REVISTA DA FUNDARTE
ANO 17 / NÚMERO 33 / JANEIRO A JULHO DE 2017



Teatro e dança com alunos surdos: experiências com o sistema *Viewpoints* e o encontro de culturas na sala de aula

Priscila Lourenzo Jardim[1] *(UFRGS)*
Marcia Berselli[2] *(UFSM; UFRGS)*

Resumo: O artigo apresenta práticas desenvolvidas durante o ano de 2016 no Projeto de Extensão "Teatro e dança com alunos surdos IV". As aulas de teatro com alunos surdos foram desenvolvidas em uma escola municipal de Porto Alegre, utilizando como abordagem metodológica jogos teatrais (BOAL, 2012) e exercícios do sistema *Viewpoints* (BOGART, LANDAU, 2005). No texto, analisa-se a investigação realizada com o Sistema *Viewpoints*, os ajustamentos dos exercícios tendo em vista a utilização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) durante as aulas, bem como o modo do estabelecimento de comunicação entre facilitadora ouvinte e alunos surdos na proposição e desenvolvimento das atividades cênicas. A facilitadora do processo, estudante de Licenciatura em Teatro, (re) pensa a sua trajetória enquanto professora de teatro a partir do encontro com a cultura da comunidade surda.

Palavras-chave: *Viewpoints*; teatro; surdez.

Theater and dance with deaf students: Experiences with the *Viewpoints* system and the meeting of cultures in the classroom

Abstract: The article presents practices developed in the year 2016 in the Project "Theater and dance with deaf students IV". The theater classes with deaf students were developed at a municipal school in Porto Alegre, using as a methodological approach theatrical games (BOAL, 2012) and exercises from the Viewpoints system (BOGART, LANDAU, 2005). In the text, the research carried out with the Viewpoints System, the adjustments of the exercises with the use of the Brazilian Sign Language (LIBRAS) during classes, as well as how to establish communication between the hearing facilitator and the deaf students in the proposition and development of the performance activities. The facilitator, student of Theater Degree, (re) thinks his trajectory as a theater teacher from the encounter with the culture of the deaf community.

Keywords: Viewpoints; theater; deaf.

---

[1] Priscila Lourenzo Jardim (UFRGS): É graduanda em Licenciatura em Teatro pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e bolsista do Projeto de Extensão Teatro e Dança com Alunos Surdos IV.

[2] Márcia Berselli (UFSM; UFRGS): Professora do Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal de Santa Maria.

JARDIM, Priscila Lourenzo; BERSELLI, Marcia. Teatro e dança com alunos surdos: experiências com o sistema *Viewpoints* e o encontro de culturas na sala de aula. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 17, n. 33, p. 25-38, jan/jul. 2017.Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.
14 de julho de 2017



> Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem "pré-ver" nem "pré-dizer". (LAROSSA, 2002, p. 28)

O Projeto de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul "Teatro e Dança com Alunos Surdos IV" envolve professores e alunos (em nível de graduação e pós-graduação) das áreas do Teatro e da Educação. As oficinas de teatro e dança ocorrem semanalmente na EMEF de Surdos Bilíngue Salomão Watnick (Porto Alegre), com a duração de aproximadamente 01 hora. As oficinas, ministradas por uma aluna do Curso de Licenciatura em Teatro, são desenvolvidas em ajustamentos entre Português – língua da facilitadora – e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) – língua dos alunos. Os encontros são estruturados de modo que os alunos possam ter o conhecimento do que acontece na oficina; sendo assim, há uma estrutura fixa que inicia pela conversa inicial com os alunos, seguindo para uma massagem em quatro etapas (apertar, lavar, estapear e energizar), um exercício que sirva de aquecimento, um jogo teatral, um momento para improvisação cênica, a conversa final e então uma proposta de encerramento das atividades nomeada "círculo de energia". Segundo Marcia Berselli e Sergio Lulkin,

