, a escrever, a rezar e a conhecer as doutrinas do cristianismo. Foi um fator importante para o reconhecimento do surdo como capaz. A possibilidade de o surdo falar implicava no seu reconhecimento como cidadão e conseqüentemente no seu direito de receber a fortuna e o título familiar.

Naquele momento, a força do poder econômico da nobreza teve um peso considerável, como impulsionadora do oralismo que começava a se estabelecer e que se estenderia até os dias de hoje.

Segundo Moura (2000), no início do século XVIII, Juan Pablo Bonet (1579-1629) se interessa pela educação de um surdo e em 1620 publica o primeiro livro contendo o alfabeto manual, denominado de "Reducción de las letras y arte de enseñar a hablar a los mudos" (Reily & Reily, 2003). Apresenta-se como o inventor da arte de ensinar o surdo a falar, lançando mão de um alfabeto digital, da manipulação dos órgãos fonoarticulatórios, da escrita e da língua de sinais, para ensinar a fala ao surdo.

O trabalho com sinais teve como grande expoente Charles Michael de L'Épée (1712-1789), que fundou a primeira escola gratuita para surdos do mundo, o Instituto Nacional para Surdos-Mudos em Paris. Moura (2000, p.23) aponta que o grande mérito de L'Épée foi ter reconhecido que os surdos possuíam uma língua que servia para propósitos comunicativos, que ele usou para o ensino dos surdos. Ele considerava essa língua sem gramática e sem utilidade para o ensino da língua escrita. Para poder adaptá-la a seus objetivos, ele construiu um sistema baseado na língua de sinais, criando outros sinais para a língua francesa, que não eram representados na língua

de sinais e terminações que marcavam a gramática da língua oral. Ele deu a este sistema o nome de Sinais Metódicos. Através dessa forma modificada da língua de sinais, ele ensinava os surdos a ler e a escrever qualquer texto de forma gramaticalmente correta. Para ele, o treinamento da fala tomava tempo demais dos alunos, tempo esse que deveria ser gasto na educação. Mesmo para aqueles que poderiam aprender a falar, isso seria de pouca utilidade. Por essa razão, ele foi muito criticado por outros educadores de surdos, tanto de sua época, como os que os sucederam. Para esses outros educadores, a oralização deveria ser o objetivo principal do trabalho educativo do surdo, ou seja, a partir da oralização, atingir a humanização e possibilitar a inserção na sociedade ouvinte.

Jannuzzi (2004, p.30) aponta que Roch Ambroise Sicard (1742-1822) seguiu L'Épée no Instituto Nacional de Surdos-Mudos em Paris, valorizando a participação dos surdos na constituição da língua de sinais, como nos mostram Reily & Reily (2003, p.14):

“Foi o primeiro a considerar que o papel de sintetizar os gestos manuais deveria caber aos usuários surdos como os primeiros interessados. Um dos fatores cruciais para o estabelecimento do sistema de sinais como língua foi o convívio de um grande número de surdos no Instituto de Surdos Mudos de Paris (...). Foi preciso que os surdos se envolvessem com sua própria educação para que eles próprios constituíssem a língua que responderia melhor as suas necessidades”.

Jacobo Pereira (1715-1790) é ressaltado por Jannuzzi (2004, p. 31) como sendo um dos professores que valorizavam a escrita e oralização dos surdos, com repercussão entre nós em meados do século XX.

O trabalho numa linha de sinais começou a ser realizado em diferentes países da Europa, chegando inclusive aos Estados Unidos. Os responsáveis pela introdução dos sinais e pela educação institucionalizada para surdos naquele país foram o americano Thomas Gallaudet (1787-1815) e o francês Laurent Clerc (1785-1869). Moura (2000, p.30-32) relata que Thomas Gallaudet, interessado na educação de surdos, viajou para aprender um método que permitisse que ele pudesse implantar esse ensino nos

Estados Unidos. Ele não conseguiu essas informações na Inglaterra, pois Braidwood, a quem ele procurou, negou-se a lhe revelar o seu método oralista. Gallaudet não conhecia nada sobre a educação do surdo nessa ocasião e, tendo tomado conhecimento do método desenvolvido por L'Épée, foi para França em 1816, realizando estágio no Instituto Nacional para Surdos-Mudos. Teve como instrutor Laurent Clerc, brilhante ex-aluno da escola. Com ele aprendeu os sinais e o sistema de sinais metódicos de L'Épée. Clerc foi contratado por Gallaudet e eles retornaram juntos para os Estados Unidos, naquele mesmo ano.

Em abril de 1817 foi fundada a escola pública para surdos em Hartford, Connecticut. Os professores contratados aprenderam a Língua de Sinais Francesa, os sinais que os próprios alunos traziam, sinais metódicos adaptados para o inglês, o alfabeto digital francês e a forma de ensiná-los, segundo o sistema utilizado por Clerc. A Língua de Sinais Francesa foi gradualmente sendo substituída pelos alunos, começando, então, a se formar a Língua de Sinais Americana (ASL-American Sign Language). Gradativamente, os sinais metódicos foram abandonados, e na sala de aula, passaram a ser utilizados a Língua de Sinais Americana, o inglês escrito e o alfabeto digital. Com o decorrer do tempo, os ex-alunos surdos da escola foram se juntando aos professores ouvintes e foi se criando uma pequena comunidade surda dentro e fora da escola. Mais tarde, outras escolas foram sendo fundadas, nos mesmos moldes que a escola de Hartford. Todas as escolas residenciais tinham o mesmo objetivo: a educação do surdo através da Língua de Sinais, cada vez menos ligada ao sistema oral e enfatizando o ensino da língua escrita e o desenvolvimento de conhecimentos que permitissem a independência e o trabalho de surdos na comunidade.

Em 1864, o Congresso Americano autorizou o funcionamento da primeira faculdade para surdos, localizada em Washington²³. Essa faculdade foi fundada por Edward Gallaudet, filho de Thomas Gallaudet.

Entretanto, a utilização da Língua de Sinais nos Estados Unidos

²³ National Deaf-Mute College, atualmente Gallaudet University.

começou a sofrer uma pressão contrária na segunda metade do século XIX, fato este que pode ser atribuído à onda nacionalista, que aconteceu após a Guerra da Secessão, em que o desejo de reunificação do país tinha como uma das vertentes a própria língua, o Inglês. Moura (2000, p. 32) aponta que a Língua de Sinais não era uma versão do inglês e passou a ser rejeitada, forçando-se sua substituição para o inglês oral.

Um dos maiores expoentes para a implantação do oralismo nos Estados Unidos foi Alexander Graham Bell (1847-1922), um ferrenho defensor do oralismo. Ele era contra a Língua de Sinais, à qual imputava a culpa de prejudicar o ensino do Inglês, além de não considerá-la como uma língua, julgando-a muito ideográfica, imprecisa e inferior à fala. Ele acreditava que todos os surdos poderiam aprender a falar e lutou para que isso se tornasse realidade.

