



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES**

ROSENILDE OLIVEIRA PEREIRA

**TEATRO EM PERSPECTIVA ANTIRRACISTA E O ENSINO-
APRENDIZAGEM COM SURDOS E SURDAS: SINALIZAÇÕES
AFRODIASPÓRICAS, CAMINHOS ANCESTRAIS**

Salvador
2022

ROSENILDE OLIVEIRA PEREIRA

**TEATRO EM PERSPECTIVA ANTIRRACISTA E O ENSINO-
APRENDIZAGEM COM SURDOS E SURDAS: SINALIZAÇÕES
AFRODIASPÓRICAS, CAMINHOS ANCESTRAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Artes, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal da Bahia, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra na área de concentração em Ensino de Artes.

Orientadora: Profa. Dra. Celida Salume Mendonça.

Salvador
2022

Dados internacionais de catalogação-na-publicação
(SIBI/UFBA/Biblioteca Universitária Reitor Macedo Costa)

Pereira, Rosenilde Oliveira.

Teatro em perspectiva antirracista e o ensino-aprendizagem com surdos e surdas: sinalizações afrodiaspóricas, caminhos ancestrais / Rosenilde Oliveira Pereira. - 2022.
120 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Celida Salume Mendonça.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Salvador, 2022.

1. Teatro. 2. Teatro - Estudo e ensino. 3. Teatro na educação. 4. Surdos - Educação. 5. Educação multicultural. I. Mendonça, Celida Salume. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos. III. Título.

CDD - 371.399
CDU - 371.39:792

ROSENILDE OLIVEIRA PEREIRA

**TEATRO EM PERSPECTIVA ANTIRRACISTA E O ENSINO-
APRENDIZAGEM COM SURDOS E SURDAS: SINALIZAÇÕES
AFRODIASPÓRICAS, CAMINHOS ANCESTRAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Artes, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal da Bahia, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestra em Artes Cênicas, na área de concentração em Ensino de Artes.

DATA DA AVALIAÇÃO: 16/12/2022

CONCEITO: Aprovada

Banca Examinadora

Profa. Dra. Celida Salume Mendonça
(Orientadora – UFBA)

Prof. Dr. Stênio Jose Paulino Soares
(Membro – UFBA)

Profa. Dra. Maria Nazaré Mota de Lima
(Membro – UNEB)

Salvador
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS PROFESSOR MILTON SANTOS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES – PROF-ARTES

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA - DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO
PARA O MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES**

Prof-Artes
Mestrado Profissional em Artes

Área de Concentração: Ensino de Artes

Linha de Pesquisa: Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes

Atendendo à legislação vigente, às 09h do dia 16 de dezembro de 2022, nas dependências do Instituto de Humanidades, artes e Ciências Professor Milton Santos – IHAC/UFBA, reuniu-se a Banca Examinadora, presidida pela Professora Doutora Orientadora **Celida Salume Mendonça**, a fim de argüirem sobre o Trabalho de Conclusão para o Mestrado da Aluna **Rosenilde Oliveira Pereira** intitulado “**Experiências cênicas acessíveis no ensino aprendizagem de Teatro com surdos/as: uma perspectiva antirracista na educação básica de Salvador-Ba**”, requisito final para a obtenção do título de **Mestre em Artes**. Aberta a sessão pelo Presidente, coube a mestranda, na forma regimental, expor o tema de seu Trabalho de Conclusão, findo o que, dentro do tempo regulamentar, foram apresentadas as argüições pelos membros da Banca Examinadora. Em seguida, deram-se as explicações que se fizeram necessárias. Em ato contínuo, a Banca Examinadora reuniu-se reservadamente para proceder à avaliação final, conforme critérios estabelecidos pelo Regimento do Programa, sendo o trabalho:

Aprovado **Aprovado com alterações** **Reprovado**

Destaca-se:

INDICAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO COMO LIVRO E 6 TO ARTIGOS.

Recomendam-se as seguintes alterações:

RECOMENDA-SE A REALIZAÇÃO DE ALTERAÇÕES NO TEXTO CONFORME SINALIZAÇÕES FEITAS PELA BANCA.

Nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão e lavrada a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora e pelo acadêmico.

Salvador, 16 de dezembro de 2022.

Banca Examinadora:

Dra. Celida Salume Mendonça - UFBA/IHAC

Presidente/orientador(a)

Dr. Stênio Jose Paulino Soares- UFBA – PROF-ARTES

Stênio Soares

Avaliador(a) interno(a).

Dra. Maria Nazaré Mota de Lima - UNEB

Avaliador(a) externo(a).

De acordo:

Rosenilde Oliveira Pereira

Acadêmico(a)

Av. Bando de Jeremoabo, s/nº
Campus Universitário de Ondina, Salvador – BA

+ 55 71 3283-6797
profartes@ufesb.br
www.ceart.ufesb.br/profartes

LISTA DE FIGURAS

- Figura 01** Sede da Associação Educacional Sons no Silêncio-AESOS, BA, 2022.
- Figura 02** Sinal da palavra “Teatro” em Língua Brasileira de Sinais (Libras).
- Figura 03** Sinal de atenção utilizado nas aulas de Teatro quando a turma está dispersa.
- Figura 04** Estudantes do 8º ano X e Y no primeiro dia de retorno ao presencial com máscaras e cadeiras marcadas nominalmente.
- Figura 05** Estudantes do 8º ano X e Y no primeiro dia de retorno ao presencial com máscaras e cadeiras marcadas nominalmente.
- Figura 06** Estudantes dispostos/as em círculo.
- Figura 07** Jogo “Caminhadas” com materialidades afroreferenciadas.
- Figura 08** Estudantes em roda, sinalizando a partir do jogo “Continue a história”.
- Figura 09** Estudantes fazendo análise imagética do livro *Pretinha de Ébano*.
- Figura 10** Cópia da ilustração da literatura *Pretinha de Ébano* com registro feito pelos/as estudantes na turma Y.
- Figura 11** Cópia da ilustração da literatura *Pretinha de Ébano* com registro feito pelos/as estudantes da turma X.
- Figura 12** Materialidade: tachos de barro.
- Figura 13** Estudantes evocando corporalidade na relação com materialidade.
- Figura 14** Participantes em duplas experimentando a partir de materialidade.
- Figura 15** Materialidade e improvisação.

*Aos mais velhos e as mais velhas de minha família e comunidade,
que, com seus modos de existência,
cultivaram em mim a força necessária
para essa travessia; que bendizendo minha potência,
evocou em meu ser o desejo de caminhar até aqui.
“Eu sou porque nós somos”*

(Filosofia Ubuntu)

AGRADECIMENTOS

À espiritualidade, por me dar força e me conduzir.
Ao meu quilombo existencial, a comunidade de Acupe.
Aos meus professores e às minhas professoras, pelas trocas e provocações.
A cada um/a dos/as estudantes e amigos/as surdos e surdas,
pelo tanto que me ensinaram.

À minha grande família
e, em especial, a Eloisia Pereira de Jesus (*in memoriam*),
a Merice de Jesus Oliveira e Zurel Costa de Oliveira,
avó, mãe e pai que dedicaram muito do pouco que tinham
para sonhar comigo um sonho que lhes foi negado.
Apesar de tudo, vocês me fizeram ver a educação como caminho.

A Alex Sandrelanio dos Santos Pereira e João Pedro Oliveira Pereira,
os quais, além de esposo e filho, se fizeram porto de acolhida constante,
ao escolherem dividir comigo, de mãos dadas, o curso desta caminhada.

Às mais velhas e aos mais velhos dos movimentos negros, que,
em luta por ocupar espaços, “fizeram Palmares de novo”,
construindo trilhas para as mais novas e os mais novos.

Ao/À professor/a da minha banca:
Stênio José Paulino Soares e Maria Nazaré Mota de Lima.
Gratidão imensa pelos ensinamentos compartilhados na qualificação,
contribuições fundamentais para a construção desta escrita.

À minha professora e orientadora Celida Salume Mendonça.
Gratidão imensa pela abertura, pelas trocas, provocações e parceria
na construção deste trabalho.

*Eu sou o sonho da vida de alguém!
certamente muito já foi dito sobre isso
e outras tantas vezes já se ouviu.
mas... não sou eu essas vozes.
Eu! Sou o sonho da vida de alguém.
avó, avô, mãe,
pai, irmãs, irmãos, filho, sobrinhas e sobrinhos.
sou o que foi e o que virá
encontro do rio com o mar, sou esse entre-lugar
o antes e o devir presentificado
corporificada, banhada por eles
Sigo meu curso que é deles
rio, riacho, represa, lago, lagoa, maré
evaporo
deságuo
sinuosa, transbordo, atravesso, rompo, infiltro
Existência que irrompe
feitura do sonho delas, deles, Sou e Existo
para além do visível*

(Rosenilde Oliveira Pereira)

PEREIRA, Rosenilde Oliveira. **Teatro em perspectiva antirracista e o ensino-aprendizagem com surdos e surdas: sinalizações afrodiaspóricas, caminhos ancestrais**. 2022. 120 f. il. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar experiências de criação cênica acessíveis no ensino-aprendizagem de estudantes surdos e surdas, a partir da perspectiva de educação antirracista, refletindo por meio de tais proposições sobre a efetividade das políticas públicas voltadas para as questões étnico-raciais e da surdez. Utilizo como território o chão da escola de perspectiva bilíngue para pessoas surdas, espaço e contexto educacional reivindicado pela comunidade surda brasileira em seus muitos movimentos de luta em defesa da Libras e dos modos de apreender o mundo que dela derivam. Tais considerações mobilizaram em mim a seguinte problematização: como articular experiências cênicas acessíveis no ensino-aprendizagem de Teatro com estudantes surdos/as da Educação Básica de Salvador-BA, mobilizadas por uma perspectiva de educação antirracista? A metodologia utilizada consiste em abordagem qualitativa, fundamentada na pesquisa do tipo etnográfica, demarcada pelo aspecto relevante de que seus métodos não se dão de forma rígida, podendo ser estabelecidos ou reestabelecidos a partir de observações do/a pesquisador/a e das situações surgidas no processo. Como referencial teórico, as argumentações estão articuladas com os estudos propostos pelas/os pesquisadoras/es Conrado (2017), Dumas (2013), Lima (2015; 2020), Nascimento (2005; 2016) nos conhecimentos artísticos em afroperspectiva; com Mendonça (2009; 2017; 2019; 2020) na abordagem teatral das materialidades como pré-texto no processo de criação na sala de aula; em Boal (1996; 2009; 2012), que nos mobiliza pensar através do Teatro Imagem um fazer teatral que não seja guiado pela palavra falada; com Ferreira (2018), Lima (2015) e Gomes (2010; 2011; 2012) nas questões raciais na escola; em Strobel (2018), Campelo (2008) e Rebouças (2019), em seus estudos sobre a pedagogia visual no ensino-aprendizagem de pessoas surdas, entre outros/as estudiosos/as que analisam as implicações sociais aqui colocadas, possibilitando-nos pensar seus cruzamentos. Durante as aulas e as experiências criativas mobilizadas em sala, foi possível perceber que os/as estudantes surdos e surdas foram forçados subjetivamente por valores negativos sobre questões étnico-raciais e seu referencial identitário negando-os, por vezes, porém, à medida que foram estimulados a interagir com os materiais através de exercícios e jogos, a dinâmica prazerosa rompia a postura de afastamento.

Palavras-chave: Educação Antirracista. Pessoas Surdas. Ensino-aprendizagem de Teatro. Educação Básica Salvador-BA.

PEREIRA, Rosenilde Oliver. **Theater in an anti-racist perspective and teaching-learning deaf men and women: afrodiasporic signals, ancestral paths.** 2022. 120 f. il. Dissertation (Master in Performing Arts) – Institute of Humanities, Arts and Sciences, Federal University of Bahia, Salvador, 2022.

ABSTRACT

The present work aims to investigate accessible scenic creation experiences in the teaching-learning of deaf students, from the perspective of anti-racist education, reflecting through such propositions on the effectiveness of public policies aimed at ethnic-racial issues and from deafness. I use as a territory the floor of the school from a bilingual perspective for deaf people, space and educational context claimed by the Brazilian deaf community in its many struggle movements in defense of Libras and the ways of apprehending the world that derive from it. Such considerations mobilized in me the following problematization: how to articulate accessible scenic experiences in the teaching-learning of Theater with deaf students of Basic Education in Salvador-BA, mobilized by an anti-racist education perspective? The methodology used consists of a qualitative approach, based on ethnographic research, demarcated by the relevant aspect that its methods are not given in a rigid way, and can be established or reestablished based on the researcher's observations and the situations that arise in the process. As a theoretical reference, the arguments are articulated with the studies proposed by the researchers Conrado (2017), Dumas (2013), Lima (2015; 2020), Nascimento (2005; 2016) in artistic knowledge in Afroperspective; with Mendonça (2009; 2017; 2019; 2020) in the theatrical approach of materialities as a pre-text in the creation process in the classroom; in Boal (1996; 2009; 2012), which mobilizes us to think through Theater-Image a theatrical performance that is not guided by the spoken word; with Ferreira (2018), Lima (2015) and Gomes (2010; 2011; 2012) on racial issues at school; in Strobel (2018), Campelo (2008) and Rebouças (2019), in his studies on visual pedagogy in the teaching-learning of deaf people, among other scholars who analyze the social implications placed here, enabling us think your crosses. During the classes and the creative experiences mobilized in the classroom, it has been possible to perceive that the deaf students were subjectively forged by negative values on ethnic-racial issues and their identity referential, denying them, sometimes, however, as they they were stimulated to interact with the materials through exercises and games, the pleasurable dynamics broke the distancing posture.

Keywords: Anti-racist Education. Deafness people. Theater teaching-learning. Basic education in Salvador-BA.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	SINALIZAÇÕES AFRODIASPÓRICAS: POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE TEATRO COM ESTUDANTES SURDOS E SURDAS	18
2.1	CONSIDERAÇÕES SOBRE RAÇA E EDUCAÇÃO DE PESSOAS SURDAS.....	19
2.2	ABORDAGENS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE TEATRO COM SURDOS/AS.....	23
2.3	PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA COM PESSOAS SURDAS E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE TEATRO.....	32
3	ACESSIBILIDADE ARTÍSTICA ENQUANTO DIREITO: DA FRUIÇÃO AO PROTAGONISMO	41
3.1	ACESSIBILIDADE ARTÍSTICA PARA ESTUDANTES NEGRAS/OS SURDOS/AS.....	43
3.2	AESOS – ESCOLA BILÍNGUE PARA PESSOAS SURDAS EM SALVADOR-BA.....	48
3.3	PROCESSO METODOLÓGICO ACESSÍVEL: EXPERIÊNCIA CRIATIVA EM AFROPERSPECTIVA SINALIZADA.....	52
3.3.1	Materialidades	56
3.3.2	Teatro Imagem	61
4	ANCESTRALIDADES SINALIZANTES	64
4.1	TEATRO SINALIZADO: EXPERIÊNCIAS CÊNICAS ACESSÍVEIS DE PERSPECTIVA ANTIRRACISTA.....	69
5	SINALIZAÇÕES FINAIS	115
	REFERÊNCIAS	118

1 INTRODUÇÃO

- Muito bem, senhoras e senhores. Estamos prontos!

Permitam-nos tomar aqui um pouco do tempo que lhes pertence, para contar dos dramas que nos trouxeram até aqui. Somos de Acupe, distrito de Santo Amaro da Purificação, recôncavo baiano. Acupe, palavra de origem indígena que quer dizer terra quente, é uma comunidade de remanescentes de quilombo, cuja principal atividade de subsistência consiste na pesca e na mariscagem.

Eu nasci Rosenilde de Jesus Oliveira, filha de marisqueira, neta de marisqueiras, também marisquei quando criança, mas, como toda criança, “não queria mariscar”. Então... sonhei. E meu sonho se tornou o sonho de minha mãe, meu pai, irmãs e irmãos, minhas avós, meu avô, tios, tias, padrinho, primas, de minha comunidade.

Acupe é um lugar de onde talvez nunca tivesse saído, se não fosse “lançada para fora” de meu mundo, após ser atraída por um grupo de teatro de rua ali existente, dirigido por uma artista popular local, quando criança, instigada pelas manifestações populares que ali aconteciam todo ano no mês de julho.

Essas manifestações eram/são realizadas sempre aos domingos de julho por moradores brincantes que percorriam/percorrem as ruas da comunidade e, num ato performático, produzem narrativas cênicas sobre a história de Acupe, em primeira pessoa. Histórias próprias criadas sobre o mundo, como forma de estilhaçar as grandes narrativas, é para a multiartista Grada Kilomba (2019), um dos caminhos de descolonizar o conhecimento.

Nesse sentido, as narrativas autorais, presentes nas “artes cênicas negras” (CONRADO, 2017) do distrito de Acupe, tomam a arte como discurso de existência diante de uma sociedade cujo epistemicídio tem sido tecnologia historicamente forjada para interromper a fala de corpos negros, sobretudo pela via da desqualificação. Dessa maneira, todo ano meu território transformava-se – e ainda hoje é assim – num cenário expandido. Foi dessa forma que a arte se aproximou de mim e eu me vi ali atraída, numa relação inconsciente de identificação.

Depois de participar de uma apresentação na escola, passei a fazer parte do grupo de teatro de rua de Acupe, dirigido por uma mais velha e conterrânea Acupense. Nosso teatro de rua tinha ali, naqueles anos 90, um papel social e pedagógico

extremamente relevante e passou a compor as artes cênicas negras locais, como Samba de roda, as Caretas, o Nego Fugido, a Burrinha, o Mandu, o Bombacho, entre outras manifestações.

Fazer arte, criar discursos sobre nós e o mundo era nossa possibilidade de afetar as pessoas, de produzir narrativas, pelas quais podíamos focar nossas energias e criatividade, mobilizando o território de Acupe nos dias de apresentação.

Nesses movimentos, o teatro começou a fazer parte dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula, nas atividades de literatura, história, filosofia e de outras disciplinas tinham sempre algum elemento cênico. O fazer teatral ressignificou a escola, meu aprendizado, minha forma de ser no mundo. Dessa maneira, aos 18 anos, tendo finalizado o Ensino Médio, com um grupo de sete colegas e com o apoio de nossa comunidade, viajamos a Salvador para realizar inscrição no vestibular da Universidade Federal da Bahia (Ufba); eu, especificamente, no curso de Licenciatura em Teatro.

Tendo vivido toda uma vida em um interior, numa família de pais, avós, bisavós, que tiveram seu direito aos estudos negado por um sistema racista e excludente, com cinco filhos para alimentar e cuidar, me emocionava ao pensar que eu, terceira filha de meus pais, poderia ingressar numa Universidade Federal na capital do estado da Bahia, para fazer um curso superior, em uma arte que, para mim, se apresentou como uma brincadeira. Se fosse aprovada, seria a primeira acupense a estudar em uma Universidade Pública! Sem saber, de fato, o que lá encontraria, as barreiras e divergências, permanecia sonhando com essa possibilidade, e acordei.

Acordei, literalmente, com meus companheiros de travessia na comunidade, na escola, no teatro e no vestibular, batendo à minha porta com uma folha de jornal em mãos, parabenizando-me, pois tinha sido aprovada no vestibular da Ufba, isso em 1999. Deixei meu território, meu quilombo familiar, meu grupo de teatro, para uma nova travessia: iria me dedicar ao “ensino superior”.

Fui, sabendo que não estava só, mas não foi fácil. Aceitar o desafio de um conjunto de mudanças – o lugar, a casa, o modo de vida, as vivências na Escola de Teatro, os estudos, a ausência de afeto dos meus –, passagem que eu teria que atravessar por mim e pelos/as meus/minhas irmãos/irmãs que deixei no Acupe.

Nesses caminhos e descaminhos, compreendi que teatro, além de uma grande brincadeira, é campo de estudos e, à medida que tinha contato com suas abordagens,

pensava sobre confluências entre essas teorias e as vivências na comunidade, pois um conceito que adquiri no quilombo é o de arte como uma narrativa autobiográfica, um diálogo de si sobre o mundo, em roda, como uma provocação das formas interpretativas daquelas/es que dela participam.

Aos poucos, percebi certa cisão entre o currículo da nossa formação escolar e as manifestações artísticas presentes na comunidade. Tratava-se de conhecimentos apartados. Por exemplo, essas expressões, tão presentes na vida comunitária, apareciam aqui, e lá também, como expressões do folclore, no calendário escolar. Nessa passagem pela graduação, me perguntava: quais as possibilidades de “confluência” (NEGO BISPO, 2015) entre os conhecimentos da pedagogia teatral formal e os conhecimentos próprios das manifestações tradicionais, presentes em comunidades diversas, definidos como expressões cênicas populares? Nesse percurso de desafios e aprendizados, concluí a graduação no ano de 2003, uma conquista-resultado do esforço das mãos de toda uma comunidade, mas principalmente das mãos pretas de minha avó Luiza, de minha mãe e de meu pai. Nesse mesmo ano, passei no concurso público para Professora de Teatro da Rede Pública Municipal de Salvador.

Vivencio algumas experiências em escolas localizadas nos bairros de Pau da Lima, São Marcos, Bairro da Paz, até que, em maio de 2009, iniciei uma nova travessia e fui dar aulas na Associação Educacional Sons no Silêncio (AESOS), uma instituição bilíngue para crianças e jovens surdas/os de Salvador-Bahia, conveniada com a Rede Pública Municipal. A palavra bilíngue, no contexto dos Estudos Surdos, é para marcar que a Libras é a língua de instrução na educação de estudantes surdos/as ou (L1), e a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, está posta nesses mesmos processos de educação, como segunda língua ou, (L2). Fundada em 02 de maio de 2000, a AESOS é uma instituição com 22 anos de atuação no contexto da educação de pessoas surdas, articulando ao longo de duas décadas ações de fomento à inclusão social desses estudantes por meio de processos educativos e de formação continuada para professoras e professores que atuam em diferentes campos de atendimento a surdas e surdos.

De acordo com documentos que regem seu funcionamento, a AESOS se propõe ainda a articular ações de defesa de direitos da Pessoa com Deficiência, em especial da pessoa surda, na perspectiva de sua formação educacional bilíngue

(Libras/LP), de sua formação profissional e posterior inserção no mercado de trabalho, colaborando também no apoio as famílias. A instituição acredita que dessa maneira está contribuindo para a construção de uma sociedade equitativa.

Essa experiência profissional foi igualmente impactante para minha forma de perceber o mundo, as pessoas, a educação e o Teatro. Nesse primeiro ano, minhas expectativas foram frustradas, porque não dominava a Língua Brasileira de Sinais¹, (Libras) – língua de instrução da comunidade surda sinalizante –, pois a comunicação é imperativa em qualquer relação. Comecei a pensar experiências de teatralidade com estudantes surdos e surdas, um grupo invisibilizado socialmente, sem acesso às/aos experiências em Teatro, que se comunicavam por intermédio da língua de sinais e cuja corporeidade se mostrava pulsante. Esse contexto me fez buscar conhecimento sobre a comunidade surda e repensar muitas questões acerca da pedagogia teatral, acessibilidade, teatro acessível, o lugar da arte na escola, arte para quem.

De acordo com Boal (2009):

É dever do cidadão-artista, usando os mesmos canais de opressão mas com sinal trocado – palavra, imagem e som -, destruir os dogmas da arte e da cultura mostrando que todos os seres humanos são artistas de todas as artes, cada um do seu jeito (BOAL, 2009, p. 75-76).

O Teatro, inclusive no ambiente escolar, desde sua mais remota existência, foi pensado dentro de suas múltiplas categorias, modos de produção e interpretação como territorialidade da pessoa que ouve. Mesmo em abordagens e expressões nas quais não se faz uso da fala verbalizada, o seu fazer tem sido atrelado ao usuário da língua oral-auditiva. Diante disso, como possibilitar aos/às estudantes surdos e surdas experiências no campo do fazer teatral? Tal questionamento se mostra relevante sobretudo quando pensamos os movimentos de luta por políticas públicas para pessoas com deficiência e documentos legais que discorrem sobre a modalidade de educação bilíngue para surdos e surdas (BRASIL, 2021) ou as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial e sua perspectiva de que a escola deve se adequar ao público ao qual atende, pois, como adverte Gomes (2007),

¹ A Língua Brasileira de Sinais (Libras) tornou-se obrigatória nas licenciaturas a partir da Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Apesar da obrigatoriedade já em 2002, esta política foi enfatizada e reformulada através do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 e do Parecer CNE/CP Nº2/2015.

[...] os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico (GOMES, 2007, p. 9).

Dessa maneira, ao conhecer o contexto étnico-racial, histórico e social desses estudantes, percebo que algumas experiências demonstram que a Libras coloca seus usuários no campo da linguagem espetacular ou “teatral” e, por isso, é rapidamente definida por observadores como uma forma de comunicação gestual. De modalidade visual-espacial, a Libras estrutura-se a partir de sinais realizados com as mãos, que variam de uma região para outra, mas que trazem, como um de seus parâmetros, a expressividade corporal. É dessa perspectiva que, no uso da Libras, ocorre uma aproximação com a linguagem gestual da atuação cênica.

Durante essa pesquisa de mestrado, investiguei, nas poéticas da cena, abordagens que podem, dentro de um prazo curto, mas numa travessia de alguns anos, construir junto com estudantes surdos e surdas da rede básica de ensino, percursos criativos acessíveis aforreferenciados, que tensionem o Teatro enquanto arte de/com todos/as/es. Uma pedagogia teatral produzida em roda, na qual toda pessoa tenha garantidos acesso e acessibilidade.

Tomo como ponto de partida os olhares da Pedagogia Teatral, campo aberto para o aprendizado e aperfeiçoamento da autoexpressão, do pensamento criativo, do saber sensível humano, do conhecimento emancipatório, capaz de provocar mudanças numa realidade posta para estudantes, que tem sido sistematicamente mantidos/as excluídos/as, limitados/as de uma participação plena em seu próprio território.

Desse cenário da educação de pessoas surdas e da compreensão do Teatro em um campo expandido, articulei nesta pesquisa um processo investigativo-reflexivo ancorado no desejo de que o Teatro, sobretudo em seu fazer, mas também em seu fruir, transborde suas fronteiras para todos os corpos, sejam eles cadeirantes, andantes, com mobilidade reduzida, surdos, ouvintes, cegos, videntes, Downs, TEA, paralisados, com altas habilidades e toda a complexidade de corpos de que se constituem os sujeitos.

Deixamos desde já demarcado que nosso anúncio sobre o potencial artístico desses sujeitos esteve atravessado pelos estudos sobre raça, por entender, conforme

nos pontua Almeida (2018), que “[...] a sociedade contemporânea não pode ser compreendida sem os conceitos de raça e racismo” (p. 15), tendo em vista que estes têm estruturado as relações sociais brasileira. E ainda de acordo com o autor, “[...] fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para as formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea” (ALMEIDA, 2018, p. 16).

A pesquisa realizada caracteriza-se como qualitativa, com abordagem de tipo etnográfica. Procedemos a uma investigação teórico-empírica a partir das aulas de Teatro, fazendo uso de abordagem pedagógica das materialidades, dos exercícios e jogos teatrais, especialmente aqueles que compõem o teatro imagem, como pré-texto.

A pesquisa foi realizada a partir de organização e registro de atividades desenvolvidas durante as aulas de Teatro com jovens do 8º ano Y e X do Ensino Fundamental II no turno regular de ensino. Nossos encontros ocorreram uma vez por semana, durante duas aulas de 45 minutos consecutivas em uma turma e não consecutivos em outra.

O processo vivenciado aconteceu entre 28 de fevereiro a 30 de maio de 2022, totalizando três meses de um processo de investigação criativa acessível. Os dados da pesquisa foram coletados com base no registro das vivências em fotos, anotações e filmagem das atividades propostas nos encontros presenciais, podendo assim demonstrar, de forma plausível, os atravessamentos entre Raça, Surdez e Teatro, embasados na percepção de uma educação antirracista.

Para tanto, foram estabelecidas reflexões de acordo com os estudos propostos pelos/as autoras/es Dumas (2013), Conrado (2017), Lima (2015; 2020), Nascimento (2005; 2016), Mendonça (2009; 2016; 2019; 2020), Ferreira (2018), Gomes (2007; 2011; 2012) Berselli (2019), Lima (2015), Boal (2009; 2012), Strobel (2018), Campelo (2008), que analisam as implicações sociais aqui colocadas, possibilitando-nos pensar seus cruzamentos.

A partir das aulas de Teatro, objetivou-se que essa proposta contribuísse para a aprendizagem de saberes tradicionais e para a construção de representações positivas da pessoa surda e dos povos pretos, produzindo conhecimentos sobre práticas de Teatro e acessibilidade – desde o protagonismo até a espetação teatral – no trabalho com jovens surdos da Educação Básica de Salvador. Nossa compreensão é de uma pedagogia de Teatro que respeite a diferença linguística, racial e cultural de jovens negros/as surdos/as, no sentido de que essas diferenças

precisam servir de mote para a efetivação das estratégias metodológicas, atendendo assim às especificidades pedagógicas do ensino-aprendizagem desses/as estudantes.

Ditas todas essas coisas, comunidade, adianto-lhe que, antes de apreciarem as “Experiências Cênicas Acessíveis” de percepção antirracista, vocês provarão um pouco das dores e dos sabores de nascer negro e surdo neste território. Peço agô para lhes conduzir.

Daqui de onde estamos, seguiremos no caminho das “Perspectivas para uma educação antirracista com estudantes surdos e surdas e o ensino-aprendizagem de Teatro”. Lá ouviremos e conversaremos sobre as razões da insistência dos movimentos negros e surdos em reivindicar a ruptura do silenciamento em torno do racismo e de positivar a imagem dos povos negros, valorizando sua cultura e contando sua história (LIMA, 2015) pelas vias de uma educação que respeite as especificidades de estudantes surdos/as, seus modos de construir conhecimento ou mesmo de apreendê-lo.

Na sequência passaremos pela rua “Acessibilidade artística para estudantes surdos e surdas: processo antirracista sinalizado”, momento em que conversaremos um pouco sobre a possibilidade, ou não, de nos juntarmos a essa comunidade surda, fazendo parte dela no sentido de não apenas produzirmos Artes PARA eles/as, mas sobretudo, de pensar e criar Arte COM eles/as. Acredito que em “ouvi-los”, poderemos “ver” um caminho!

Então, subiremos o morro “Ancestralidades Sinalizadas”. Ao chegar lá, tomem seus lugares à sombra da árvore e compartilhem comigo as delícias de ser uma mulher negra quilombola de Acupe, neta de Eloisia Pereira de Jesus, filha de Merice de Jesus Oliveira, mãe de João Pedro Oliveira Pereira, professora ouvinte na capital do estado. Escutem as “vozes” de sujeitos que são negros/as surdos/as, na tentativa de quebrar a barreira do fazer teatral, rompendo assim com o silenciamento quanto às suas histórias e às nossas matrizes culturais.