> Ao longo dos encontros, desenvolvemos uma estrutura de acontecimentos que, embora flexível, mantém alguns elementos fixos em busca da criação de uma unidade para os encontros. Com essa estrutura, a qual pode sempre ser modificada de acordo com as necessidades, os alunos se apropriam de maneira mais efetiva das atividades propostas, sendo que há uma projeção em comum sobre a trajetória da aula. Essa estrutura também permite que os participantes compreendam os encontros como a totalidade de um trabalho, e não como atividades fragmentadas a serem realizadas semanalmente. (BERSELLI; LULKIN, 2014, p. 543)

Em 2016 aconteceu a 4ª edição do projeto e o foco de pesquisa dessa



edição esteve centrado na investigação do sistema de improvisação e composição *Viewpoints*. Apesar deste foco específico, o trabalho retoma proposições e conteúdos específicos desenvolvidos nos anos anteriores, tais como a investigação do Contato Improvisação e sua relação com jogos teatrais.

Viewpoints **e a trajetória da facilitadora das oficinas**

Conheci a professora Cláudia Sachs[3] em 2013 na Casa de Teatro de Porto Alegre[4], no curso Formação de Atores. Com ela, aprendi e experienciei, no sentido dado à experiência por Jorge Larrosa, o trabalho de Jacques Lecoq e os *Viewpoints*, que foram desenvolvidos e adaptados para atores pela diretora norte-americana Anne Bogart.

Há muito tempo tenho insegurança sobre a minha voz, era uma menina tímida. Sempre gostei mais de trabalhar e pesquisar o corpo, a consciência corporal, os movimentos e a energia que eles geram e, a partir disso, talvez, colocar minha voz. Mas meu corpo também é voz, também fala, também se comunica. Essa insegurança e o medo de improvisar foram modificados depois que conheci os *Viewpoints*, através dos elementos que fazem parte do sistema. Com os exercícios, entendi que bastava me relacionar com o espaço, o tempo e com as pessoas, deixando-me contagiar e reagir às ações. Talvez seja por isso que busquei investigar os *Viewpoints* com os alunos surdos.

Inicialmente, os *Viewpoints* foram desenvolvidos pela bailarina e coreógrafa Mary Overlie e eram apenas 6, depois eles foram adaptados e desenvolvidos para atores pela diretora norte-americana Anne Bogart, Tina Landau e pelos integrantes da *SITI* (Saratoga International Theatre Institute) *Company*. Os

[3] Professora do Departamento de Arte Dramática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

4 A Casa de Teatro de Porto Alegre, criada em 2010 pelos atores Zé Adão Barbosa e Jeffie Lopes, é um espaço multicultural aberto às manifestações artísticas e oferece uma série de aprendizados, na área teatral, no cinema, na dança, na música, na literatura e nas artes plásticas.



Viewpoints são organizados em *viewpoints* físicos e *viewpoints* vocais. Com isso, eles passaram a ser 9: **tempo** (a velocidade do movimento); **duração** (tempo de duração de um movimento); **resposta kinestesica** (reação espontânea/instintiva a um movimento exterior ao seu); **repetição** (a interna, quando você fica repetindo seu próprio movimento, e a externa, quando você repete o gesto, tempo, ritmo do movimento de outra pessoa); **forma** (o contorno ou as linhas que os corpos fazem no espaço, na arquitetura e em relação a outros corpos); **gestos**[5] (uma forma com início, meio e fim); **relação espacial** (as distâncias entre as coisas no espaço); **arquitetura** (a estrutura que compõe o espaço); e **topografia** (o trajeto desenhado pelo deslocamento e movimentos dos corpos no espaço). São *Viewpoints* de espaço: forma, gestos, relação espacial, arquitetura e topografia. São *Viewpoints* de tempo: tempo, duração, resposta kinestesica e repetição.

Após um período realizando esses exercícios, começa-se a fazer o que Bogart e Landau chamam de Composição. Isso se constitui em montar uma cena ou uma peça, com o diretor solicitando alguns elementos na cena. Por exemplo, indicando uma cena na qual aconteçam três mudanças de níveis, repetição de um gesto, mudanças de velocidade, etc. Assim, os atores têm a liberdade e autonomia de criar uma cena, com o que desejarem, mas que comporte elementos solicitados. Com isso, ocorre o desenvolvimento de autonomia nos atores, que acabam por dominar os elementos da linguagem teatral para criar as cenas.