A forma de trabalho por ele defendida preconizava o ensino da leitura e escrita como instrumentos básicos, sendo proposta a mesma forma de ensino utilizada para os ouvintes, como uma maneira natural de aprendizagem da fala.

Bell negava a diferença do surdo, procurando homogeneizá-lo dentro de uma categoria mais ampla de indivíduos. Isso explica sua posição contrária à utilização da Língua de Sinais e à existência de escolas residenciais, pois estas propiciavam o surgimento de comunidades de surdos, favorecendo o casamento e a reprodução entre os seus membros, o que seria um perigo para a sociedade.

Em 1880, aconteceu o Congresso de Milão, como resultado de esforços de educadores de surdos oralistas, principalmente da França e da Itália. Os oralistas lá reunidos, como consta do relatório do Congresso, resolveram que:

1. “Dada a superioridade incontestável da fala sobre a língua de Sinais para reintegrar os surdos-mudos na vida social e para dar-lhes maior facilidade de linguagem... Este Congresso declara que o método de articulação deve ter preferência sobre os sinais na

instrução de surdos-mudos;

2. O método oral puro deve ser preferido porque o uso simultâneo de sinais e fala tem a desvantagem de prejudicar a fala, a leitura orofacial e a precisão de idéias”.

Nos Estados Unidos, nessa mesma época, aconteceu um encontro de Surdos: A Convenção Nacional de Surdos-Mudos, que tinha como objetivo melhorar as condições de vida das pessoas surdas. As idéias lá apresentadas eram bem diferentes das apresentadas em Milão, no que se referia ao melhor sistema educacional para os surdos, visto que as pessoas que participaram desse Encontro também eram outras. Nesse Encontro, havia uma maior concentração de surdos.

Depois do Congresso de Milão, segundo Moura (2000, p. 48) o oralismo invadiu a Europa. Uma das conseqüências do Congresso foi a demissão dos professores surdos e a sua eliminação como educadores. Era a forma de impedir que eles pudessem ter qualquer tipo de força de manifestação e organização contrária ao oralismo.

A linguagem de sinais, em todas as suas formas, foi então proibida e estigmatizada.

O domínio da língua oral pelo surdo passou a ser uma condição “sine qua non” para aceitação dentro de uma comunidade majoritária. O surdo perdia seu direito de ter uma língua própria e passava a viver sob o domínio do oralismo, como nos aponta Moura (2000, p.51):

Podemos chamar este conjunto de medidas que modelaram a educação dos Surdos desde 1880 de dramaturgia social, que foi moldando a forma pela qual as pessoas iam constituindo a sua idéia de Surdo, na sua capacidade (ou incapacidade) de agir, ser e aprender e conseqüentemente na forma como o Surdo foi produzindo a sua própria identidade.

Durante quase 100 anos, existiu então o chamado “império oralista” e foi em 1971, no Congresso Mundial de Surdos em Paris, que a Língua de Sinais passou a ser novamente valorizada.

Nesse Congresso foram também discutidos resultados de pesquisas realizadas nos EUA sobre “Comunicação Total”.

No ano de 1975, por ocasião do Congresso seguinte, realizado em Washington, já era evidente a conscientização de que um século de oralismo dominante não serviu como solução para a educação dos surdos.

A constatação de que os surdos eram subeducados, com o enfoque oralista puro, e de que a aquisição da língua oral deixava muito a desejar, além da realidade inquestionável de que a comunicação gestual nunca deixou de existir entre os surdos, fez com que uma nova época se iniciasse dentro do processo educativo dos surdos, como Moura (2000, p. 55) nos diz:

“Neste momento já se tornava claro para os professores de Surdos que o método oral (nas suas diferentes formas de trabalho) não estava proporcionando um nível suficiente de linguagem oral, leitura orofacial, articulação e habilidades de leitura que garantissem a sua validade. Concomitantemente, os estudos realizados sobre Língua de Sinais (Stokoe, 1960), tanto no nível de sua estruturação interna como de sua gramática, provaram que ela tinha valor lingüístico semelhante às línguas orais e que cumpria as mesmas funções, com possibilidades de expressão em qualquer nível de abstração”.

No Brasil, Ernest Huet, francês, professor de surdos, também surdo, chegou ao Rio de Janeiro, em fins de 1855, com a intenção de abrir uma escola para pessoas surdas.

A novidade de um estabelecimento escolar para educandos surdos, numa organização social que sequer os reconhecia como cidadãos e com a agravante do responsável ser também uma pessoa surda, dificultou o aparecimento de alunos candidatos.

A fundação do INES²⁴, o primeiro Instituto Educacional, data de 1857, e na época recebe o nome de Imperial Instituto de Surdos Mudos. O objetivo educacional aos surdos era a normalização desses sujeitos, tendo início a escalada do ponto de vista médico com os seguintes objetivos: adaptação do

²⁴ Instituto Nacional de Educação do Surdo, localizado no Rio de Janeiro.

surdo no meio social, conhecimento da linguagem usual e habilitação profissional, levando o surdo a viver do próprio trabalho.

No decorrer do século XX, o oralismo adotou novas técnicas. O desenvolvimento da tecnologia eletroacústica, com o uso de aparelhos de amplificação sonora individual e coletiva, para um melhor aproveitamento dos resíduos auditivos, das investigações na reabilitação da afasia e dos trabalhos na clínica foniátrica, do ponto de vista dos oralistas, foi de grande ajuda e trouxe grandes esperanças para a transformação do surdo em um “ouvinte”. Todos se baseavam na necessidade de oralizar o surdo, não permitindo a utilização de sinais.

Na abordagem educacional oralista, o surdo não é visto dentro das suas possibilidades e de suas diferenças, mas no que lhe falta e o que deve ser corrigido para que ele possa se integrar e ser “normal”. Sendo assim, essa proposta teve um número grande de insucessos. Moura (2000 - p. 55) enfatiza isso nas suas palavras:

Nesta perspectiva, vejo que todas estas tentativas de oralização do Surdo num ouvinte que ele jamais poderia vir a ser. Como ele não poderia vir a ser, nem se comportar, nem aprender da mesma forma que o ouvinte, as abordagens oralistas não conduziram ao resultado desejado: desenvolvimento e integração do Surdo na comunidade ouvinte. O princípio educacional não estava baseado na real necessidade do Surdo e numa compreensão verdadeira das suas necessidades e da sua forma de comunicação.

Na década de 60, a insatisfação com os resultados do trabalho de reabilitação dos surdos, numa linha oralista, era muito grande nos Estados Unidos. Foram feitas pesquisas comparando filhos surdos de pais ouvintes e filhos surdos de pais surdos (Moura, 2000, p.56). Os filhos surdos de pais surdos eram expostos à Língua de Sinais desde o nascimento e normalmente colocados em escolas oralistas. Os resultados mostraram que eles tinham

melhor desempenho acadêmico em matemática, leitura e escrita, vocabulário, sem diferenças na leitura orofacial e na fala.

