

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS
CURSO DE LICENCIATURA EM TEATRO

Douglas Vicente Leopold

ENTRE TELAS, FICÇÕES, ESPAÇOS E TEMPOS:
PROCESSOS DE DRAMA EM SESSÕES ÚNICAS COM SURDOS EM AMBIENTE
VIRTUAL

Santa Maria, RS
2023

Douglas Vicente Leopold

**ENTRE TELAS, FICÇÕES, ESPAÇOS E TEMPOS: PROCESSOS DE DRAMA EM
SESSÕES ÚNICAS COM SURDOS EM AMBIENTE VIRTUAL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Licenciatura
em Teatro da Universidade Federal de
Santa Maria, como requisito para
obtenção do Título de **Licenciado em
Teatro**.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marcia Berselli

Santa Maria, RS
2023

DOUGLAS VICENTE LEOPOLD

**ENTRE TELAS, FICÇÕES, ESPAÇOS E TEMPOS: PROCESSOS DE DRAMA EM
SESSÕES ÚNICAS COM SURDOS EM AMBIENTE VIRTUAL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Licenciatura
em Teatro da Universidade Federal de
Santa Maria, como requisito para
obtenção do Título de **Licenciado em
Teatro**.

Aprovado(a) em 25 de janeiro de 2023:

**Marcia Berselli, Dr.^a (UFSM)
(Presidente/Orientadora)**

**Diego de Medeiros Pereira, Dr. (UDESC)
(por videoconferência)**

**Tânia Micheline Miorando, Dr.^a (UFSM)
(por videoconferência)**

**Priscila Lourenzo Jardim, Ms.^a (UFRGS)
(por videoconferência)**

Santa Maria, RS
2023

AGRADECIMENTOS

Agradeço por toda a proteção e iluminação nos meus caminhos sempre. Obrigado, meu pai Oxalá! Sou grato a todos os orixás por todas as bênçãos e oportunidades que tenho em minha vida. Assim, agradeço também ao Seu Tiriri e a todas as entidades de luz, médiuns e cambones que trabalham na Casa Oxum do Panteó Africano pelos conselhos, respostas, acolhimento e proteção.

Agradeço a minha mãe, Marta, por ter sido uma guerreira e se desdobrar em mil, principalmente depois do falecimento do meu pai. Mãe, muito obrigado por todo o apoio sempre. Foi graças a ti que eu pude vir estudar em outra cidade, me alimentar bem, ter o que vestir e um lugar para dormir. Obrigado por sempre me incentivar a estudar. Não teria chegado onde estou agora se não fosse por ti. Te amo!

Agradeço a minha orientadora e amiga, Marcia Berselli, por todo o incentivo a pesquisa, por me abrir as portas para a extensão e por toda a parceria, seja em projetos ou almoços ao som de Shakira. Muito obrigado!

Agradeço a banca por ter aceitado continuar vendo até onde vai a minha coceira. A professora Priscila, minha grande amiga, a professora Tânia, que já embarcou em outras loucuras minhas e ao professor Diego que foi um grande colaborador desde o início do projeto das oficinas, meus mais sinceros agradecimentos!

Agradeço a todas e todos participantes das oficinas, desde a convivialidade dos tempos na Coser, até o trabalho virtual de 2020, 2021 e 2022. Muito obrigado pelas trocas, ensinamentos, criações artísticas e por me receberem de braços abertos na comunidade surda.

Quero agradecer minha família, aquela que fui construindo ao longo de minha graduação. Agradeço ao meu namorado, Flávio, por me apresentar a calma que meu coração, muitas vezes, necessita, pelos sorrisos e pela parceria; as minhas amigas-irmãs-parceiras de Santa Maria: Diordinis, que entrou no mundo do teatro comigo, em 2015, e que, provavelmente, me conhece de outras vidas; Débora, minha “esposa”, e nosso filho canino que torna nossos dias mais leves, o Coragem; Carla, uma pessoa maravilhosa que está sempre disposta a estender a mão; Rubi, que mesmo estando distante, guardo um carinho muito grande. Agradeço a Leti e a Marcia (companheiras da graduação, de surtos e, agora, de profissão!), a Jade, a Elisa, a Rafa, Filipe, Elis, Vanessa, Allan, Mateus, Flávia e todas as pessoas que conheci