Com as cenas criadas a partir do envolvimento do corpo no espaço, o ator se torna compositor através dos exercícios que trabalham os diversos *Viewpoints* e que lhe permitem uma percepção diferenciada de seus movimentos, do espaço e do tempo. O sistema possibilita que o ator domine esses elementos através da experiência física de seu corpo, partindo de seu próprio engajamento no processo

[5] Os **gestos** se dividem em dois: Gestos-comportamentais e Gestos-expressivos, sendo que os primeiros se caracterizam por fazerem parte do mundo concreto do comportamento humano e os segundos são abstratos e simbólicos, mostram uma ação interna, uma emoção, um desejo, uma ideia ou valor.



e através do contato com o grupo e com o espaço.

No final de 2015, reparei em um cartaz no Departamento de Arte Dramática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O cartaz anunciava a seleção de bolsistas para o Projeto "Teatro e Dança com Alunos surdos IV". Após passar dias pensando sobre o projeto, sobre eu não dominar LIBRAS e sobre minha falta de experiência em dar aulas, eu percebi que queria muito participar desse projeto.

Devido à falta de experiência, eu estava insegura em relação a minha participação. Porém, em junho de 2016, comecei a ir à escola observar os alunos durante as aulas de Educação Física. Foi durante essas aulas que conheci melhor a escola e os alunos. Descobri que eles falam rápido, que muitas vezes falam ao mesmo tempo, e descobri que apenas o conteúdo que estava aprendendo na cadeira de LIBRAS I [6] não seria o suficiente para me comunicar.

O Projeto "Teatro e Dança com Alunos Surdos" começou no ano de 2013, com a profa. Mestre Marcia Berselli ministrando as oficinas na escola e tendo como coordenador o prof. Dr. Sergio Lulkin. Esse é um projeto de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em parceria com a Escola Municipal de Surdos Bilíngue Salomão Watnick (Porto Alegre). Durante o período em que fiz observações na aula de Educação Física, pensava em como iria ministrar as oficinas sem ter o domínio da língua e da cultura dos alunos, e também pensava em como transformar os *Viewpoints* para o contexto surdo e não o ouvinte. No primeiro dia da observação, houve um momento em que fiquei com os alunos no refeitório e não conseguia entender quase nada do que eles falavam e, nas vezes em que entendia, eu não sabia responder em LIBRAS. Isso fez com que eu pensasse em como desenvolveria as aulas de teatro, sendo que eu ainda estava em fase de aprendizagem da LIBRAS.

[6] O decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, torna a LIBRAS disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores [licenciaturas] e nos cursos de fonoaudiologia.



O desenvolvimento dos *Viewpoints* com os alunos

A investigação dos *Viewpoints* com os participantes se deu através da retomada de alguns jogos teatrais (BOAL, 2012) que eles já conheciam das oficinas anteriores, como o "jogo da caminhada com pausa", o "jogo dos três níveis", o "exercício do espelho", do "mestre dos movimentos", entre outros. Eu também estive atenta a como era a recepção dos alunos aos exercícios propostos e quais eram as dificuldades, para assim trabalhar com outros exercícios que pudessem auxiliá-los de acordo com os objetivos das propostas. Após um tempo retomando os exercícios e jogos que o grupo já conhecia, comecei a propor outros exercícios, inserindo aos poucos novos elementos nos exercícios que eles já haviam vivenciado. Dessa forma, a "caminhada com pausa" foi sendo transformada gradualmente na "caminhada com contágio"; primeiro começamos a inserir diferentes velocidades, além das pausas, e depois inserimos os níveis e seguimos com as demais indicações necessárias.