A partir do descontentamento com o desenvolvimento das crianças surdas, da “redescoberta” da Língua de Sinais e das pesquisas que demonstravam que crianças expostas a ela tinham um desenvolvimento melhor do que aquelas expostas só à oralidade, partiu-se para o desenvolvimento de uma nova forma de trabalho, desenvolvida nos Estados Unidos, a Comunicação Total, uma filosofia que incorpora as formas de comunicação auditiva, manual e oral apropriadas para assegurar uma comunicação efetiva com as pessoas surdas.

Neste momento aparece, portanto, o embrião da idéia da implantação de uma educação bilíngüe para os Surdos (sob a forma de exposição à Língua de Sinais e ainda não com a denominação de Bilingüismo), já que os dados científicos demonstravam a ineficiência do oralismo, a validade da Língua de Sinais como uma língua completa e a necessidade do Surdo ser reconhecido como diferente e não como doente, num trabalho semelhante que já havia demonstrado os resultados em meados do século XIX. Mas ainda não era o momento. Os Estados Unidos não desejavam (como não desejam até agora) a implantação de um sistema educacional que fortalecesse os Surdos como uma comunidade forte, ainda que minoritária, e que, certamente, reivindicaria os seus direitos de cidadania com mais veemência do que já reivindicava naquele momento. (Moura, 2000, p.57)

Na Comunicação Total (Moura 2000, p.57-64), tudo o que é falado é acompanhado, concomitantemente, dos sinais, na estrutura da língua oral. Ao mesmo tempo, é realizado o treinamento auditivo em todos os aspectos já mencionados no oralismo, para propiciar o desenvolvimento dos resíduos auditivos e da fala. Enquanto filosofia, a Comunicação Total pretendia que qualquer forma de comunicação fosse usada e aceita. A comunicação que se mostrasse mais eficaz com a criança seria a escolhida. Entretanto, não foi isso que aconteceu. A oralidade continuou a ser o objetivo principal do trabalho. O termo que melhor designa essa forma de atuação é o de comunicação

bimodal, ou seja, o uso concomitante da língua oral com a língua de sinais.

O desenvolvimento das crianças surdas melhorou muito com o bimodalismo, já que este parte de um pressuposto diferente do oralismo, no que diz respeito à aquisição de linguagem, não esperando que a linguagem seja adquirida pelos mesmos canais pelos quais a criança ouvinte o faz: a audição. Na visão bimodal, a língua oral acompanhada de sinais permite uma modalidade visual de fácil acesso pelas crianças surdas, que antes não eram mencionadas. Elas puderam se comunicar de uma forma mais fluída e a comunicação oral, como muitos opositores das línguas sinalizadas esperavam que acontecesse, não ficou prejudicada. O desempenho dos alunos melhorou, mas nem todos os problemas foram solucionados.

Por volta dos anos sessenta começaram a surgir estudos sobre as línguas de Sinais utilizadas pelas comunidades surdas. Apesar da proibição dos oralistas no uso de gestos e sinais, raramente se encontrava uma escola ou instituição para surdos que não tivesse desenvolvido, às margens do sistema, um modo próprio de comunicação através dos sinais. Nessa época, um novo estudioso começou a estudar a Língua de Sinais foi Willian Stokoe²⁵.

Ao estudar a Língua de Sinais Americana (ASL), Stokoe encontra uma estrutura que de muitos modos se assemelha àquela das línguas orais. Ele propôs em sua análise que um sinal pode ser decomposto em três parâmetros básicos: o lugar no espaço onde as mãos se movem, a configuração das mãos ao realizarem o sinal e o movimento das mãos, sendo estes então os “traços distintivos” dos sinais.

Esse autor é considerado um marco diferencial para o entendimento da definição de línguas naturais, até então somente compreendidas como sendo propriedade das línguas faladas.

A pesquisa de Stokoe sobre a Língua de Sinais foi seguida por muitas outras, que analisaram a gramática, a morfologia e a sintaxe dessa língua. A

²⁵ Para maiores esclarecimentos consultar STOKOE, Willian. **Sign Language structure: an outline of the visual communication systems of the American Deaf.** University of Buffalo Press, New York, 1960.

Língua de Sinais é estruturada de forma diferente da língua oral, por ser transmitida por um canal visual.

Esses estudos, além de uma modificação de postura frente aos direitos das minorias, tiveram e continuam tendo até hoje grande influência nos caminhos da educação dos surdos.

Os surdos, enquanto minoria, passaram a exigir o reconhecimento da Língua de Sinais como válida e passível de utilização em sua educação. Reivindicaram, também, o direito de ter reconhecida sua cultura, que é diferente da dos ouvintes, e a transmissão dessa cultura às crianças surdas. Eles saíram de uma situação de passividade, em que suas vidas eram decididas pelos ouvintes, e iniciaram um movimento a fim de garantir seus direitos de cidadãos.

Esse movimento conseguiu mobilizar profissionais responsáveis por sua educação, para que essa fosse reformulada. A nova proposta do trabalho recebeu o nome de Bilingüismo.

O Bilingüismo, segundo Moura (2000, p.73), foi implantado inicialmente na Suécia, com amplo respaldo do Estado, que garantia a educação bilíngüe da pré-escola ao término do ensino médio, sendo que aqueles que passavam a freqüentar a Universidade tinham o direito a um intérprete na sala de aula. Outros países também implantaram o bilingüismo, em um nível experimental, como França, Inglaterra, Itália e Estados Unidos.

O Bilingüismo, como forma de educação para surdos, pressupõe o ensino de duas línguas para a criança. A primeira língua é a Língua de Sinais, que dará arcabouço para a aprendizagem de uma segunda língua, que pode ser a escrita ou a oral, dependendo do modelo seguido. Isto significa que a criança é exposta à Língua de Sinais através dos interlocutores surdos ou ouvintes que tenham proficiência em Língua de Sinais. A língua oral e escrita será trabalhada seguindo os princípios de aprendizagem de uma segunda língua.

O princípio fundamental do bilingüismo é oferecer à criança um ambiente lingüístico, na qual seus interlocutores se comuniquem com ela de uma forma natural, da mesma forma que é feito com a criança ouvinte, por

meio da língua oral. A criança surda tem a possibilidade, desta forma, de adquirir a Língua de Sinais como primeira língua, não como uma língua ensinada, mas aprendida dentro de contextos significativos para ela. Desta forma, a criança não apenas terá assegurada a aquisição e o desenvolvimento da linguagem, como a integração de um auto conceito positivo. Ela terá a possibilidade de desenvolver a sua identidade como uma representação de integridade, não como a de falta ou de deficiência. Ela terá modelos de adultos surdos com os quais poderá se identificar, podendo se perceber como capaz e passível de vir a ser.