nesta cidade, que pude criar laços e as quais desejo as coisas mais bonitas que a vida pode oferecer. Agradeço ao meu amigo e ex-colega, Giordano, o qual me apresentou a Libras e com o qual pude ter mais contato com a Cultura Surda. Gratidão, também, as minhas amigas-irmãs de Vera Cruz, Elô, Helena e Suelen, as quais amo muito e com quem eu quero poder partilhar muitas risadas, fofocas, festas, jantas e comemorações.

Gratidão à Universidade Federal de Santa Maria, à Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAE), com a qual pude contar, desde o início de minha graduação, com o benefício socioeconômico e me possibilitou a moradia na Casa do Estudante I, a qual tenho imenso carinho. Agradeço à Pró-Reitoria de Extensão (PRE) pelo fomento à atividade extensionista, essencial para tirar muitos anseios do papel e colocar as e os estudantes em contato com as comunidades externas, algo que considero fundamental para a formação acadêmica.

RESUMO

ENTRE TELAS, FICÇÕES, ESPAÇOS E TEMPOS: PROCESSOS DE DRAMA EM SESSÕES ÚNICAS COM SURDOS EM AMBIENTE VIRTUAL

AUTOR: Douglas Vicente Leopold

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a Marcia Berselli

Esta pesquisa traz como tema processos de Drama em sessões únicas com surdos em ambiente virtual, tendo como objetivo investigar as estratégias utilizadas pelo professor no desenvolvimento de seis processos de Drama no contexto já citado. A escolha do público surdo adulto, do ambiente remoto e do Drama como metodologia de trabalho se deu devido às explorações anteriores realizadas pelo autor, que agora experimenta o formato de sessão única para a realização de cada processo. A metodologia de pesquisa se deu pela pesquisa-ação (Thiollent, 1986) e, para o referencial teórico, o autor busca apoio em Cabral (2006) e Pereira (2015), que trazem as teorias do Drama. Ainda, para embasar os estudos sobre a Cultura Surda, são trazidas as autoras Perlin (2016), Gesser (2009) e Rezende (2019). Por fim, para tratar sobre o ambiente virtual e as práticas cênicas realizadas nele, são consultados Dubatti (2021) e Muniz e Dubatti (2018). Ainda, se espera que as reflexões apresentadas neste trabalho possam instigar o leitor e a leitora a (re)pensar seu modo de conduzir práticas cênicas.

Palavras-chave: Processo de Drama. Cultura Surda. Ambiente virtual.

ABSTRACT

This research has as its theme the Drama in single sessions with deaf people in a virtual environment, intending to analyze the strategies used by the teacher in the development of six processes Drama in the context mentioned before. The choice of the deaf adult audience, the remote environment, and Drama as a work methodology was due to previous explorations carried out by the author, who is now experimenting with the single session format for performing each process. The research methodology was based on action research (Thiollent, 1986) and, for the theoretical framework, the author seeks support from Cabral (2006) and Pereira (2015), who bring the theories of Drama. Still, to base studies on Deaf Culture, the authors Perlin (2016), Gesser (2009), and Rezende (2019) are brought. Finally, to provide support with the virtual environment and the scenic practices carried out in it, Dubatti (2021) and Muniz and Dubatti (2018) are consulted. Furthermore, it is expected that the reflections presented in this work can instigate the readers to (re)think their way of conducting scenic practices.