Bebam e comam conosco nesta conversa. Recebam esse encontro como um sinal de meu profundo agradecimento por terem caminhado comigo. Celebremos, porque depois de muitas gerações perseguindo esse sonho, minha bisavó, minha avó, meu pai, minha mãe, conseguiram cruzar 97 quilômetros de estrada até aqui. Não foi fácil, mas, eu continuei/continuo por/com vocês. Axé!

2 SINALIZAÇÕES AFRODIASPÓRICAS: POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE TEATRO COM ESTUDANTES SURDOS E SURDAS

Pensar a práxis pedagógica em Teatro por uma perspectiva antirracista implica em problematizar as questões provenientes da ausência de corpos negros surdos em experiências exitosas no campo das Artes, como, por exemplo, a falta de aulas planejadas com intenção de possibilitar a acessibilidade desses sujeitos, o que faz ainda necessário seguirmos com a pergunta: o que desejam as pessoas negras quando reivindicam direitos com garantia de equidade? Eis uma questão já largamente debatida, tensionada, denunciada, cobrada pelos movimentos negros organizados, sobretudo no século XX, em diálogo com tantas outras problematizações colocadas por eles/as, a saber: de que forma os negros e as negras entendem equidade na garantia de direitos?

Tendo hoje o entendimento coletivo da pluralidade do conhecimento, e que essa diversidade epistemológica precisa ser equitativamente contemplada nos espaços de produção de saberes. É, portanto, relevante nesse momento – conforme dizem os movimentos propostos por e para pessoas negras –, seguirmos construindo atos de denúncia, mas também manifestar o anúncio. Antes de seguirmos, considero importante pontuar que estou chamando aqui pessoas negras aquelas que, de acordo com a definição do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), se autodeclararam pretos e pardos.

Nesse sentido, esta pesquisa se propôs a investigar o Teatro enquanto possibilidade de entrelaçar negritude e surdez no contexto educacional, em processo criativo que tem como perspectiva uma educação antirracista, pautando abordagens curriculares no ensino-aprendizagem de estudantes surdos e surdas da rede pública municipal de Salvador. Buscou-se investigar e refletir a partir da questão problema: como o fazer teatral pode contribuir para o enfrentamento a situações emblemáticas que envolvem questões raciais e surdez, através de experiências de criação cênica?

É importante ressaltar que uma educação antirracista não se resume a “falar” de racismo, mas sobretudo de trazer para o currículo, para as práticas pedagógicas cotidianas, para o espaço escolar, o repertório cultural, artístico, histórico, espiritual, educacional, social, econômico, entre outros, que constituem a existência de povos negros e indígenas os quais tiveram suas epistemologias deturpadas pelo racismo

que os impedem de compor o currículo escolar por suas potencialidades e contribuições a humanidade.

Dessa forma, pensar o que querem as pessoas negras surdas, no que se refere à inclusão artística e social, mas também como querem, é refletir acerca de como interromper um estado de coisas que funda o fracasso social de pessoas negras na sociedade brasileira, bem como a narrativa subjugadora desses corpos e suas formas de ser e existir.

2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE RAÇA E EDUCAÇÃO DE PESSOAS SURDAS

Em se tratando de uma percepção de educação antirracista com surdos e surdas, acreditamos que os caminhos construídos por negras e negros no decorrer da história – sobretudo no que diz respeito às artes cênicas negras (CONRADO, 2017) em solo brasileiro e no território africano – nos dão a direção a seguir no processo de construção da subjetividade de crianças negras surdas, assim como na ressignificação de experiências derrotistas vividas por adolescentes e adultos. Segundo Conrado (2017), as artes cênicas negras se referem a um:

[...] conjunto de repertórios, iniciativas, poéticas, dramaturgias de formas expressivas, criadas e difundidas enquanto teatro e dança produzidos por pessoas negras em especial, mas também aquelas que se identificam, se engajam em nossa realidade e são descendentes de africanos no Brasil vindos desde os tempos da colonização, nos quais temas e conteúdos constituem uma estética que leva à questões culturais, existenciais, simbólicas, políticas, rituais do africano e afro-brasileiro (CONRADO, 2017, p. 70).

Compreendemos, desse modo, que a práxis pedagógica presente no chão da escola precisa utilizar estratégias para o reconhecimento de minorias políticas como vias de luta visando fomentar mudanças positivas na realidade vivida, para a autonomia e emancipação das pessoas negras, mobilizando as ferramentas que ajudaram o povo negro a restabelecer nessa diáspora seus modos de existência, tendo aqui como caminho a Pedagogia do Teatro e as possibilidades que este nos dá de questionar o mundo dado.

No curso dessas reflexões, é oportuno pensar: se esse mundo, essa sociedade brasileira não está dando conta de acolher todas as pessoas que nele/nela há, o que estamos fazendo para torná-lo/la inclusivo/a? Que travessias no campo da pedagogia

teatral podem contribuir para fazer dessa sociedade um grande círculo, onde pessoas negras surdas também componham e encantem a roda?

No sentido de tramar o futuro e construir utopias possíveis para crianças e jovens negros/as surdos/as, propomos este diálogo de enfrentamento aos conflitos de ordem étnico-racial e da surdez, que se configuram como estruturante das relações na sociedade brasileira. O que se busca são estratégias que coadunem com os pressupostos de uma educação para as relações étnico-raciais, de uma educação de práticas pedagógicas antirracistas, mas também anticapacitistas, antilgbtfóbicas, antimisóginas, entre outros desafios. Ao trazer esse debate para o Teatro na escola, consideramos importante compreender como funcionam essas relações, auxiliados pela visão de Gomes (2010).

São relações imersas na alteridade e construídas historicamente nos contextos de poder e das hierarquias raciais brasileiras, nos quais a raça opera como forma de classificação social, demarcação de diferenças e interpretação política e identitária (GOMES, 2010, p. 18).

Intelectuais que atuam nos movimentos negros vêm enfatizando a relevância de pautar esses debates guiados pelos dispositivos legais acima citados, desde a Educação Básica, tomando a história e cultura desses sujeitos por uma perspectiva afrorreferenciada e, conseqüentemente, de enfrentamento à estrutura racista no ambiente escolar.

A pesquisadora Aparecida de Jesus Ferreira (2012), ao discutir a percepção de educação antirracista como uma abordagem para a sala de aula, a partir do histórico dessa perspectiva de educação, reflete sobre relações raciais e práxis pedagógica em diálogo com a formação de professoras e professores. Ferreira afirma que a abordagem pedagógica de cunho antirracista é muito difundida nos contextos da Inglaterra, Canadá e Brasil, e como esse termo tem sido utilizado por pesquisadores brasileiros.

Educação antirracista refere-se a uma vasta variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e para eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional. Essas reformas envolvem uma avaliação tanto do currículo oculto como do currículo formal (FERREIRA, 2012, p. 276).

Pensando por essa concepção que Ferreira (2012) traz, é possível compreender que tal perspectiva atravessa diferentes dimensões da educação, perpassando desde a reformulação de estratégias organizacionais do sistema educativo até a reestruturação dos currículos, dos espaços e das práticas pedagógicas. Assim, a autora propõe formas e discursos de opressão na esfera individual e institucional, enfatizando que essas mudanças requerem uma avaliação do currículo formal, mas também do currículo vivo, o qual ela denomina de oculto.

Refletindo quanto ao lugar do Teatro nesse debate na sala de aula, acreditamos que as ideias e conceitos iniciais de uma educação a qual pretende construir uma imagem positiva do grupo étnico-racial de crianças e jovens negros/as devem estar pautados na organização de percursos pedagógicos que fujam da localização do século XV, quando nos referimos à história de pessoas negras, e que trabalhem com a percepção de que o mundo, para ser mundo, precisa ter diferentes verdades.

Importa refletirmos sobre os processos de uma educação pautada em percepções de povos e culturas plurais e não mais centrados em histórias únicas, narrativas universais, em que prevalece o olhar e o discurso de um povo sobre os demais. Como nos alerta Adichie, “[...] mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna” (2019, p. 22). Nesse processo de repensar o ser humano e suas relações, os saberes em afroperspectiva² nos convidam a refletir sobre a destituição da racionalidade como única expressão de conhecimento e o indivíduo como sendo um.

Sob esse prisma, cabe a uma educação que se quer antirracista, dizer de cosmogonias, éticas, estéticas, epistemologias, e poéticas diferentes. Logo, se diante das relações caóticas de opressão/exclusão, de mortandade dos sonhos, dos corpos, do encantamento da vida, de existências interrompidas, de convivências violentas, podemos semear utopias para a continuidade que somos nós, o lugar privilegiado para esse projeto é a escola, segundo afirma Maria Nazaré Mota de Lima (2015):

A educação se caracteriza como espaço onde ocorrem regulações simbólicas, controles sociais, inculcação de valores, como também posturas éticas diante do mundo natural e social. Por isso, há relação entre projeto de escola e projeto de sociedade, ambos se influenciando mutuamente. Assim, pensar em mudanças na sociedade implica pensar a escola que temos, rumo

² [...] conjunto de pontos de vista, estratégias, sistemas e modos de pensar e viver de matrizes africanas” (NOGUEIRA, 2012, p. 147).

às transformações em direção à sociedade que queremos (LIMA, 2015, p. 17).

Em síntese, pensar em mudança social requer pensar a escola. Requer entender como a concepção de raça produziu sentidos e significados culturais sobre os negros, produzindo um repertório de imagens estereotipadas que estão vivamente presentes na estrutura social brasileira, habitando a escola e se fazendo perceber nos discursos, na estética, nas posturas, nas linguagens, nas interações entre estudantes surdas e surdos. Discutir a Pedagogia do Teatro, tendo como mote as questões étnico-raciais na escola, é construir a possibilidade de, quem sabe, num breve futuro, não mais precisar qualificar o currículo enquanto antirracista.

Por ora, esse posicionamento político se configura ainda necessário, pois, como nos diz Silvio Almeida, “[...] o racismo é inerente à ordem social, a única forma de uma instituição combater o racismo é por meio da implantação de práticas antirracistas efetivas” (2018, p. 27). Afinal, de quais práticas efetivas estamos falando quando nomeamos uma educação enquanto antirracista?

Quanto a isso, Ferreira (2021) nos apresenta certa dimensão, ao refletir sobre sua busca nesse debate: “pesquisas nessa área mostraram que a Educação Antirracista explicitamente nomeia assuntos de raça e de justiça social, de igualdade racial/étnica, assuntos relacionados a poder, a exclusão, e não somente atentos aos aspectos culturais” (2021, p. 278).

Ao trazer à baila a temática de raça e desigualdades sociais, a autora aponta que, embora se possa fazer intersecção com categorias como gênero e classe (e aqui pontuamos a reflexão acerca da categoria deficiência), tomadas separadamente, tais variáveis não dão conta de explicar a diferença alarmante de acesso e de referências em espaços de poder. Quando aproximamos tais discussões da realidade de estudantes com os/as quais atuo – que são pessoas surdas, negras em sua expressiva maioria –, vemos que esse quadro de acesso a espaços de poder e produção de conhecimento é também fortemente desigual, o que nos leva a pensar sobre o quanto a raça tem sido determinante nos processos de classificação e exclusão de grupos politicamente minorizados.

Observamos que nos estudos sobre educação antirracista está dimensionado um conjunto de temáticas fundamentais as quais devem guiar as práticas pedagógicas, as mudanças curriculares e a formação docente, com vistas à

implementação de uma educação que não somente problematize questões raciais e reconheça outros modos de existência, produza experiências positivas sobre a história e a cultura de pessoas negras e aborde saberes em afroperspectiva como referência.

E com relação a estudantes surdos/as, de que maneira construir práticas efetivas de uma educação antirracista no campo da Pedagogia Teatral no ensino com esses estudantes? Como “[...] abordar o ensino a partir de um ponto de vista que inclua uma consciência da raça[...]” ensinando “[...] novas maneiras de conhecer que vão contra a corrente” (hooks³, 2017)?

Tomadas como provocações, essas reflexões irão guiar os processos de ensinar e aprender que envolvem a educação de/com/para pessoas surdas estudantes da Educação Básica de Salvador-BA e a caminhada durante esta conversa.

2.2 ABORDAGENS TEATRAIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM COM SURDOS/AS

É comum pensar o Teatro como elemento inserido em uma estrutura formal que responde a um conjunto de procedimentos e conceitos localizados no norte global, tomando corpo e voz dentro de uma concepção hegemônica de compreensão, como aspectos determinantes, sem os quais não é possível pensar a cena. Vale dizer que a captura dos corpos no espaço do jogo da cena ainda responde a um padrão de “normalidade”, apesar do caráter expresso do fazer teatral, na qualidade de arte capaz de agregar diferentes linguagens, elementos e sujeitos, de modo que a própria ideia de especificidade entre eles/as se entrecruza, num transbordamento entre linguagens.

O Teatro nasce nas ruas, em meio ao povo e, se durante o percurso da história do ser humano esses rituais vão habitar o espaço fechado, separado em palco e plateia, ator e espectador, ganhando forma e características bem definidas, adequadas ao gosto de alguns, nas ruas ele permanece aberto e marcadamente circular. Embora tendo também passado por mudanças, as poéticas da cena

³ bell hooks, escritora norte-americana nasceu Gloria Jean Watkins. Seu nome artístico Bell Hooks, foi adotado em homenagem a sua bisavó materna, Bell Blair Hooks; a autora, como posição política, grafa seu pseudônimo com letras minúsculas, estabelecendo assim uma crítica a supervalorização acadêmica ao nome, títulos, bem como aos rígidos padrões acadêmicos, e defendendo dessa forma, que o valor maior do que produz está na potência das ideias que expressa e não em quem ela é.

presentes em comunidades tradicionais, por exemplo, mantêm sua estrutura em roda na qual a relação entre atuantes e público se faz mais próxima. Entretanto, seu aspecto democrático também se perde, ao pensarmos a participação de sujeitos os quais compõem o guarda-chuva que agrega os diferentes segmentos de pessoas com (d)eficiência, assim como nas abordagens teatrais presentes no currículo da licenciatura em Teatro.

Outro limite demarcado pelas convenções teatrais ocidentais diz respeito ao estabelecimento do que seria atuar e, conseqüentemente, de quem poderia atuar, definindo padrões de atuação e de técnicas, de fala e de corpo. Não somente o Teatro, mas também as demais linguagens artísticas foram se especificando, contornando seu fazer, se profissionalizando e ganhando espaços preparatórios que atestam competência técnica para atores, dançarinos, pintores, músicos, entre outros.

Essas escolas se tornam o espaço formal de formação de artistas e de produção de Arte. Em certa medida essas convenções foram fazendo do Teatro uma linguagem restrita àqueles/as que têm perfil sensorial, cognitivo, físico, que podem se adequar as essas convenções. Isso implica dizer que o acontecimento cênico foi – e de certa forma ainda é – tomado como campo da pessoa que ouve e pode “falar”, mesmo em categorias nas quais não se faz uso do discurso verbalizado.

A pesquisa de Ana Carolina Bezerra Teixeira, intitulada “Deficiência em cena: desafios e resistências da experiência corporal para além das eficiências dançantes”, nos faz refletir sobre a prevalência do padrão corporal nas artes da cena, problematizando o corpo com deficiência. Em suas inquirições, a autora ratifica o seguinte:

[...] Ainda prevalecem os modelos corporais de perfeição e produtividade física, da supremacia do corpo bípede, da visão bidimensional, da audição perfeita, do raciocínio rápido e lógico, nos quais o corpo torna-se cada vez mais atrelado à correção, ao condicionamento e aos diferentes tipos de manipulações estéticas (TEIXEIRA, 2010, p. 14).

Para subverter essa maneira de enxergar sujeitos PCDs, muitas comunidades de pessoas surdas têm afirmado seu pertencimento identitário do lugar da diferença, contrariando assim discursos que os marcam socialmente como não eficientes. Organizadas politicamente, essas pessoas reafirmam na diferença a sua potência.

Tomo como base reflexiva o tempo que tenho no ensino de Teatro na Educação Básica de Salvador-Bahia com estudantes surdas e surdos, a partir de algumas observações feitas em aspectos revelados nas crianças ou jovens que chegam a Aesos, vez que eles/as demonstram pouca familiaridade com o fazer teatral e com a apreciação cênica.

Ademais, percebemos que ainda existe dificuldade de encontrar um vocabulário vasto de sinais em Libras no campo do Teatro, demandando a criação de sinais e/ou a representação cênica por parte da professora para a compreensão dos exercícios e atividades. Ou ainda, o fato de não haver, de forma consistente, atividades artísticas que não recorram à fala, ao discurso verbalizado, demonstrando “a escassez de projetos artísticos que se dediquem ao estudo de outras formas de comunicação que não privilegiem a língua falada” (BERSELLI; CASTRO; SANTOS, 2017, p. 194). Aspecto também relevante para nossa reflexão é que “Práticas cênicas desenvolvidas no contexto escolar, com público de alunos e alunas surdos e surdas, são um campo empírico com escasso material teórico que forneça suporte para os profissionais interessados” (Ib. 2017, p. 198). Notadamente, são esses alguns obstáculos encontrados no ensino aprendizagem de Teatro com surdos/as.

Dito isso, esta pesquisa é guiada por pensar a Arte como área de conhecimento, como meio e fim, como espaço de jogo estrategicamente pensado como lugar-tempo de construção de um saber sensível (DUARTE JÚNIOR, 2000) por meio de experimentações cênicas acessíveis com diferentes materialidades afrorreferenciadas utilizadas como pré-textos.

Contudo, é possível perceber que, por ser esse um campo de conhecimento que vem, aos poucos, sendo construído, algumas experiências cênicas com estudantes surdas e surdos ainda têm sido desenvolvidas em um olhar para o Teatro como instrumento para facilitar a aprendizagem, como recurso para uma determinada proposta. Mas, ainda assim, as proposições apresentadas por pesquisadoras/es de diversas áreas de conhecimento dialogam com as inquietações que atravessam minha experiência atuando na educação bilíngue para surdos/as, e acredito que contribuem em grande medida para nossa troca.

Nesse sentido, compartilho um pouco dessas diferentes concepções do fazer teatral com estudantes surdos e surdas, utilizando como recorte estudos

desenvolvidos entre 2016 e 2021 ou estudos desenvolvidos por pessoas com deficiência no campo das artes cênicas.

Na pesquisa “Identidade surda e teatro: a comunicação autônoma do corpo surdo”, Lucas Wendel Silva Santos (2017) propõe desenvolver a comunicação autônoma do corpo num processo de sensibilização por meio dos jogos teatrais e da improvisação, sendo que, no uso dessas técnicas, os corpos de surdas e surdos não atores buscaram o “corpo autônomo”. A partir dessa abordagem teatral, Santos acredita ser possível que os participantes criem habilidade corporal para se expressarem cenicamente, ao tempo em que defende ser possível realizar uma inclusão no sentido mais profundo da palavra, isto é, na qual o sujeito surdo possa ser evidenciado em suas idiossincrasias, singularidades linguísticas, diferenças de comunicação e de identidades.

Santos afirma também que a Libras, além de ser entendida como uma língua, pode ser também “um elemento cultural, um fragmento de identidade e, ao mesmo tempo, uma arte que fala aos olhos”. É a língua de sinais, diz ele, “sinônimo de expressividade, luta e resistência. Para mais, é por meio do corpo que os surdos se comunicam” (SANTOS, 2017, p. 2).

O autor, na busca por estimular a autonomia de comunicação de pessoas surdas, utilizou em seu traçado metodológico os seguintes recursos: trabalho de campo em formato de oficina; coleta de dados através de entrevista e observação; diários de bordo feitos pelo ministrante e pelos participantes; fotos; vídeos e desenhos.

Fica compreensível no texto que a proposta também se voltou para nutrir o potencial do corpo de pessoas sinalizantes, a fim de elas se tornassem conscientes e vissem o Teatro como possibilidade de expressão, haja vista que, na compreensão do autor, “todo corpo é capaz de comunicar, independente de como se constitui biologicamente” (SANTOS, 2017, p. 1). Não é possível identificar de que maneira se dava a comunicação entre quem ministrou a oficina e os participantes surdos e surdas, mas, no que se refere às trocas comunicacionais, um trecho no debate proposto chama a nossa atenção:

Desta forma, supõe-se que por meio de um aperfeiçoamento do corpo através do teatro, é possível fazer com que o surdo se comunique (artisticamente ou não) sem que seja necessário a presença de um intérprete de LIBRAS, intermediando a comunicação (SANTOS, 2017, p. 4).

Santos ratifica o fazer teatral como lugar do encontro que fomenta outra dimensão da comunicação, de modo que, se os surdos conseguem usar seus corpos para se comunicar em Libras, podem também aprender a utilizá-lo para se expressar por intermédio do Teatro.

No artigo “O teatro como instrumento pedagógico na educação de surdos”, Divino Gomes Vieira e Hildomar José de Lima (2016) discutem o Teatro como uma estratégia metodológica capaz de ser um facilitador da aprendizagem de estudantes surdos e surdas. Os pesquisadores argumentam que atuar dramaticamente é uma habilidade que compõe a essência do ser humano, cuja aptidão se manifesta desde a primeira fase do desenvolvimento, quando a criança chora, grita e realiza movimentos que demonstram suas primeiras formas de expressão e comunicação, passando pelas sensações físicas como fome, dor ou frio. À medida que a criança cresce, essas habilidades dramáticas são ampliadas, correspondendo a expressões faciais, gestuais e da comunicação oral.

Segundo os autores, quando a criança chega à fase adulta, essas duas linguagens, a corporal e a oral, tornam-se automatizadas e manifestam-se instintivamente em resposta a uma sensação, uma emoção, um sentimento ou pensamento. Tendo domínio de formas instintivas de expressões dramáticas, os sujeitos vão elaborando maneiras de representar significativamente ideias e pensamento, através de dramatizações organizadas, de representação teatral em que corpo, movimento, voz, ação, ritmo são conscientemente elaborados para o determinado efeito sensorial. Vieira e Lima (2016) afirmam que o Teatro tem importância ímpar para uma boa formação, sendo de grande funcionalidade para a educação de estudantes surdos e surdas e propõem que seu fazer potencializa o raciocínio cognitivo, a capacidade comunicativa, a compreensão de mundo.

[...] Como estratégia de ensino e aprendizagem, o teatro facilita a abordagem de conteúdos e conceitos, permitindo ao surdo uma melhor compreensão de seu objeto de estudo, considerando a possibilidade de se expressar artisticamente, sem utilizar a língua dos ouvintes (VIEIRA; LIMA, 2016, p. 97).

O Teatro é assim, compreendido por Divino Vieira e Hildomar Lima, do lugar de um instrumento favorável a um melhor desempenho de estudantes surdos e surdas em seus processos de ensino-aprendizagem. Logo, propostas pedagógicas que associem o uso do Teatro a diferentes disciplinas podem canalizar o potencial artístico

de surdas e surdos contribuindo para o aprendizado dos conteúdos de outros componentes curriculares. O fazer teatral é tomado não enquanto área de conhecimento, mas como um recurso pedagógico direcionado aos processos de ensino na educação de sujeitos surdos. Essa compreensão do Teatro enquanto ferramenta pedagógica é defendida no texto dos autores citados, na seguinte afirmação: “O teatro pode ser compreendido como um recurso valioso na educação do aluno surdo, pois a língua de sinais, por suas características visuoespaciais, apresenta afinidades com a gestualidade teatral”. (VIEIRA; LIMA, 2016, p. 97).

Em seu estudo, esses autores estabeleceram uma relação com o uso dessa arte pelos colonizadores, quando da invasão do território brasileiro, afirmando que os recursos oferecidos pelo Teatro sempre foram utilizados por educadores e que, na Idade Média, peças religiosas, geralmente escritas por monges, eram encenadas nos mosteiros da Europa. Com a expansão marítima, esses autos religiosos também foram usados no trabalho de catequização dos povos autóctones, em terras colonizadas por portugueses e espanhóis. Nos séculos seguintes, relatam Vieira e Lima (2016), os recursos pedagógicos da arte teatral continuaram a ser buscados por educadores, até encontrarem um lugar de destaque na educação moderna.

Outra importante perspectiva para o fazer teatral com estudantes surdos/as, foram identificados na pesquisa “Mãos que falam: o teatro do oprimido como instrumento de democratização da comunicação de sujeitos surdos nos espaços educativos não-formais”, em cujo texto Brenda dos Santos de Souza e Rita Beraguas Lima (2017) refletem sobre o teatro do oprimido como ferramenta capaz de democratizar a comunicação de surdos em espaços extra educacionais, a partir de análises documental e bibliográfica. As autoras apontam a arte enquanto instrumento político e educacional, e o teatro do oprimido como atividade que potencializa a pessoa com deficiência – no caso em questão, a pessoa surda usuária da língua de sinais.

Em seu estudo, fundamentadas na obra de Paulo Freire, as autoras apontam os seguintes temas: a estrutura da educação formal como opressora, dimensionada em saberes únicos; a psicologia sócio-histórica e seu olhar para a pessoa como social e ativa; contrapõem questões que fundamentam a educação formal e a educação de surdos pensada pelo viés da educação inclusiva; e discutem a importância da corporeidade da pessoa surda para a comunicação a partir do olhar para o “Teatro do

Oprimido, como meio de findar o aparato silenciador da educação formal [...]” (SOUZA; LIMA, 2017, p. 403).

A educação formal, tal como compreendida por Freire, mantém-se ainda um modelo de conteúdo sem relação com o contexto vivencial dos estudantes e de cuja organização eles não participam e são cobrados quanto à reprodução desses conhecimentos estrangeiros. Conforme apontam Brenda Souza e Rita Lima (2017), a escola reproduz o modelo social de organização de classes marcadas pela cultura do silêncio, ou seja, quem pode falar é aquele que, de forma “legítima”, detém conhecimento a ser transmitido. Essa polaridade entre quem ensina e quem aprende, dizem as autoras, precisa ser friccionada, pois, ao romper essa estrutura hierarquizada de lugar de transmitir e lugar de receber, se estimula a consciência crítica e, conseqüentemente, a consciência de classe, tão necessária para a transformação social.

Sobre os estudos de Campos (2016) e de Strobel e Perlin (2014), o que as autoras problematizam é o fato de as pessoas surdas serem historicamente negadas, em seus corpos e sua presença; a necessidade de pensar em políticas públicas no campo da educação de pessoas sinalizantes; o contexto da educação, que precisa se desviar da visão medicalizada da surdez e que a língua de sinais representa o modo mais direto de interação para pessoas surdas usuárias dessa língua, a partir do seguinte entendimento: “[...] Por ser a língua de sinais viso-espacial, forma pela qual o surdo apreende as informações, pois esses não têm acesso às influências auditivas do meio é a forma mais adequada para garantir uma comunicação plena” (SOUZA; LIMA, 2017, p. 408).

Assim, é com base na contestação das desigualdades, dos sistemas de desvantagens sociais e da luta pela democratização dos meios de produção em arte e de informação que se cria um caminho de potencializar a comunicação de pessoas surdas a partir de sua corporeidade, aspectos estes considerados marcantes no teatro do oprimido pelas autoras.

Mais um estudo relevante dessa temática está na pesquisa de Berselli, Castro e Santos (2019), ao discutirem aspectos observados no decorrer de oficina ministrada em uma escola de perspectiva bilíngue para surdos/as, no interior do Rio Grande do Sul, onde foram investigados procedimentos em Teatro com estudantes surdos/as para o desenvolvimento da linguagem corporal, estimulando o envolvimento dos/as

estudantes com atividades relativas à criação cênica. A oficina de Teatro tinha como sentido expandir o potencial criativo desses estudantes, a partir do lúdico e do sensível, utilizando-se a metodologia de exercícios práticos e jogos teatrais.

Investigando em que medida essas abordagens metodológicas poderiam ser adaptadas para pessoas sinalizantes, é pontuado no texto que as facilitadoras da oficina, que tinham domínio de nível básico da Libras, utilizavam diferentes recursos para estabelecer comunicação com os estudantes: “Dessa forma, recursos como mímica corporal e a utilização de quadro negro para escrita de palavras-chave e desenhos auxiliam na comunicação entre as facilitadoras da oficina e os alunos” (2019, p. 195). Não é possível compreender se, durante os encontros, essa comunicação contou com a mediação de um/uma profissional intérprete da língua de sinais.

As autoras afirmam que os exercícios e jogos teatrais eram modificados, tanto pelas acadêmicas, que os selecionavam e pensavam as formas de apresentação nos encontros do grupo de pesquisa, quanto a partir da interação com os estudantes, dependendo da compreensão ou não da atividade proposta. Segundo Berselli, Castro e Santos (2019), a oficina buscou ampliar a linguagem corporal dos estudantes, compreendendo suas capacidades e construindo competências técnicas relativas à criação cênica de forma lúdica. As atividades desenvolvidas tinham o intuito de promover um ambiente de expressão artística, e as estratégias de ensino-aprendizagem, utilizadas de forma diversa, respeitavam a língua, a cultura e saberes dos/as estudantes surdos e surdas em um espaço de experimentação.

Na pesquisa de mestrado de Ana Carolina Bezerra Teixeira (2010), são apontadas questões emblemáticas que afetam seu desenvolvimento enquanto pessoa com deficiência. O papel da Arte em sua busca por autoafirmação também é problematizado, propondo-se reflexões guiadas pela experiência da autora, como pessoa dentro de um corpo que foge do modelo normatizado e é atravessado por estereótipos com os quais teve que lidar durante sua vida, sendo impelida a uma busca sistemática à reabilitação:

Entre as salas de tratamento e as brincadeiras infantis, sempre era acompanhada de uma sensação incômoda: de ter a obrigação da recuperação, da reabilitação e do retorno ao convívio social com os corpos considerados normais. Ou seja, de buscar uma centralidade, uma harmonia, uma igualdade em relação aos outros corpos (TEIXEIRA, 2010, p. 10).

Teixeira (2010) partilha a dificuldade encontrada por familiares e por ela mesma em aceitar nomear-se enquanto deficiente e como foi paulatinamente construindo essa aceitação, mas de uma forma que a deficiência não reduziria seu ser no mundo. O estudo traz, ainda, as experiências vividas nesse incessante processo de busca do corpo padrão e de sua percepção para os tratamentos que submetem pessoas com deficiência a dedicarem sua vida ao alcance desse ideal: “A minha visão da medicina reabilitadora mantinha-se a mesma, pois esta continuava estagnada no mesmo modelo capitalista de produção da eficiência” (p. 11).

Muitos dos estigmas construídos sobre os corpos de pessoas com deficiência partem desse olhar da medicina, de um corpo quebrado, que, em alguns aspectos, precisa ser consertado pela “necessidade” de se adequar, por “não terem” competência para realizar ações ou exercer funções com eficiência, sendo por isso mesmo categorizados como deficientes.