O oralismo educacional e o “ouvintismo”, que segundo Skliar (1998, p. 15) é “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte”, a que o surdo foi submetido e continuamente é submetido deram início ao movimento das Associações de Surdos.

A resistência surda contra a ideologia ouvinte deu início a muitos movimentos sociais. Podemos identificar as relações surdo-ouvintes constantes, como interpreta Veiga-Neto (1995, p.32):

“O poder se manifesta em todas as relações, como uma ação sobre outras ações possíveis, as resistências tem de se dar dentro da própria trama social e não a partir de algum lugar externo: simplesmente porque há exterioridades. A trama se constrói, se altera, se rompe em alguns pontos, se religa depois, ali ou em outros pontos, a partir desse jogo de relações de força...”

Essas forças de resistência são construídas no interior de processos de representação da alteridade. Para Ardoino (in Borba, 1998, p.50) alteridade significa: “a transformação de um sujeito, a modificação dos seus comportamentos, dos seus modos de representação, de suas opiniões ou de suas crenças, de seus sistemas de valores e, por conseqüência, a construção de sua visão de mundo através da relação educativa com um educador familiar, um professor, um formador, um mestre ou na relação terapêutica, visando a esse mesmo tipo de efeito...” É no movimento surdo que estamos mais próximos da divisão entre o poder surdo e o poder ouvinte. “A resistência

surda é uma força contra o poder ouvinte de ideologia dominante ouvintista” (Perlin in Skliar 1998, p.69).

Podemos ver esses movimentos de resistência dos surdos, na quebra de estereótipos para a legitimidade da experiência surda na luta contra teorias que operam como forma de controle social, na aquisição da Língua de Sinais como primeira língua, na exclusão da participação nos movimentos tecnológicos, sobretudo nos meios de comunicação, e na existência de uma política de identidade surda.

No Brasil, conforme a FENEIS (Revista nº2, 1999,p.27), a organização dos surdos tem em sua origem fortes ligações com o esporte. A Federação Desportiva de Surdos do Rio de Janeiro foi fundada em 20 de janeiro de 1959, com o nome de Federação Carioca de Surdos-Mudos. Seu primeiro presidente foi Sentil Delatorre, ex-aluno do INES, que, em entrevista concedida à Revista da FENEIS (nº 2, abril/junho de 1999, p. 27), declarou que esse interesse pelos esportes se deve ao fato de a Faculdade de Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro estar situada ao lado do prédio do INES e os alunos do Instituto serem convidados para disputar jogos com os alunos da faculdade.

O Rio de Janeiro, provavelmente devido à existência do INES, foi o primeiro Estado a contar com uma comunidade surda atuando como movimento organizado politicamente. Com o advento da Comunicação Total no país, a língua de sinais passou a ser legitimada e surgiram as primeiras Associações de Pais e Amigos dos “deficientes auditivos”. A primeira Associação Brasileira de Surdos Mudos foi fundada no Rio de Janeiro, em 1930, por um grupo de surdos, ex-estudantes, do INES. Em 1954, um grupo de surdos funda a Associação de Surdos de São Paulo. Em 1977, profissionais ouvintes ligados à área da surdez e das diferentes Associações de Surdos fundam a FENEIDA – Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo, com sede no Rio de Janeiro, que hoje trabalha em conjunto com a Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos. Em 1987 a FENEIDA termina com a criação da FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, que até hoje atua em prol da Comunidade

Surda e seus interesses.

A FENEIS é uma instituição não governamental, filantrópica, sem fins lucrativos, com caráter educacional, assistencial e sociocultural. São setenta e sete entidades filiadas espalhadas pelo Brasil; três escritórios regionais, em Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre; além da matriz no Rio de Janeiro.

Suas lutas são inúmeras, passando pela inclusão de profissionais surdos no mercado de trabalho; assistência jurídica gratuita para todo surdo que procura a instituição; serviços gratuitos, para os surdos, de intérpretes de Libras/ Português para atividades como consultas médicas, audiências etc.; cursos de Libras para ouvintes; capacitação de instrutores surdos em Libras; publicações de revistas com divulgação sobre a comunidade surda e culturas surdas em todo o mundo e discussão de temas de interesse da comunidade; participação em congressos e seminários.

A FENEIS nasceu com caráter estritamente político. No primeiro parágrafo de um relatório do segundo ano de funcionamento da Federação, com palavras da então presidente Ana Regina de Souza Campello, podemos encontrar o que pode ser considerado como “resumo” da situação da comunidade surda brasileira da época: “Consideramos da maior importância as colaborações que recebemos e queremos continuar recebendo das pessoas que ouvem. Mas consideramos também que devemos assumir a liderança de nossos problemas de forma direta e decisiva a despeito das dificuldades que possam existir relacionadas à comunicação” .

Desde a sua fundação, em maio de 1987²⁶, no mesmo momento em que se encerravam as atividades da FENEIDA- Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo, a FENEIS luta, em primeiro lugar, pelo direito da autodeterminação dos surdos.

²⁶ As entidades fundadoras da FENEIS foram: Associação de Pais e Amigos do Deficiente da Audição-APADA/ Niterói - R.J., Associação dos Surdos de Minas Gerais-M.G., Associação dos Surdos do Rio de Janeiro-R.J., Associação Alvorada Congregadora de Surdos-R.J., Associação dos Surdos de Cuiabá-M.T., Associação dos Surdos de Mato Grosso do Sul-M.S., Instituto Londrinense de Educação de Surdos-PR., Escola Estadual Francisco Salles-M.G., Instituto Nossa Senhora de Lourdes-R.J., Associação de Pais e Amigos dos Surdos-APAS-PR., Associação de Pais e Amigos do Deficiente da Audiocomunicação-APADA-Marília-S.P., Centro Educacional da Audição e Fala-D.F., Associação do Deficiente Auditivo do Distrito Federal-D.F., Centro Verbo Tonal Suvag- Recife-PE., Associação Bem Amado dos Surdos do rio de Janeiro-R.J. e Associação de Pais e Amigos do Deficiente Auditivo-APADA-D.F.

Mas, como tão bem colocou Ana Regina, a colaboração dos ouvintes não podia ser dispensada, até mesmo porque a própria FENEIDA fora fundada por profissionais e pais interessados. Talvez tenha sido essa proximidade com os ouvintes que pôde fazer com que a FENEIS se tornasse uma entidade mais representativa e atuante a nível nacional, buscando sempre interferir politicamente na sociedade como um todo. A Federação tem uma participação cada vez maior em Congressos, Seminários, Encontros de Surdos ou ligados à questão da surdez, participando de algumas instâncias governamentais e não-governamentais de luta pelos direitos dos deficientes. Nesses espaços partilham idéias, concepções, significados, valores e sentimentos que emergem, também, no Teatro Surdo, no Humor Surdo, na Poesia Surda, na Pintura Surda, na Escultura Surda e outras manifestações culturais e artísticas que envolvem questões do grupo social.