A "caminhada com contágio" possibilita que os alunos se percebam no espaço, desenvolvendo certa sintonia do grupo. Percebi que, nas primeiras vezes que fizemos esse exercício, alguns dos participantes não entendiam muito bem qual a razão de caminhar pela sala, mas com o tempo essa preocupação deixou de existir, sendo que em algumas aulas os próprios alunos solicitavam que o exercício fosse retomado. Também pude perceber a dificuldade dos participantes em realizar movimentos menos cotidianos, pois sempre que um colega propunha um movimento mais abstrato, os demais negavam o jogo e não repetiam o movimento. Com isso, em uma das reuniões com a segunda bolsista do projeto[7], decidimos fazer um jogo no qual os alunos explorassem os níveis e as formas corporais. Para isso, fizemos um exercício em que cada aluno devia pensar uma maneira de passar pelo espaço determinado como área de atuação explorando o nível baixo, depois o médio e, por fim, o alto. As formas corporais não poderiam se

[7] Bolsista responsável pela investigação de materiais teóricos.



repetir. Além disso, realizamos o exercício “Composição de Imagem”, no qual os participantes formavam um quadro com as formas preferidas, para que discutíssemos depois. A partir dessa proposta, eles passaram a propor movimentos mais arriscados na “caminhada com contágio” e a se engajar no jogo até com as formas menos cotidianas.

Outro jogo realizado foi o “cinto de segurança”, que acontece com os jogadores sentados em cadeiras lado a lado, tendo como objetivo se levantar da cadeira sem ser tocado pelos colegas ao lado, ao mesmo tempo em que se está atento para não deixar o colega do lado oposto se levantar. Esse jogo trabalha a concentração, a observação aos mínimos movimentos do outro e a visão periférica. Os participantes gostaram muito desse exercício, se tornou claro que a concentração deles aumentava muito com essa proposta e houve a experimentação de várias formas de levantar-se sem ser pego.

No que se refere ao modo de condução das propostas, é importante ressaltar que, em um grupo com alunos surdos, as informações dos jogos devem ser apresentadas antes do jogo ser iniciado. Às vezes, o jogo tem de ser pausado para que todos possam ver as observações do facilitador no sentido do que pode ser realizado de forma diferente, de novas indicações, ou mesmo para pontuar algo específico que ocorreu no desenvolvimento da proposta. Além disso, é muito importante que se (re) pense sobre os jogos e exercícios que foram desenvolvidos em um contexto tradicional de maioria ouvinte, encontrando, por exemplo, substituições dos recursos sonoros por recursos visuais.

Aluno-monitor-facilitador

Logo na primeira aula que ministrei, percebi que a estrutura, mencionada anteriormente, realmente propiciava aos alunos o domínio das etapas da aula. De posse do conhecimento sobre a trajetória do encontro, os alunos tinham conhecimento para indicar as etapas da aula, desde a massagem até a composição, com a proposição de cenas, ao final do encontro. Tal conhecimento



também propiciava com que os participantes se entregassem aos exercícios, atentos e confiantes. Outro fator que auxiliou na comunicação com os alunos foi a função de alunos-monitores-facilitadores. Tal função foi estabelecida em 2015, com a então facilitadora Marcia Berselli.

A função de aluno-monitor-facilitador nasceu da necessidade de suporte às bolsistas que integraram o projeto a partir do início de 2016, bem como de um estímulo que iniciou durante as oficinas realizadas no ano de 2014 e que caminhava no sentido de que os alunos apresentassem e explicassem os jogos em LIBRAS a partir do seu próprio entendimento acerca de cada proposta. Em 2014, na segunda edição do projeto, após cada experimentação de exercício ou jogo, a facilitadora conversava com os alunos sobre o melhor sinal para descrever a proposta. Nesta escolha do sinal, observava-se o objetivo principal da proposta e suas etapas de desenvolvimento. Por vezes, o nome do jogo em Português era soletrado em LIBRAS para que os alunos utilizassem este conhecimento na determinação de um sinal. A partir deste exercício, na retomada das propostas – em outro encontro da oficina – os alunos passaram a ser convocados a apresentar o jogo ou exercício para os colegas que não estavam presentes ou mesmo que não recordavam exatamente do que se tratava a proposta. Assim, a função de aluno-monitor-facilitador começou a ganhar corpo entre alguns alunos do grupo. Tal espaço foi explorado e estimulado na terceira edição da ação, sendo evidenciado no final do ano quando da necessidade de entrada de novas facilitadoras no projeto.