Segundo a pesquisadora, nesse processo de muitos tratamentos e mudança de lugares, um longo caminho foi percorrido, até entender-se no mundo do lugar de pessoa diferente, e foi nesse momento que Teixeira se aproximou da arte.

Eu vinha dos muros da reabilitação, da disciplina hospitalar, fisioterápica, cujo único fundamento era reintegrar à sociedade o corpo consertado, recuperado, normalizado. No entanto, eu estava ali diante de corpos que dançavam as suas imperfeições, dificuldades; dançavam a própria imobilidade (TEIXEIRA, 2010, p. 12).

É a partir de sua experiência corporal, associada ao convívio com outros corpos na relação com a arte, que Teixeira encontra caminhos para ressignificar o termo deficiência e suas possibilidades artísticas, posicionando-se como sujeito dessa experiência de “vida-arte”, expressando como esse corpo se manifesta nas artes cênicas, dançando e criando.

Consideramos relevante trazer aqui o estudo de Teixeira, como essa voz que se constitui pessoa atravessada pela construção estereotipada da deficiência e encontra no fazer artístico as possibilidades de ressignificar o olhar para si, construindo, a partir da dança contemporânea, narrativas que estilhaçam os ecos sociais capacitistas sobre corpos não normativos, reafirmando-se pessoa do lugar de sua diferença.

É dessa dimensão da Arte que o Grupo de Teatro Perspectivas Sinalizadas – criado por mim com os/as estudantes surdos/as da escola em que atuo – busca poéticas possíveis de ressignificar o saber sobre si e sobre o mundo podendo, quiçá, contribuir para torná-lo um pouco mais inclusivo. E é sobre possibilidades que esses estudos dialogam com a perspectiva de uma educação antirracista, no ensino-aprendizagem de Teatro.

2.3 PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA COM PESSOAS SURDAS E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE TEATRO

A filósofa e escritora Djamila Ribeiro, em seu livro *Pequeno Manual Antirracista*, provoca seus leitores a seguinte reflexão: “É importante ter em mente que para pensar soluções para uma realidade, devemos tirá-la da invisibilidade” (2019, p.30). Não como as grandes narrativas hegemônicas, que podem equivocadamente se colocar no lugar de salvadora da pessoa com deficiência, reforçadoras de estereótipos que afetam a comunidade surda de Salvador, mas sim, do lugar que constitui minha existência, em processo de consciência política para as relações sociais, entendendo o que é ser invisibilizada e ter a negação de direitos naturalizada pelo Estado Brasileiro, ainda que a legislação diga o contrário.

Enquanto mulher negra de comunidade quilombola, neta e filha de marisqueiras, marcadores como raça, gênero e classe atravessam meu desenvolvimento, produzindo invisibilidade e experiências limitantes, mas também um olhar diferenciado sobre questões como a que trazemos nessa proposta, amparada também na Lei nº 10.639/03, em seu artigo 26-A, que determina a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas da rede pública e particular da Educação Básica.

Em contato com estudantes surdas e surdos, foi possível perceber a interseccionalidade fazendo parte da constituição desses sujeitos, os quais são, em sua maioria, negros e negras. Por outro lado, o Teatro de rua, com o qual me envolvi ainda jovem, me possibilitou outros olhares, outras leituras e novas perspectivas de existência no mundo.

Acredito que trazemos no corpo uma linguagem expressiva que marca uma territorialidade, um gestual que são expressões da subjetividade. Assim também

peças negras surdas trazem, em sua corporeidade, marcas dos cruzamentos que afetam sua constituição enquanto sujeito. Esse corpo guarda memórias e revela princípios, valores que podem transitar no campo do racismo e que, no fazer teatral, podem ser problematizados e ressignificados.

Imersa no contexto da Educação bilíngue para surdos/as, observo racismo e deficiência como opressões que se entrecruzam e afetam diretamente essas minorias políticas produzindo desvantagens sociais, por serem pessoas negras-surdas, negras-surdas-faveladas ou ainda negras-surdas-faveladas-lgbtqi+, entre outros, gerando preconceitos que atravessam esses sujeitos duplamente ou triplamente, de forma sucessiva. Isso significa dizer que sujeitos negros surdos são interceptados por opressões de racismo e do capacitismo, sendo que o racismo, por ser estrutural, opera como um disparador de outras tecnologias de opressão.

Para a abordagem analítica interseccional, a fusão dessas avenidas identitárias atingem, de muitas formas, minorias de direitos, de modo que essas minorias políticas sofrem duramente os efeitos das tecnologias que estigmatizam sua existência. Tal abordagem se trata de uma teoria que reivindica direitos para todas as pessoas e se compromete com a humanidade de todos, como propõe a pesquisadora Carla Akotirene em seu livro *Interseccionalidade* (2020), ao discutir essas encruzilhadas identitárias:

Recomenda-se, pela interseccionalidade, a articulação das clivagens identitárias, repetidas vezes reposicionadas pelos negros, mulheres, deficientes, para finalmente defender a identidade política contra a matriz de opressão colonialista, que sobrevive graças às engrenagens do racismo cisheteropatriarcal capitalista (AKOTIRENE, 2020, p. 28).

Podemos compreender, a partir da abordagem interseccional, que o cruzamento e a sobreposição de raça e deficiência atinge de forma repetida jovens negros surdos com opressões e exclusões que estruturam as relações sociais no Brasil e reforçam o racismo e o capacitismo, forjados pelo que Akotirene (2020) chama de “moderno aparato colonial”. Essas clivagens identitárias têm historicamente alimentado desvantagens sociais para estudantes negros/as surdos/as que, ao se depararem com um cenário movido pelas engrenagens do racismo, não dispõem do conhecimento sobre relações raciais, necessário para leitura dos fatos e para intervir sobre eles.

Ainda que os movimentos negros e os movimentos de pessoas com deficiência tenham debatido sobre equidade e emancipação de pessoas negras e surdas, muitos desses debates ocorrem por via do português falado, que é a língua da maioria ouvinte, o que significa dizer que “muitas vezes a sociedade dificulta a participação dos sujeitos surdos, deixando de colocar muitos recursos visuais que promovem sua acessibilidade em vários espaços” (STROBEL, 2018, p. 49).

Dessa forma, a barreira da comunicação vivenciada na relação entre comunidades surdas e comunidades ouvintes brasileiras obstaculiza o acesso a discussões fundamentais para sua emancipação e consciência política, como os estudos sobre raça, que envolvem questões sobre identidade, empoderamento, agência, história, cultura africana e afrodiaspórica. Ou, ainda,

As questões como a discriminação do negro nos livros didáticos, a necessidade de inserção da temática racial e da História da África nos currículos, o silêncio como ritual a favor da discriminação racial na escola, as lutas e a resistência negras, a escola como instituição reprodutora do racismo, as lutas do Movimento Negro em prol da educação [...] (GOMES, 2011, p. 113).

Tais questões foram intensificadas na sociedade brasileira do século XXI, desde a aprovação da Lei nº 10.639/2003, “que se configura como uma política educacional de Estado” (GOMES, 2011), e que, nos anos de 2020 e 2021, foi temática de várias discussões ocorridas em diversas redes sociais como YouTube, Instagram, Twitter e WhatsApp, diálogos intensificados nos canais virtuais em decorrência da pandemia da Covid-19⁴, gerando um número incalculável de *lives*, seminários, congressos, cursos de extensão, rodas de conversa, eventos promovidos por instituições acadêmicas e artísticas, ONGs, artistas, escolas etc.

Ainda assim, tais discussões não chegaram às comunidades surdas, por conta desse “moderno aparato colonial” (AKOTIRENE, 2020) que insiste em prestar a minorias políticas um tratamento de sub-humanidade, reafirmando cotidianamente seu lugar de exclusão. Refletir sobre uma Pedagogia de Teatro em perspectiva antirracista acessível é um movimento consciente de que “Saber-se negra [...] é

⁴ A pandemia da Covid-19, provocou o fechamento de instituições de ensino públicas e privadas em todos os níveis de educação através de Decreto Estadual publicado em 17 de março de 2020, o que fez com que as atividades escolares e acadêmicas migrassem para a modalidade de ensino remoto, por aproximadamente dois anos.

também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades” (SOUZA, 2019, p. 32).

A convicção da importância de um fazer teatral que pense acessibilidade e questões raciais para surdos/as na Educação Básica, baseia-se na ideia de que construir autonomia perpassa, como afirma Santos (2021), por possuir um discurso positivo sobre si.

A pesquisadora Juliana Faria Rosa Souza (2020), em seu estudo intitulado *As estruturas do racismo no campo teatral: contribuições para pensar a branquitude e a naturalização do perfil branco na construção de personagens*, pensando as categorias analíticas racismo e branquitude, discute como o primeiro opera no campo teatral e de que forma o segundo impacta o cenário artístico; mobiliza conceitos teóricos contribuindo para uma reflexão sobre Teatro e os paradigmas raciais; aborda questões já amplamente debatidas quanto ao racismo e privilégios, nos provocando a pensar como esse cenário impacta as instituições e os comportamentos individuais e/ou de grupos em se tratando do campo teatral.

Para além de pensar o racismo em sua esfera individual, a autora defende que é importante um olhar para como este configura as relações, no contexto institucional e estrutural, operando a economia e a política brasileira, bem como o funcionamento da estrutura teatral implicando em compreender como esta funciona para o estabelecimento da “posição hegemônica de determinados grupos raciais” (SOUZA, 2020).

Segundo a autora, o racismo tem sido evidenciado no campo teatral, quando a categoria raça é mobilizada como critério de seleção, na própria construção da dramaturgia brasileira, na criação de personagens não negras como “universais”, enquanto as personagens negras aparecem reproduzindo estereótipos. Outro aspecto é a ausência da produção histórica de grupos de teatro negros, mesmo diante da existência de uma diversidade de produção e estética de artistas negras e negros.

Problematizar na historiografia, em sua dramaturgia, a hegemonia desse Teatro que pauta a formação acadêmica, regulando dessa forma as práticas em sala de aula na Educação Básica, provocou minha percepção para a pedagogia de ensino-aprendizagem em Teatro, a partir de outras perspectivas. Um caminho possível tem sido articular a práxis pedagógica com a Lei nº 10.639/2003 e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (MEC, 2004).

Pensando os processos de ensinar e aprender que envolvem a educação de/com/para pessoas que são surdas e negras, em sua expressiva maioria moradoras de regiões periféricas de Salvador e cidades vizinhas, e considerando as experiências de negação de direitos e silenciamento, esse contexto indica que a não-presença de pessoas negras surdas em espaços culturais, em instituições e eventos artísticos de Salvador se deve à não-efetividade de políticas públicas, no que se refere à acessibilidade artística.

Uma sobreposição de estereótipos de raça, deficiência, de gênero, de classe, ao longo da história, gerou a naturalização de um sistema de opressão que naturaliza a não presença desses sujeitos nos espaços de estudo e produção de Artes, uma realidade gritante para Salvador, cidade habitada por 81,1% de pessoas negras (IBGE, 2018), sendo invisibilizados e silenciados pelo poder público e pela sociedade brasileira, e no seio de muitas famílias. As opressões de raça e deficiência funcionam como estrutura de silenciamento no desenvolvimento de estudantes negros/as surdos/as. Ao ponderar tal realidade observável, ocorrem-nos hipóteses que podem provocar esse cenário social, tema que será discutido adiante, neste trabalho.

Não é comum ver pessoas surdas atuando, por exemplo, como educadoras sociais em galerias, museus, atuando em espetáculos, trabalhando no figurino, na iluminação, na fotografia ou até mesmo na bilheteria de instituições artísticas em Salvador. E se forem pessoas marcadas pela dupla opressão, que determina hierarquias sociais, sendo pessoas negras e surdas?

Esses sujeitos há muito vêm lutando por direitos que lhes garantam acessar espaços e instituições sociais brasileiras, reivindicando o exercício pleno e efetivo de sua cidadania, livres das barreiras de comunicação que os colocam à margem de lugares de decisão, de produção de conhecimento e das políticas públicas instituídas “para eles e elas”. Ainda que sendo instituída como direito em lei, é recorrente a negação de seu direito linguístico, sendo assim, sobretudo aqueles/as que são negros/as e surdos/as, vetados de ocupar espaços na sociedade em que vivem.

São muitas as evidências, tanto na educação de surdos e surdas quanto na história das políticas públicas para pessoas com deficiência, apontando que a predominância de corpos nos espaços de decisão e de produção de conhecimento, é de ouvintes não negros. No entanto, é possível perceber que, quando uma pessoa surda consegue acessar esse lugar de decisão, normalmente, esse corpo surdo

também não é negro. Isso implica em dizer novamente, conforme demonstrado por Pereira e Pereira, que ainda é urgente:

[...] dar face à opressão e à exclusão vivenciados pelo surdo negro, para que se possa discutir a constituição de sua subjetividade, compreendendo que a situação de opressão, embora se apresente como “naturalizante”, foi/é fruto de uma construção histórica e social da realidade. Para tal incursão precisamos estabelecer que a natureza do real não é pronta, acabada e dada, como somos educados para crermos (PEREIRA; PEREIRA, 2013, p. 1).

Significa dizer que, mesmo depois de quase uma década, se configura ainda uma necessidade, o que o autor e a autora trazem sobre a realidade enfrentada por pessoas negras surdas, afirmando que esta “[...] precisa urgentemente ser (re)construída, tendo o sujeito-vítima da opressão e da exclusão, no nosso caso de reflexão o sujeito negro e surdo [...]”, como protagonistas dessa transformação a partir de mecanismos anti-hegemônicos (PEREIRA; PEREIRA, 2013).

Nesse sentido, uma educação que se pauta em estratégias antirracistas na pedagogia do Teatro perpassa, inicialmente, por questionar a ausência e a negação desses sujeitos negros e surdos, problematizando a naturalização de sua não-presença, para, a partir desses tensionamentos, instituir um lugar de existência e pertencimento identitário como potência.

“Falar” sobre a ausência de corpos negros e surdos em espaços de poder é fundamental, pois a partir de pesquisas recentes se observa que essas estratégias de apagamento ainda estão em curso. Como exemplo trazemos o dado que, dentro da comunidade surda de Salvador, não se tem registro, de estudantes surdas/os sinalizantes que tenham passado pela Licenciatura, tampouco pelo Bacharelado em Teatro.

Diante de tais observações feitas ao longo de certa caminhada na docência com pessoas surdas, investigando na Pedagogia do Teatro uma abordagem que possibilite o protagonismo desses sujeitos negros surdos, tenho pensado duas hipóteses que podem contribuir para a manutenção da falta de acessibilidade e de formação no campo da Arte, quando se trata desses sujeitos: a primeira é que a falta de acessibilidade nessas instituições e espaços culturais restringe para um determinado grupo um direito que é de todos; e a segunda, mostra que essa realidade é produzida por uma falta de conhecimento da existência desses espaços, o que tem impedido pessoas surdas de ocupá-los. Fato é que sem “ouvir”, sem trocar ideias com

os próprios sujeitos surdos torna-se quase impossível construirmos formas de acessibilidade artística efetivas.

Importa aqui observarmos que, sendo instituições e espaços culturais que restringem o direito de formação acadêmica nas Artes a determinados grupos, ou sendo o desconhecimento da existência desses espaços a causa da ausência de pessoas surdas e negras, ambas hipóteses tornam explícita a barreira de comunicação por sistemas de educação que se definem como espaços de fomento à produção de conhecimento, autonomia e emancipação. Esse obstáculo, historicamente, impossibilita o “povo surdo”, assim como o povo negro de gozar dos direitos de acessibilidade e participação social. As hipóteses colocadas são marcadas pela ausência da língua, e vale aqui ressaltar que o acesso à língua é um direito de todos. No caso de pessoas surdas sinalizantes, a língua de sinais.

Considerando que a educação tem se colocado cada vez mais como instância que deve estar aberta para agregar todas as pessoas e que as Artes, de forma abrangente, e o Teatro, de maneira específica, entendem as diferenças como aspecto necessário em seu fazer, a nossa proposta é pensarmos de que maneira a educação – enquanto conjuntura de processos pedagógicos que deve contribuir para a construção da emancipação e autonomia de todos/as – pode romper com a opressão que se configurada, ao ser negada a sujeitos surdos?

Do campo do Teatro, trazemos como analogia para tal questionamento a reflexão de Deni Guénoun, discutindo a necessidade do Teatro na contemporaneidade, aos nos afirmar que “[...] pode ser que se tenha necessidade de teatro, e ele não esteja à disposição. Ou, pelo menos, não o teatro de que se necessita” (GUÉNOUN, 2014, p. 16). A partir da provocação posta por Guénoun, podemos pensar na necessidade de esses/as estudantes experimentarem o acontecimento cênico, construindo conhecimentos do lugar da fruição e na ação cênica, o que demanda investirmos no chão da escola, em processos pedagógicos acessíveis, mas também na formação acadêmica.

Essa abertura para as possibilidades dos corpos em cena é um movimento de construção de conhecimentos, de crescimento desses/as estudantes e de todos que atuam no jogo do fazer teatral. Todos podem se beneficiar desse conhecimento, inclusive a ciência teatral que, nessa dinâmica, fricciona suas fronteiras.

Digo isso porque acredito que à Arte não cabe continuar a existir enquanto território de alguns sujeitos, como campo de conhecimento restrito a corpos normatizados. Se outras ciências olham para esses corpos a partir do que eventualmente lhes falta, o Teatro acessível de perspectiva antirracista habita o espaço das possibilidades e vai pensá-lo a partir de sua potência, como possibilidade de existência, a partir de uma Pedagogia do Teatro de contestação da “história única” (ADICHE, 2019).

Diante do exposto, podemos falar em Teatro para pessoas surdas? Vejamos: se concordarmos que a Arte assume o papel de provocar o cotidiano e, de forma vivencial, propõe construções simbólicas e alteritárias no ato de expressar-se e de trocas com o outro, é ponto sensível refletir sobre a acessibilidade enquanto direito humano constituído – seja pela necessidade de expansão da experiência estética, seja pela urgência de romper a normalidade excludente. Se entendemos as Artes como campo expandido, concordamos com o pensamento de Spolin (2010):

Todas as pessoas são capazes de atuar no palco. Todas as pessoas são capazes de improvisar. As pessoas que desejarem são capazes de jogar e aprender a ter valor no palco. Aprendemos através da experiência e ninguém ensina nada a ninguém (SPOLIN, 2010, p. 03).

Na certeza de que todos os corpos podem aprender a se expressar cênicamente é que se põe a pergunta que suleia⁵ esta pesquisa: Como articular experiências cênicas acessíveis no ensino de Teatro com estudantes surdos/as da Educação Básica de Salvador-Bahia, orientadas por uma perspectiva de educação antirracista? Tal problematização implica em pensar a acessibilidade artística de pessoas negras surdas do lugar da criação cênica.

Dessa forma, é importante refletirmos sobre a educação em função de múltiplos sujeitos e suas idiosincrasias, compreendendo que uma Pedagogia Teatral emancipadora para sujeitos surdos requer procedimentos metodológicos que se pautem, “[...] no direito linguístico – o direito dos surdos de optarem por sua língua, a Libras, como língua de comunicação, interação, instrução e ensino no processo educacional” (BRASIL, 2020).

Nas possibilidades de diálogo e trocas em grupo, no uso da língua de sinais, no compartilhamento de ideias, visões e comportamentos a partir dela, as pessoas

⁵ O termo suleia está posto aqui para sinalizar que a perspectiva epistemológica com que a pesquisa dialoga busca centralidade em bases africanas, ou seja, fora do norte global.

surdas não apenas estabelecem relações de identificação com suas expressões culturais, como também podem construir aprendizado com suas próprias fabulações sobre o mundo e sua história.

3 ACESSIBILIDADE ARTÍSTICA ENQUANTO DIREITO: DA FRUIÇÃO AO PROTAGONISMO

Dados do último Censo 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), demonstraram que cerca de 24% da população declarou ter alguma deficiência. Esse percentual representa cerca de aproximadamente 46 milhões de brasileiros que possuem alguma limitação física, sensorial, motora ou intelectual. Considerando apenas pessoas que apresentaram dificuldade grave ou severa para ouvir, enxergar, se locomover ou, ainda, deficiência de ordem mental ou intelectual, esse percentual é de 12,5 milhões ou 6,7% da população.

No entanto, se olharmos para os quadros de perda auditiva tomando sua complexidade de variação, as pessoas surdas representam 5% do número de pessoas com deficiência no Brasil, o equivalente a um total de 10,7 milhões de pessoas, dentre as quais 9% já nasceram surdas.

Esses dados, quando tomados por região do País, demonstram que o Nordeste se apresenta como o segundo estado com o maior percentual de pessoas com deficiência auditiva do Brasil, representando um quantitativo de 26% do total, dados divulgados em site do governo Agência Brasil de 2019.

Dados do censo 2010 demonstram ainda, que pessoas negras surdas representam expressivo número do percentual acima exposto, o que é possível observar, na realidade de escolas que atendem a surdos/as, como a escola na qual atuo, aqui em Salvador. Esse aspecto expressa a relevância de que a modalidade de educação bilíngue para pessoas surdas seja pautada pelos estudos sobre raça, garantindo acessibilidade aos diversos debates no tocante ao povo negro, sua cultura e contribuições para a humanidade, sobretudo aquelas advindas do extenso repertório das artes cênicas negras, mote desta pesquisa.

De acordo com Lúcio Silveira Amorim e Lázara Cristina da Silva (2017), a garantia de uma educação inclusiva deve estar articulada com os princípios da acessibilidade. Para tanto, afirmam os autores ser imprescindível a compreensão desse dispositivo:

O princípio da acessibilidade calca-se na construção de possibilidades reais de condições para que as pessoas tenham sua autonomia e independência garantidas, independentemente de sua deficiência física, sensorial e/ou

mental. Portanto, este princípio é basilar à inclusão educacional e social. Não há como pensar o movimento da inclusão se as pessoas ficarem com suas condições de comunicação e mobilidade restritas e dependentes. (AMORIM; SILVA, 2017, p. 84).

É no desejo de pensar o exercício pleno de sua cidadania que os diferentes segmentos de pessoas com deficiência têm se organizado, e assim o movimento de pessoas com deficiência fazem reverberar que não mais aceitam “Nada sobre nós, sem nós”.

Esse lema, que tem sido usado como bandeira de luta por diferentes segmentos de pessoas com deficiência, foi criado em 1986 pela organização não-governamental Pessoas com Deficiência da África do Sul (DPSA), e tem sido utilizado como bandeira dos movimentos de pessoas com deficiência em diferentes países e aqui no Brasil, para reivindicar que medidas ou políticas públicas não sejam definidas sem a participação dos seus principais interessados, os próprios sujeitos atores desses movimentos por políticas públicas, as pessoas com deficiência.

Fundada em 1984, a DPSA adotou em 1986 o lema “Nada Sobre Nós, Sem Nós”. Portanto, esta é a data mais antiga em que foi registrado o famoso lema dos dias de hoje, O lema da DPSA foi adotado em reconhecimento da necessidade de as próprias pessoas com deficiência promoverem diretamente os direitos humanos e o desenvolvimento de todos os sul-africanos com deficiência (SASSAKI, 2007).

O lema é uma afirmação de luta e uma declaração de desacordo quanto ao caráter assistencialista das políticas públicas que estavam restritas a um viés de auxílio à saúde, reduzindo as Pessoas com Deficiência aos estigmas da deficiência. Contrapondo-se a essa percepção, os movimentos de pessoas com deficiência passam a reivindicar que tais políticas precisam ser lidas como um direito humano e não como um tipo de ajuda à/ao deficiente.

A partir do contexto histórico e político do qual emerge a expressão “Nada sobre nós, sem nós”, estabelecemos relação com o campo das artes, abordando especificamente o Teatro, reivindicando-o como espaço de direito também das pessoas com surdas, tencionando nos debates a compreensão de que estes sujeitos devem ocupá-lo tanto do lugar de espectadores, quanto do lugar de protagonistas.

Em se tratando de direito humano, a cultura, como um direito do cidadão e da cidadã, constitui-se em uma das pautas de reivindicação dos movimentos de pessoas

com deficiência, resultando no estabelecimento da garantia do acesso com respeito e autonomia a teatros, cinemas, programas de TV, eventos culturais e esportivos, locais de importância cultural, entre outros.

Nesse sentido, aqui no Brasil, a Lei de Inclusão nº 13.146/2015 acrescentou ao artigo 2º da Lei nº 8.313/91, mais conhecida como Lei Rouanet, a determinação de que os incentivos gerados pela Lei de Incentivo à Cultura seriam concedidos a “projetos culturais que forem disponibilizados, sempre que tecnicamente possível, também em formato acessível à pessoa com deficiência” (BRASIL, 1991), vedando seus proponentes e instituições a recusa em ofertar qualquer obra intelectual com recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência.

Essa conquista certamente se configura como uma das mais importantes no cenário artístico nacional, no entanto, precisa ser acrescida da garantia também, de que pessoas com deficiência possam ocupar espaços de autoria nas artes, e ampliada em contextos artísticos como a cidade de Salvador-Bahia.

3.1 ACESSIBILIDADE ARTÍSTICA PARA ESTUDANTES NEGRAS/OS SURDOS E SURDAS

Existe grande dificuldade para pessoas surdas no Brasil acessarem conhecimentos em diferentes campos, inclusive da Arte. Isso se deve ao fato de que as informações são produzidas em grande parte na língua oficial do País, o português, em suas modalidades oral e escrita.

Esses conhecimentos normalmente não são pensados pelas diversas instituições sociais de maneira a garantir a acessibilidade de surdas e surdos sinalizantes. Logo, não dispõem de tradução e/ou interpretação em Libras, e assim esses sujeitos deixam de acessar informações transmitidas na TV, nas redes sociais, em conversas informais em casa, em consultas médicas, hospitais, na escola, na rua, no banco, no teatro, em museus, shows, instituições de ensino superior, em muitos outros espaços.

Refletimos que a ausência da Libras nesses espaços ainda é algo recorrente, pelo fato de que as pessoas sem deficiência entendem a acessibilidade como uma benesse que pode ser concedida ou não a pessoas surdas, caso possam, caso queiram. Desse modo, instituições e pessoas que ocupam espaços de decisão não

enxergam o direito linguístico que em tese é de todas as pessoas, como direito das pessoas surdas, talvez por si tratar de minoria linguística, social e política.

De fato, poucos são os conhecimentos produzidos para contemplar as especificidades linguísticas das pessoas surdas sinalizantes, e isso impede que muitos sentidos sejam construídos por elas, de forma natural, como ocorre com crianças ouvintes, expostas diariamente a experiências e informações através das músicas, das histórias, dos diálogos com seus pares na escola, em casa, das mídias televisivas, do rádio etc.

O que chega para pessoas sinalizantes são informações selecionadas, podendo dizer reduzidas, se comparadas ao universo ouvinte. Seus conhecimentos são em grande medida proporcionados pelo ambiente escolar que tenta dar conta da limitação imposta a esses sujeitos na não promoção da Libras pela sociedade ouvintista.

Sabendo que a Língua de sinais é o meio oficial de comunicação das pessoas surdas, é importante compreendermos que a ideia de acessibilidade estabelece relação direta com a perspectiva de inclusão em diferentes contextos. Para Barros e Sá (2020), o termo inclusão “[...] é um conceito amplo e que, necessariamente deve materializar-se na superação da discriminação, do estigma e da desigualdade, bom como garantir o acesso à educação, bens, serviços e empregos” (p. 155). Essas superações são articuladas por via das políticas públicas instituídas no âmbito educacional, cultural, social e artístico, devendo ainda serem pensadas conjuntamente com seus principais interessados e interessadas.

As políticas até aqui implementadas, são resultantes de compromissos assumidos coletivamente, fomentadas a partir de movimentos de luta internacionais e nacionais por direitos fundamentais, organizados através de eventos – conferências, seminários e mobilizações –, como a estabelecida no artigo 9º da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), sobre Acessibilidade, na qual os países devem assegurar às pessoas com deficiência o acesso “em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” a todos os lugares, aos meios de transportes, edificações, entre outros, que se caracterizam como meios físicos, mas também garantir o acesso à comunicação, sistemas de tecnologias da informação e também à cultura, com autonomia e segurança, total ou assistida (BRASIL, 2009).

Diante desse cenário social e do lugar de professora ouvinte, reflito sobre processos pedagógicos acessíveis efetivos para as pessoas surdas, tencionando os corpos negros surdos na proposição de experiências de criação teatral em sala de aula com acessibilidade e para autonomia.

Dessa forma, vislumbro uma perspectiva de acessibilidade artística que dialogue com o contexto vivencial e de construção de sentidos por meio do Teatro, que problematize a ausência de pessoas surdas nos espaços de formação e produção de conhecimento, maximizando nessa realidade, seu caráter ainda mais urgente quando analisada a ausência de pessoas negras surdas.

Ao observar que a acessibilidade para pessoas surdas vai além das questões de arquitetura e transmissão de informação, defendo que tal construção na Pedagogia do Teatro pode ser construída através de processos criativos partindo do contato com materialidades como pré-texto, estabelecendo relação com a visualidade e outras sensorialidades. A visualidade é apontada pelos estudos surdos como aspecto fundamental quando pensamos o ensino-aprendizagem desses sujeitos e está aqui associada a jogos teatrais e exercícios, muitos desses adequados às especificidades dos processos educativos para eles/as, estimulando nas pessoas surdas saberes do sensível.

O chão da escola se configura, assim, como estratégico espaço para elaborações teórico-práticas sobre acessibilidade artística com as pessoas negras surdas e pessoas surdas de outros pertencimentos raciais, a partir de experiências que coadunam fruição e autoria da/na cena teatral de Salvador-Bahia. John Dewey (2010) explicita um dos sentidos da arte como experiência.

Viver em um processo contínuo de experiências com o meio. São relações que envolvem sensações, cheiros, cores, sons, paladar etc. Essas vivências nos constituem enquanto ser no mundo e nos dão uma base estética para perceber, captar o mundo (DEWEY, 2010, p. 109).

Nesse contexto, acreditamos ser possível construir com pessoas negras surdas e pessoas surdas não negras, através da perspectiva de educação antirracista, aprendizagens do pensamento criativo, autônomo e de autoria, ao tempo em que produz uma consciência afirmativa de sua identidade racial negra e da cultura afrodescendente, saberes indispensáveis para o estabelecimento de relações de coexistência entre todos os seres na sociedade contemporânea.

Por acreditar que pensar um projeto de sociedade requer pensar o projeto de escola, defendo ser importante no cenário escolar romper com o monopólio da representação seja no currículo, na estética do ambiente escolar, na equipe gestora; e com a naturalização da ausência de corpos negros surdos dos espaços de formação e produção artística nos diversos campos do fazer teatral.