É nessa comunidade que se discutem o direito à vida, à cultura, à educação, ao trabalho e ao bem-estar. É nela que são fortalecidos os movimentos surdos resistentes ao “ouvintismo”. Skliar (1998, p. 15) usa esse termo para nomear a imposição sócio-educacional-cultural e política que sofreu e sofre o surdo, sob a dominação dos ouvintes.

O movimento surdo não visa apenas desencadear lutas. As lutas são efeitos do poder e levam a questionar esse poder que se impera, o ouvinte fazendo, determinando e impondo seus princípios. Com o movimento surdo, essa comunidade pode vir a transformar sua identidade de grupo estigmatizado para grupo valorizado e participativo.

O direito à vida, cultura, arte, história, participação política, ao trabalho, ao bem-estar é que gera esses movimentos. Movimentos, esses, que contam com surdos e ouvintes, que se unem numa oposição aos efeitos das forças tradicionais ouvintes. Como todos os movimentos sociais, o movimento surdo assume uma caminhada política, buscando o direito de o indivíduo surdo ser diferente.

Ao entrar em contato com a FENEIS e o INES, órgãos precursores desses movimentos, para identificar os primórdios do teatro com surdos no Brasil, não obtive nenhuma resposta. Talvez essa seja uma proposta de

estudo interessante, apontando o começo e os caminhos percorridos na linguagem teatral pelos surdos no Brasil. Lulkin (1999 a), que realizou um estudo utilizando atividades dramáticas com estudantes surdos, incorporando a língua de sinais como o meio da performance cênica, na Escola Especial Concórdia, no Rio Grande do Sul, apresenta, em suas pesquisas, dados dessa expressão artística em comunidades surdas de diversos países. O autor pontua que o teatro é utilizado como manifestação cultural desses sujeitos, em que não está presente a língua falada, como conhecemos e utilizamos.

CAPÍTULO III: EM CENA...

CONTEXTUALIZANDO AS ESCOLAS ENVOLVIDAS NO ESTUDO

“A surdez deve ser entendida como uma experiência visual, como identidade múltipla e multifacetada, produtora de outras formas de representação do mundo”

Carlos Skliar

Esse estudo foi desenvolvido em um grupo do curso de teatro da Escola de Arte e Educação Integrada “Paulo Bugni”. Essa escola tem como objetivo principal a inclusão, por meio da arte, de alunos com necessidades educativas especiais com alunos “normais”. O grupo estudado é formado por alunos vindos da E.M.E.B.E. “Neusa Bassetto”, que atende alunos surdos, e alunos da rede pública e privada, que residem próximos à escola “Paulo Bugni.”

Para uma melhor clareza de qual é a proposta de cada unidade escolar, descrevo abaixo suas características, relatando um pouco do processo histórico pelo qual passou a E.M.E.B.E. “Neusa Bassetto”, a fim de entendermos as diferentes propostas metodológicas pelas quais o surdo vem passando, e a mudança de “olhar” para esse indivíduo, que deixa de ser deficiente e requisita o direito de ser diferente da sociedade majoritária.

E.M.E.B.E. “Neusa Bassetto”

A Escola Municipal de Educação Básica e Especial, localizada à Rua Engenheiro Isaac Garcez, nº. 90 – Vila Mussolini – São Bernardo do Campo, atende alunos surdos, a partir dos dois anos de idade até a idade adulta, mantendo a estimulação Essencial, a Educação Infantil e Ensino Fundamental organizado em 3 ciclos (de 1ª. a 8ª. séries). Tem como objetivo desenvolver as capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética visando a uma formação ampla do indivíduo

possibilitando o exercício ativo e crítico da cidadania, levando o surdo a uma participação social e política.

O ensino para portadores de deficiência auditiva, no município de São Bernardo do Campo, segundo o Plano Pedagógico dessa unidade escolar, iniciou-se em 1957, com a instalação de uma classe na Chácara Queiroz Ferreira, com a denominação de Escola Municipal de Surdos. Em 1973, devido ao aumento da clientela, a Escola Municipal de Surdos foi transferida para classes anexas ao Colégio Brasília. Em 1976, foi transferida para um prédio localizado no Parque Santo Antônio com a denominação de Núcleo de Educação para Deficientes da Audiocomunicação (NEDAC). Em 1980, o Núcleo de Educação para Deficientes da Audiocomunicação passou a denominar-se Escola Municipal de Educação de Deficientes da Audiocomunicação “Neusa Bassetto” (EMEDAC). O nome de Neusa Bassetto foi escolhido por ter sido uma personalidade que muito contribuiu para a Educação Especial nesse município e na Região do ABC. Em 1988, a Escola Municipal de Educação de Deficientes da Audiocomunicação “Neusa Bassetto” passou a denominar-se Escola Municipal de Educação Especial “Neusa Bassetto”.

Em julho de 1988, a Escola Municipal de Educação Especial “Neusa Bassetto”, instalou-se à Rua Engenheiro Isaac Garcez, nº. 90 – Vila Mussolini – São Bernardo do Campo, atendendo alunos desde o nível Maternal à 5ª. série do 1º. grau. A partir de 1992, a EMEE “Neusa Bassetto”, passou a atender alunos portadores de deficiência auditiva desde o Maternal até a 8ª. série do 1º. grau. Em 1997, a EMEE “Neusa Bassetto” passa a denominar-se Escola Municipal Especial de Educação Infantil e de 1º. grau “Neusa Bassetto”, atendendo alunos desde a Estimulação Essencial até a 8ª. série do 1º. grau. Em 1999, a Escola passou oficialmente a denominar-se Escola Municipal de Educação Básica e Especial “Neusa Bassetto”.

A E.M.E.B.E. “Neusa Bassetto”, atualmente, atende 235 alunos Surdos, em 31 classes, nos períodos da manhã, tarde e noite, mantendo curso de Estimulação Essencial, Educação Infantil e Ensino Fundamental. É a única escola municipal de São Bernardo do Campo que oferece o Ensino Fundamental nas quatro últimas séries.