Os alunos–monitores-facilitadores explicam aos seus colegas os jogos anteriormente vivenciados, dessa forma a explicação das propostas é feita através de suas próprias experiências e com o domínio da língua dos participantes. Além disso, há dois estagiários surdos na escola, que participam da aula e colaboram com a facilitadora, explicando alguns exercícios, intervindo também nas cenas de humor e piadas surdas que os alunos fazem.

As piadas por vezes são de difícil compreensão por um ouvinte, pois elas



fazem parte da literatura surda e “a experiência de ser surdo e um conhecimento profundo de Libras são essenciais para entender e rir das piadas surdas”. (SILVEIRA, 2015, p. 410). As piadas surdas são assuntos recorrentes nas improvisações feitas durante a aula quando o tema é livre. Elas fazem parte da

> literatura da cultura surda, contada na língua de sinais de determinada comunidade linguística, é constituída pelas histórias produzidas em língua de sinais pelas pessoas surdas, pelas histórias de vida que são frequentemente relatadas, pelos contos, lendas, fábulas, piadas, poemas sinalizados, anedotas, jogos de linguagem e muito mais. O material, em geral, reconta a experiência das pessoas surdas, no que diz respeito, direta ou indiretamente, à relação entre as pessoas surdas e ouvintes, que são narradas como relações conflituosas, benevolentes, de aceitação ou de opressão do surdo. (KARNOP, 2008, p.14/15)

Podemos perceber que as piadas surdas refletem, através do humor, justamente esse encontro entre culturas de surdos e ouvintes, com o desconhecimento do ouvinte que atrapalha a comunicação. Segundo Schallenberger,

> [As piadas surdas] são histórias que refletem o conflito do encontro entre culturas, por isto são ao mesmo tempo histórias despretensiosas quanto ao caráter estritamente político das situações de embate social e também são histórias que refletem uma gama de impossibilidades vividas pelos surdos. Isto marca o que seria uma das figuras, ou imagens às quais os surdos frequentemente retornam que é imposição das experiências auditivas em detrimento às experiências visuais. (SCHALLENBERGER, 2010, p.61)

Com isso, quando os alunos fazem improvisações de piadas surdas que não compreendo, percebo que a cena está “funcionando” pela reação dos alunos que estão assistindo. De modo a uma maior compreensão das referências, solicitei que os alunos apresentassem seus vídeos preferidos a partir da plataforma *Youtube*[8]. Os alunos, assim, apresentaram o canal de Itacir do Carmo[9].

[8] Muito utilizada como modo de difusão de vídeos entre os surdos.



Ainda sobre o *Youtube*, Augusto Schallenberger observa que o uso da plataforma pelos surdos facilita suas produções culturais e o seu registro, ao contrário de quando só havia a televisão, meio que não os contempla com conteúdos relativos à comunidade surda.

O interesse pelo humor acompanha os alunos desde os primeiros anos da oficina, por vezes surpreendendo a facilitadora quando os alunos se referiam a programas da televisão brasileira que não contêm legendas nem intérprete de LIBRAS:

> No ano de 2013, os participantes da Ação de Extensão (Teatro e dança com alunos surdos I) sugeriram a criação de cenas baseadas em uma série televisiva de grande repercussão, de fácil acesso por ser exibida em um canal aberto da televisão brasileira e vinculada há vários anos dentro da programação desse canal. Refletindo sobre a escolha dos participantes, uma das primeiras inquietações da facilitadora do processo se deu pelo fato de a série não apresentar tradução para Libras. Conhecedora e, do mesmo modo que os participantes, apreciadora do programa televisivo de caráter cômico, enquanto ouvinte, muitas das situações a levavam ao riso pelos diálogos dos personagens. Por outro lado, ela passou a perceber as inúmeras construções corporais e exageradas expressões faciais destes personagens, e de como cada situação era pautada por ações e reações definidas e pontuadas. (BERSELLI; LULKIN; FERRARI, 2015 p. 52)

Dessa forma, ao assistir novamente ao programa, percebendo não seus recursos sonoros e os diálogos entre os personagens, mas os recursos visuais e as expressões faciais dos personagens, a facilitadora da oficina percebeu a presença de partituras corporais precisas, e como cada gesto dos personagens eram reações e serviam como mote para a ação dos outros personagens.