Não existe um roteiro de ações pronto e eficaz que possibilite às pessoas negras surdas construções de sentidos a partir da percepção da linguagem simbólica na cena. Tais estratégias pedagógicas para a garantia de experiências artísticas acessíveis de forma eficiente demandam proposições que se deem a partir da percepção dos próprios sujeitos surdos sobre a representação artística, sobre essas experiências estéticas, suas fabulações, impressões, sensações, discursos e expressões diversas.

Surge então mais uma indagação: De que forma criar processos cênicos acessíveis, ou seja, construir saberes do sensível com pessoas surdas, que extrapolem a mera transmissão de informações em Libras e toquem em questões tão sistematicamente negadas, como raça e surdez?

Ao discutir acessibilidade cultural para grupos minorizados, tais como pessoas cegas, com baixa visão, surdas, TEA, com síndrome de Down, travestis, transexuais e outras, a autora Camila Araújo Alves (2015) afirma que o “mais importante nesse processo de inclusão é que se trabalhe com as singularidades do modo de perceber próprios de quem vive a experiência da deficiência” (p. 40).

Desse modo, consideramos importante construir experiências de acessibilidade artística, partindo de vivências que coadunem fruição e protagonismo surdo no campo teatral, produzidas em diálogo com os sujeitos surdos. Isso significa dizer que a acessibilidade não se configura “[...] como um conjunto de ações que teriam como meta proporcionar o alcance a um conhecimento ou informação a priori, mas como criação de condições para a produção de múltiplos sentidos na experiência com a arte” (ALVES, 2015, p. 41). Construir sentidos sobre como raça e surdez também operam nas comunidades surdas, são conhecimentos que pela via do Teatro vão se construindo sendo provados, experimentados, saboreados na dimensão da fruição e do fazer.

Pessoas surdas constroem sentidos pela visualidade, pela vibração, pelas sensações, pelas emoções, pelos odores e sabores. Assim sendo, em experiências

de apreciação teatral, na qual cabe ao/à tradutor/a e ao/à intérprete de Libras mediar o conjunto de símbolos apresentados em cena, transmitindo para essas pessoas seus sentidos, seguimos a questionar: como expandir essa acessibilidade artística da transferência de ideias, para a construção autônoma?

Por se tratar de um campo pouco explorado, questões como essa se fizeram/fazem necessárias na proposição de pensar para além dos manuais de acessibilidade sobretudo no que se refere a experiências artísticas. Apesar destes serem altamente importantes, são em sua maioria insuficientes por considerarem somente adaptações arquitetônicas e de informações, sem questionar as maneiras como vêm sendo propostas – quando são propostas – experimentações mais estéticas e expressivas de uma exposição ou de uma determinada obra (ALVES, 2015).

Quando refletimos sobre fruição com estudantes surdos/as, algumas questões se configuram ainda como incógnitas, partindo da compreensão de que não é possível ao/à tradutor/a e intérprete de Libras, estabelecer recursos de acessibilidade efetiva para essas pessoas sem o conhecimento prévio do espetáculo, sem constantes diálogos com direção, atores e atrizes, sem leitura do texto e participação nos ensaios. Ou, ainda, sem conhecer as nuances, os símbolos representados no palco, os sentidos expressos, seja no cenário, nos figurinos, na sonoplastia, nos movimentos e gestualidades em cena. Por exemplo, quanto ao posicionamento do/a tradutor/a intérprete de Libras durante o espetáculo, de que modo sua localização pode ser pensada sem gerar ruídos na apreensão do acontecimento cênico que pode ocorrer simultaneamente, em diferentes espacialidades?

Conhecer a dinâmica dos atores e atrizes em cena, suas mudanças de espaço no palco e fora dele (quando a ação se desloca para além do palco, como, por exemplo, atrizes/atores que se deslocam até a plateia ou realizam a cena na escada de acesso ao público), em que a cena acontece em local oposto ao do/a intérprete de Libras, exigindo que o público surdo desloque sua atenção para a ação cênica, perdendo dessa forma contato visual com o/a intérprete e, conseqüentemente, gerando um ruído no recurso de acessibilidade. Essas são indagações que emergem sempre que dialogo com meus/minhas estudantes, depois de uma experiência de apreciação teatral.

Inferimos que esse estudo prévio é importante, para que o/a profissional identifique momentos em que não haja necessidade de tradução do texto ou que um som seja executado em diálogo com a ação no palco, criando assim estratégias para percepção pelo público surdo de toda a complexidade de sentidos ali representada.

Essas mesmas questões devem implicar o ensino-aprendizagem de Teatro para esses sujeitos, na medida em que são articulados percursos para que estudantes surdos e surdas apreendam os sentidos do que é proposto por eles/as mesmos/as e possam construir relações com saberes e vivências pessoais como princípio dos processos pedagógicos. Isso significa que acessibilidade está para além da tradução ou interpretação de uma informação ou conteúdo no que se refere à mediação artística, cuja construção somente se dará de forma efetiva com investigação, experimentações, com intervenções, observação e trocas com os/as participantes envolvidos/as.

Essas reflexões somente foram possíveis a partir de experiências de criação cênica, apreciação, observação e diálogo com os/as estudantes da escola em que atuo há mais de uma década e que apresentamos a seguir.

3.2 AESOS – ESCOLA BILÍNGUE PARA PESSOAS SURDAS EM SALVADOR-BA

Figura 1 – Sede da Associação Educacional Sons no Silêncio-AEOSOS, BA, 2022.



Fonte: arquivo pessoal, 2022.

A Associação Educacional Sons no Silêncio (AESOS) é uma organização não-governamental (ONG), portanto, atua enquanto instituição filantrópica, de cunho civil e sem fins lucrativos, assumindo além da esfera educacional, um caráter também assistencial e sociocultural.

A AESOS foi fundada em 02 de maio de 2000, por três mães cujos filhos eram crianças surdas que estudavam na rede regular de ensino, para as quais, a ideia de um espaço de educação acessível aos filhos foi fomentada pelas muitas inadequações da escola regular e do sistema de ensino no que se refere ao atendimento a crianças surdas. Desse modo, na visão dessas mães, o desempenho escolar de seus filhos se mostrava incompatível com a idade/série em que se encontravam, configurando-se assim insatisfatório para suas expectativas.

Diante de tamanho descontentamento, essas mães decidiram dar início a um projeto de ensino que acreditavam ser mais adequado às especificidades do ensino-aprendizagem da criança surda, com abordagens metodológicas guiadas pela língua de sinais e por uma pedagogia baseada em estratégias específicas para seu melhor aprendizado.

Segundo dados obtidos de forma mais detalhada no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e ainda nas plataformas digitais da instituição, inicialmente a AESOS funcionou na garagem da casa de uma das mães, no bairro de Piatã. De forma surpreendente, com o interesse de outras mães que enfrentavam as mesmas dificuldades com seus filhos e suas filhas surdos/as em escolas da rede regular de ensino, e que da mesma forma desejavam que esses/as jovens pudessem avançar nos estudos a partir da perspectiva pedagógica iniciada pela AESOS, no mês de julho de mesmo ano a instituição foi transferida para um espaço maior, no bairro do Imbuí onde permaneceu até o ano de 2002.

À medida que o número de crianças matriculadas ia aumentando, uma sede maior se fazia necessária, e foi assim que em 2003 uma casa na Boca do Rio passou a sediar a instituição, até o ano de 2006, quando foi mais uma vez transferida, passando a funcionar no bairro de Brotas, onde funcionou por três anos. Finalmente, em 2009 a AESOS passou a ocupar um espaço próprio cedido pelo município, onde permanece até hoje.

Atuando na educação, a AESOS é mantenedora do Centro Educacional Sons no Silêncio (CESS), única escola de educação bilíngue⁶ que atende do Ensino Fundamental I ao Ensino Médio em Salvador, recebendo estudantes de vários bairros e da Região Metropolitana: Boca do Rio, Pernambués, Paripe, São Caetano, Valéria, Cabula, Itinga, Lobato, Vasco da Gama, Liberdade, Pau da Lima, Cajazeiras, Camaçari, Lauro de Freitas, Santo Amaro da Purificação, Simões Filho, entre outros.

Criado no ano de 2003, o CESS nasce da necessidade de atender, nesse período, às demandas da sociedade por uma educação escolar pela qual seus processos educacionais assegurassem recursos e serviços organizados para apoiar, complementar, suplementar e/ou substituir os serviços educacionais comuns, amparada na Resolução nº 2 das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, conforme preconizada em seu Art. 3º (MEC, 2001).

O Centro Educacional Sons no Silêncio foi instituído com o objetivo de possibilitar a garantia da continuidade dos processos educacionais adequados às pessoas surdas, justificando assim o surgimento de uma escola específica para surdos e surdas, e a implantação de uma educação que se efetivasse em torno de um projeto que acreditasse no potencial de crescimento e participação ativa desses/as estudantes na vida social, sendo este último um princípio basilar da Educação Especial, expresso nessa mesma Resolução em seu Art. 4º caps. I, II e III.

A AESOS recebeu assim autorização para atuar como escola devidamente regulamentada a partir de 2005. No período compreendido entre 2000 e 2022, a AESOS, inicialmente, e depois o CESS, têm desenvolvido ações gratuitas na área educacional, na forma de atendimento pedagógico, especializado, qualificação profissional para os/as surdos e surdas, extensivo a seus familiares.

Atualmente, a associação, além de formação na Educação Básica, oferece cursos de Educação Profissionalizante, tais como fotografia, cabeleireiro e instrutor de Libras, voltados para os/as estudantes surdos e surdas. Ademais, oferta formação

⁶ II - educação bilíngue de surdos - modalidade de educação escolar que promove a especificidade linguística e cultural dos educandos surdos, deficientes auditivos e surdo-cegos que optam pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras, por meio de recursos e de serviços educacionais especializados, disponíveis em escolas bilíngues de surdos e em classes bilíngues de surdos nas escolas regulares inclusivas, a partir da adoção da Libras como primeira língua e como língua de instrução, comunicação, interação e ensino, e da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua; (BRASIL, 2020).

para Libras, tradutor e intérprete de Libras, direcionados aos familiares e às pessoas que desejem atuar profissionalmente na área.

Para fins de fiscalização, o CESS é vinculado ao Sistema Estadual e Municipal de Educação, por meio de convênio de cooperação técnica, atendendo aos princípios da legislação em vigor, ofertando as seguintes modalidades: Ensino Fundamental II do 6º ao 9º ano e Ensino Médio. O Ensino Fundamental I e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foram fechados em 2021 e 2022, respectivamente, em razão do grande número de evasão registrado nesse período, consequência da pandemia de Covid-19, que suspendeu o ensino presencial e estabeleceu para todo o sistema de ensino brasileiro o estudo em modalidade remota. Muitos/as estudantes não dispunham de equipamentos tecnológicos e nem de internet com qualidade para acompanhar as aulas remotamente, contribuindo para uma significativa evasão.

O contexto pandêmico instaurado no País em março de 2020, aliado à necessidade do ensino utilizando as plataformas virtuais, abriu as cortinas que escondiam a imensa exclusão digital que atinge comunidades pobres nas diversas regiões brasileiras. Entre esses/as encontram-se estudantes surdos/as de Salvador, sendo que tal realidade se mostrou ainda mais absurda do que era possível observar no cotidiano da sala de aula.

Hoje, após dois anos de distanciamento social, como uma das marcas danosas desse contexto pandêmico, o ensino regular na instituição conta com apenas seis turmas que vão do 8º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Como imagem do impacto desse período na educação de surdos/as, registro que, no início de 2020, antes do decreto de 17 de março, que suspendia as aulas presenciais, o CESS contava com onze turmas apenas no diurno. Certamente, a decisão de fechar o Fundamental I e a EJA dificulta, de forma inimaginável, as possibilidades de desenvolvimento educacional das crianças e dos jovens e adultos surdos e surdas. A Educação Bilíngue para Surdos/as, e a Educação como um todo, deram largos passos de retrocesso.

Outra ação, promovida pela instituição anualmente desde 2015, são os seminários organizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisa Sons no Silêncio (GEPSS), que tem se comprometido anualmente a debater com a sociedade questões pautadas pela comunidade surda baiana e nacional, com ampla participação de pessoas surdas, desde sua organização até o acontecimento do evento, contribuindo

para a produção de conhecimento científico a partir do estudo e da pesquisa no campo dos Estudos Surdos.

O GEPSS, que é composto por professores/as, estudantes egressos/as do CESS e por tradutores e intérpretes de Libras, promove também formação continuada para professores da Rede Pública Municipal de Ensino que atuam em escolas regulares e atendem ou podem vir a atender em suas salas de aula, algum/a estudante surdo/a. Em todas as edições presenciais desses seminários – realizados de 2015 a 2019 –, o Grupo de Teatro Perspectivas Sinalizadas, formado desde 2010 com estudantes da instituição que integravam a oficina de Teatro realizada no turno oposto ao ensino regular, compôs a programação artística do evento. Muitas das reflexões sobre processos de criação cênica acessível e o desejo de ocupar a cena teatral foram fomentadas por essas experiências de trocas.

3.3 PROCESSO METODOLÓGICO DE CRIAÇÃO EM AFROPERSPECTIVA⁷ SINALIZADA

O processo de criação acessível em afroperspectiva estabelece aqui relação com o que Ana Regina Campelo (2008) chama de Pedagogia Visual ou Pedagogia Surda, uma referência a estratégias metodológicas pautadas na potencialidade de sujeitos surdos de apreenderem o mundo a partir da visualidade, respeitando assim as peculiaridades que constituem outros aspectos do ser surdo, enquanto pessoa diferente, possibilitando seu aprendizado. No entanto, nosso processo se pautou ainda por pensar outras sensorialidades constituidoras do corpo surdo para além do sentido da visão.

Pensar os processos pedagógicos de ensino-aprendizagem na perspectiva da educação bilíngue e da pedagogia surda, consiste em as pessoas com surdez serem entendidas como sujeitos completos e complexos, distintos por sua diferença linguística e cultural e não como pessoas deficientes. Assim, os pressupostos dessa pedagogia estão ancorados no olhar para a cultura marcada por aspectos da visualidade que a comunidade surda possui, como rica e proveitosa para seus processos de formação (REBOUÇAS, 2019).

⁷ [...] conjunto de pontos de vista, estratégias, sistemas e modos de pensar e viver de matrizes africanas" (NOGUEIRA, 2012, p. 147).

Os estudos surdos quando se referem aos sujeitos surdos como diferentes, contrapõem os sentidos de não eficiência atribuídos as pessoas surdas, ao mesmo tempo que demarcam o modo particular que esses sujeitos têm desenvolvido ao longo de sua vida para apreender o mundo e produzir conhecimentos sobre ele, enfatizando que, nesse percurso, “a visualidade contribuirá, de maneira fundamental, para a construção de sentidos e significados” (CAMPELO, 2008).

Propondo importante reflexão a partir do termo pedagogia visual ou surda, esses estudos chamam a atenção para o fato de que diferentes sujeitos demandam processos metodológicos que se pautem em suas singularidades, pois não podemos pensar uma única pedagogia diante de uma complexidade de sujeitos. Nesse sentido, “[...] quando se fala em pedagogia visual trata de uma metodologia de ensino de surdos pautada nos recursos visuais, espaciais e na língua de sinais – LS [...]” (REBOUÇAS, 2019, p. 5-6), em que a percepção visual ampliada, que os sujeitos surdos adquirem como compensação estimulada, produz saberes construídos em suas experiências no mundo como estratégia.

Assim sendo, um fazer pedagógico que se pauta na pedagogia surda perpassa por estratégias metodológicas para estudantes sinalizantes tais como: o uso das línguas sinalizadas, que no caso das comunidades surdas brasileiras seria a Língua de Sinais Brasileira (Libras); a utilização de elementos visuais; espaciais; da expressão corporal, definida dentro dos parâmetros da Libras como marcas não manuais; “[...] o uso do corpo, dos traços não faciais; enfim, todas as possibilidades corporais de manifestação linguística que esta língua oferece” (REBOUÇAS, 2019, p. 6-7).

Do ponto de vista da Pedagogia Teatral em relação de trocas com a Pedagogia Visual, não significa dizer que os processos metodológicos aos quais a pedagogia surda se refere estão limitados ao sentido da visão. Partindo dos conhecimentos do campo teatral, as pessoas surdas também podem construir saberes e desenvolver habilidades através de sensorialidades como olfato, o tato, o paladar, de sua corporeidade, de diferentes modos de percepção/apreensão de mundo, produzindo sentidos e significados por meio deles.

O processo de criação acessível que defendemos se valeu assim, de materialidades como pré-texto e dos exercícios do teatro imagem por uma

afroperspectiva, estabelecendo confluência com os elementos presentes nas diversas manifestações artísticas e culturais de herança africana.

Nesse sentido, as experiências criativas mobilizadas por esses elementos tiveram como principal intenção provocar reflexões sobre o/a estudante negro/a surdo/a, a postura de negação quanto a seu pertencimento racial, observado muitas vezes em sala de aula através de gestos, discursos, comportamentos, silenciamentos tencionando sua ausência de espaços diversos no campo do Teatro, rompendo em nosso processo pedagógico, tanto com a naturalização da ausência desses corpos quanto com o monopólio da representação vivamente presente no imaginário de estudantes negros/as surdos/as, de estudantes sinalizantes de outros pertencimentos raciais e na escola.

A nossa compreensão é de que a Arte, de forma geral, e o Teatro de modo específico, “jogam” com o corpo naquilo que ele tem de potente e de que todos os corpos são constituídos por potencialidades. Partimos ainda da compreensão de que saber é saborear (MENDONÇA, 2019), e de que podemos provar, saborear os saberes também por sua textura, seu cheiro, sua cor, sua forma.

Assim, os/as estudantes experimentaram esses elementos culturais afrorreferenciados, provando seus sabores, odores, texturas, formas, cores, e possivelmente nesse processo, provando do (re)conhecimento de si, da autoafirmação identitária, com vistas a uma consciência política de reivindicação de espaços de formação e produção artística e, quiçá, de outros espaços de decisão e produção de conhecimento.

Sob esse prisma, trouxemos para o espaço de jogo as figuras ancestrais de seus avôs e avós através de fabulações pessoais, das memórias afetivas que criam laços entre geração avó/avô e geração neto/a, do uso de materialidades em afroperspectiva associadas a exercícios, jogos do teatro imagem como pré-texto, abordagem utilizada com o objetivo de analisar “o lugar do sujeito em relação a esses elementos - a ação do sujeito em relação dialética com a materialidade oferecida em situação experimental mediada” (MENDONÇA, 2017, p. 11).

O conhecimento no campo do Teatro foi utilizado para instaurarmos processos de criação que se pautem pelo que determina a Lei nº 10.639/03 sobre o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, mobilizando as memórias, histórias, fabulações pessoais, as sensações, sentimentos e a imaginação, possibilitando assim

constituir-se enquanto sujeitos negros surdos, com identidades forjadas pela potência que “converte-se na própria fonte de invenção criativa” (MENDONÇA; BEZELGA, 2020).

Nesse sentido, a intervenção desta pesquisa configurou-se de atividades realizadas em duas horas/aula por semana, totalizando 90 minutos, envolvendo duas turmas de 8º ano, no período compreendido de fevereiro a maio de 2022. A proposta consistiu em realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa, caracterizada enquanto pesquisa de dentro, que traz como preocupação abarcar a cultura a partir de um processo dialético em que os/as atores e atrizes são introduzidos.

No momento em que esses/as atores e atrizes interagiram com os artefatos culturais de base africana, evocando significados, construindo sentidos e problematizando-os, assumiram também um lugar de autoria, criando possibilidades outras de relações com esses elementos, sendo agência de seu processo formativo.

Os instrumentos de coleta e análise na pesquisa assumiram características do tipo etnográfica, demarcada pelo aspecto relevante de que esses métodos não se dão de forma rígida, podendo ser estabelecidos ou reestabelecidos a partir de observações do/a pesquisador/a e das situações surgidas no processo.

Voltada para pensar um grupo de estudantes surdos e surdas dos 8º ano Y e X de uma escola bilíngue, os quais fazem parte de comunidade surda na Bahia, cuja diferença linguística impõe necessidades específicas de ensino e aprendizagem, perpassando por sua percepção de raça, tencionada em suas interações cotidianas, em sua expressividade, seus modos de convivência, nos movimentos de afastamento ou adesão no momento do acontecimento, no fazer teatral.

Observando-se no cotidiano desse grupo os padrões mais previsíveis em seu comportamento manifesto quanto às questões raciais, bem como os mais imprevisíveis, situando-os no social:

[...] esta abordagem de pesquisa traz algumas contribuições importantes ao campo das pesquisas qualitativas, especialmente aquelas que se interessam pelos estudos das desigualdades sociais e dos processos de exclusão (MATTOS, 2011, p. 49).

Nesse método, o intuito é perceber, monitorar e intervir nas ações dos participantes interpretando o que está por trás de cada gesto, movimento, pausas, expressão, olhar, modos de ver, na maneira de sinalizar ou na tentativa de não

sinalizar dos atores e atrizes envolvidos/as e o que isso significa. Procede-se à escolha de um determinado elemento, a relação estabelecida com esse material e como ele significa para ele/a, destacando episódios desse percurso e refletindo sobre eles por uma percepção holística.

O objetivo também é o de entender alguns traços marcadores desse grupo de estudantes surdos e surdas, em seus contextos vivenciais, familiares, econômico, territorial, percebendo ainda as relações de subordinação e insubordinação aos elementos oferecidos, analisando o contexto social maior em que esses comportamentos estão inseridos, sendo alimentados e retroalimentados.

Para tanto, as experiências de ensino-aprendizagem de Teatro com estudantes surdos/as objeto desta pesquisa se configuraram em investigação teórica-empírica, a partir de aulas no turno regular de ensino, com organização e registro de atividades em sala de aula, desenvolvida em minha unidade de docência, contexto no qual trabalho há mais de uma década.

Os dados da pesquisa foram coletados com base no registro das vivências em fotos; anotações; filmagem de atividades propostas nos encontros, buscando perceber os comportamentos diante do entrelaçamento entre raça, surdez e Teatro, alicerçados em concepções de uma educação antirracista.

Vale aqui ressaltar que uma educação antirracista não se limita a “falar” de racismo, mas de trazer para o currículo, para as práticas pedagógicas cotidianas, para o espaço escolar o repertório cultural, artístico, histórico, espiritual, educacional, social, econômico, territorial, que conforma a existência de povos negros e indígenas os quais tiveram suas epistemologias deturpadas pelo racismo que os impedem de compor o currículo escolar por suas potencialidades e contribuições à humanidade.

Isso posto, esta proposta contribuiu para a construção de representações positivas sobre as pessoas negras e surdas e dos artefatos culturais afroreferenciados, bem como produziu conhecimentos sobre acessibilidade quanto ao acontecimento cênico, desde a espectação teatral até o protagonismo no trabalho com jovens surdos/as, criando possibilidades de pluralizar as representações, de ressignificar subjetividades e de ensaiar futuros possíveis.

3.3.1 Materialidades como pré-texto

A pesquisadora Celida Mendonça (2019) propõe como possibilidade para a práxis teatral em sala de aula o uso das materialidades enquanto abordagem pedagógica. Para a autora, é possível, por intermédio do uso de determinados estímulos, gerar uma participação dos estudantes no jogo da cena, movidos por um estado de presença, já que o envolvimento dos participantes revela a medida de seu interesse e conseqüentemente estimula a atenção necessária para a construção de conhecimentos.

Tal abordagem pedagógica favorece um transbordamento das possibilidades de processos criativos acessíveis e dos significados desses elementos na Pedagogia Teatral. Mas, o que seriam as materialidades no contexto do fazer teatral?

As materialidades referem-se a materiais em potencial, a um ponto de partida para a investigação cênica, podendo ser uma imagem, uma música, um aroma, um elemento da natureza, um objeto, o fragmento de um filme, de um texto literário ou dramático (MENDONÇA, 2019, p. 10).

Todo o material oferecido mediante proposição de criação cênica em sala de aula, podendo ser textos literários, exercícios preparatórios, jogos, adereços, objetos, tecidos, fotografias, músicas, obras artísticas, imagens projetadas, vídeos, pode ser considerado fonte de estímulo à dramaturgia. O processo criativo é gerado a partir das materialidades em relação com outras abordagens, com a intenção de envolver um corpo inteiro mobilizado a construir criativamente novos sentidos e conexões, através de atmosfera lúdica, de estímulo às memórias e às referências de cada um/a.

Sob o olhar da pesquisadora, a/o professora/professor precisa assumir, no contexto da sala de aula, o papel de uma agência política na defesa do espaço, de uma política de corpos, de realimentar o desejo do ensino-aprendizagem frente às carências estruturais e pedagógicas muito comum em escolas públicas brasileiras. Logo, o fazer teatral pode ser esse lugar-momento em que o saber sensível se dá, sendo provocado, aprendendo e aperfeiçoando assim o saber criativo.

Ao lançarmos um olhar para todo o sistema escolar oferecido a crianças e jovens com deficiência, entenderemos que o descaso é gritante e atende a uma agenda de interesses na qual os serviços prestados a esse público são assistencialistas e reforçam uma estrutura visível e invisível, que é capacitista.

Essas políticas públicas, do modo como foram pensadas até aqui, sustentam ideias de inaptidão ou de menor capacidade para esses/as estudantes. A “educação”

a eles/as prestada tem sido permeada por esse olhar do auxílio, da ação benevolente, salvadora, em que o mínimo oferecido é configurado como um grande feito.

Partindo dessa perspectiva de benevolência, a estrutura da educação no contexto da “Educação Especial” é pouco contestada, e as políticas inclusivas vigentes em Salvador seguem sendo definidas sem a efetiva participação de seus/as maiores interessados/as, as próprias pessoas com (d)eficiência, apesar de toda luta que empreendem para ter seu direito a “voz” nesse debate.

Esse é o contexto no qual está inserida a educação de estudantes surdos/as da Educação Básica na cidade de Salvador-Bahia. Não existe uma escola pública bilíngue para surdos e surdas no município, nem sob gestão ou coordenação pedagógica de pessoas surdas nos espaços ditos de/para surdas/os, mesmo diante de pessoas surdas com formação na área.

A efetividade da inclusão proposta pelo sistema de educação nas escolas regulares é questionada pela comunidade surda, principalmente porque tal modalidade de ensino leva a entender que apenas a presença do intérprete em sala de aula regular dá conta da necessidade de interação, de estar integrado, fazendo parte das relações de ensino-aprendizagem de forma igualitária e dos processos de aprendizagem.

No entanto, os/as pesquisadores/as surdos/as vêm debatendo que a decisão de incluir sujeitos surdos não pode ocorrer da forma como as políticas públicas de inclusão têm sido pensadas. A diferença de pessoas surdas é marcada por sua língua, uma língua sinalizada de modalidade visuoespacial. Logo, a modalidade de educação bilíngue reivindicada pelas comunidades surdas brasileiras, está ancorada nessa diferença linguística.

A língua de pessoas com cegueira, com baixa visão, de pessoas com mobilidade reduzida e de sujeitos que pertencem a outros segmentos de pessoas com deficiência é a mesma língua da maioria ouvinte do Brasil, a língua portuguesa de modalidade oral auditiva.

Portanto, a inclusão para pessoas surdas perpassa por pensar a Libras como língua de instrução no chão da escola e os artefatos culturais do povo surdo (STROBEL, 2018), como base para os processos pedagógicos. Quando as políticas de inclusão foram estabelecidas, não consideraram os modos de ser e aprender desses sujeitos, que devem implicar nas estratégias metodológicas, nas abordagens

pedagógicas, nos recursos utilizados, na visualidade como rota para construção de sentidos e de conhecimento, mobilizados pelos aspectos didáticos específicos nos processos de ensinar e aprender.

É enganoso acreditar que a presença de um/a tradutor/a intérprete de Libras em salas de aula é suficiente para que sujeitos surdos estejam incluídos, e que a tradução de informações e conteúdos garante a aprendizagem. Se não há sociabilidade, se crianças e jovens surdos/as não podem interagir com professores/as em sua língua, não podem trocar conhecimentos e/ou dúvidas em relação dialética com seus pares ouvintes, porque esses não dominam a língua de sinais, essa inclusão, no que se refere a pessoas surdas, é uma falácia.

Diante dessas observações, podemos pensar que sujeitos surdos estão muito mais propensos a se sentirem segregados na modalidade de inclusão que propõe a inserção de crianças e jovens surdas/os em escolas regulares, cuja língua portuguesa é a língua de instrução (L1), do que em escolas públicas bilíngues para pessoas surdas, cuja língua de instrução (L1) é necessariamente a Libras, língua comum entre pares.

Outro fato que devemos considerar é que existem turmas de inclusão em escolas regulares com apenas uma criança surda matriculada e sem a presença de intérprete. Essa criança passa o dia inteiro, cinco dias por semana, absolutamente solitária e ainda que se tenha um/a intérprete, essa forma de inclusão é perversa. Tudo nessa realidade ensina a essa criança ou jovem que ela/e está em um espaço que não foi pensado para ela/e, como uma peça que não se encaixa.

Daí a importância primeiro de não se pensar políticas públicas para PCDs sem dialogar com cada segmento de pessoas com deficiência, se baseando apenas nas normas técnicas de acesso. Os recursos e estratégias pedagógicos específicos de ensino-aprendizagem produzido para um grupo podem não atender às especificidades de um outro segmento.

O que tudo isso significa é que a inclusão, quando se refere à educação de pessoas surdas, precisa ser pensada no sentido inverso: garantindo prioritariamente escolas públicas bilíngues para surdos e surdas; ou como opção, garantindo classes bilíngues em escolas regulares, podendo agregar ouvintes (sejam estudantes ou professores/as) que dominem a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Partindo dessa perspectiva é que o processo de criação se deu, utilizando-se de proposições de experiências do sensível, de um saber que se constrói sendo provado, experimentado (MENDONÇA, 2019), num imbricamento entre saber e memória.

Vislumbrou-se um conhecimento a ser construído sendo provado, aspecto muito presente nas manifestações artísticas de comunidades tradicionais, historicamente passadas dos/as mais velhos/as para os/as mais novos/as na relação de convivência, fazendo, participando, tocando, jogando, brincando, sambando, observando, experimentando.

É assim que no ambiente de jogo em sala de aula o/a estudante surdo/a, em contato com as materialidades, pôde experimentar o fazer teatral movido pelo cheiro, pela textura, pelo sabor, pelas formas e cores; em que o espaço, sendo ele uma sala ampla ou um lugar improvisado, esteve ocupado por uma atmosfera que nutriu a ludicidade e desafiou o pensamento criativo. Aspecto relevante do uso das materialidades no trabalho em sala de aula é a percepção do ambiente, a partir do modo como os objetos são dispostos no espaço, provocando “[...] reações, sensações, reflexões nos alunos/participantes, de modo que eles se sintam envolvidos emocionalmente com a aula” (VIDOR, 2020, p. 389).