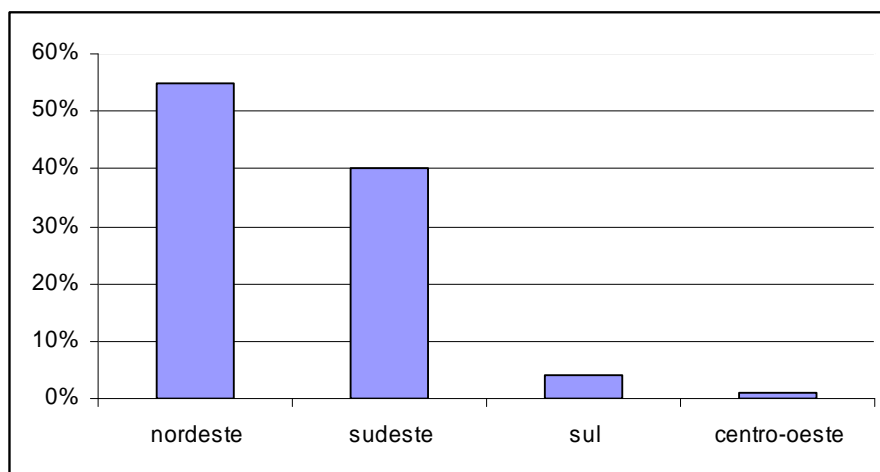
Apesar da requisição constante dos alunos e familiares, a Prefeitura não tem interesse em ampliar o ensino médio para surdos na escola, já que a prioridade do governo municipal é, nesse momento, ampliar a municipalização para o ensino fundamental das quatro primeiras séries, em todo o município.

A escola está localizada em bairro predominantemente residencial, urbanizada e dotada de todos os melhoramentos nas áreas de saúde, lazer, cultura, comércio e transporte coletivo.

A comunidade ao redor da escola é formada por munícipes de classe média alta, com acesso facilitado a todos os recursos oferecidos pelo bairro, apresentando um bom nível cultural.

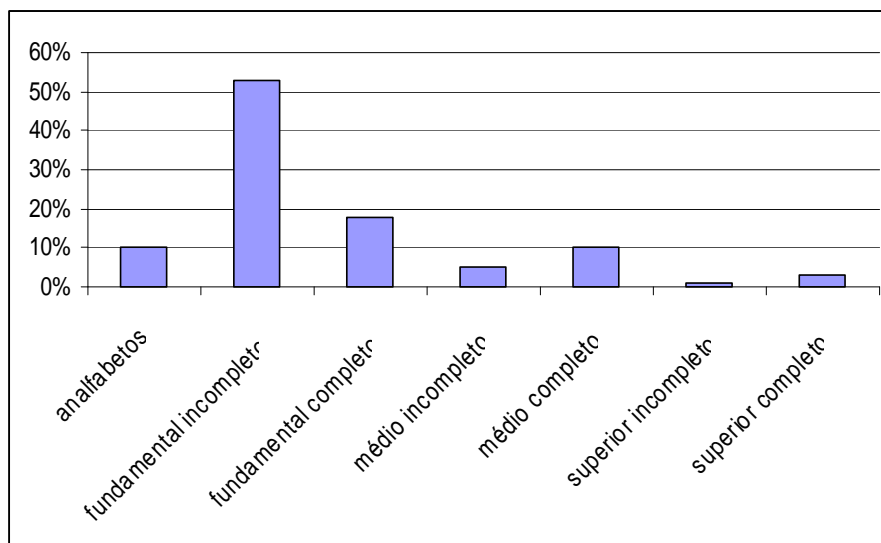
Os alunos residem em sua maioria em bairros de periferia, tendo uma realidade social totalmente diferente da realidade da comunidade onde está inserida a escola. São lugares carentes, em relação aos recursos nas áreas de saúde, educação, saneamento, lazer, esporte e transporte coletivo. Muitos alunos, para chegarem à escola, necessitam realizar grande percurso a pé e por transporte coletivo.

Tendo como fonte de dados o Plano Pedagógico Anual da E.M.E.B.E. “Neusa Bassetto”, de 2005, vemos que a maioria das famílias dos alunos é procedente da região nordeste, apresentando como características comum a busca de melhores recursos de vida, emprego, moradia, escolaridade e atendimento às necessidades de seus filhos na área de saúde.

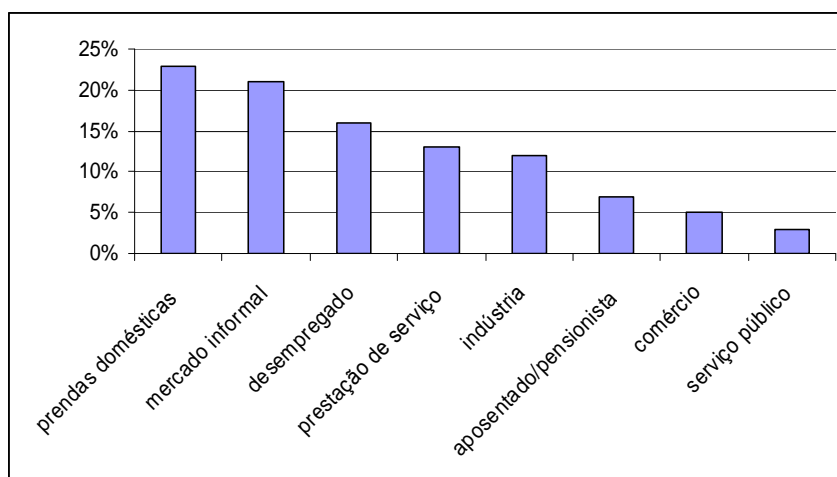


Em relação ao grau de instrução dos pais, 10% são analfabetos e a maioria não conseguiu completar o ensino fundamental, com dificuldades em

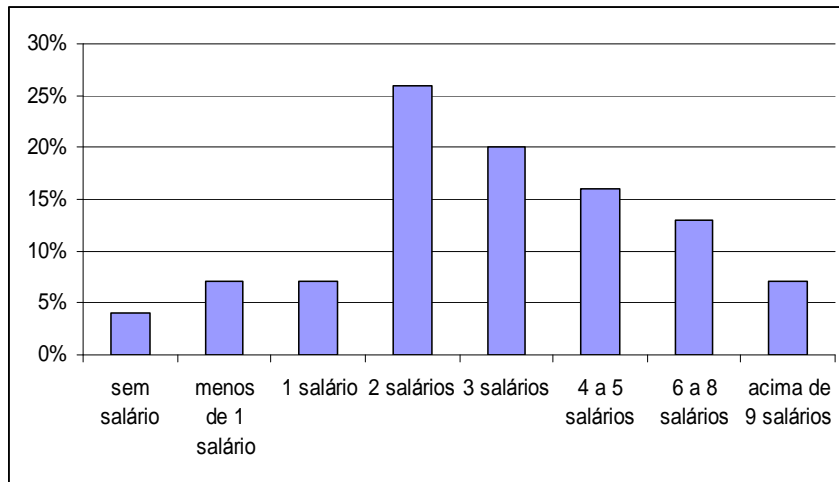
estabelecer uma comunicação escrita, inclusive no que se refere a acompanhamento da escolaridade de seus filhos.



As famílias apresentam baixo nível socioeconômico, o desemprego atinge 16% e 44% trabalham no mercado informal (sem vínculo empregatício e trabalhos eventuais).