Há também grande interesse dos alunos pelos filmes de Charlie Chaplin, que também se utiliza da construção corporal, das expressões e gestos exagerados e precisos para o desenvolvimento do humor, o que acaba por fazer

---

9 Itacir do Carmo é um ator surdo de Porto Alegre que faz vídeos de humor. Para conhecer mais, visitar <https://www.youtube.com/user/piadaitacir>.



com que tanto os surdos entendam quanto os ouvintes, pois, além disso, os filmes do Charlie Chaplin também apresentam legendas em determinados momentos. Há ainda outros programas televisivos que utilizam a expressão corporal para estabelecer o humor, porém vemos que há um domínio dos programas que utilizam muito mais os recursos sonoros do que os visuais e nenhum desses programas é feito por surdos com o objetivo de contar suas experiências. Dessa forma, percebemos a grande importância que o *Youtube* tem, não só como registro da literatura surda que é visual, como também para a integração dos surdos de diversos países e a inclusão da produção da literatura surda em uma mídia para/de surdos e ouvintes.

O desenvolvimento da comunicação

A minha comunicação com os alunos às vezes falha, por eu estar em processo de aprendizagem da LIBRAS. Às vezes, eu não entendo os sinais que os alunos fazem, às vezes entendo uma pergunta que eles fazem, mas não tenho o domínio dos sinais para responder. Sinto que, quando isso acontece, a aula e o estabelecimento das nossas relações são prejudicados e é por isso que busco aprofundar o meu conhecimento em LIBRAS.

Além disso, quando não sei um determinado sinal, utilizo o recurso da soletração e os alunos ou os estagiários me ensinam o sinal. Para explicar os jogos e exercícios teatrais, eu pesquiso e ensaio antes das aulas a explicação em LIBRAS, fazendo uma tradução. Depois que os alunos-monitores-facilitadores ou os estagiários compreendem a minha explicação ou se recordam do exercício (caso já tenhamos realizado anteriormente), eles explicam para o restante do grupo de participantes, dessa vez com o domínio da Língua e com suas experiências próprias no jogo ou exercício. Desta forma, eles também compartilham comigo o que ficou, para eles, de registro corporal e entendimento do jogo. Conforme a frequência com que fazemos um jogo ou exercício, os alunos dão um sinal para as propostas, nomeando-as em LIBRAS, e nos momentos de



retomada das propostas basta fazer o sinal e a explicação é desnecessária na maioria dos casos.

Apesar das dificuldades que ainda temos, principalmente de comunicação, nós nos relacionamos, nos entendemos, percebemos a personalidade e individualidade de cada um de nós, nos divertimos, rimos, criamos cenas, experimentamos jogos teatrais. É claro que o ideal seria o domínio da LIBRAS, para que eu pudesse me comunicar sem tantas falhas com os participantes, mas isso ainda está em desenvolvimento. Porém, problematizo esta questão, pois me preocupa o quanto a minha falta de domínio da língua e da cultura pode interferir nas aulas e na experiência teatral dos participantes. A partir deste questionamento, busquei saber da existência de professores de teatro surdos na cidade de Porto Alegre; mas, embora haja atores surdos, não encontrei o registro de professor de teatro surdo.