O uso de diferentes materialidades “nos processos cênicos instaurados em sala de aula”, como objetos, textos, imagens, tinta, dentre outros, na perspectiva de Heloise Vidor (2020), contribui para uma atmosfera poética servindo como estímulos a que se estabeleça um vínculo dos estudantes com a proposta pedagógica planejada. Esses materiais utilizados em interação, de forma organizada, possibilitam que a narrativa cênica seja criada coletivamente.

A inventividade e a corporeidade, estimuladas pela poética presente nas abordagens pedagógicas com as materialidades em afroperspectiva e em fricção com jogos e exercícios teatrais, criaram caminhos para ressignificar olhares e instituir o momento de jogo como um espaço de liberdade para sinalizar histórias e possibilitar o confronto de ideias.

No uso das materialidades diversas, incluindo o texto, estas funcionam no espaço de jogo como pré-texto, que indica como, no contexto dramático, a criação pode ser ativada por “uma palavra, um gesto, uma locação, uma história, uma ideia, um objeto, uma imagem, tanto quanto um personagem ou um texto, podem dar início

ao processo” (CABRAL; PEREIRA; 2017, p. 288). O pré-texto é utilizado como proposição relacionada a exercícios e jogos cênicos, para a construção da narrativa dramática, como ativação do ato criador, possibilitando aos/as estudantes surdos e surdas tecer significações sobre raça e deficiência a partir do entrelaçamento com o teatro imagem.

3.3.2 Teatro Imagem

O uso do Teatro Imagem esteve associado às materialidades compondo o que consideramos um processo pedagógico acessível. Essa técnica se constitui em exercícios desenvolvidos a partir de trabalhos realizados com indígenas no Peru, na Colômbia, no México e na Venezuela, cuja língua materna dos envolvidos não permitia a comunicação entre eles por meio da palavra falada. Dessa forma, quando nesses trabalhos a língua utilizada para se comunicar não era de domínio comum entre os participantes, o entendimento entre os grupos era muito ruim. Instaura-se, pois, no grupo, a necessidade de recorrer as imagens corporais e a exercícios que vão sendo construídos em processos de experimentação como resolução de uma demanda de comunicação e expressão.

As convergências das concepções de Augusto Boal para a pesquisa perpassam pela ideia de que, ao perceber-se enquanto agência, o sujeito descobre-se potencialmente ator, e ao perceber a si mesmo em ação, descobre-se também autor (BOAL, 1996).

Boal (1996) afirma que o Teatro é uma atividade vocacional de todas as pessoas, e que, antes de algumas pessoas se especializarem como atores/atrizes e outras como espectadores/as, dando início a essa Arte tal como a conhecemos hoje, ator/atriz e espectador/a coexistiam na mesma pessoa. Com base nesse entendimento, o autor elabora uma abordagem teatral a qual denomina de Teatro do Oprimido, e assim o descreve:

[...] sistema de exercícios físicos, jogos estéticos, técnicas de imagens e improvisações, que tem por objetivo resgatar, desenvolver e redimensionar essa vocação humana, tornando a atividade teatral um instrumento eficaz na compreensão e na busca de soluções para problemas sociais e interpessoais (BOAL, 1996, p. 29).

O Teatro é dessa forma para Boal, essencialmente humano, e o ser humano é um corpo dotado de sensibilidade, emoção, racionalidade, sexualidade e movimento. Uma sensibilidade que se aperfeiçoa e se traduz em sensações e reage a elas através dos sentidos. Mas a relação monótona do corpo com o mundo insensibiliza as pessoas, de modo que pouco é sentido daquilo que se toca. Por isso, no jogo teatral, antes é necessário, na concepção do autor, exercitar esse corpo a sentir tudo que toca, cheira, vê, prova e ouve, principalmente o óbvio.

Boal (1996) defende ainda que somos todos constituídos de potência e que, assim como os sentidos, é necessário exercitar a potência que constitui cada sujeito. Sendo assim, ao exercitar o sentir, o ver, o ouvir, o sujeito mobiliza a potencialidade de que ele se constitui.

O Teatro Imagem é assim uma técnica de criação cênica que faz parte do Teatro do Oprimido, na qual o participante não utiliza a palavra falada para expressar ideias. No uso dessa técnica, o discurso é posto a partir de sua corporeidade, expresso como uma escultura, uma foto, uma gravura. O corpo é provocado a estabelecer diálogos visuais, tomado como linguagem e como possibilidade de discurso.

É por entender o corpo como meio de produção do Teatro que o autor vai dizer que é preciso tomar consciência, reconhecer o próprio corpo como produtor de conhecimento, de ações e percepções, como criador e não somente como um consumidor das ações do teatro, da novela, do cinema, da autoria de grupos hegemônicos que, de posse dos meios de produção cria, age e pensa pela maioria, realimentando dessa forma uma estética padrão que exclui a diversidade de pessoas que compõem a sociedade brasileira.

Diante de uma sessão de Teatro do Oprimido, fazendo uso do teatro imagem, os sujeitos oprimidos criam as imagens de suas opressões. Nesse processo de criação, tornando corporalmente visuais ideias e valores, o oprimido abandona a circunstância real que provocou a imagem para jogar cenicamente ou de forma estética com essa imagem.

As poéticas do Teatro do oprimido são um conjunto de técnicas da cena que desloca o fazer teatral para espaços em que grupos sociais oprimidos se utilizam dele atuando e construindo cenicamente, criando movimentos de reação contra as questões relacionadas às opressões por ele vivenciadas.

Para Boal (1996), uma elite que domina os meios de produção da arte estaria, através dela, falando em nome de todos os grupos sociais, “educando-os” enquanto consumidores, para uma forma adequada de falar, de comer, andar, vestir, de amar, de ser. Tudo isso é ensinado pela imagem, pela palavra e pelo som que nos chega a partir de diferentes meios de produção.

Nesse contexto, o autor propõe o uso dos jogos e exercícios como forma de desalienar o próprio corpo, reaprendendo a ver, a ouvir, a falar, a sentir, a perceber. Para isso, partimos do reconhecimento desse corpo, através de exercícios.

Nesse sentido, o teatro imagem compõe essa primeira etapa de investigação do próprio corpo, em que o participante passa a expressar ideias, utilizando sua corporeidade como linguagem. É da relação entre teatro imagem e materialidades, que o ensino-aprendizagem sobre o acontecimento cênico foi sistematizado e aperfeiçoado ao longo do processo pedagógico denominado Ancestralidades Sinalizantes. Uma proposta de Teatro acessível de perspectiva antirracista em sala de aula com estudantes surdos/as.

4 ANCESTRALIDADES SINALIZANTES

É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança.
(Provérbio Bantu, África do Sul).

Neste percurso, sistematizamos, de forma descritiva e reflexiva, o processo pedagógico denominado Ancestralidades Sinalizantes, como etapa do projeto de pesquisa realizado pelo programa de mestrado Prof-Artes/UFBA. O termo Sinalizantes, utilizado no texto, se refere à forma de comunicação utilizada pelos sujeitos colaboradores desta pesquisa, que são pessoas surdas as quais estabelecem diálogos e trocas com sua comunidade familiar e com o mundo pelo viés de uma língua sinalizada, daí a concepção de língua de sinais, como é denominada a Libras. Essas pessoas surdas apreendem o mundo e constroem conhecimentos através dos sinais e de referências visuais. Neste trabalho com o Teatro, no entanto, utilizamos outras referências sensoriais para além da visão na construção de saberes do sensível e sobre o acontecimento cênico.

A pesquisa debruçou-se em dimensão teórico-prática, entrelaçando saberes afrorreferenciados no processo de criação cênica, utilizando-se da Libras, da sensorialidade, associadas a um conjunto de estratégias como fundamento metodológico para um Teatro acessível de perspectiva antirracista com estudantes surdos e surdas do 8º ano da Educação Básica de instituição conveniada à rede pública municipal e estadual na Bahia.

Ao chegar ao ambiente escolar esses/as estudantes demonstram em determinadas situações um discurso negativo, que se apresenta em alguns momentos de forma velada, e de afastamento a respeito de questões da cultura negra, sobretudo no que se refere a aspectos do fenótipo negro ou do modo como mulheres negras ou homens negros se vestem e usam seus cabelos afro, fugindo de uma estética normativa.

De muitas maneiras, esses/as estudantes sinalizantes, ao longo de seu desenvolvimento, acessam referências negativas sobre a cultura de matriz africana, o que faz com que, mesmo sendo negros/as, vários/as deles/as afastem seu pertencimento racial, fazendo uso de autoidentificações como: moreno/a, cor de

chocolate, marrom, misturada/o, amarelo, mais ou menos branco/a, indígena, asiático/a.

Um movimento importante de reversão desse olhar para pessoas ouvintes, tem sido fortalecido pelas produções artísticas de grupos comprometidos com questões raciais, que têm reivindicado uma estética negra na cena há algum tempo. No Teatro, em suas muitas dimensões do fazer, o debate sobre aspectos de nossa estética e cultura negra tem sido pautado de forma incisiva e historicamente marcado a partir do Teatro Experimental do Negro (TEN), grupo de Teatro composto por atrizes e atores negras/os, fundado em 1944, por Abdias Nascimento.

Quando estreou em 1945, o TEN expôs abertamente o diálogo sobre a ausência do corpo negro e de sua estética na cena brasileira, como referencial positivo na educação e nas Artes, questionando os estereótipos atribuídos ao povo negro, através de personagens permeados por ideias de cunho jocosas. Por meio da Arte, o grupo se propunha a problematizar a realidade do negro e da negra no Brasil utilizando o Teatro e a Educação, demarcando a importância do que hoje vemos reconhecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a partir das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, sendo base para projetos de pesquisa como este, que aqui alcança uma parcela duplamente invisibilizada dessa roda chamada diversidade brasileira. O TEN se configura um marco na história do Teatro e da Pedagogia do Teatro ao abrir as cortinas e mostrar que,

[...] nossa cena vivia da reprodução de um teatro de marca portuguesa que em nada refletia uma estética emergente de nosso povo e de nossos valores de representação. Esta verificação reforçava a rejeição do negro como personagem e intérprete, e de sua vida própria, com peripécias específicas no campo sociocultural e religioso, como temática da nossa literatura dramática (NASCIMENTO, 2004, p. 210).

Hoje, 67 anos depois da estreia do TEN, é ainda emergente que se proponha na formação artística, especialmente no fazer teatral na Educação Básica, um repertório artístico afirmativo da cultura negra em seus diferentes aspectos e contribuições para a humanidade.

Ao friccionar Teatro e relações raciais, questões importantes foram problematizadas, tais como o quanto que a Arte inclusive no ambiente escolar, pode ter contribuído para alimentar estigmas sobre África e sobre nós, africanos/as em diáspora.

É nesse sentido que estratégias metodológicas que performam os princípios de uma educação antirracista, aliadas às concepções que embasam a pedagogia visual surda, basearam as práticas pedagógicas na sala de aula, articuladas ao princípio da Ancestralidade, evocada através das memórias afetivas de sua comunidade familiar.

O vocábulo Ancestralidade, segundo o dicionário Michaelis (2015)⁸, significa “Qualidade de ancestral. Tradição ancestral. Legado de antepassados. Linha das gerações anteriores de um indivíduo ou de uma família; proveniência de um povo”. Compreendida também como um dos princípios que alicerçam os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros, a Ancestralidade, no conceito proposto por Oliveira (2007),

[...] torna-se o signo da resistência afrodescendente. Protagoniza a construção histórico-cultural do negro no Brasil e gesta, ademais, um novo projeto sociopolítico fundamentado nos princípios da inclusão social, no respeito às diferenças, na convivência sustentável do Homem com o Meio-Ambiente, no respeito à experiência dos mais velhos, na complementação dos gêneros, na diversidade, na resolução dos conflitos, na vida comunitária entre outros (OLIVEIRA, 2007, p. 3-4).

Alicerçado no valor civilizatório da Ancestralidade, os/as estudantes puderam experimentar o acontecimento cênico, tendo esse valor entrelaçado às materialidades, como geradores dos conhecimentos que busco construir nos processos de aprendizagem.

As propostas aplicadas nas aulas articularam conhecimentos do campo teatral, das relações étnico-raciais e dos estudos surdos, contribuindo para o crescimento e afirmação identitária, como: jogos dramáticos, jogos teatrais, expressões tradicionais da cultura e estética afrorreferenciadas, sensorialidades, modos de ser e viver em comunidades. Tais proposições experimentadas durante as aulas de Teatro estimularam reflexões acerca da percepção afirmativa da identidade negra, da potência de corpos negros surdos, ao tempo que revelou ausência de debate sobre o cruzamento entre relações raciais e surdez no cotidiano da maioria desses/as estudantes, legitimando assim o lugar da escola bilíngue para surdos e surdas.

⁸ Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro>

Em vista disso, o processo pedagógico se deu pelo período de 21 de fevereiro a 31 de maio de 2022, perfazendo três meses de aulas, com um encontro semanal de 2 horas-aula (h/a) de 45 minutos cada aula, em duas turmas de 8º ano (Y e X) do Ensino Fundamental II, compostas por um total de 16 estudantes surdos e surdas com idade entre 13 e 20 anos.

Duas questões me parecem importantes de serem pontuadas aqui: primeiro, que, por questões advindas da espacialidade, as salas pequenas dessa escola bilíngue para surdos/as não permitem um número grande de estudantes em uma mesma turma, o que se tornou uma preocupação maior no retorno às aulas presenciais, pós-pandemia de Covid-19; e segundo, que, partindo de minha compreensão sobre identidade racial, os estudantes das turmas Y e X são jovens negros/as, vivenciando pela primeira vez o fazer teatral como conhecimento sistematizado, atravessado pela percepção pedagógica da educação antirracista.

Vale reiterar que uma percepção pedagógica antirracista se orienta por sistematizar abordagens pedagógicas e práticas metodológicas cotidianas, a partir do repertório cultural, artístico, histórico, espiritual, educacional, social, econômico, entre outros de povos afrodescendentes. Esse arcabouço constitui a existência de povos negros e indígenas que tiveram suas epistemologias deturpadas pelo racismo que os impedem de compor o currículo escolar por suas potencialidades e contribuições à humanidade.

As experiências cênicas acessíveis foram alicerçadas pelas materialidades presentes em diferentes manifestações afrorreferenciadas e pelos enredos familiares como pré-textos para os jogos do Teatro do Oprimido, evocando as memórias afetivas que configuram laços de pertencimento, uma compreensão de que se é um corpo ligado a um círculo familiar e comunitário. Elementos como tachos de barro, tecidos africanos, bastões de maculelê, fotografias familiares, vídeos, fragmento de texto e ilustrações do livro *Pretinha de Ébano*⁹ foram cuidadosamente articulados para criar possibilidades de sentidos através de processo de criação teatral.

⁹ Autoria de Kalypsa Brito, publicação pela Editora Simplíssimo, em 2016. Obra construída a partir de outra ótica, a da autoafirmação positiva do povo negro, reveste-se de uma importância singular no atual cenário brasileiro. A personagem Pretinha assume o lugar da narrativa na história e nos revela o seu olhar acerca do seu lugar como criança negra do bairro da Liberdade na cidade de Salvador. A construção de uma autoimagem positiva do povo negro é um processo que deve ocorrer desde a infância e é também importante proposição de combate a estrutura social racista.

Nessa dimensão, a relevância de pensar o processo de ensino aprendizagem do Teatro para estudantes surdos/as a partir de suas especificidades pedagógicas está assentada em dois dados principais: primeiro, que mais de 95% dos/as surdos/as têm pais ouvintes, de acordo com pesquisadores dos estudos surdos, entre eles Quadros (2005), Fernandes e Moreira (2014). Dessas famílias, a maioria não domina a língua de sinais, estabelecendo no ambiente familiar com seus/suas filhos/as surdos/as trocas comunicacionais restritas se comparadas a comunicação/interação corrente em lares de pais e filhos/as ouvintes desde a infância. Segundo, que a sociedade brasileira e suas instituições representativas não são acessíveis, de modo que é na escola bilíngue ou em classes bilíngues que o desenvolvimento de crianças e jovens surdas/os pode se dá no atendimento às necessidades pedagógicas específicas de aprendizagem desses sujeitos.

A escolha das abordagens teatrais utilizadas nesse processo se deu pelos conhecimentos reunidos ao longo de mais de uma década de trabalho pelo ensino de Teatro com estudantes surdos/as na constante busca por possibilidades de construção de um fazer teatral com esses sujeitos. Desse modo, a abordagem pedagógica do uso de materialidades como pré-texto (VIDOR, 2020; CABRAL, 2012; MENDONÇA, 2019) estabelece relação com os estudos surdos, na afirmação de que é por meio das experiências visuais que sujeitos surdos produzem sentidos sobre o mundo. A visualidade, referência pedagógica defendida por CAMPELO (2008) nos processos formativos de pessoas surdas, propõe experiências imagéticas sistematizadas para a construção de sentidos. Tais experiências aqui foram pensadas de forma expandida abrangendo as sensorialidades, construindo sentidos a partir de processos visuais, mas também de processos táteis, olfativos, gustativos, com as materialidades.

Já o Teatro do Oprimido (BOAL, 2012) tem sido utilizado para visibilizar relações opressivas ou não, presentes em diferentes contextos, a exemplo do cotidiano da escola. A escolha pelo uso do Teatro Imagem como método significativo no fazer teatral com não atores/atrizes se deu por se tratar de metodologia que é essencialmente imagética, visual, para a construção do discurso cênico. Pois, sua ênfase está na comunicação não verbal, na linguagem fundamentalmente corporal sendo as imagens corporais o mote da criação cênica, cuidadosamente articuladas com os materiais de atuação.

As estratégias metodológicas compuseram um círculo processual sistematizado em três etapas. Cada etapa compôs uma série de proposições e cada série articulou vivências sensoriais, emocionais, corporais e cognitivas para a construção de conhecimento fundamental para o acontecimento cênico, que é o Teatro como linguagem e como discurso. Partimos então da observação das possibilidades corporais, no sentido de gerar uma consciência do corpo e de suas limitações, ampliando a capacidade expressiva desse corpo, assumindo continuamente o lugar de sujeito na ação cênica (BOAL, 2013).

4.1 TEATRO SINALIZADO: EXPERIÊNCIAS CÊNICAS ACESSÍVEIS DE PERSPECTIVA ANTIRRACISTA

Figura 2 – Sinal da palavra “Teatro”¹⁰ em Língua Brasileira de Sinais (Libras).



Fonte: arquivo pessoal, 2022.

As experiências cênicas acessíveis antirracistas seguiram proposições sistemáticas utilizadas para marcar uma continuidade pedagógica em todo o

¹⁰ No sinal da palavra Teatro, os dedos médios tocam as maçãs do rosto e fazem um movimento de deslizar levemente afastando-se do rosto. O sinal é acompanhado de expressão facial que pode ser de alegria, de tristeza, de surpresa, dentre outras.

processo. Assim, sistematizei nosso percurso em três etapas denominadas séries compostas por aulas-encontro e cada aula em três momentos importantes em processos de ensino-aprendizagem de Teatro no ambiente escolar.

Trabalhar com a ideia de Ancestralidades Sinalizantes estabeleceu aqui relação com os laços afetivos que marcam a história desses/as estudantes visualizando-os, sentindo-os por meio da linguagem não-verbal. Esses laços se estabelecem por meio de gestos, olhares, sorrisos, afagos, atos que se configuram em “sinais” de pertencimento a uma família, a um lar, a uma comunidade. Esses “sinais” vão habitar o corpo, que é o “lugar” onde moram as “memórias” e que é “raiz” que nos liga a um solo, um território, a um círculo ancestral, uma cultura, uma constituição identitária. Transitamos assim, pelo cordão umbilical “lugar-memórias-raiz” em um percurso no qual o corpo é alicerce de afirmação, como suporte do ser em construção.

Nas linhas que seguem, apresento com mais detalhes como se configurou o ciclo propositivo Ancestralidades Sinalizantes.

1º Momento – Chamamento e abertura dos trabalhos: refere-se ao momento inicial da aula, em que os/as estudantes se preparavam para o momento de assumir o lugar de jogador/a. Essa etapa incluía exercícios de alongamento, respiração, deslocamento pelo espaço, jogos de atenção e concentração, seguido de jogo dramático em que todos/as participavam concomitantemente. Nesse momento, a turma era convidada por meio dos exercícios e jogos a estar aberta para o processo criativo, um momento de despertar do corpo e dos sentidos. Essa forma de abertura tinha como objetivo envolver o grupo em um estado vívido, pulsante, de desejo e prazer em estar na aula.

2º Momento – Experimentando o espaço do jogo: aqui a turma passava para as atividades em que saboreava o espaço de jogo a partir dos pré-textos (africanidades sinalizadas) dispostos em sala, articulados em alguns momentos com os jogos teatrais. Nesse momento, os/as estudantes eram provocados/as a especular os materiais de atuação (MENDONÇA, 2010) utilizados como fonte de estímulos à criação cênica. Esse é o momento em que os/as estudantes, em estado de presença, com os sentidos abertos, participavam dos jogos e atividades por inteiro no espaço de

jogo, onde improvisavam, experimentavam possibilidades criativas, agindo e reagindo em confluência não só com as materialidades, mas também com o/a outro/a.

3º Momento – Sinalizando o percurso: essa fase da aula foi reservada para avaliação de percurso; aqui, cada estudante refletia sobre seu processo e sobre o material cênico produzido pelo grupo. Está relacionada ao momento em que cada participante olha para si, para o grupo e para o processo, colocando suas ideias sobre o que viu, o que sentiu e pensou.

O processo contou com avaliação diagnóstica, considerando o objetivo da professora e o acontecimento, a aula propriamente, além da avaliação processual, considerando observação pessoal e autoavaliação, bem como os registros em fotos, vídeos e anotações.

Na docência com estudantes surdos/as, uma estratégia que tenho utilizado para a fluidez dos jogos é reunir a turma em círculo, de maneira que cada um/a perceba minha sinalização, e explicar o jogo e suas regras; me certifico de que entenderam todo o percurso da atividade e caso haja dúvida, reexplico; também estabeleço um gesto ou ação que indique para a turma alguma mudança durante o jogo, seja de ritmo, de movimento, de direção, de nível ou até mesmo, o momento que devem olhar para mim, porque vou sinalizar alguma variação que deve ser utilizada por eles/as.

De modo geral em se tratando de estudantes surdos/as, quando se deseja que eles/as voltem sua atenção para um/a sinalizante, uma estratégia utilizada é acender e apagar a luz do ambiente em que se encontram. Isso é algo que funciona bem, mas nas aulas de Teatro, já atentos/as e envolvidos/as na atividade, costumo combinar um gesto como levantar o braço ou uma “variação” do sinal de atenção criado nas aulas comigo, que é usar as duas mãos abertas no alto da cabeça com os polegares tocando a testa.

Figura 3 – Sinal de atenção utilizado nas aulas de Teatro quando a turma está dispersa.



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

A partir desse momento compartilharemos com você, leitor/a, alguns dos sinais que, na educação com surdos/as, indicaram/indicam, desde que nela cheguei, “*A necessidade do Teatro*” (GUÉNOUN, 2014), de um Teatro Acessível de perspectiva Antirracista, no processo formativo de estudantes surdos e surdas da Educação Básica de Salvador-BA. Convido a todos/as para essa encruzilhada, tomando como sentido o primeiro dia do ano letivo, mais precisamente, 14 de fevereiro de 2022.

Figuras 4 e 5 - Estudantes do 8º ano X e Y no primeiro dia de retorno ao presencial com máscaras e cadeiras marcadas nominalmente.



Foto: Arquivo pessoal, 2022.

Em fevereiro de 2022, ocorreu o primeiro encontro presencial depois de dois anos de interrupção das aulas para cumprimento dos protocolos de distanciamento, em decorrência da pandemia da Covid-19, decretado em março de 2020. Como continuidade do processo pedagógico de crianças e jovens da rede pública e privada do Brasil, foi determinado o estabelecimento do ensino remoto, que em minha escola se estendeu até dezembro de 2021.

No primeiro dia de retorno às aulas presenciais, nós todos/as estávamos felizes com a possibilidade do reencontro, do olho no olho, das trocas, mesmo com máscaras e sem abraços. Por conta disso, planejamos uma semana de acolhimento, respeitando todos os protocolos de biossegurança: máscaras, álcool, distanciamento mínimo, cada turma em sua sala, cadeiras com marcação no chão, nome nas carteiras, sem aglomeração no corredor ou no espaço de lanche. A interação ainda era restrita.

Esse primeiro dia contou com a visita da gestora e da coordenadora nas salas, para leitura e distribuição da cartilha de retorno ao presencial, explicando os procedimentos de higienização pessoal, com o material e com o ambiente que todos/as deveriam seguir. Um estudante do 8º Y, assim que entrou na sala, retirou a máscara deixando-a na altura do queixo e foi rapidamente repreendido pela diretora, que alertou ao grupo quanto à impossibilidade de retirada da máscara.

A diretora deu boas-vindas à turma do 8º ano Y, onde eu estava, falou da alegria de recebê-los/as de volta e saiu, deixando a coordenadora acompanhada de uma intérprete para leitura da cartilha.

Encerrando esse momento, permiti que o grupo interagisse, conversasse e eu queria saber como estavam e como havia sido para eles/as esse período de distanciamento da escola, dos/as amigos/as surdos/as. Para dialogar entre eles/as, alguns/mas precisavam virar o tronco para trás para ver o que o/a colega sinalizava e ser visto/a também ao sinalizar algo.

Perguntei como passaram esse tempo em casa, e sugeri que eles poderiam me sinalizar um sentimento, uma palavra que demonstrasse como foi para eles/as, pessoas surdas, vivenciarem esse período ainda mais restrito especificamente para surdos/as de interação social. Cada um/a, pensando um pouco e utilizando por vezes o mesmo sinal do/a colega, sinalizou para mim os seguintes sentimentos:

- SOLIDÃO!

- TRISTEZA!
- SILÊNCIO!
- NÃO ESTAVA BEM!
- RUIM!
- RAIVA!
- CHATO!
- PREGUIÇA!
- PACIÊNCIA!
- ANGUSTIADO!

Em meio a esse momento prazeroso de conversa na turma, um professor da instituição parou na porta da sala para cumprimentar cada um/a. Acenou alegremente para o grupo e chamou a atenção para o aluno B, sinalizando o quanto ele havia crescido. O aluno fez uma expressão de estranhamento e sinalizou aos/as colegas não conhecer quem era aquele professor. Este então lhe sinalizou: - Lembra não? Sou o professor de história. B¹¹ então perguntou: - o professor de história do ano passado? Das aulas no *Meef*? Sim. Sim. Respondeu o professor.

Percebi que o aluno B sinalizou para o colega V que não lembrava do professor. Nesse momento, V disse para ele: - ele tinha o cabelo grande (fez o sinal de black) e uma barba grande. O professor confirmou: - Isso! Porque eu estava com cabelo grande e barba grande. É verdade! Por isso você não lembra de mim (o professor é um homem pardo). Disse isso, depois se despediu do grupo e saiu.

O aluno B repete para mim a pergunta com estranheza: - ele é o professor de história do *Meef*? Disse a ele: - Sim! É ele. O colega V também repete a resposta: - Sim. Aquele de cabelo grande que parecia um macaco!

Os/as demais colegas não esboçaram nenhuma reação diante da última fala de V sobre o professor de história. Por um instante, o grupo permaneceu em silêncio. Nesse momento tento não demonstrar expressão de reprovação, para que o diálogo entre o grupo possa continuar. Não sei se consegui, porque V virou o tronco para

¹¹ Em diálogo com as mães dos/as estudantes, diante de algumas falas de preocupação quanto a exposição de seus filhos e suas filhas, e levando em consideração que a comunidade surda de Salvador é pequena, sendo o lócus da pesquisa a única escola bilíngue que trabalha com surdos/as nos níveis Fundamental e Médio em Salvador, como um cuidado ético, optei por utilizar letras aleatórias para introduzir nesse diálogo, as falas dos sujeitos da pesquisa.

frente e, ao me olhar, sinalizou que se tratava de uma brincadeira, ter chamado o professor de macaco.

Durante essa conversa a funcionária responsável pelo lanche nos interrompeu para avisar que a luz indicativa do horário de lanche estava acesa já há alguns minutinhos. As demais funcionárias da cozinha entram com o lanche, pois nesse período as turmas lancham nas salas. Eu saio da sala. Após o lanche, todos/as os/as estudantes são liberados/as nessa primeira semana. Eu caminho para a sala dos/as professores/as pensando no que V (que é pardo e usa o cabelo cortado bem curtinho), falou na aula a respeito de outro homem pardo que usa cabelo e barba grande.

Na situação acima descrita, o silêncio por parte do colega a quem V se dirige diretamente, mas também por parte dos/as demais colegas, me permite supor que existe um aprendizado construído para o silenciamento diante de cenas de racismo, que se dá de forma recorrente para quem sofre tal ação e para todos/as que observam tais situações.

Segundo Eliane Cavalleiro (1999), esse silenciamento, quanto às situações de racismo, preconceito e discriminação no cotidiano da escola, ocorre desde a Educação Infantil, demonstrando que estamos diante de um padrão de comportamento ensinado a partir de posturas, gestos, ações, falas e silêncios que minimizam tais cenários por parte dos atores e/ou atrizes que desempenham diferentes papéis no processo pedagógico, “apagando” quão danosa é a atitude racista, preconceituosa, discriminatória, sobretudo para a vítima, mas também para aquele/a que observa tal ato.

Minha percepção enquanto mulher negra quilombola, é a de que esse comportamento aprendido pode e deve ser problematizado através de estratégias pedagógicas sistematizadas, se fazendo presente, por exemplo, na dinâmica da sala de aula, a associação positiva dos artefatos culturais negros que podem impedir a autoidentificação com eles.

Nessa acepção, cada marca aqui deixada tem o propósito de sinalizar caminhos, descaminhos, sentidos, em uma busca continuada por expandir o fazer teatral enquanto Arte que se reinventa da/na potência dos corpos em sua complexidade existencial. Seguiremos assim os sinais que esses sujeitos nos permitiram perceber, na certeza de que há muito por construir e na esperança de que, em um breve futuro, essa construção se dará por autodeterminação.

Do ponto onde nos encontramos agora, vocês apreciarão cada caminho e os sentidos que eles guardam em seu caminhar. Sigamos!

I Etapa – Corpo-Lugar (08 horas-aula que equivalem a quatro semanas de aula).

Corpo-lugar é como chamei a primeira série das experiências cênicas acessíveis.