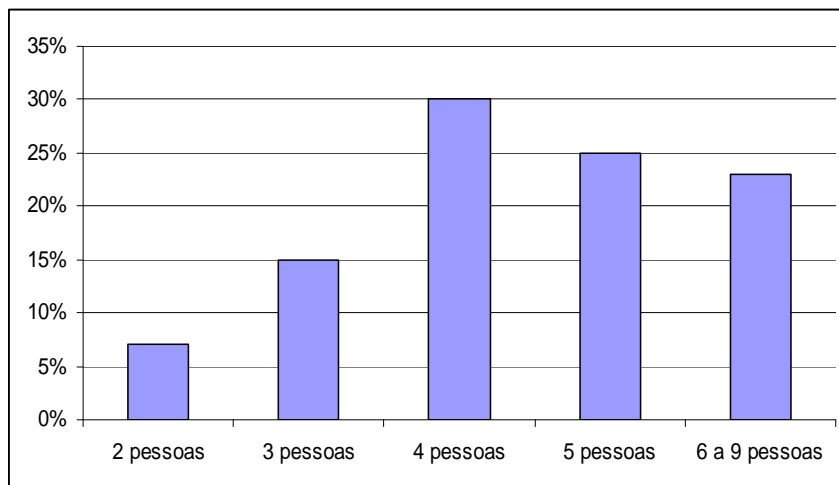


Há um considerável número de famílias que não possuem nenhuma renda, vivendo de doações e 7% têm como renda menos de um salário mínimo, destacando-se o fato de 7% das famílias terem como única fonte de renda o auxílio benefício concedido pela LOAS (Lei Orgânica da Assistência Social).

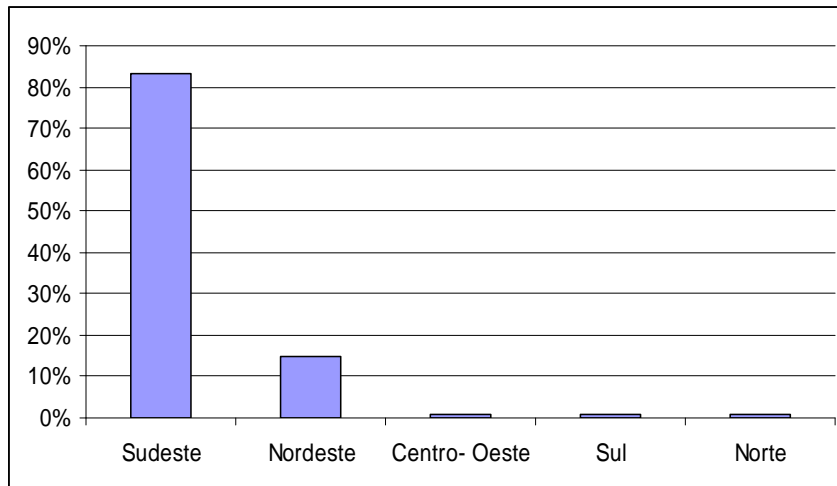


* referência salarial: salário mínimo do primeiro bimestre de 2004.

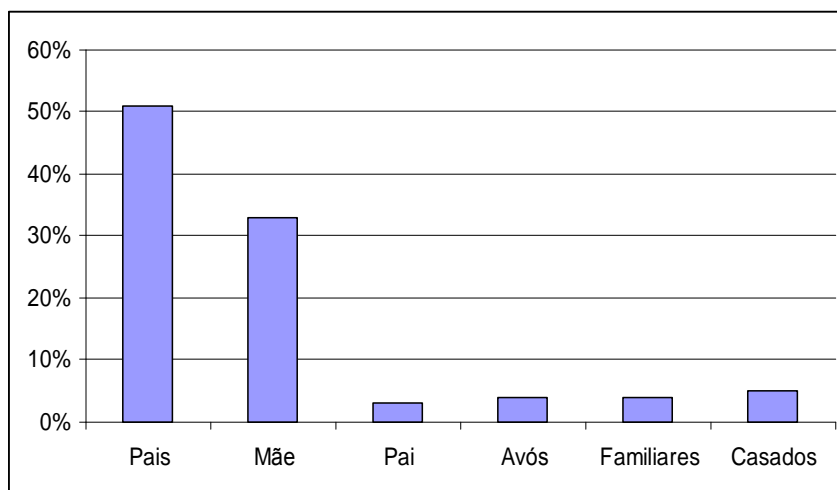
Pode-se destacar que a maior parte das famílias é composta de 4 a 5 membros e a prole tem variação em sua maioria de 2 a 4 filhos e apenas 10% têm família mais numerosa.



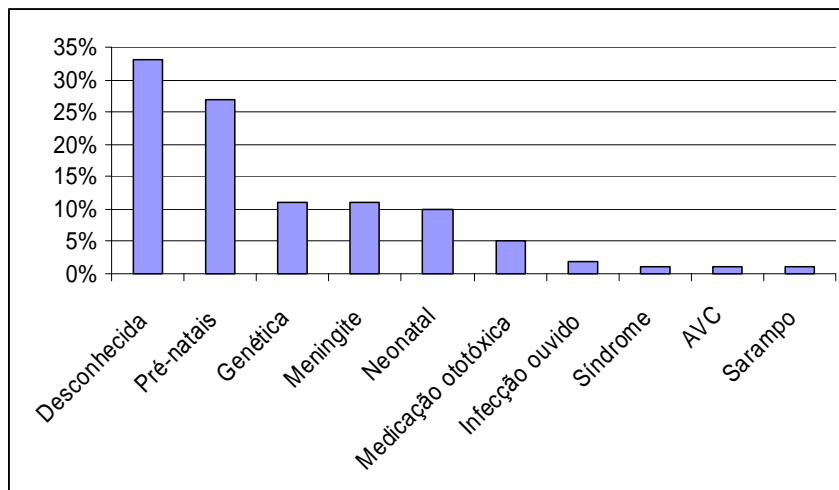
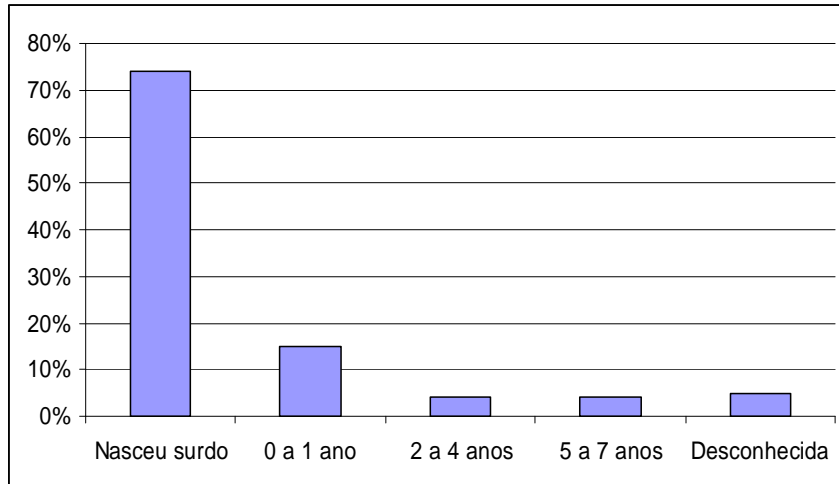
Ao contrário do que acontece com os pais, a maioria dos alunos é procedente do estado de São Paulo, totalizando 78% de nascidos neste estado. Apenas 22% são provenientes de outras regiões, em sua maioria nordestinos, que migraram para São Paulo em busca de melhores recursos para atendimento aos filhos, especificamente no que se refere à deficiência dos mesmos.