Key words: Process Drama. Deaf Culture. Virtual environment.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Participante no jogo do GIF.....	19
FIGURA 2 - Armadilha do sarcófago.....	20
FIGURA 3 - Processo: As Pedras do Destino.....	34
FIGURA 4 - Pedra verde: transmutação.....	38
FIGURA 5 - Montagens feitas pela participante.....	40
FIGURA 6 - Processo: T3RR4.....	43
FIGURA 7 - Processo: O Plano Perfeito.....	43
FIGURA 8 - Roubo do cachorro real.....	44
FIGURA 9 - Pôster: o assalto do século.....	46
FIGURA 10 - Participante no papel de assaltante.....	47
FIGURA 11 - Processo: Teriantropos.....	48
FIGURA 12 - Participante-gato escala o prédio.....	51
FIGURA 13 - Participante-gato alcança o objeto.....	52
FIGURA 14 - Processo: Dança dos Olhos.....	53
FIGURA 15 – Exploração com iluminação.....	58
FIGURA 16 – Processo: medo.com_.....	58

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	CAPÍTULO UM: OFICINAS ONLINE DE TEATRO COM SURDOS - MISTURANDO OS INGREDIENTES	15
2.1	CULTURA SURDA.....	15
2.2	OFICINAS ONLINE DE TEATRO PARA SURDOS: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO	17
2.3	O DRAMA.....	20
2.3.1	As convenções do Drama.....	22
2.3.2	As estratégias do Drama	24
3	CAPÍTULOS DOIS: ESTRATÉGIAS QUE FAVORECEM PROCESSOS DE DRAMA EM SESSÃO ÚNICA COM SURDOS – EXPERIMENTANDO BÁLSAMOS.....	30
3.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DOS PROCESSOS	30
3.2	DESCRIÇÃO E OBSERVAÇÃO DOS PROCESSOS	34
3.2.1	Processo 1: <i>As Pedras do Destino</i> - As imagens e a Cultura Surda ..	35
3.2.3	Processo 2: <i>T3RR4 - Materiais de apoio</i>	41
3.2.3	Processo 3: <i>O Plano Perfeito - Visual Vernacular na narração</i>.....	44
3.2.4	Processo 4: <i>Teriantropos - O Visual Vernacular como resposta a proposta cênica</i>.....	49
3.2.5	Processo 5: <i>Dança dos olhos - Visualidades</i>	54
3.2.6	Processo 6: <i>medo.com_ - A comunicação</i>.....	58
4	CONCLUSÃO	63
	REFERÊNCIAS.....	66

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasce de uma coceira. Como assim? Sabe quando um mosquito pica a gente? No início, caso a gente sinta ele nos picando, damos um tapa de leve, ou, se o bicho já voou com nosso sangue na barriga, apenas expressamos uma interjeição de dor. Pois é, mas aquela picada vai ficar vermelha, pior ainda se formos alérgicos/as. Em um primeiro momento, tranquilo. Mas a parte do nosso corpo que serviu de banquete para o mosquito vai se avermelhando e incomodando cada vez mais e a necessidade de coçar, às vezes, foge do nosso controle. E a gente? A gente coça, coça e coça. Entretanto, para explicar mais sobre minha coceira, preciso contar uma história.

No ano de 2018, quando ingressei na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no curso de Licenciatura em Teatro, não sabia muito bem o que eu estava fazendo ali, ou o que me motivava a seguir nesse curso. Naquele mesmo ano, fiz amizade com um colega surdo que já estava no curso. Nas disciplinas que tínhamos em comum, percebi que, de modo geral, o corpo docente não parecia pensar muito em abordagens metodológicas que fossem acessíveis às pessoas com deficiências e/ou surdas¹. Inúmeras hipóteses sobre esse problema podem ser formuladas, porém não discutirei sobre elas nesta pesquisa.

Aquele cenário me deixava desconfortável. Era a picada do mosquito! Mas, antes que eu coce mais o local da picada, gostaria de compartilhar meu local de fala nesta história: sou ouvinte. Não quero roubar o protagonismo de nenhuma pessoa surda. Estou me formando em um curso de licenciatura, portanto meu local de fala é de um futuro professor que incomodou-se e buscou não acomodar-se. Foi impossível não (me) questionar sobre aulas e práticas cênicas não acessíveis. Foi impossível ignorar aquela picada. Ela incomodava demais.