A experiência de existir é marcada pelo/no corpo e através dele são construídas relações consigo, com o/a outro/a e com o mundo. Permeadas por um determinado tempo e território que estabelecem com o corpo produções de sentidos, o corpo entendido em sua complexidade, na pedagogia teatral aqui proposta, pode ser significado e/ou ressignificado.

Na série corpo-lugar foram propostas reflexões sobre: Como me vejo? Como estou? Essas perguntas foram referências para os jogos teatrais e as improvisações.

Em nossa primeira aula, sentados/as no chão em círculo, conversamos sobre minha proposta para as aulas de Teatro de 21 de fevereiro a 31 de maio e fizemos alguns combinados como pontualidade e frequência. Sondei sobre as expectativas para as aulas de Teatro, se já haviam participado de aulas de Teatro antes e se já tinham ido ao teatro, ao que a maioria respondeu negativamente. J, S e A descreveram uma vivência na escola anterior de ida a um circo e trouxeram a figura do palhaço como alguém engraçado.

Depois de uma breve roda de conversa, descalços, de pé e organizados em círculo, propus, como jogo, que cada estudante desse um passo para frente e se apresentasse usando seu sinal pessoal em Libras associado a um sentimento. O sinal pessoal em Libras é como o nome para pessoas ouvintes; toda pessoa surda e toda pessoa ouvinte que entra para a comunidade surda, é batizada com um sinal com o qual será reconhecida na comunidade e referendado em eventos envolvendo pessoas surdas.

Figura 6 - Estudantes dispostos/as em círculo.



Fonte: Arquivo pessoal, 2022

Corpo-lugar trouxe como proposição para o grupo a criação de um vídeo de até um minuto com breve narrativa pessoal que podia ser feita de maneira descritiva com aspectos físicos, emocionais e psicológicos de si mesmo/a. Deixei alguns elementos dispostos em sala e sugeri que os estudantes utilizassem, caso desejassem. Outra sugestão foi que, ao falar dos traços fenotípicos, o fizessem detalhando formato, cor, tamanho, textura, ou seja, com o máximo de detalhes do rosto, das mãos, dos sentimentos, impressões etc.

Em um primeiro momento foi dada ao grupo a liberdade de experimentar os elementos dispostos através do exercício de deslocamento pelo espaço. Nesse exercício o grupo estava reunido, e no momento que eu tocasse o interruptor, fazendo a luz da sala piscar, cada participante deveria se deslocar pelo espaço de jogo ocupando os espaços vazios e evitando movimentos circulares.

Cada vez que eu fazia a luz piscar cada um/a ficava imóvel e observava seu corpo, sua respiração, o espaço ocupado, os espaços vazios e os/as demais colegas. Cada vez que a luz acendia e apagava dava-se sequência ao exercício, atentando para as observações sinalizadas por mim. Enquanto exploravam a área de jogo, eu fazia algumas provocações, sinalizando para eles/as: Percebam como estão caminhando; imaginem para onde vocês estão indo. Para o ponto de ônibus? Para a

casa de amigo/a? Para o trabalho? Para o hospital? Tentem demonstrar enquanto se deslocam através do ritmo, da forma de caminhar, da expressão do rosto...

Em um momento seguinte, quando a luz piscasse, o grupo deveria pegar um dos elementos em sala e interagir com ele, agregando ou alterando sua forma de se deslocar, seu ritmo, sua expressão, experimentando possibilidades com relação ao material cênico, ao mesmo tempo em que caminhava pelo espaço. Na sequência, quando a luz apagasse e acendesse, cada participante deveria cumprimentar o/a colega mais próximo/a com um aperto de mão. Essa foi a “deixa” para formarem as duplas e passarem para a produção dos vídeos em que um/a filmava o/a outro/a.

Nessa etapa da aula, embora já se conhecessem, alguns/mas estudantes se mostraram envergonhados/as, o que para mim é compreensível. Percebi muito riso entre as duplas e que eles/as pediam algumas vezes para parar a gravação e faziam o sinal “outra vez”, isto é, desejam gravar de novo o vídeo. Todos os vídeos trouxeram um pouco da percepção de si enquanto pessoa e da relação com seu corpo, em alguns casos com certo dissabor sobre um aspecto ou outro.

Essa roda de conversa inicial, inquirindo sobre cada estudante individualmente, sua aproximação com o campo teatral e envolvendo as relações familiares, é um conhecimento importante para dimensionar a qualidade dos processos de interação desses/as jovens na família e na escola (CAVALLEIRO, 1999). Já a atividade proposta de gravar um vídeo, criando uma narrativa sobre si mesmo/a, foi articulada no sentido de perceber em que medida a violência racista que, em diversos contextos, vem pelo silêncio, subtraiu desses/as jovens a possibilidade de expressar sua beleza enquanto um potencial, ensinando a sujeitos negros um padrão de pensamento que se autorrestringe (SOUZA, 2019).

Finalizada as gravações, a turma enviou os vídeos para o grupo de WhatsApp criado por mim, o qual poderia ser apreciado por todos/as. Dessa maneira, viabiliza-se no processo de formação desses jovens negros/as surdos/as a construção de um discurso do/a negro/a sobre o/a negro/a, direito historicamente negado, permitindo-nos problematizar os sentimentos, a percepção de si, favorecendo ainda a possibilidade de aprender com a/o outra/o que não podendo “fugir” de sua negritude, ousa, como modo de resistência a essa “odiosa forma de opressão chamada racismo” (SOUZA, 2019), se afirmar positivamente.

Aproximando-se o momento de encerrar a aula, o grupo foi convidado a sentar em círculo no chão para uma roda de conversa sobre como se sentiram, o que cada um/a enfatizou sobre si mesmo/a no vídeo e o porquê.

Como retorno, o grupo fez uso de respostas rápidas:

- Só falei das minhas tranças, sou um pouco gorda.
- Expliquei meu nome, sinal, idade.
- Falei do meu rosto, boca, nariz, cabelo.
- Senti vergonha.
- Eu fiquei dando risada.
- Expliquei sobre meu corpo, meu cabelo, minha cor, meu nome, idade, sinal.

Nesse mesmo momento, os/as participantes foram instigados a falar sobre a aula. Foram recorrentes sinais como “BOM”, “LEGAL”, “GOSTEI”, para descrever o que acharam, sinalizando que gostaram mais desse ou daquele jogo; uma estudante questionou se na aula seguinte teriam jogos de novo (sinal utilizado na língua de sinais para “jogo” é o mesmo sinal de “brincadeira”) e comemorou quando respondi afirmativamente.

Os jogos teatrais, por seu caráter inventivo, mobilizam no/a participante “o significado de descoberta prática dos limites do indivíduo, dando ao mesmo tempo as possibilidades para a superação destes limites” (KOUDELA, 1992, p. 24). Até aqui são muitas as contribuições dessa metodologia na práxis pedagógica do Teatro nos espaços escolares, sobretudo por seu aspecto agregador, por diluir as tensões, por estabelecer o desafio e o prazer na sala de aula, de modo que hoje, em diversos momentos, me pergunto: existe uma prática docente em Teatro que possa prescindir do jogo?

No momento da aula “Sinalizando o percurso”, a turma foi orientada a trazer uma roupa mais confortável, que poderia ser uma calça leve, um short ou bermuda para a próxima aula de Teatro, quando trabalharíamos os vídeos.

Em nossa segunda aula antes do momento de abertura dos trabalhos em grupo, voltamos aos vídeos produzidos. Ao serem questionados/as quanto ao pertencimento racial da turma, se havia algum/a estudante negro/a, na turma (X) todos/as responderam apontando o dedo ou fazendo o sinal de Z, como pessoa negra no grupo. Ao olhar para o/a estudante Z, este/a levantou o dedo e me diz: - Eu, professora! Nesse momento, questionei a turma quanto ao pertencimento racial dos

demais. Por um tempo antes de sinalizar, a turma ficou comparando sua cor com a de colegas posicionando seus braços lado a lado.

A partir dessa atitude foram respondendo: Q e D responderam que eram mais ou menos brancas/os; A respondeu que era indígena; T respondeu que era parecido com japonês; N e J afirmaram ser branca/o; na turma (Y), apenas Z, de forma direta, afirmou ser pessoa negra, enquanto os demais se mostraram pensativos. Ao serem mais uma vez questionados, A respondeu que é moreno; B afirmou que era mais ou menos branco; V e F se definiram como brancos.

Esse cenário denuncia para nós a emergência de “[...] abordar o ensino a partir de um ponto de vista que inclua uma consciência de raça [...]” (HOOKS, 2017), em todos os campos do conhecimento. Sinalizar e ver o/a outro/a sinalizar, quero dizer, “ouvir e ser ouvido”, pode ser utilizado na sala de aula como um exercício de autorreconhecimento.

Quando não se fala sobre algo, é como se esse algo não existisse, daí a violência da interdição; ao contrário, falar sobre algo dá existência concreta ao fenômeno correspondente, qualquer que ele seja. Por isso, a insistência dos movimentos negros, por exemplo, em tentar romper o silenciamento em torno do racismo e positivar uma imagem dos negros e negras; valorizar sua cultura, contar a história não contada ou mal contada (LIMA, 2015, p. 65).

Observei que, nos vídeos, a maioria dos/as estudantes fez opção por falar de aspectos físicos do seu corpo, negando seus traços ou afirmando traços mais aceitos como padrão de beleza, ainda que seu fenótipo não correspondesse àqueles descritos por ele/a. Apenas Z se autodeclarou negra, falou de seu corpo mais ou menos gordo e de seu cabelo crespo.

Como proposição da potência e da beleza de ser um corpo negro, trouxe como fonte de estímulos elementos de afirmação da estética negra. No primeiro momento, a turma assistiu ao vídeo “Baile de favela”, da ginasta Rebeca Andrade, nas Olimpíadas de Tóquio, em 2020. Com essa apresentação, Rebeca recebeu a medalha de ouro na categoria individual. Conversei com a turma, para conhecer suas impressões sobre a apresentação, se já haviam assistido, o que consideravam mais interessante no vídeo. Nas duas turmas, a maioria afirmou ter visto passando na TV que a ginasta ganhou medalha de ouro. Falamos um pouco sobre a história de Rebeca e citamos também a ginasta Daiane dos Santos, como mais uma referência jovem positiva para o grupo.

Após esse breve momento de conversa, de pé, organizados em círculo, foi solicitado que cada estudante caminhasse até o centro do círculo e criasse um movimento usando todo o corpo e o relacionasse ao seu sinal em Libras. Como já explicado, o sinal pessoal em Libras é como surdos e surdas se identificam e são identificados/as. Geralmente, o sinal pessoal dado a uma pessoa tem relação com uma característica física, um detalhe marcante que chama atenção do/a surdo/a que deu o sinal.

Nesse exercício, a turma podia começar com o sinal em Libras e usá-lo como gerador do movimento ou iniciar com o movimento e dele chegar ao sinal. Utilizo bastante essa proposta com meus alunos/as surdos/as e cada vez eles/as vão ampliando a complexidade e a beleza dos movimentos na relação com seu sinal. Outra proposição que fiz foi reunir a turma em duplas e depois em trios, de modo que deveriam produzir uma sequência ligando seus movimentos e sinais, podendo usar variação de ritmo, de níveis, de direção.

No momento seguinte da aula, dispus na sala as seguintes materialidades:

- pente-garfo;
- lenço;
- tecido para turbante;
- colares;
- pente;
- pulseira;
- boina;
- chapéu;
- calça de capoeira

Figura 7 - Jogo “Caminhadas” com materialidades afrorreferenciadas



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Ao explorar os materiais cênicos articulados com o jogo “caminhadas” (BOAL, 2012) foram estimuladas no imaginário da turma, personificações tipo:

- o pente-garfo se transformou em uma arma nas mãos de um homem com rosto coberto por um lenço, mirando de maneira ameaçadora quem passava, segurando com força um objeto-arma;
- a boina e o colar compuseram alguém de caminhar tranquilo, com certa ginga, fumando um charuto ou cigarro;
- a calça trouxe a imagem e os movimentos da capoeira;
- o tecido para turbante, também conhecido no candomblé como pano da cabeça ou (ojá), trouxe uma mulher com um tipo de bata, caminhar altivo, segurando um pente como objeto que representava força;
- o chapéu foi utilizado por alguém de caminhar ligeiro, de expressão tímida;
- um lenço vermelho para turbante virou um cinto;
- outro lenço na cor azul foi colocado ao redor do pescoço como um xale.

De acordo com Leda Martins (2003), o corpo é um dos ambientes no qual se inscreve, grafa e se postula a memória. Ao analisar o grupo e as representações que cada estudante trouxe, a partir dos materiais de atuação, uma interpretação que fazemos é que, de posse desses elementos, esses jovens lançam mão dos conceitos, ideias, princípios éticos e estéticos que compõem o mundo de significados de seu repertório cultural rememorados no corpo através de gestos, de movimentos, do ritmo, da expressividade, do olhar.

Como andamento, o grupo foi informado de que, no momento que a luz piscasse, cada um/a deveria ficar imóvel como estátua, mas tentando perceber como estava seu corpo, observando o/a colega ao seu lado ou a sua frente, e no instante que retomasse o jogo tentassem deixar o mais nítido possível de quem era aquela forma, aquele jeito, gesto, movimento ou expressão.

Em nossa última atividade desse dia, os/as estudantes ocuparam um lugar no círculo, em pé. Um/a por vez, o/a participante deveria percorrer o círculo, se posicionando de frente para cada um/a dos/as colegas, observando e sendo observado. Ao retornar a seu local de origem no círculo, o/a colega ao lado faria a mesma ação.

Após esse momento sinalizei para a turma uma pequena mudança no jogo, em que mais uma vez um/a ou outro/a participante percorreria o círculo de olhos vendados e, com as mãos tocando o rosto e o cabelo do/a colega, tentaria identificá-lo/a fazendo seu sinal em Libras.

Na sequência convidei um participante, vendei seus olhos e quando este já estava de olhos vendados, orientei seus/suas colegas a mudarem as posições no círculo, que retirassem também adereços como brincos, presilhas de cabelo ou faixa, que são adereços que os/as estudantes surdos e surdas rapidamente registram, por serem visuais.

Depois, posicionei cada participante vendado/a de frente para um/a colega no círculo e conduzi suas mãos, para que, tocando o rosto e o cabelo dele/a, tentasse identificar de quem se tratava.

Em nossa roda de conversa avaliativa, pedi que cada estudante fizesse um sinal que definisse a aula, ao que alguns/mas sinalizaram ou repetiram os sinais:

- Bom!
- Legal!
- Maravilha!
- Gostei!
- Engraçada!
- Divertida!

Na sequência das aulas que compuseram a série corpo-lugar realizamos os seguintes jogos e atividades:

- “**A cruz e o círculo**¹²”, que é um exercício do sistema de Teatro do Oprimido, da categoria “Sentir tudo que se toca” (BOAL, 2009). Organizados em círculo, o exercício consiste em que cada estudante de pé desenhe um círculo no ar com o braço. Após alguns segundos, sem interromper o movimento anterior, cada estudante iria desenhar uma cruz no ar com o braço esquerdo. As duas ações deveriam ser feitas concomitantemente.

- Variação do exercício “A cruz e o círculo”, na qual com o pé direito os/as estudantes tinham que fazer um círculo no ar e, com a mão direita, teriam que escrever seu próprio nome no ar.

Nessa atividade, à medida que o grupo tinha que realizar diferentes ações ao mesmo tempo, todos/as ficavam aparentemente impressionados/as e pareciam se divertir, observando os/as demais tentando fazer o exercício.

- Identificação de cheiros, sabores, texturas e formas.

- Imagem e ação (utilizando *card* com imagens diversas) - um/a jogador/a pegava um *card* com uma imagem previamente selecionada pela professora e a representava corporalmente (não era permitida sinalização em Libras, nem a datilologia das palavras). Datilologia na língua de sinais é uma estratégia pedagógica que faz uso do alfabeto manual da Libras para soletração de palavras. Dessa forma, uma das regras utilizadas em nosso jogo é que a representação deve ser feita por meio da expressividade, impossibilitando os participantes de utilizarem a datilologia como recurso.

- Jogo “Continue a história”.

¹² Esse exercício é um chamamento para o grupo no sentido de demonstrar que o cunho intervencionista da proposta pedagógica, não se dá em uma quebra, mas, organizado dentro de um processo que perpassa pela consciência corporal, para criar possibilidades de expansão.

Figura 8 – Estudantes em roda, sinalizando a partir do jogo “Continue a história”.



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Nesse jogo utilizei como pré-texto fragmento da literatura *Pretinha de Ébano*, no qual a personagem Luiza Mahim (Pretinha), conta a história de sua família. No pequeno trecho destacado, Pretinha descreve sua avó materna falando de seu amor por ela e da indumentária que usa para exercer sua profissão como baiana de acarajé. Destaquei do fragmento o vocábulo “avó” como princípio do jogo, no qual um/a estudante iniciaria a narrativa, utilizando-se dessa palavra e no momento que eu fizesse o sinal de “trocar” ou “passar”, outro/a estudante daria continuidade à narrativa. Conforme pontua Desgranges (2006),

[...] A história está viva no discurso vivo. Fazer história é contar história [...]. Assim, apropriar-se da linguagem é apropriar-se da história, conquistando autonomia para compreendê-la e modificá-la ao seu modo. Compreender o passado, situar-se no presente e sentir-se capaz de projetar-se no futuro (DESGRANGES, 2006, p. 25).

Pretendeu-se com o jogo de improvisação “Continue a história”, utilizando-se de fragmento da literatura, que os estudantes mergulhassem nas vivências com avós e avôs, dando origem a uma narrativa costurada pelas memórias, pela imaginação,

extraindo delas gestos, expressões, movimentos, jeitos, carinhos, risos, afetos e até lágrimas de saudade que poderiam compor o acontecimento cênico.

A atividade não aconteceu conforme esperado, pois parte dos/as adolescentes demonstraram certa dificuldade de construir uma narrativa histórica, sinalizando na roda palavras soltas como vovó, tia, mamãe, entre outras palavras, por vezes repetindo o sinal “não-saber” e “não-entender”. Uma reflexão que fazemos diante dessa situação é quanto à qualidade da sinalização utilizada por essa professora-artista-pesquisadora ouvinte no momento do jogo, e em que medida meu nível de domínio da língua poderia ter contribuído para esse “não-entender” colocado como resposta.

Entretanto, minhas experiências formativas me sinalizam que não posso deixar de pensar esse “não-saber”, “não-entender” do “lugar de fala” (RIBEIRO, 2017) da mulher negra quilombola que constitui minha existência, me fazendo hoje compreender que as condições sociais de grupos localizados de forma hierarquizada e não humanizada mantêm esses sujeitos estruturalmente em lugares de um não-saber que pode produzir um silenciamento.

Assim sendo, é possível ler esse dado, olhando para as relações sociais como pano de fundo, compreendendo o discurso de “não-saber” e/ou “não-entender” como construir uma narrativa histórica pessoal por parte desses/as jovens, em razão das muitas tentativas de apagamento, afetados/as duplamente no curso de seu desenvolvimento, pela opressão racial e em razão de sua diferença linguística, pela negação de representações sociais que sejam referência positiva para eles/as.

Essa negação pode produzir um aprendizado de que, se não existem grandes narrativas de pessoas negras em circulação, é porque esses enredos não têm relevância para serem contados, logo, se é algo socialmente negativo, eu afasto de mim.

Outro sentido que podemos trazer para compreender o “não-saber”, “não-entender” é o quanto que os casos de família, as micronarrativas são negadas desde a mais tenra idade para surdos/as que vivem em lares de pais ouvintes que não dominam a língua de sinais. Isso impede que a família compartilhe com sujeitos surdos as narrativas da infância de seus pais, avós, irmãos e outros/as.

Essa experiência de rica formação, comum na dinâmica de lares que compartilham a mesma língua, é impossibilitada diante de atores/atrizes que falam

línguas diferentes. Assim se produz uma ausência de enredos familiares ou mesmo de relatos, casos sinalizados para esses/as jovens.

Aprendemos a contar histórias ao “ouvirmos” ou “vermos” histórias. Em não vivenciar essa experiência, perde-se muito, porque “contar histórias se transforma em um jeito de se aproximar do outro e, na troca entre ambos, de gerar sentido em si e no outro” (CANTON, 2009). Ou seja, no ato de apreciar as histórias contadas por um/a mais velho/a, o sujeito é vocacionado a imaginar, a recontar, podendo assim criá-las.

Nesse sentido, tanto o mito da democracia racial, alimentado ainda hoje na sociedade brasileira, quanto a barreira da comunicação nos ambientes familiares, contribuem para dificultar o acesso de sujeitos surdos a esse bem cultural. Desse ponto de reflexão, podemos afirmar que a atividade deu certo por revelar esse afastamento para a construção social desse bem cultural negro que está na transmissão de saberes pela oralidade, no ato de contar histórias.

Envolvida por essas reflexões, não quis insistir no jogo, para que a turma não ficasse com a impressão de que estavam fazendo errado ou que não conseguiam fazer. Em meio a essa dinâmica, recolhi o fragmento do texto e com base nos pressupostos da pedagogia visual (CAMPELO, 2008; REBOUÇAS, 2019), decidi partir de uma estratégia visual, adequando-a para a mesma ideia do jogo “Continue a história”, que é criar uma narrativa histórica.

Nesse momento apliquei o jogo “A imagem da palavra” e, para tanto, precisei adequar essa atividade ao contexto de aprendizagem dos/as estudantes, passando a nominá-lo como “A imagem do sinal”, a partir do qual os grupos receberiam um sinal e criariam uma imagem representativa desse sinal. Sinalizei para o grupo a palavra “família”. As duas turmas criaram imagens corporais representativas do sinal “família”, composta por pai, mãe, filhos, sendo que um dos grupos acrescentou um cachorro e um gato. Nenhuma das imagens trazia a figura da avó ou avô.

Durante o momento de apreciação da criação dos/as colegas, um/a estudante aqui identificado/a com a letra A fez um movimento; Q, ao observar o movimento feito, disse que tal movimento parecia ser de candomblé. Nesse instante, Z entrou na conversa e afirmou que aquele movimento não era de candomblé e que na família dela tem pessoas do candomblé, mas que ela se mantinha afastada, enfatizando que “eles/as”, ou seja, alguns membros de sua família eram, mas ela não.

Fazendo o sinal de afastamento dos membros de sua família que são do candomblé, Z finalizou dizendo que apenas respeitava e que não podia falar de candomblé na sala de aula. Diante da fala de Z, perguntei ao grupo o porquê não se pode falar de candomblé na sala de aula e obtive como resposta da turma Y o silêncio.

Esse comportamento da turma denuncia como esses conhecimentos ainda são lidos como conteúdos “impróprios” no ambiente da sala de aula, como referência de saberes que não podem estar na escola, como se houvesse justificativa plausível para sua negação nesse espaço ao longo da história. O sinal de afastamento feito pelo/a participante nos dá a dimensão do quão negativa são as ideias que caracterizam esses conhecimentos.

Podemos pensar o quanto a ocultação desses conhecimentos do currículo da escola contribui para a negação dos próprios sujeitos que compõem a escola e de seus vínculos familiares, ao mesmo tempo que vemos dimensionada a “[...] relevância de se fazer pontes conectivas entre o saber denominado formal, presente nas instituições de ensino, e a cultura que pulsa para além das escolas [...]” (DUMAS, 2013).

Como continuidade, coloquei no círculo algumas materialidades, juntamente com uma cópia da ilustração do livro que apresenta a constituição familiar da protagonista da narrativa histórica.

Utilizei a ilustração referente ao mesmo fragmento de texto que retirei para o jogo “Continue a história” e pedi que eles/as analisassem em grupo a imagem e narrassem para mim o que percebiam, respondendo a três perguntas baseadas na abordagem do Jogo Teatral proposta pela pesquisadora de Teatro Viola Spolin, que dão base à criação cênica na perspectiva da autora: Quem? Onde? O quê?

Dessa forma, os/as estudantes deveriam de posse da ilustração, imaginar quem eram aquelas pessoas? onde estavam? e o que faziam?

Reunidos/as em grupo, dialogando, orientei que registrassem palavras soltas, a partir de seu domínio vocabular da língua portuguesa escrita, na própria cópia da ilustração que receberam.

Figura 9 - Estudantes fazendo análise imagética do livro *Pretinha de Ébano*.



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Diante da imagem da anciã de torço, com roupa branca de renda e colar, presente na ilustração, o grupo acima associou como sendo uma pessoa de candomblé, e ao compartilhar com o grupo, a estudante interpretou cenicamente a personagem Namíbia, avó de Luiza Mahim, protagonista do livro. Nesse momento, a estudante dançou e fez movimentos presentes na corporeidade ritualística do candomblé. Na imagem é possível identificar as mãos de uma estudante do grupo em configuração do sinal em Libras, que é comumente utilizado para se referir ao candomblé aqui em Salvador.

Quanto a esse sinal feito pela estudante, existe uma discussão um tanto periférica na comunidade surda, de que seria uma forma pejorativa de se referir ao candomblé, sendo utilizado em diferentes contextos de forma jocosa, fazendo referência ao ato de incorporação que ocorre nos rituais. Paralelo a esse movimento de contestação, outro sinal construído a partir do conhecimento afirmativo do candomblé vem sendo utilizado por pessoas surdas adeptas dessa espiritualidade.

No segundo grupo, a personagem Namíbia foi representada como uma vendedora de acarajé no Pelourinho. Nas duas representações cênicas feitas pelos grupos no momento de apresentação das ideias para a turma, havia um atabaque tocado por uma figura masculina.

Digitalizei o material com as ideias colocadas pelas turmas, como um registro que nos dá certa dimensão da percepção do grupo sobre as personagens e o ambiente ilustrados. Esse registro é demonstrado abaixo, acompanhado das palavras

digitadas no texto que segue, em decorrência de a escrita a lápis feita pelos/as estudantes ter ficado um pouco ilegível, dificultando a leitura de algumas palavras.

Figura 10 - Cópia da ilustração da literatura *Pretinha de Ébano* com registro feito pelos/as estudantes na turma Y.



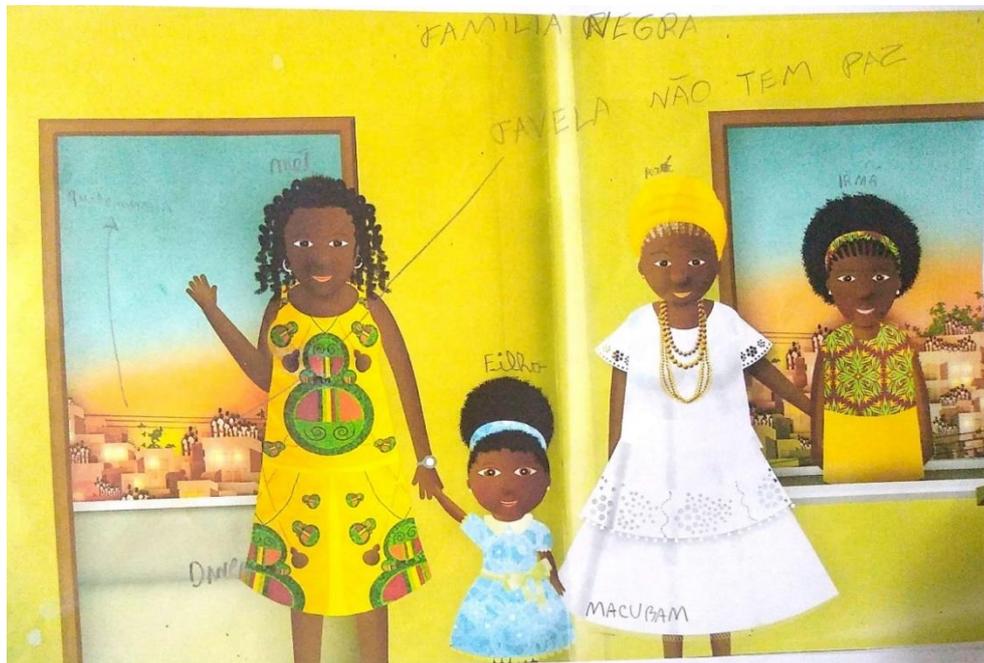
Foto: Arquivo pessoal

Palavras utilizadas como resposta às perguntas: Quem são? O que fazem? Onde estão?: mãe (mãe), filha, vovó, irmã, pessoas negras, capoeira (capoeira), dança, baiana (baiana), candombé (candomblé), pobre, casa, favela, mora negras muitos, polícia (polícia), valnica (violência)¹³.

Sinalizando em sala, o estudante A, referindo-se à pergunta “onde estão?”, trouxe também os sinais de “perigoso” e “vagabundo”. O mesmo estudante ainda me sinalizou que a polícia chega na favela com uma espécie de touca que cobre o rosto, expressando corporalmente a polícia chegando com rosto coberto e com uma arma grande em punho. O estudante não conseguiu registrar essa narrativa de forma escrita.

¹³Coloquei as palavras tal como escreveram os/as estudantes e ao lado com a grafia segundo a língua portuguesa escrita “padrão” registrada em parênteses.

Figura 11 - Cópia da ilustração da literatura *Pretinha de Ébano* com registro feito pelos/as estudantes da turma X.



Fonte: Arquivo pessoal

Palavras utilizadas como resposta as perguntas: Quem são? O que fazem? Onde estão?: mãe, filha, avó, irmã, família negra (família negra), danca (dança), macubam (macumba), quilombom (quilombo), favela não tem paz.

É possível ver aqui um tipo de “fotografia” do imaginário coletivo das turmas Y e X, no que se refere aos marcadores raciais evocados na ilustração, relacionando-os ao contexto histórico-cultural das personagens. As ideias colocadas por esses/as estudantes nos provocam a tecer algumas reflexões sobre as fabulações trazidas, nos permitindo supor uma possível aproximação entre o lugar de existência desses sujeitos e a leitura feita da realidade de vida das personagens.

A associação estabelecida entre o “onde”, ou seja, o ambiente em que as personagens vivem e o quilombo, um lugar historicamente marcado como território de resistência e organização do negro no Brasil (NASCIMENTO, 1985), expressa a percepção que se tem desse território como sendo um lugar de identidade histórica e social do povo negro, compreensão que se evidencia também nos discursos “favela” e “mora negras muitos”, marcando o pertencimento racial dos moradores dessas comunidades denominadas pelos estudantes como “favela”.

Ao afirmarem “quem” são as personagens, um grupo as identifica como “pessoas negras” e o outro como “família negra” compondo a população de um espaço em que não há paz, “favela não ter paz”, e associando essa ausência de paz a um cenário de violência “valnica”, marcado pela ação policial “polícia”, revelando ainda o sentimento de medo gerado pela forma como policiais chegam a essas comunidades.