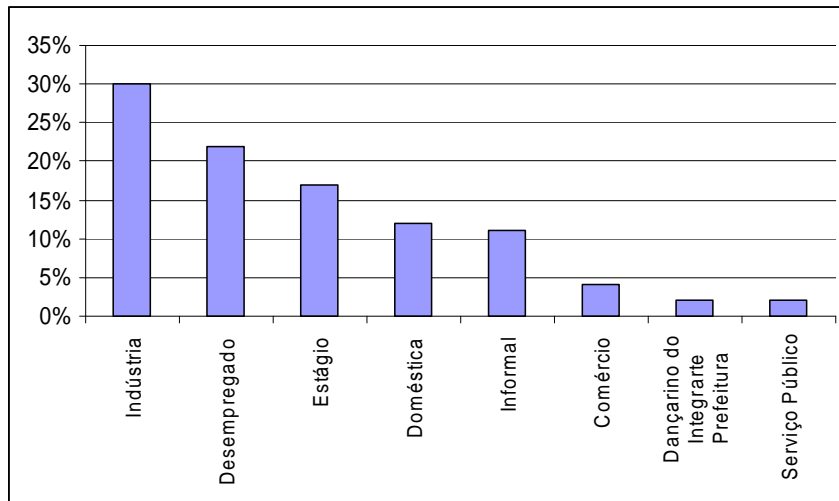
Quanto à composição familiar, 51% dos alunos residem com os pais, mas destaca-se o indicador que nos casos de separação, 33% dos alunos passam a residir com a mãe e apenas 3% dos pais assumem a guarda dos filhos.



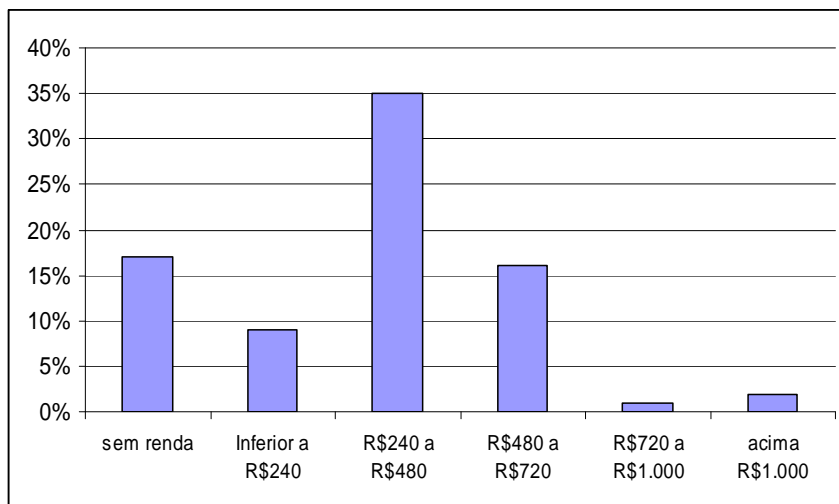
Nas anamneses, 74% dos familiares afirmam que os filhos já nasceram surdos, 25% dos alunos têm como causa da surdez a rubéola, e 33% a causa é desconhecida, porém pelas informações fornecidas pelas famílias levanta-se a hipótese de que mais alunos têm como causa a rubéola da mãe, não comprovada durante a gestação.



Dos alunos com idade para o trabalho, 36% possuem vínculo com o mercado formal e 30% trabalham no mercado informal, sendo que 64% recebem até dois salários mínimos.



Observa-se, por meio destes dados, que os alunos adultos inseridos no mercado de trabalho possuem baixa renda e 17% não possuem nenhuma fonte de renda.



Proposta educacional

A E.M.E.B.E. “Neusa Bassetto” surgiu nos anos 50 com uma proposta oralista multissensorial de educação para surdos, acompanhando a mesma proposta pedagógica, defendida em todo o Brasil, como a mais avançada para a época. Cresceu e estabeleceu-se nessa concepção, tendo como pressuposto que crianças com perda auditiva deveriam desenvolver a língua

oral como forma comunicativa primeira, fazendo da palavra oral o meio e o objeto para todo o aprendizado. Eram vistos e narrados como sujeitos ouvintes deficientes a serem reabilitados.

No ano de 1989, a escola passou a usar abordagem sócio construtivista de ensino, ainda focada na oralização. Esta nova metodologia, baseada na construção do conhecimento a partir da interação, chocou-se com a aplicação de técnicas oralistas que tinham uma concepção estruturalista de linguagem.

Por volta dos anos 90, houve um redirecionamento na proposta de Educação do Surdo para a Comunicação Total. A Comunicação Total surgiu em meados dos anos 60 nos Estados Unidos, como decorrência do desenvolvimento de pesquisas sobre a Língua de Sinais e constatações sobre o melhor desenvolvimento acadêmico de crianças surdas, filhas de surdos, se comparadas aos seus pares, filhos de ouvintes.

Essa filosofia propunha a exposição da criança ao maior número de informações possível (auditiva, oral, sinalizada, mímica, escrita,...), para que ela se aproximasse daquela que lhe fosse mais útil para seu desenvolvimento global, sem qualquer valorização desta ou daquela forma, mas de acordo com as possibilidades de cada criança.

Nessa concepção, passou-se a utilizar os sinais retirados da Língua de Sinais e uso da língua oral concomitantemente, em que a estrutura da língua apresentada às crianças é a da língua oral, e não a da Língua de Sinais.

No final de 1998, após estudos dos profissionais da escola, uma nova visão sobre surdez passou a ser considerada. Essa nova proposta é chamada bilingüismo, que considera a Língua de Sinais como a primeira língua do surdo e a Língua Portuguesa na modalidade oral e/ou escrita como segunda língua. Na visão bilíngüe, a surdez não está localizada no discurso da deficiência, mas é vista como diferença, como experiência visual. O surdo é representado como alguém que tem as mesmas possibilidades de adquirir uma língua como as tem os ouvintes. Sendo a Língua de Sinais uma língua visual-gestual-espacial, é ela que vai possibilitar que os indivíduos surdos sejam inseridos no