Considerações Finais

Não é com orgulho que eu recordo que no início do ano, antes que eu começasse a fazer parte do projeto de extensão como bolsista, eu pensava que a Língua Brasileira de Sinais era um português sinalizado e não uma língua com sua própria gramática, tendo palavras e sinais que não têm traduções. Também desconhecia completamente a cultura e literatura surda, a história surda com todas as suas lutas. É muito bom estar expandindo meus conhecimentos e repensando-os; através do contato com os alunos surdos e com os estagiários surdos que participam da oficina eu aprendo novos sinais e conheço outra cultura. Através disso, amplio meu olhar sobre o mundo em que vivo, descubro maneiras diferentes de explicar os exercícios com o auxílio dos alunos-monitores-facilitadores. Também investigo formas diferenciadas de usar a linguagem teatral, refletindo sobre modos de desenvolvimento de exercícios e jogos teatrais e dramáticos.



Além disso, as aulas de LIBRAS I e LIBRAS II da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, juntamente com o contato com os participantes da oficina, têm me proporcionado reflexões sobre a LIBRAS e a cultura surda. Lembro que quando estava nas minhas primeiras aulas de LIBRAS I olhava a professora surda e suas expressões faciais e corporais e pensava em como os ouvintes estão fixados nas experiências sonoras, deixando muitas vezes a expressão corporal em segundo plano. Mesmo em jogos e exercícios teatrais, nos quais se busca utilizar mais o visual do que o verbal (do agir e não contar falando), há um predomínio da experiência sonora. Lembro que logo que vi o cartaz de divulgação do projeto comecei a pensar em possíveis exercícios e percebi que, em muitas das propostas, as explicações ou indicações acontecem durante o exercício. Outros exercícios exploram a percepção sonora vendando os jogadores. No momento não recordei de nenhuma proposta que explorasse a percepção visual, o que é interessante, tendo em vista a ideia de *theatron*, o lugar de onde se vê.

Através da minha participação como bolsista no projeto de extensão "Teatro e Dança com Alunos Surdos", eu amplio e aprofundo o meu conhecimento como futura professora de teatro. Eu repenso a formação que o curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Rio Grande do Sul me oferece. Percebo que só as disciplinas de LIBRAS I e de LIBRAS II não são suficientes para nos comunicarmos com a comunidade surda e que, infelizmente, se eu tivesse somente a experiência da graduação, eu provavelmente não teria refletido sobre uma educação que se preocupa com a diversidade. Através do projeto, desenvolvo o conhecimento acerca da cultura, da literatura e da língua da comunidade surda, bem como (re) penso o ensino do teatro e aprendo a encontrar novas formas de apresentar e desenvolver as atividades teatrais com o auxílio dos alunos que participam da oficina. Esses são, para mim, exercícios fundamentais na prática do professor que encontra no aluno um parceiro de experiências.



Referências

BERSELLI, Marcia; LULKIN, Sergio Andres. Flexibilização em práticas cênicas: cruzamentos de práticas teatrais e Contato Improvisação em uma aula de teatro com surdos. Seminário Nacional de Arte e Educação. *Anais do 24º Seminário Nacional de Arte e Educação:* Arte e Educação: Os desafios do professor de arte no mundo contemporâneo. Montenegro: Ed. da FUNDARTE, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/110711>. Acesso em: 20/10/2016.

BERSELLI, Marcia; LULKIN, Sergio Andres; FERRARI, Jonas. *Registrando práticas de teatro e dança com alunos surdos: o registro enquanto recurso de pesquisa.* Teatro: criação e construção de conhecimento [online], v.3, n.4, Palmas/TO, jan/jun. 2015.

BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não-atores.* 15ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

BOGART, Anne; LANDAU, Tina. *The Viewpoints book: a pratical guide to viewpoints and composition.* New York: Theatre Communications Group, 2005.

KARNOPP, Lodenir Becker*. Literatura Surda.* Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência.* Revista Brasileira de educação. Jan/ Fev/ Mar/ Abr 2002, n. 19, p. 20-28.

SCHALLENBERGER, Augusto. *Ciberhumor nas comunidades surdas.* Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SILVEIRA, Caroline Hessel. Humor surdo, línguas de sinais e políticas linguísticas. *Actas del VII Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas.* Córdoba: Faculdad de Lenguas y Secyt, Universidad Nacional de Córdoba, Asociación de Universidades Grupo Montevideo- Núcleo Educación para la Integración, 2015.