Quanto à pergunta sobre “o que” fazem as personagens, as turmas sinalizaram aspectos culturais “dança”, “boiona”, “capoia”, enquanto elementos vivos nos modos de vida dessas comunidades negras. Ao trazerem os aspectos da espiritualidade africana “macubam”, “condonbé”, os/as estudantes pontuaram essas como sendo atividades presentes no bairro do Pelourinho, localizado no Centro Histórico de Salvador.

Os sinais (questionados por surdos/as adeptos do candomblé) e as ideias associadas a essas atividades ritualísticas, tendo como seu local de acontecimento o bairro do Pelourinho e não o território por eles/as denominados como “favela” e “quilombom”, marcam certo sentimento de afastamento que alguns desses/as estudantes têm com relação a essas práticas ritualísticas e as pessoas que cultuam as divindades dessa matriz africana, de modo que a existência dessas pessoas nas comunidades é apagada pelos discursos dos sujeitos colaboradores da pesquisa.

Tal percepção a respeito da espiritualidade afrodescendente, encontra ressonância nos movimentos históricos que a sociedade e as instituições sociais dentre elas a escola, empreenderam de demonização das divindades e da ritualística de seus cultos, contribuindo para sua identificação negativa e para o afastamento.

No que se refere ao fazer teatral, a expressividade, os movimentos, os gestos, os sinais, a dança, os instrumentos, elementos trazidos para o espaço de jogo, são indicativos do reconhecimento das possibilidades metodológicas quanto à poética, à dimensão estética dos fenômenos espetaculares, presentes em expressões artísticas e religiosas de comunidades negras, bem como das possibilidades reflexivas, criativas e educativas, no que se refere ao ensino-aprendizagem do Teatro na escola (DUMAS, 2013).

Ao abrir formas de diálogo cênico a partir de determinadas manifestações populares, incluem-se esses conteúdos no currículo de Teatro, pelo viés do reconhecimento estético, mas também histórico e cultural.

Nesse momento, esses/as estudantes se colocaram no lugar de dizer a palavra. Trata-se de um movimento pedagógico importante de criar narrativas sobre a realidade, em que nomear o mundo se configura como um exercício de poder e pela possibilidade de ressignificar ideias, princípios, conhecimentos.

É relevante ainda por entender que construir discursos cênicos sobre a sua própria realidade pode se configurar como eficaz estratégia para descolonização do conhecimento (KILOMBA, 2019), onde no ato de narrar o mundo, de “dizer” o que lhe atravessa, o que dói, rasga-se o silêncio e abre-se a possibilidade da troca. É também apropriar-se da arte de contar histórias como uma narrativa performática de si, pela qual, através dos sinais e do corpo, se evocam as memórias que guardam as raízes identitárias da comunidade que lhe constitui sujeito.

Corpo-lugar trouxe ainda, como proposta, jogos da série “Ativando os vários sentidos” (BOAL, 2012), quais sejam:

- O ponto, o abraço e o aperto de mão;
- A viagem imaginária;
- O espelho simples;
- Sujeito e imagem trocam o papel;
- Completar a imagem.

O pré-texto (fragmento da literatura *Pretinha de Ébano*) e o jogo “Continue a história” foram planejados como passagem para nossa etapa seguinte, dando sequência a esse jogo de narrativa costurada, tecida coletivamente.

Como proposição trouxe de volta a ideia do jogo a partir de nova estratégia e materialidade, evocando nas memórias afetivas os sentidos e as ligaduras, caminhos que nos entrelaçam a um círculo existencial.

II Etapa – Corpo-Memória (08 horas-aula)

Corpo-memória, foi como chamei a segunda série de nosso processo.

As memórias são como um cordão umbilical que nos liga a outros corpos, a territórios, sentimentos, saberes e tempos. O ato de evocar nos sentidos e no imaginário consciente, de rememorar, é como alimentar os vínculos de pertencimento, de ligadura, de uma existência que se liga a outras, de um ser que se faz e se refaz continuamente em conexão com outros/as.

Um corpo-memória é como maré que se enche e se esvazia para se encher de novo e de novo. Um corpo-memória, tal como a maré está sempre prenhe de alimentos, de vida. Esse, é um corpo nutrido por uma rede, e por isso, em qualquer mar que seja lançado, nunca está só. Como um rio que percorre longas distâncias, cria outros cursos, ganha novos rumos, sempre ligado a uma nascente.

Esta nascente constitui um corpo; ao habitar nele, o vincula a uma fonte, um riacho, um córrego, uma cachoeira, a um porto, um mar.

A série Corpo-memória trouxe como proposta, as “imagens” daquelas/es que alimentam no imaginário desses e dessas jovens, o sentimento de pertença. Para isso, solicitei que cada estudante levasse para o primeiro encontro da série uma foto de uma pessoa mais velha ou um mais velho e/ou uma foto da família, como maneira de evocar as memórias afetivas que envolvem os laços de pertencimento.

Alguns/mas estudantes levaram a foto impressa de seu avô ou de sua avó; outros/as me enviaram uma fotografia em formato digital; outros/as disseram não ter fotos de seu avô/avó, para esses/as foi sugerida como solução utilizar na atividade a imagem da família que também foi solicitada ou ainda de uma pessoa mais velha cujo vínculo afetivo nutrido se aproxime daquele que preenche a relação entre vó/vô e neto/a; quatro estudantes afirmaram não ter fotos de seus avôs ou avós nem da família, seja impressa ou digital. Esses/as estudantes não foram impedidos de participar da atividade e foram convidados a compartilhar seus enredos estimulados pelas fabulações sinalizadas dos/as colegas.

Nessa atividade sentados em círculo, em ordem aleatória, cada estudante traria uma memória afetiva guardada de sua relação com um/a mais velho/a. Comecei perguntando quem no grupo tinha avó e/ou avô. Todos/as responderam afirmativamente. Depois perguntei como eram, onde viviam, se tinham/tiveram contato com elas/es.

No 8º ano X, os/as estudantes Z, D, K e N viviam no mesmo ambiente (na mesma casa) que suas avós; já C, A e S moravam em casas separadas, mas tinham uma relação de proximidade.

No 8º ano Y, o/a estudante Q morava no mesmo ambiente com o avô e a avó; O estudante E vivia no mesmo ambiente que a avó; B vivia em casas separadas, mas, tinha contato; J vivia em cidades diferentes, porém, tinha relação de proximidade; A e F não souberam explicar. V não estava presente na aula (este/a estudante, que vinha

demonstrando certa resistência em participar das atividades propostas, começou a faltar bastante as aulas). Ao solicitar à coordenação que entrasse em contato com a família para saber o motivo das repetidas ausências, obtive retorno da secretária da escola, me informando que o estudante estava frequentando normalmente os demais dias de aula. Isso me chamou a atenção para pensar estratégias de trazê-lo de volta às aulas de Teatro.

Como continuidade, cada um/a foi convidado a compartilhar um pouco de sua relação com os/as mais velhos/as da família, um momento, uma lembrança, um acontecimento qualquer marcante que, de alguma forma, os/as liga afetivamente a seu avô ou avó. Mesmo quatro dos/as estudantes afirmarem “não-saber” narrar, esse foi um momento muito bonito das experiências cênicas acessíveis.

Na turma do 8º ano Y, Q nos contou que amava muito seu avô, um homem negro, pescador, que saía vestido de branco para o samba e sabia tocar pandeiro. Q nos contou, como memória, o dia em que seu avó o levou para pescar junto com seu tio, também pescador, e seu primo.

Ficou de pé no círculo e nos mostrou como seu tio e seu avô fizeram quando identificaram o lugar ideal para pegar peixes; que seu avô colocou uma âncora para segurar o barco, que seu tio colocou a rede ao redor dos ombros e pulou na água; Q enfatizou que seu avô e tio nadavam muito bem e que eram acostumados a nadar para bem longe do barco onde posicionavam a rede para reter uma quantidade grande de peixes.

O estudante revelou ainda que sua família mora no Cabula e que seu avô e tio iam para a ilha pescar e para beber com amigos. Sinalizou com muito carinho que amava muito seu avô e que ficou profundamente triste quando ele morreu. Contou-nos que seu avô fumava bastante e que estava com ele em casa quando este se sentiu mal e que correu para chamar ajuda. Seu avô foi levado por uma ambulância e ficou internado. Q foi visitá-lo no hospital e depois de alguns dias, soube que ele havia falecido.

O/A estudante A trouxe sinais soltos, como mamãe, tio/a, vovó/vovô, irmão/irmã; B narrou que sua avô havia morrido e que não tinha foto dela, que ela morava em casa separada.

O/a estudante L narrou que sua avó morava com um irmão em uma cidade do interior muito distante e que a viagem para a casa da avó era longa. Mostrou-nos uma

foto digital de sua avó e do local onde ela vive em uma casa simples, cercada de muita vegetação. L nos contou a história recente de quando sua avó foi picada por uma cobra. Por conta disso, sua avó estava há cinco dias internada, respirando com ajuda de aparelho e desacordada. L disse que sua avó foi socorrida por seu irmão, que conseguiu matar a cobra, agarrando-a pela cabeça e apertando com força até quebrar seu corpo.

A turma ficou espantada com a narrativa de L e fez perguntas para ele sobre a cobra, do tipo: era uma cascavel? (fazendo sinal do balanço que a cascavel faz com o chocalho no rabo); qual era a cor da cobra? Onde foi a mordida?

L respondeu não saber o tipo de cobra que picou sua avó, que esta foi picada no pé e que seu pé ficou muito inchado.

E nos sinalizou que infelizmente não trouxe a foto porque o álbum de fotografias da família fica com a tia na casa dela e essa não a deixa pegar a foto. Z falou que a avó havia morrido e que ela não tinha foto dela; afirmou morar com a mãe que tem um problema de saúde e que tinha muito medo de que sua mãe morresse... caso isso acontecesse, como ela ficaria? De acordo com Z, se a mãe morresse, ela ficaria sozinha e não sabia o que poderia acontecer se ficasse só, como iria viver.

No 8º ano X, Z nos contou que mora com sua avó, mãe e irmã. Nesse momento recordei que Maria Felipa, personagem do livro *Pretinha de Ébano*, a literatura da qual utilizei fragmentos como pré-texto, também vive em um contexto familiar como o descrito pelo/a estudante.

Z narrou que sua irmã é mais velha e que sabe trançar cabelo; que costumava fazer penteados em seu cabelo, mas que era sua avó que também sabe trançar cabelo, quem penteava seu cabelo desde pequena e que gostava muito quando ela fazia isso. Sinalizou que doía um pouco quando sua avó penteava seu cabelo, mas que também ria, brincava e que quando finalizava, se olhava no espelho para ver como ficou. Falou que já foi para o Jardim Zoológico com sua avó e nos mostrou no celular uma foto sua pequena com cabelo trançado em companhia da avó no zoológico, estava muito feliz

O/A estudante D nos sinalizou que morava com sua vovó e que a amava muito. As duas dormiam no mesmo quarto e na mesma cama. Contou que sua avó a ajudava a se arrumar para ir à escola e que, quando era pequena, a levava para a escola. Um dia quando D acordou, percebeu que sua avó ainda dormia; então, levantou-se e saiu

do quarto. Momentos depois D retornou para o quarto, olhou a avó que parecia ainda dormir, tocou nela e esta não acordou.

Um pouco assustada, D chamou sua mãe e ela foi no quarto ver o que acontecia. Ao tocar na avó, a mãe de D chamou seu nome e, segundo a narrativa, a avó havia falecido. D sinalizou que ficou muito angustiada, que não entendia o que aconteceu e que ficou triste porque amava sua vovó, que tinha uma relação muito próxima com ela e que viviam juntas; D rememorou também que sua avó lhe dava muitos presentes e que todos os dias dormiam juntas na mesma cama.

Nesse círculo de memórias, K sinalizou para nós o dia em que sua avó, com quem morava juntamente com o irmão mais novo, fez um bolo de chocolate, porque era o aniversário de seu irmão. K narrou sobre a ansiedade que ele e o irmão sentiram durante o momento em que aguardavam a avó preparar o bolo; rememorou que sua avó ligou para algumas pessoas da família, primos/as, tios/as para parabenizar seu irmão pelo seu aniversário. Sua avó comprou os ingredientes no mercado, preparou o bolo e o colocou no forno para assar. Todos/as cantaram os parabéns, abraçaram seu irmão e comeram o bolo que estava delicioso.

Nós seres humanos somos marcados por esses gestos aparentemente simples repletos de significados afetivos. São trocas afetivas que incorporam em nós sendo revividas sempre que rememoradas ou “evocadas”.

O/A estudante Z não sabia que trançar os cabelos simboliza uma herança cultural compartilhada, que constrói ponte entre gerações e territórios, uma tradição ancestral que simboliza a beleza e o cuidado e gesta o amor entre gerações. Um ato que atravessou o atlântico e se firmou na diáspora sendo como um cordão umbilical, um gesto que alimenta uma ligadura entre povos do continente africano e o Brasil; um saber que é repassado de mais velhas para as mais novas, onde no ato de trançar os cabelos se trançam histórias, experiências, sentimentos, memórias.

Aqueles/as (T, Q, A e N) que não conseguiram trazer para o grupo uma narrativa ou um momento de sua relação com os/as mais velhos/as de sua família, me levaram a refletir sobre como não ser “ouvido” produz barreiras com relação ao falar. É possível que não tendo no ambiente familiar o direito de “fala”, esse lugar de dizer a palavra, de narrar suas vivências, não seja criado. No entanto, penso que existe um aprendizado que vai se construindo entre pares e que estamos sempre aprendendo.

Ao observar a narrativa histórica do/a outro/a, esses/as estudantes são incitados a um pensar sobre si, criando relação com sua própria vida, ganhando assim consciência de sua história. Vendo e interpretando a narrativa de seus pares, é possível criar leituras de mundo, sendo esse um aspecto de grande valor do fazer teatral no chão da escola, possibilitando “[...] que o sujeito lance um olhar renovado para a própria vida” (DESGRANGES, 2006).

Esse foi um momento que evocou em nós muitos sentimentos. De amor, de saudade, de alegria, de cuidado, de sinais afetivos que são ligaduras de um corpo-lugar de memórias. Encerrei essa aula com o exercício “O círculo de nós”, do Teatro do Oprimido, em que nossos corpos se unem em um abraço coletivo, juntando-se, de forma a ocupar o menor espaço possível no espaço de jogo, um único abraço de muitos corpos.

Com “O círculo de nós”, em um abraço envolvendo toda a turma, finalizamos nossa aula. Agradei por terem compartilhado tantos momentos emocionantes com o grupo e solicitei que mantivessem essas memórias vivas no decorrer da semana, porque trabalharíamos com elas em nossa próxima aula. Aproveitei também para pedir àqueles/as que não conseguiram compartilhar conosco suas fabulações nessa aula, que trouxessem na semana seguinte, caso desejassem.

No encontro seguinte resgatamos as narrativas de cada estudante compartilhada na aula anterior e dei espaço para que os/as demais dividissem com a turma alguma memória.

Depois desse momento, os/as estudantes trabalhariam em grupos.

Para dividir o grupo utilizei o jogo da série “Caminhadas” (BOAL, 2012) do Teatro do Oprimido (TO) com adequações para estudantes surdos e surdas. Esse é um jogo com variações dentro do TO, e que tenho usado para trabalhar noções de ritmo na docência com surdos/as iniciando com uma caminhada livre de regras, em que, cada vez que se acende a luz, o grupo para e é provocado a perceber seu corpo, seu ponto de apoio, seu equilíbrio, sua disposição no espaço; a luz acende e a turma retoma a caminhada pelo ambiente de jogo.

Como variação, passamos a caminhada com regras. A primeira variação utilizada foi a “Corrida em câmera lenta”. A cada sinal de atenção feito pela professora o grupo sabe que tem uma nova regra: executar o movimento mais lento possível; alongar bastante as pernas em cada passo; elevar o pé acima do joelho a cada

passada; alongar o tronco; a respiração acompanhando o ritmo do movimento da perna; a expressão facial marcando o sentimento, a sensação, o sentido de competição; o movimento do tronco marcando o equilíbrio e a mudança no ponto de apoio do corpo.

Para cada nova indicação de regra a luz acende e apaga, e a turma congela o movimento para perceber seu corpo, sua respiração, seu movimento, sua expressão facial e para observar o/a colega ao lado, a distância entre os corpos, a disposição dos corpos no espaço.

Desse ponto, voltamos a caminhar livre de regras, mas sempre tentando perceber as sensações que o corpo vibra. Utilizei também como adequação para ensinar noções de ritmo, a indicação de diferentes ambientes como “caminhando para a praia”, “atravessando a rua na faixa de pedestre”, “indo para a estação do metrô”, “acompanhando um sepultamento”, “caminhando dentro de um ônibus lotado”.

Outra adequação que faço é marcar o ritmo a partir de palmas com os braços elevados acima da cabeça, sendo que cada palma marca o ritmo da passada, o momento que o pé toca o chão, e o tempo de abertura dos braços marca o movimento de deslocamento de uma passada para outra.

Passamos daqui para as formações de trios ainda a partir do jogo “Caminhadas”, onde o grupo caminha livremente e quando a luz acendesse cada jogador/a deveria abraçar o/a colega mais próximo/a; ficam um tempo abraçados/as e voltam a caminhar; agora quando a luz piscasse cada jogador/a abraçaria dois/duas colegas mais próximos/as e ficariam abraçados/as por um tempo. Esse é o trio com o qual trabalhariam as memórias trazidas na aula anterior.

Cada grupo teria como pré-texto a narrativa sinalizada pelo/a colega a partir de uma adequação do jogo “Continue a história” (SPOLIN, 2015), em que cada grupo contou o enredo do/a colega a partir de “imagens corporais”, deixando perceptível, quem eram as personagens presentes na narrativa, onde estavam e o que faziam. Inicialmente, cada trio construiu três esculturas corporais que contavam o enredo a partir dessas três imagens. Cuidei para que cada grupo trabalhasse com ao menos uma narrativa.

Nesse momento, o/a colega que trouxe sua narrativa foi orientado/a a sinalizar mais uma vez sua narrativa no pequeno grupo e juntos/as, os/as estudantes tiveram um tempo para criar as imagens corporais dentro das regras estabelecidas

anteriormente. Esgotado o tempo, os grupos apresentaram para os/as demais colegas a sequência de seu enredo imagético. Depois o grupo falou do seu processo de criação e do que percebeu do trabalho dos/as colegas. Cada sequência foi considerada uma célula cênica com a perspectiva de ser criada uma narrativa com início, meio e fim.

Nessa aula, L do 8º ano Y faltou, então, na aula seguinte, quis saber o motivo pelo qual ele não esteve presente ao encontro anterior. L nos disse com o rosto entristecido que faltou porque sua avó que havia sido picada por uma cobra, faleceu em decorrência de complicações. Expressei solidariedade abraçando-o e falei que sentia por ele. O/A estudante A levantou, abraçou L e fez o sinal de “empatia” que também pode significar nesse contexto sinto por você; e Z fez o sinal de triste para L.

Como materialidade para retomarmos a atividade da aula anterior, o grupo foi convidado a assistir um curta criado como peça publicitária pelo grupo Dendzeiro. O curta seria para a estreia da marca na São Paulo Fashion Week 2022, apresentando sua coleção “Tabuleiro”¹⁴. Esse curta que leva o mesmo nome da coleção, utiliza de imagens que evocam o patrimônio cultural afrodescendentes, enaltecendo a ancestralidade, a partir das comidas, roupas, espiritualidade, personagens, adereços, cores, espaços, danças.

Esses elementos são abordados na narrativa como marcas de potência do povo negro. Enquanto a turma Y assistia ao vídeo, Z virou-se para o/a colega B e sinalizou, de modo escondido, com as mãos ao lado do corpo, se referindo a uma personagem que aparecia no curta: - Parece o diabo! Disse isso e ambos sorriram. Nesse momento Z olhou para trás e percebeu que eu observava o que dizia. Depois disso, Z voltou seu corpo para a tela e assistiu ao vídeo até o final, trocando olhares com B em alguns momentos.

Diante de uma narrativa audiovisual que prima pela afirmação da estética de mulheres e homens negros/os mergulhados em sua cultura, Z reproduz um discurso que desqualifica aspectos dessa cultura. Essa maneira de interpretar a estética negra, muito permeada socialmente, desvela os estigmas fundamentados pela lógica racista (LIMA, 2015), o que retira desses sujeitos o desejo de narrar a própria história tomando como referência o grupo ao qual pertence.

¹⁴ Disponível em: <https://youtu.be/Q9ghMtnOchK>

Sendo desde muito cedo sistematicamente afetados/as pelo racismo, tal violência não apenas alimenta um distanciamento desses marcadores culturais, negando a si mesmos/as, como também gera comportamentos que espelham o discurso racista (SOUZA, 2019).

Dando continuidade, as turmas teriam que contar sua narrativa a partir de imagens corporais, levando em consideração as pontuações dos/as colegas. Aqueles/as que faltaram foram inseridos em um dos grupos e cada equipe se responsabilizou em explicar para o/a colega nosso percurso criativo anterior até o momento em que estavam. Nessa aula, os grupos tiveram a oportunidade de realizar ajustes nas imagens criadas e criaram mais duas imagens de transição.

Imagem de transição é uma estratégia pedagógica de passagem de uma imagem para a outra que utilizei para inserir movimento ou deslocamento, inserindo ação, ampliando a sequência e estabelecendo uma continuidade narrativa em cada célula cênica.

Com a criação das imagens de transição cada grupo tem uma partitura corporal com cinco imagens: três que marcam o início, meio e fim; e duas que marcam a passagem do início para o meio e do meio para o fim do enredo. No momento posterior, inserimos novas “fontes de estímulos” (MENDONÇA, 2012).

Nas aulas seguintes as turmas continuaram trabalhando com as narrativas históricas, aperfeiçoando as imagens corporais e dando a elas movimentos e diálogo. E assim entramos em nossa próxima série oferecendo para o pré-texto (histórias pessoais) outras materialidades.

III Etapa – Corpo-ancestral: lugar e memória de onde vim (08 horas-aula)

Corpo-ancestral é o caminho que nos diz as matérias de que somos feitos, nossas raízes. São nosso passado sempre presente, o cordão que nos conduz a um tempo passado guardado no corpo, que se manifesta em expressões artísticas diversas, mas também em sentimentos, emoções, no imaginário, guardados pelos sentidos, que nos ligam continuamente ao círculo que nos constitui, a uma raiz de nós mesmos, a um tempo-lugar-existências, que trazem sentido e podem ser ressignificadas sempre que “evocadas”, sempre que compartilhadas.

A raiz é essa mãe que nos lança no mundo e nutre nossa existência no ato de existir.

Esse corpo-ancestral está em nós como semente e se manifesta em nossa cultura. Através da ancestralidade, estamos ligados para além de um corpo físico ou de um lugar que é terra, que é grão.

Um corpo-ancestral é também um corpo-raiz, que são nossas/os bisas, nossas avós/ôs, mães/pais, tias/os, irmãs, irmãos, filhas/os, sobrinhas/os que existem e existirão sempre em nós.

Somos porque eles/as são e por isso elas/es continuam existindo dentro de nós, prontas/os para gestar outras sementes, outros corpos, outras existências.

Corpo-ancestral trouxe como proposição elementos marcadores de nossas raízes culturais, enquanto diáspora africana.

Assim, as “Experiências cênicas acessíveis” nessa série voltaram-se para colocar os/as estudantes em contato direto com esses elementos, construindo possibilidades reflexivas e criativas, a partir de materialidades presentes nas manifestações culturais populares, nutrindo o reconhecimento desses saberes, transgredindo as sistemáticas tentativas de apagamento e as fronteiras entre os conhecimentos ditos “formal” e “popular”.

Para isso, em cada aula trabalhei com uma ou mais materialidades diferentes. Em nossa primeira aula da série corpo-ancestral, dispus a materialidade tachos de barro na sala e reuni os grupos em duplas.

Em uma adequação do jogo “Imagem e ação”, sinalizei para o grupo que cada dupla deveria improvisar interagindo com um dos elementos.

Nos quatro encontros da série, trabalhamos com a seguinte sequência cênica (jogos e/ou atividades):

- Improvisação livre com a materialidade (individualmente, em duplas e com toda a turma);
- Imagem de transição 1 (imagem real nº 1);
- Conversa sobre a materialidade disposta no espaço de jogo;
- Improvisação com as fabulações pessoais e a materialidade;
- Avaliação.

Propus, dentro da série corpo-ancestral, o contato direto com materialidades artísticas, estéticas, religiosas e da culinária afrorreferenciadas.

No primeiro momento da aula, cada estudante, primeiro individualmente, em duplas e depois com todo o grupo, criou livremente a partir do elemento disposto em sala. Esse foi o momento de improvisação livre em que os/as estudantes poderiam expressar cenicamente suas impressões e sentimentos na relação com cada elemento. Então, como procedimento inicial esse foi o momento de observação dos sujeitos colaboradores e de sua percepção quanto a cada materialidade proposta.

Figura 12 – Materialidade: tachos de barro



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Aqui a materialidade é exposta para ser tocada, manuseada, simbolizada abertamente por cada estudante. Concordando com a ideia de que o corpo confirma a existência humana e de que a corporalidade tem sido negligenciada pela escola, nesse momento da aula cada estudante tem a liberdade de utilizar-se de movimentos, expressões e espaço para comunicar concepções e impressões na relação com os elementos expostos, estabelecendo o entrelaçamento entre corpo e aprendizagem (MENDONÇA, 2016).

Figura 13 – Estudantes evocando corporalidade na relação com materialidade.



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Foi possível observar o que os/as estudantes trazem como significado quanto a essa fonte de estímulo a criação. Em contato com os diferentes formatos de tachos, Z machucou algo dentro do tacho com o objeto que lembra um machucador e depois levou o que seria uma substância líquida a boca.

O/A estudante B fez movimentos como se moldasse seu próprio tacho como um oleiro produzindo um tacho; Q segurou o tacho com uma das mãos e caminhava lançando no ar algo que retirava do tacho; F apenas observou o que seus/as colegas faziam; e V inicialmente, não tocou na materialidade, fazendo movimentos de pegar algum elemento e cortar dentro do tacho; já A segurou o tacho com as duas mãos e o movimentou de um lado para o outro, elevando a materialidade acima da cabeça.

Passado algum tempo, Q começou um tipo de dança, percorrendo o espaço de jogo segurando a materialidade com as duas mãos; B colocou seu tacho na cabeça e caminhava, tentando equilibrá-lo na cabeça.

O/A participante Z passava a substância de um tacho a outro, derramando um tipo de líquido e depois fazendo movimentos circulares com a materialidade e bebendo a tal substância; A colocou o tacho no chão e se curvou diante dele fazendo um tipo de reverência; F segurou o tacho com as mãos e caminhou pelo espaço de jogo; e V colocou seu tacho de lado e continuou no chão, cortando algo e depois lavando as mãos.

Após a luz piscar a turma já sabia que passaríamos ao momento seguinte da aula, cuja atividade seguiria em duplas e se faria opção por uma das materialidades

utilizadas. Cada dupla poderia usar de movimentos e corporalidade livremente a partir da fonte de estímulo disposta.

Figura 14 - Participantes em duplas experimentando a partir de materialidade.



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Fechando esse momento fomos para o “Sinalizando o processo”, no qual o grupo pôde falar um pouco da aula, dos movimentos criados, da corporeidade, dos gestos, como forma de avaliar também nossa aula, percebendo o quanto que essas imagens tornaram visível o pensamento de cada um/a.

Em nossa conversa na turma, os/as estudantes fizeram relação com a festa de lemanjá que acontece no Rio Vermelho, onde se levam presentes para a divindade, explicando como o barco sai da praia, carregando essas oferendas. Sinalizou também com os remédios que são feitos para curar doenças; com os/as vendedores/as de peixe que transitam na praia; com a feitura de comidas onde se machuca temperos e mistura como preparo; com uma dança com a cabeça baixa e o tacho acima da cabeça; um estudante não conseguiu sinalizar nada em nosso momento de conversa, mas participou das atividades anteriores.

No jogo “Imagem de transição nº 1”, o grupo foi convidado a criar uma imagem coletiva que envolvesse os significados corporalizados na dinâmica da aula. Houve participante que, durante a primeira etapa da aula, apenas observou o grupo; que

evitou tocar a materialidade, fazendo movimentos e gestos no ar; que ria do/a colega que se movimentava dançando e pegando algo do tacho e jogando no ar.

Essas observações feitas na primeira etapa foram cuidadosamente sinalizadas para o grupo na passagem para a segunda etapa da aula, pedindo que tentassem utilizar a materialidade como ponto de partida, que usassem mais o espaço de jogo, que contribuíssem com o movimento, a corporeidade proposta pelo/a colega, que não resistissem afastando ou apenas observando a materialidade.

Se entendemos o conhecimento como resultado das interações produzidas entre sujeitos e objeto de conhecimento, em que a ação é tida como mediadora nesse processo de construção (MENDONÇA, 2016), essa intervenção é relevante para que os/as estudantes desenvolvam, a partir da ação, se permitindo criar outros sentidos na abertura para o compartilhamento entre seus pares.

A corporalidade que se expressa na negação, na inação ou ainda no ato de julgar a ação do colega pelo riso, me parece ser um indicativo de percepções equivocadas sobre as fontes de conhecimento da cultura negra, interpretando seus modos de ser e fazer ali expressos como um ato jocoso. Porém, à medida que são cuidadosamente conduzidos/as a interagir com esses materiais, o olhar de estranhamento pode ser rompido, atravessado pela dinâmica prazerosa que envolve o jogo cênico.

Quando perguntei aos/as estudantes sobre o que acharam da aula, fizeram uma avaliação de forma breve, utilizando ou repetindo os sinais anteriormente colocados de “BOM”, “LEGAL”, “GOSTAR”.

Dessa forma pedi que eles/as me dissessem o que gostaram e se houve algo de que não gostaram, como um exercício de traduzir como está sendo o processo. Z foi quem primeiro me respondeu sinalizando:

- Na aula de Teatro houve movimento, expressão facial, caminhada e depois tínhamos de ficar parados/as, eu gostei.

Observei que os/as estudantes que falaram depois repetiam um pouco do que foi dito por Z. Então, me dirigi ao grupo pedindo que trouxesse ideias diferentes das que Z pontuou. O/A participante A pensou um pouco e fez o sinal da palavra “difícil”, expressando assim certa dificuldade em responder.

Tenho percebido que, comumente, nas turmas Y e X, quando lhes solicito que avaliem sua participação, a do grupo e a dinâmica das aulas de Teatro, os/as

estudantes recorrem a uma descrição daquilo que observaram no processo, respondendo, por exemplo: O/A estudante A se curvou diante do tacho, B dançou elevando o tacho para o alto, C caminhou com o tacho na cabeça e eu peguei o tacho, coloquei umas folhas dentro e machuquei.