Buscando amenizar aquela coceira, ainda em 2018, procurei a professora Marcia Berselli. Eu sabia que ela liderava o grupo de pesquisa *Teatro Flexível: práticas cênicas e acessibilidade* (CNPq/UFSM) e, também, sabia que ela coordenava um projeto de oficinas de teatro com surdos. Naquele ano, não havia conseguido uma bolsa de pesquisa ou extensão vinculada ao grupo, então, por motivos financeiros,

¹ Neste trabalho discorro sobre o desenvolvimento da prática com pessoas surdas, que não se entendem como pessoas com deficiência pois têm uma comunidade específica, língua própria e artefatos que compõem uma Cultura Surda. No decorrer da escrita, abordarei mais sobre as questões da surdez e da deficiência.

não pude participar naquele momento e precisei deixar a picada incomodando por mais tempo.

No primeiro semestre do ano de 2019, fui selecionado para uma bolsa no *Programa de Extensão Práticas cênicas, escola e acessibilidade Ano II²*, um programa que englobava diversos projetos, como *workshops* de formação continuada para professores/as da rede pública estadual de Santa Maria, realização de oficinas de Contato-Improvisação³ e, o que me interessava há mais tempo, o desenvolvimento de oficinas de teatro para surdos. Cheguei no grupo sem saber bem o que estava fazendo ali - assim como no início do curso -, fui reconhecendo e me reconhecendo naquele espaço, tentando lidar com a picada e entender a minha coceira.

Naquele ano desenvolvi, com a Vanessa Bressan - na época estudante do curso de Artes Cênicas e participante do grupo de pesquisa -, oficinas de teatro na Escola de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Coser⁴, na cidade de Santa Maria. Naquele período, ainda estava me aproximando da Língua Brasileira de Sinais (Libras), então, conhecia alguns sinais básicos e treinava novos sinais referentes aos exercícios que realizaríamos nos encontros. Não entendia que a Libras tinha uma gramática própria, mas percebia o quão importante era ter uma maior fluência na língua para me comunicar bem com os e as estudantes. Na escola Coser, realizamos, principalmente, exercícios de composição, Jogos Teatrais e algumas práticas de Contato-Improvisação.

Em 2020, com o início da pandemia de COVID-19, precisamos nos afastar da sala de aula física e aderir ao modo de trabalho remoto. A escola não possuía recursos para atender todas as demandas exigidas por essa adaptação ao ambiente virtual, pois os e as estudantes careciam de equipamentos eletrônicos e havia um movimento do corpo docente levar as atividades impressas até a casa deles/as. Dessa forma, não conseguimos continuar realizando as atividades de extensão na escola. Não desanimamos, percebemos o contexto no qual nos encontrávamos e tivemos a ideia de desenvolver oficinas virtuais de teatro para surdos.

² O Programa de Extensão contou com apoio do Edital FIEX-CAL/PRE/UFSM nos anos de 2017 a 2022.

³ Prática de Dança, desenvolvida por Steve Paxton, junto a colaboradores/as, que trabalha a partir da partilha de pontos de contato entre corpos, troca de peso entre os corpos e possui um caráter menos restritivo, não tendo movimentos pré-estabelecidos.

⁴ A escola adota a modalidade de Educação Especial em seu nome, porém é uma escola bilíngue para surdos, uma vez que as aulas são ministradas em Libras e o Português é trabalhado/ensinado na forma escrita.

Não sabíamos muito bem como iriam ser as oficinas, pois todo aquele cenário nos pegou de surpresa. Porém, tínhamos algo fundamental para pesquisadores/as: curiosidade. E foi a curiosidade - aquela coceirinha - de explorar que me fez dizer para a minha orientadora: Quero desenvolver um processo de Drama! Mas para que você entenda de onde veio toda essa vontade de trabalhar o Drama com surdos, preciso te contar um pouco mais sobre minha caminhada.

Meu primeiro contato com as teorias do Drama como processo foi em uma disciplina da graduação⁵, porém, aconteceu de forma superficial, pois estávamos, enquanto estudantes, encarregados/as de pesquisar sobre abordagens metodológicas do teatro e apresentar em formato de seminário. Na época, uma colega - Elisa Lemos⁶ - havia escolhido apresentar sobre o processo de Drama. Ela desenvolveu uma parte prática - um pequeno processo -, como forma de materializar os conceitos teóricos. Foi essa mesma colega e amiga que me convidou para participar como personagem de processos que ela desenvolveu nas escolas que estagiava/trabalhava. Foi por essas experiências que eu percebi, no Drama, potencial para a criação de um bálsamo que pudesse, ao menos, aliviar minha picada.

Em 2020 nasceram as *Oficinas Online de Teatro com Surdos*, projeto no qual desenvolvemos um processo de Drama de forma remota. Em meio a tantos desafios, conheci a Priscila Jardim, colaboradora do grupo Teatro Flexível, na época mestranda pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pesquisando sobre grupos de teatro surdo no Rio Grande do Sul. Priscila já foi bolsista do grupo de pesquisa na UFRGS e mediava oficinas de dança e teatro em uma escola bilíngue para surdos em Porto Alegre⁷, então, já tem uma longa caminhada nessa área. Também contamos com a orientação do professor Dr. Diego de Medeiros (UDESC) - colaborador do grupo de pesquisa – o qual foi uma figura determinante para nos aproximarmos

⁵ A disciplina a qual me refiro é *Prática Educacional em Teatro I - Fundamentos do Ensino de Teatro*, com carga horária de 60h e, na época, ministrada pela professora Cândice Lorenzoni.

⁶ A estudante mencionada participou do Grupo de Estudos de Teatro e Infâncias - GETIS (CNPq/UFSM), coordenado pelo Prof. Dr. Diego de Medeiros Pereira, sendo o Drama objeto de estudo no grupo.

⁷ É importante mencionar que o Projeto de Extensão desenvolvido na UFSM nasce como continuidade de um projeto anterior vinculado à UFRGS. *Teatro e Dança com alunos surdos* foi um projeto coordenado pelo Prof. Dr. Sergio Lulkin. Nos anos de 2013 a 2015 as oficinas, desenvolvidas na Escola Bilíngue de Surdos Salomão Watnick, eram facilitadas pela profa. Marcia Berselli, na época mestranda (2013-2014) e doutoranda (2015) pelo PPGAC/UFRGS. Em 2016 Priscila Jardim passou a integrar o projeto facilitando as oficinas e contando com a orientação do prof. Sergio e orientação da profa. Marcia. Em 2018 a ação desenvolvida na escola de Porto Alegre passou a integrar o *Programa de Extensão Práticas cênicas, escola e acessibilidade*, com orientação da profa. Marcia.

adequadamente do Drama, uma vez que o professor é referência nos estudos dessa abordagem. Em 2020, concluímos o projeto com satisfação. A experiência e análise dessa prática estão relatadas no artigo *Luzes, câmera, ação! Práticas teatrais com surdos em ambiente virtual* (PEREIRA; BERSELLI; LEOPOLD; JARDIM, 2021) publicado na Revista Urdimento (UDESC).

No ano de 2021, conhecendo mais o contexto no qual trabalharíamos novamente, planejamos as oficinas com mais tempo e experiência. Realizamos, naquele ano, a segunda edição das oficinas. Dessa vez, desenvolvemos um processo de Drama mais longo e a partir de referências que as e os participantes haviam levantado em aulas que precederam o início do processo. Também, exploramos o recurso das montagens de imagens durante o processo e estas mostraram-se de grande potência para a construção do contexto ficcional pela importância da visualidade para os surdos. Discorrerei sobre essa prática no primeiro capítulo, entretanto, caso o leitor ou a leitora queira saber mais, é possível encontrar outras informações no texto *Aulas on-line de teatro para pessoas surdas: o que podemos aprender?* (JARDIM; LEOPOLD; BERSELLI, 2022) no segundo volume do livro *(Im)possibilidades do teatro na escola em tempos de pandemia* (COUTINHO; ALVES, 2022).