Esse momento de avaliação das aulas considero um exercício de leitura do processo, a partir das impressões individuais e coletivas dos/as estudantes. Aqui a turma assume o lugar de autoria que contribui para que o processo seja revisto, ajustado.

A etapa de autoavaliação e de avaliação requer que o/a estudante traga para a turma uma leitura compreensiva autônoma, pontualmente da aula e posteriormente do mundo, haja vista que a interpretação da aula e de mundo é uma construção que se dá ao ser exercitada.

Ainda que se coloquem de maneira breve, utilizo esse momento com as turmas como um movimento de construção do lugar de “voz” desses/as estudantes, como um jogo pedagógico em que eles/as falam por si e tem suas “vozes” validadas. Nesse sentido que insisto e provooco a turma a exercer seu lugar de discurso.

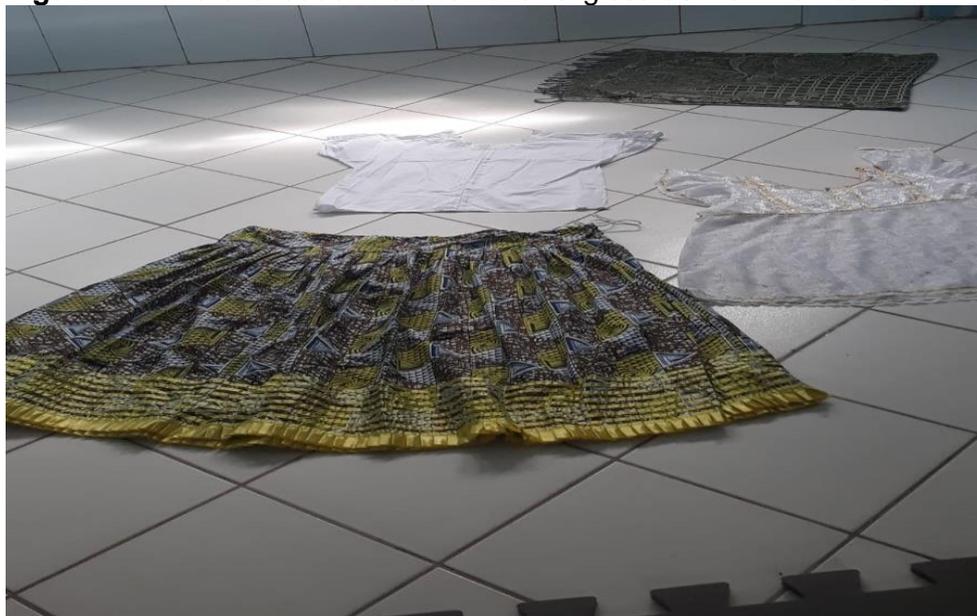
No espaço de jogo no processo pedagógico, dizer a palavra é uma etapa que contribui para a construção de autonomia desses sujeitos que foram colocados/as em lugares de silenciamento.

Tal constatação não se deve ao fato de que pessoas surdas não ouvem, e sim, porque sujeitos subalternizados comumente são impedidos de falar, não importando em qual língua se expressem, sendo essa uma das faces do genocídio antinegro (NASCIMENTO, 2016). Desse modo, esses/as jovens foram convencidos/as de que não podem ter “voz” ou que esta não tem validade. Como enfrentamento a essa realidade, a percepção que fundamenta as “Experiências cênicas acessíveis antirracistas” é a de que suas “vozes” importam.

O tempo de aula não deu conta de todas as atividades sistematizadas para essa semana, portanto, coloquei-me a analisar a dinâmica da aula com nossa próxima materialidade. Assim encerramos nosso encontro.

Na aula seguinte, propus para a turma o contato com a materialidade que compõe uma das indumentárias de adeptos do candomblé. Antes que a turma entrasse, dispus no chão da sala os elementos: um pano da cabeça (ojá), um pano da costa, um camisu, uma bata e uma saia.

Figura 14 – Materialidade: Indumentária religiosa de matriz africana



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Logo que entraram na sala, os olhares denunciavam o estranhamento. Utilizei esse primeiro momento para perceber as turmas, como agiriam diante desses elementos dispostos na sala de aula.

Os/As estudantes foram tomando lugares na sala pouco espaçosa. Observei que a primeira turma não se sentou de modo circular na sala como de costume em nossas aulas, se posicionando de um lado e de outro do pequeno espaço, buscando certo distanciamento das materialidades.

O/A estudante V, que estava faltando e que consegui fazê-lo retornar às aulas de Teatro, entrando em contato por meio de WhatsApp, sentou-se de um lado e parecia pouco à vontade na sala. O estudante Q foi o que se colocou mais próximo dos elementos e começou a falar para o grupo que conhecia aquele tipo de roupa.

Aproveitando dessa fala de Q, perguntei aos/às demais quem conhecia e como conheciam. V me respondeu: “Não conheço, mas sei que é coisa de negro/a!

Me chamou atenção como esse/a estudante se mostrou sério/a com o semblante quase fechado, visivelmente tenso; então, me voltei para os/as demais participantes.

B respondeu: “Já vi mulheres no Pelourinho com esse tipo de roupa”; “Conheço essa roupa... é de baiana de acarajé”, disse A; “Não conheço!” respondeu L, que ainda

não tem domínio da língua de sinais; F disse também para a turma: “Não conheço!”; nesse momento Q se colocou: “Essa roupa é de candomblé. Esse é o sinal certo.”

Perguntei a ele que sinal era aquele e ele explicou para a turma: “Esse é o sinal certo. O sinal usado (mostrou o sinal comumente usado pelos/as surdos/as para se referir ao candomblé) parece preconceituoso, não é bom, o sinal correto é esse”. Perguntei a turma se conheciam os sinais feitos por Q e eles/as revelaram que apenas conheciam o sinal definido por Q como sendo preconceituoso.

Percebi que diferentemente das materialidades trazidas anteriormente, o grupo, ao entrar na sala não reagiu, se dirigindo aos elementos para olhar mais de perto ou tocando, experimentando. Apenas miravam as peças e trocavam olhares.

Então, passei para a segunda etapa da aula, quando trabalharíamos com os enredos familiares. Nessa turma, estamos trabalhando com a narrativa pessoal de Q, quando seu avô o levou para pescar, e de L, que teve a avó picada por uma cobra. Os grupos já definidos na série anterior, resgataram as imagens corporais, fazendo uso ou não das materialidades dispostas em sala, podendo nessa improvisação inserir a língua de sinais.

Aqui os grupos poderiam trazer para seus enredos movimentação cênica, diálogo e figurino, tendo como mote as imagens corporais já criadas. Na turma seguinte consegui uma sala maior para ficarmos e, ao adentrar a sala, o grupo se manteve de pé, todos/as juntos/as, de frente para a materialidade disposta.

Procedi da mesma forma, dando espaço e tempo para que interagissem com o ambiente e os elementos. O grupo apenas observou e aguardou por minha intervenção. Percebi a mesma troca de olhares e que também não se aproximaram curiosos/as para ver o que eram aqueles elementos.

Passado certo tempo, perguntei para a turma se conheciam aqueles elementos. Z e Q balançaram a cabeça afirmativamente; Z respondeu:

- “Eu conheço já há muito tempo. Tem relação com o sentimento de pessoas negras. Já vi caminhando pelas ruas de Salvador negros/as sacudindo suas saias, fazendo movimentos, tocando tambor e dançando candomblé. É próprio de pessoas negras de muitos anos atrás. Tem pessoas que querem e gostam de ver. É um sentimento bom. Eu gosto! Pessoas que querem se enfeitam com essas roupas brancas, marrom, outras cores, enfeitam suas cabeças. Homens vestem roupas e usam turbantes (mostrou com riqueza de detalhes como se enfeitam, com cores

combinando perfeitamente e fez o gesto comum nos rituais de candomblé, quando os/as filhos/as incorporam). Tem uma loja que as pessoas compram essas roupas, não sei onde. Minha mãe, a família dela, dança. A família dela”.

Após a fala de Z, o/a colega D responde de forma breve:

- “É lá no Pelourinho? Pessoas rodando suas saias?” (fez o movimento de sacudir a saia e balançou a cabeça afirmativamente).

Em seguida A respondeu:

- “Eu não conheço, não vi”;

Q interrompe a fala de A e diz para ele/a:

- “Você conhece sim”.

Nesse momento Z também entra na conversa e Z, Q e A sinalizam ao mesmo tempo.

Z diz para A:

Você nunca viu esse tipo de roupa?! Sinto muito por você.

A responde para Q e Z:

Ah... eu já vi quando subi o Elevador Lacerda!

Foi a vez então de K se colocar, respondendo:

- “Eu conheço pessoas que no passado usavam essas roupas no ombro e um pano caído no braço e que se curvavam diante do chefe” (fez um gesto de reverência curvando o tronco e a cabeça).

Pedi para K explicar mais sobre o que disse. Z perguntou para K: “- O que você falou?”

K repetiu sua narrativa e corrigiu o sinal feito anteriormente:

-“Chefe não. Era do rei”. Sentados em carruagem, com coroa, bois, parece de outro país! K se abaixou mostrando o movimento que essas pessoas fazem.

Q que observava a fala de K, afirmou:

- “Sim... eu conheço!”.

Z mais uma vez se colocou:

- “Eu não conheço. O que tem a ver com rei, andando em uma carruagem com cavalos? Você falou de bois e pessoas se curvando, (repetiu o movimento cênico feito por K) que relação isso tem com essas roupas?! Eu não conheço.”

Perguntei para K se o que dizia era referente à Espanha.

K interrompeu momentaneamente sua fala e disse para o grupo:

-“Estou pensando”.

Foi então a vez de T se colocar:

-“Dessa roupa eu só conheço o pano que as pessoas usam para amarrar na cabeça para cozinhar” (expressou corporalmente uma pessoa mexendo uma panela cozinhando algo).

Enquanto isso, K sinalizava pensativo:

-“Estou pensando” (e novamente se colocou para turma). Parece que é de outro país chamado Grécia, onde o rei usa uma coroa, espada e anda em uma carruagem puxada por cavalos.

O/A estudante N, que estava recuada um pouco mais atrás da linha do semicírculo, à medida que a conversa se dava, se juntou ao grupo e continuou observando a rica troca de conhecimento que ocorria nesse momento da aula.

Após essa primeira etapa, fomos para o espaço de jogo onde partimos do jogo “Caminhadas” para interagir cenicamente com as materialidades dispostas. Na sequência, cada grupo estabelecido desde a série anterior deu continuidade à criação de seus enredos, dessa vez agregando um ou mais elementos do material cênico presente na aula.

Expliquei para a turma que poderia ficar à vontade para não utilizar das materialidades, caso não desejasse.

Figura 15 – Materialidade e improvisação.



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Na sequência das aulas da série corpo-ancestral, as turmas tiveram contato com as materialidades:

- Imagem de mão negra com punho cerrado;
- Tecidos africanos;
- Bastões de maculelê;
- Inhame, azeite de dendê, quiabo, alfazema... (materialidades gustativas e olfativas).

Embora demonstre certo conhecimento histórico a respeito dos elementos utilizados na aula, mostrando que aquelas roupas fazem parte da espiritualidade de pessoas negras, de sua beleza estética ao longo dos tempos, Z afirma que já viu pessoas negras utilizando tal tipo de roupa nas ruas de Salvador, onde as pessoas giram suas saias, dançam, tocam, fazem movimentos. Logo em seguida, Z diz algo que contradiz esse discurso de afastamento inicialmente posto, ao trazer para a turma a informação de que a família de sua mãe usa essas roupas e dança e reforça se tratar da família “dela”.

O discurso de Z e de desconhecimento dos/as demais colegas, é muito compreensível se observarmos o quanto no passado, e ainda hoje, pessoas adeptas de religiões de matriz africana sofreram/sofrem com a rejeição, com os julgamentos

preconceituosos, a violência física, moral, psicológica, cometidas por pessoas que não respeitam modos outros de existência.

O discurso de distanciamento de Z, marcado com a expressão “[...] a família dela”, tem um sentido de autopreservação; esse comportamento, foi/é uma estratégia utilizada por pessoas negras no Brasil, de proteção de seus corpos e de manutenção da vida no que se refere a muitos aspectos culturais.

O perigo no Brasil dos tempos atuais, de maneira parecida como a cento e trinta e seis anos atrás, está a espreitar os corpos desses sujeitos, que se veem de muitas formas sob a mira do ódio, do racismo.

Sabemos, como nos provocou a pensar Abdias Nascimento (2016), desde seu livro “O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado”, referência dos estudos raciais no Brasil, lançado em 1978, que o genocídio antinegro ainda está em curso.

O genocídio, de acordo com o autor, não visa apenas à morte física, mas também à morte social do ser negro. Dito isso, imaginemos se esse ser é negro e surdo, minoria cujos ciclos de relações sociais em muitos casos se restringem à família e à comunidade surda? Podemos compreender que fazer parte desses ciclos e ser por eles acolhido/a é fundamental para a existência humana.

Compreendemos também que os saberes validados como verdade ainda são no currículo escolar, nas mídias, no meio familiar, aqueles produzidos pelo ocidente. Isso faz com que a legitimidade dos conhecimentos de culturas negras e indígenas, ao serem usurpados como foram pela cultura hegemônica, se fragilizem gerando distorções de sentidos.

Como é possível perceber, no processo do fazer teatral, nas relações de troca, esses símbolos e significados vão sendo reposicionados. Por isso a importância e necessidade de empreender dentro do campo do Teatro proposições pedagógicas antirracistas, enquanto responsabilidade não apenas de artistas, coletivos ou professores/as negras.

É igualmente de fundamental importância que sujeitos não negros, sejam eles artistas, coletivos, professores/as, estudantes e outros/as, entendam seu papel na luta contra o racismo e suas formas de “apagamento”.

A abordagem desses conhecimentos na sala de aula precisa se dar em processo de busca contínua com proposições coesas, se queremos contribuir para

mudar a percepção desses conteúdos enquanto conhecimentos inapropriados, argumento comumente utilizado para negar culturas diferentes daquelas hegemonicamente constituídas no social.

No entanto, sabemos que criar cenicamente a partir do contato com artefatos de diferentes culturas pode aqui ser um dos modos de deslocar os estigmas fundamentados pela lógica racista (LIMA, 2015), o que possibilita o reconhecimento de sua dimensão estética e reflexiva, agregando conseqüentemente significados compartilhados a esses artefatos.

O estímulo a criação teatral desses/as estudantes foi um processo acessível pela possibilidade de trocas “orgânicas” (BISPO, 2015) e diálogos respeitosos entre pares.

Ainda que diante de olhares, risos, gestos de reprovação, de afastamento, prevaleceu a liberdade de poder experimentar, observar e aprender sobre o acontecimento cênico, contribuindo em alguma medida para a autoria, a autonomia, a formação identitária e de seus lugares de existência.

Esse é um dos sentidos que cabem à Pedagogia do Teatro, que me parece hoje tão necessária quanto antes, no espaço de jogo e no ambiente da sala de aula; que ao abrir formas de diálogo com as diferenças, expande as brechas para um horizonte de convivência comunitária respeitosa e responsável, que talvez somente contemplemos pelos olhos de nossos/as filhos/as ou netos/as. E... se assim for, terá valido cada tentativa.

5 SINALIZAÇÕES FINAIS

O caminho percorrido nessa escrita tem por base o percurso profissional da pesquisadora que vos fala, em seus encontros e desencontros na docência, nos estudos e reflexões quanto à possibilidade de a Pedagogia do Teatro na educação bilíngue com/para pessoas surdas: abrir formas de diálogo através de um Teatro afrorreferenciado com estudantes surdos/as; expandir o fazer teatral para corpos não normatizados; pensar acessibilidade artística com os sujeitos surdos também pela via do protagonismo.

Em uma análise de dimensão pedagógica, investigamos abordagens teatrais fundamentadas em percepção antirracista, no intuito de afirmar a importância dos conhecimentos da Arte e da cultura afrodiaspórica na perspectiva da acessibilidade para pessoas surdas.

Um trabalho acadêmico que tem como horizonte construir estratégias de ensino-aprendizagem do Teatro na educação bilíngue pode, em uma primeira análise, ser compreendido como um ordenamento ou modelo do que fazer.

Para não incorrer nesse equívoco interpretativo, insistimos que essa investigação aponta para uma possibilidade, entre tantas outras na educação com pessoas surdas, que poderão ser perspectivadas com essa pesquisa ou a partir dela, na qual a educação para as relações étnico-raciais e a acessibilidade artística sejam sistematizadas com os sujeitos surdos e suas fabulações interpretativas do/no mundo.

A práxis pedagógica no campo da Arte na educação de pessoas surdas foi – e em alguma medida ainda é – organizada de modo reprodutivista, uma percepção limitada e limitante da surdidade¹⁵ ou seja, de sua existência enquanto ser-surdo no mundo.

Tal concepção do fazer artístico pode contribuir para encerrar na Pedagogia do Teatro, especificamente falando, a rica possibilidade que esse agrega à educação, que é de pluralizar sentidos e significados e de estimular em seu fazer a autoria criativa e a autonomia.

¹⁵ "a luta de cada criança surda, de cada família surda e adulto surdo para explicar-se a si mesmo e para explicar aos demais sua própria existência no mundo" (LADD, 2011, p. 3).

Romper com essa trama que envolve modelos fixos dentro de uma visão da história única, me parece perpassar por uma compreensão dos modos de aprender e de construir conhecimentos que marcam a existência de pessoas surdas.

Perpassa também por “ouvir” suas “vozes”, perceber seus sinais, apreciar seus enredos, contracenar com eles/as os seus modos de ver o mundo.

A partir dessa percepção, ao longo dessa escrita, tramei reflexões críticas sobre a ausência de corpos negros surdos com formação e atuação no campo das Artes, sobretudo do Teatro, dialogando assim sobre a emergência de uma pedagogia que afirme positivamente a identidade negra e surda para o ser mais, consciente de seu lugar, com buscas e sinalizações intencionalmente políticas.

Problematizei ainda as hierarquias sociais que se dão nas comunidades ouvintes pela cor da pele produzindo estigmas e desigualdades, como que operando de igual forma nas comunidades surdas brasileiras.

Nesse sentido, respondo à problematização mote desta pesquisa, sobre como articular experiências cênicas acessíveis no ensino-aprendizagem com estudantes surdos/as por uma percepção de educação antirracista, dizendo que é possível, ao atuar na sala de aula, enquanto professora-artista, mediando um fazer teatral que entrelace nesse fazer a língua de sinais, a identidade e a cultura de modo afrorreferenciados.

As experiências cênicas acessíveis antirracistas, colocadas aqui de forma breve, trilham pela defesa dos modos de existência e pela potência do povo negro do continente e da diáspora. Não se tratou, no entanto, de descartar outras epistemologias, mas de integrar ao currículo da educação de pessoas surdas os conhecimentos negados e que são importantes para a construção do pertencimento identitário desses/as jovens.

A proposição das experiências cênicas acessíveis antirracistas produziram e veem produzindo: um pensar sobre si enquanto corpo-ancestral que guarda memórias, saberes, enredos, fabulações de lugar-raiz; o acontecimento cênico enquanto campo das diferenças, de construção de conhecimento pela potência criativa dos corpos; da acessibilidade artística como direito constituído, devendo ser construída através de estratégias pedagógicas com os sujeitos surdos e não como assistencialismo; da educação bilíngue afrorreferenciada para pessoas surdas, como referência positiva para a formação identitária de sujeitos negros surdos e para a

consciência daqueles/as com outros pertencimentos raciais; para a construção de uma sociedade integrada, fundada em relações sociais equânimes.

Trilhamos por esse caminho por acreditar que assim, contribuímos com uma sociedade inclusiva, que acolha todas as pessoas.

Pensando uma Pedagogia de Teatro que estimule os saberes sensíveis e a agência de estudantes surdos e surdas negros/as e não-negros/as, por um processo criativo de autoria e da construção de relações baseadas no princípio de coexistência.

O ensino-aprendizagem do Teatro, conforme aqui defendido, pautado pela Libras e pelos aspectos da pedagogia surda no que se refere à importância da visualidade, precisa partir do lugar de reconhecimento da potência de sujeitos surdos e de que só poderemos construir a acessibilidade nas Artes, com trocas linguísticas, pedagógicas, artísticas, culturais com os próprios sujeitos surdos.

Desse modo, convido você meu irmão, minha irmã, da sombra da árvore onde se encontra, a pensar outras práticas pedagógicas por uma afroperspectiva, gestando conhecimento a partir do lugar de existência e da agência de povos negros, atendendo ao disposto na Lei nº 10.639/03, ao propor que currículo e escola sejam pensados pelo viés da pluralidade de saberes, reconhecendo o legado histórico de cada povo que constitui a sociedade brasileira.

Tomei como princípio as “vozes” de cada estudante, resguardando seus processos de vida e seu lugar de fala como ponto para emancipação. As pontuações aqui colocadas são parciais e demandam com toda certeza maiores diálogos e reflexões.

As considero de fato um chamado a que se façam proposições, inflexões, trocas e análises outras, pois somente poderemos expandir a Pedagogia do Teatro, possibilitando que através de seus estudos e pesquisas se possam constituir vozes diversas, se integramos proposições metodológicas que mobilizem sujeitos a produzirem, com consciência e conhecimentos, seu próprio protagonismo.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ALVES, Camila Araújo. Acessibilidade cultural: a criação de outros modos de ver e não ver no espaço do museu. INES. **Revista Forum**. Rio de Janeiro, nº 32, jul-dez 2015.

AMORIM, Lúcio Cruz Silveira; SILVA, Lázara Cristina da. **Educação de Surdos: relâmpagos de desejos e a realidade permitida**. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2017.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

BARROS, Dayse do Prado; SÁ, Antônio Villar Marques de. Inclusão social de estudantes surdos em uma perspectiva antimarginalizadora. In: **Educação de surdos: olhares multidisciplinares**. Belo Horizonte: Dialética, 2020.

BERSELLI; CASTRO; SANTOS. Práticas cênicas com alunos surdos: troca de saberes e valorização da cultura no espaço escolar. **Em Extensão**, Uberlândia, v. 16, n. 2, p. 193-201, jul./dez. 2017.

BISPO, Antônio. **Colonização, Quilombos: Modos e significações**. Brasília: AYÔ. 2019.

BOAL, Augusto. **O arco íris do desejo: o método Baal de teatro e terapia** / Augusto Baal. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996. 220p.

BRANDÃO, C. R. (Org.). (1999). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense.

BRASIL. **Lei n. 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm. Acesso em: 23 de maio de 2021.

_____. Lei n. 14.191/21, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 de agosto de 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 23 de outubro de 2022.

_____. Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 23/05/2021.

_____. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Decreta a educação bilíngue de surdos como modalidade da educação escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 01 dez. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 15 de outubro de 2021.

_____. Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, de 26 de agosto de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 15 de outubro de 2021.

_____. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/99492/lei-de-libras-lei-10436-02>>. Acesso em: 23/05/2021.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial. MEC. SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 23/05/2021.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. **Drama como método de ensino**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

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

CAVALLEIRO, Eliane. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: _____. **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-60.

CONRADO, Amélia Vitória de Souza. Artes cênicas negras no Brasil: Das memórias aos desafios na formação acadêmica. **Repertório**, Salvador, ano 20, n. 29, p. 68-85, 2017.2.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do teatro**: provocação e dialogismo. São Paulo: Editora Hucitec. Edições Mandacaru, 2006.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2010.

DUBATTI, Jorge. Convivio y Tecnovivio: el teatro entre infancia y babelismo. **Revista Colombiana de las Artes Escénicas**. Colômbia, v. 9. p. 44-54. dec. 2015.

DUMAS, Alexandra. Não se aprende samba no colégio? folguedos populares e processos pedagógicos. In: **Teatro**: criação e construção de conhecimento [online], v.1, n.1, Palmas/TO, jul./dez. 2013.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 21, n. 46, p. 275-288, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Educação, Relações Étnico-raciais e a Lei 10.639/03: Breves reflexões. In: **Modos de fazer**: caderno de atividades, saberes e fazeres (A cor da cultura). Ana Paula Brandão. (Org.) Rio de Janeiro, 2010.

_____. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAE** – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

_____. Relações Étnico-raciais, Educação e Descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

_____. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017. 283p.

KAUDELA, Ingrid D. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

LADD, Paddy. **Comprendiendo la cultura sorda**: en busca de la Sordedad. Gobierno de Chile. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, Fondo Nacional de Fomento del Libro y la Lectura, Concepción, 2011.

LIMA, Evani Tavares. Por uma história negra do teatro brasileiro. **Urdimento** - Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 1, n. 24, p. 092 - 104, 2015.

_____. Um fórum negro de artes cênicas na Escola de Teatro da UFBA: contribuições para pensar a formação em artes na universidade. **Pitágoras 500**, Campinas, SP, v. 10, n. 1, p. 25–37, 2020.

LIMA, Maria Nazaré Mota de. **Relações Étnico-Raciais na Escola**: O papel das linguagens. Salvador: EDUNEB, 2015. 134 p.

MARTINS, Leda. Performances da Oralitura: Corpo, Lugar da Memória. **Letras**, (26), 63–81, 2003. <https://doi.org/10.5902/2176148511881>

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. In MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., (Orgs.) **Etnografia e educação**: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 49-83. ISBN 978-85-7879-190-2.

MELO, Carlos Vinicius Gomes. **Estratégias de enfrentamento de pessoas negras e com deficiência frente ao duplo estigma**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia, Salvador, 2014.

MENDONÇA, Célida Salume. **Fome de quê?** Processos de criação teatral na rede pública de ensino de Salvador. Hucitec. 1ª edição. 2019. 328 p.

_____. Um olhar sobre o impacto da experiência teatral no exercício da alteridade e no processo de socialização de crianças em contextos educacionais. **Revista Educação, Artes e Inclusão**. Vol. 16, n. 4, out/dez 2020.

_____. **Sobre Importâncias:** saboreando materialidades no processo de criação cênica. IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. Laranjeiras -SE/Brasil. 2010. ISSN 1982-3657 .

_____. **Materialidades em jogo:** o fazer teatral na escola. X colóquio internacional “Educação e contemporaneidade”. São Cristóvão/SE -Brasil. 2016. ISSN 1982-3657.

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. In: **Estudos Avançados**. Vol. 18. N.º 50. São Paulo: 2005, pp. 209-224.

_____. **O genocídio do negro brasileiro:** processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, Alexandre do. Ubuntu como fundamento. **UJIMA** - Revista de Estudos Culturais e Afrobrasileiros. Número XX, Ano XX, 2014. ISSN 9999-9999.

NOGUERA, Renato. Ubuntu como modo de existir: Elementos gerais para uma ética afroperspectivista. **Revista da ABPN**. v. 3, n. 6. nov. 2011 – fev. 2012, p. 147-150.

OLIVEIRA, David Eduardo de. **Filosofia da ancestralidade:** corpo e mito na filosofia da educação brasileira. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

PEREIRA, A. S. S., & PEREIRA, R. O. (2013). Surdo-negro soteropolitano: uma pesquisa exploratória sobre a sua percepção de opressão e exclusão. **Revistas de Ciência da Educação**, 02(29), 139-148.

QUADROS, R. M. **Língua de Herança** – Língua brasileira de sinais. Porto Alegre: Penso, 2017.

REBOUÇAS, Larissa Silva. Pedagogia Surda: Estratégias de Ensino para as Pessoas Surdas na Educação Inclusiva. UFRB. Amargosa-Bahia. 2019. ISBN:978-85-5971-123-3 - **ANAIS EPLIS II**. Disponível em: 3-PEDAGOGIA-SURDA-ESTRATÉGIAS.pdf (ufrb.edu.br).

REBERBEL, Olga. **Jogos teatrais na escola**. São Paulo: Scipione, 1996.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. Companhia das Letras. 2019.

_____. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento; 2017.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos:** modos e significações. 2ª edição. Brasília: Ayô. 2015.

SANTOS, Lucas Wendel Silva. Identidade surda e Teatro: a comunicação autônoma do corpo surdo. **Revista Virtual de Cultura Surda.** Edição Nº 22 / Setembro de 2017.

SANTOS, Luís Carlos Ferreira; OLIVEIRA, Eduardo David de. Poética da ancestralidade: filosofia africana e educação antirracista. **Revista Espaço Acadêmico** – n. 225 – nov./dez. 2020 – bimestral. Ano XX – EISSN 1519.6186.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 2. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 58, set./out. 2007, p.20-30.

SOUZA, Brenda Luara dos Santos de; LIMA, Rita Beraguas. Mãos que falam: o teatro do oprimido como instrumento de democratização da comunicação de sujeitos surdos nos espaços educativos não-formais. **Seminário Gepráxis**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 6, n. 6, p 402-416, 2017.

SOUZA, Julianna Rosa de. As estruturas do racismo no campo teatral: contribuições para pensar a branquitude e a naturalização do perfil branco na construção de personagens. **Pitágoras 500**, Campinas, SP, v. 10, n.1, [18], p. 67 - 80, jan.- jul. 2020.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro:** as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Brasília: Edições Kisimbi, 2019.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** 4. Ed. 1. Reimp. – Florianópolis: Ed. da UFSC, 2018.

TEIXEIRA, Ana Carolina Bezerra. **Deficiência em cena:** desafios e resistências da experiência corporal para além das eficiências dançantes. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. PPGAC, Salvador, 2010.

VIDOR, H. B. (2020). Sobre as materialidades na aula de teatro: vestígios do drama na prática de uma professora-artista. **OuvirOUver**, 16(2), 375-391. <https://doi.org/10.14393/OUVv16n2a2020-53421>

VIEIRA, Divino Gomes; LIMA, Hildomar José de. O teatro como instrumento pedagógico na educação de surdos. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 93-102, jan./jun. 2016.

WITCHS, Pedro Henrique. **Línguas de sinais e surdos no Oscar e no Cinema.** Círculo de Estudos Interdisciplinares com Línguas de Sinais (Ceilis). 2022. Disponível em: <https://ceilis.ufes.br/conteudo/linguas-de-sinais-e-surdos-no-oscar-e-no-cinema> acessado em 29 de março de 2022.

Sites visitados:

Augusto Boal e o Teatro do Oprimido._Documentário, Brasil, 2011, 62min.; COR. Direção: Zelito Viana visitado em 19 de outubro de 2021. www.dpsa.gov.za/about_us.asp acessado em 03 de outubro de 2021.

Bell Hooks e as miudezas que importam (geledes.org.br). Acessado em 24 de maio de 2022.

Documentos | DPSA

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-10/brasil-tem-107-milhoes-de-deficientes-auditivos-diz-estudo> acessado em 20 de fevereiro de 2022.

Universidade Gallaudet - O que você faz aqui muda o mundo! Acessado em 7 de maio de 2022.