Agora, em 2022, ainda vinculado ao projeto de extensão, decidi realizar meu Trabalho de Conclusão de Curso a partir daquilo que mais me atravessou durante a graduação: a pesquisa, a extensão, o ambiente virtual ressignificado a partir da pandemia e o trabalho teatral com surdos. Neste ano, o formato das oficinas foi diferente, pois os processos de Drama foram em sessões únicas – um único encontro para cada processo –, podendo o público ser flutuante. O motivo dessa escolha se deu pelo fato de, nos anos anteriores, percebermos uma dificuldade em dar continuidade ao processo quando faltavam muitas pessoas. Assim, com os processos iniciando e finalizando na mesma sessão, não haveria a preocupação de que um mesmo grupo de participantes se fizesse presente em todos os processos, uma vez que cada processo se desenvolveria de modo independente dos demais. Em um primeiro momento, acreditei que essa flexibilização dada pela flutuação de pessoas pudesse ampliar a possibilidade de participação de mais pessoas interessadas, pois nem sempre os compromissos do cotidiano permitem que pessoas adultas se dediquem a atividades cênicas por períodos prolongados.

Além disso, ainda optei por manter este trabalho *online*, pois foi perceptível, a partir das experiências anteriores, que o ambiente virtual possibilita a troca com pessoas de diversos lugares, uma vez que tínhamos participantes de vários estados do Brasil. Ainda, mesmo reconhecendo os limites do acesso pelo viés da necessidade de equipamentos eletrônicos, como celular ou computador, e *internet*, acredito que há uma ampliação do acesso às atividades cênicas que é promovida pelo ambiente virtual que permite a participação sem a necessidade de deslocamento até o local da oficina. A flutuação de participantes e o ambiente remoto como aspectos que favorecem a participação nas oficinas serão abordados e problematizados nos próximos capítulos.

Hoje, pesquiso para entender as estratégias que possam amparar este formato de processo de Drama no ambiente virtual e com um público que tenho interesse de continuar trabalhando, o público surdo. Por isso, este Trabalho de Conclusão de Curso traz como tema de pesquisa processos de Drama em sessões únicas com surdos em ambiente virtual, tendo por objetivo geral pesquisar quais as estratégias utilizadas pelo professor na mediação destas práticas.

Tempos atrás, eu li sobre o que aconteceria se os mosquitos fossem exterminados do mundo. Não deve ser tão ruim assim, não é? Imagina só, não ter que se preocupar mais com doenças como a dengue e a *chikungunya* e, também, poder dormir descoberto/a no verão e não acordar todo/a embolotado/a. Isso seria ótimo, mas... À longo prazo, a falta destes insetos causaria um grande impacto no meio ambiente. A extinção dos mosquitos poderia significar, também, a extinção de outros animais, como os peixes, por exemplo, além da água de muitos lugares apodrecer drasticamente. Pois é, não parece ser um cenário muito legal para se viver.

Assim como o mundo poderia ser um caos sem os mosquitos, também, minha pesquisa poderia não existir sem aquilo que me afetou durante a graduação. Aquela primeira picadinha. A escolha de seguir nessa pesquisa vem do meu desejo por trabalhar o teatro com a comunidade surda, do gosto que tomei pelo Drama como processo e das várias possibilidades que encontrei no ambiente virtual, sendo uma delas, a aproximação entre pessoas de diversos lugares do Brasil. É por isso que eu ainda me coço.

Junto da ação de coçar eu experimento bálsamos, misturo ervas e vou passando nas picadas, buscando conforto para a coceira. Ao misturar as ervas eu pesquiso, exploro, observo. Há dias que a coceira está mais presente e dias em que

há frescor e sensação de alívio. A picada às vezes está bem inflamada, em outras é apenas um leve rosado na pele. No Drama encontrei uma erva para criar um bálsamo poderoso, mas isso não significa que não tenho mais coceira. Ainda, alerta ao leitor e à leitora: estes foram ingredientes adequados ao meu tipo de coceira, então pode ser que eles te causem uma outra reação. Talvez você fique com mais coceira, quem sabe, atrás da orelha? Talvez não, quem sabe eles consigam te aliviar, ou, você perceba que ainda falta alguma coisa que eu não percebi, algum outro ingrediente que eu não me atentei. O importante é não tomar este bálsamo como uma receita pronta, mas como a possibilidade de encontrar pistas para suas próprias investigações alquímicas.

Espero que essa pesquisa mobilize outras pessoas a observarem suas coceiras, o que as produz e o que as alivia. Esse trabalho pode ser um mosquito que pique muitas outras pessoas. Pode ser uma pomada que alivia a coceira. Pode ser uma picada inflamada. Pode ser uma bonita marca na pele. Do modo como chegar a cada pessoa, desejo que essa pesquisa leve uma coceira boa, dessas que nos mobiliza. Que ela coce, principalmente, onde, ainda, ninguém coça⁸.

⁸Aqui, faço referência a uma passagem do Livro dos Abraços, de Eduardo Galeano, na qual um cacique muito sábio, após um grupo de missionários pregarem sua propaganda religiosa, diz “Você coça. E coça bastante, e coça muito bem. [...] Mas onde você coça não coça”. GALEANO, Eduardo. O Livro dos Abraços. Porto Alegre: L&PM, 1995.

2 CAPÍTULO UM: OFICINAS ONLINE DE TEATRO COM SURDOS - MISTURANDO OS INGREDIENTES

Para iniciar este capítulo, trago informações sobre dois ingredientes importantes para a mistura que ajudou a aliviar a minha coceira: a Cultura Surda e o Drama. O primeiro deles diz respeito a uma árvore gigantesca, a qual, no início eu só conseguia perceber as raízes externas, pois não estava olhando para cima, tampouco cavando para ver o quão profundas eram aquelas raízes. Essas raízes são uma metáfora para a Língua Brasileira de Sinais, a qual conheci a partir do meu colega e, depois, pude entender mais na disciplina de Libras “B”, ofertada aos cursos de licenciatura da UFSM, na qual, também aprendi mais sobre a Cultura Surda. Assim, aqui busco apresentar alguns galhos, folhas e frutos dessa enorme árvore, que se dão por alguns aspectos sobre a Cultura Surda, para em seguida, fazer uma ponte com as *Oficinas Online de Teatro para Surdos* dos anos anteriores.

Também apresento o Drama, outra planta fundamental para este bálsamo e que não tem uma cor ou um lugar específico para nascer. Conheci o Drama porque onde eu ia, parecia que ele desabrochava perto de mim - acho que era um sinal. Aqui, busco trazer sobre o contexto histórico do Drama, sua conceituação, suas convenções e algumas estratégias, já indicando aquelas que foram utilizadas na oficina que este trabalho tem como objeto de estudo. Ainda, trago algumas problematizações pensando na relação entre o Drama, a Cultura Surda e o ambiente virtual, terreno no qual estes ingredientes foram experimentados.

2.1 CULTURA SURDA

Ao abordar o tema da Cultura Surda, é preciso que, primeiro, questionemos nossos entendimentos sobre *cultura*. A partir de Hall, há a compreensão de cultura enquanto o que constitui o sujeito, não enquanto algo que o sujeito possui. Podemos compreender a cultura enquanto uma prática de significação, um instrumento através do qual compreendemos, capturamos, as coisas que nos passam. Segundo Stuart Hall:

A cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu “trabalho produtivo”. Depende de um conhecimento da tradição enquanto “o mesmo em mutação” e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse “desvio através de seus passados” faz é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo

que nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar. (2003, p. 43)

Como ouvinte, minhas relações culturais se dão, em grande parte, por artigos materiais e artefatos que privilegiam a audição como músicas, filmes e séries, relações com pessoas que falam Português, festas e celebrações repletas de estímulos sonoros.

Os artefatos culturais, além dos artigos materiais, são subjetivações que fazem sentido na cultura e comunidade constituindo as produções da pessoa surda que tem seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar a sua realidade; a isso se agregam as formas de interlocução, nomeações individuais, tradições, valores e normas, situações cotidianas. (GESSER, 2009 *apud* REZENDE, 2019, p. 27)

A maneira que as pessoas surdas entendem o mundo - e se entendem no mundo -, principalmente a partir das percepções visuais, vai construindo suas identidades surdas⁹, abrangendo “a língua, as idéias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo.” (STROBEL, 2008, p. 24). Dessa maneira, é necessário deslocarmos nossa percepção para uma outra forma de se relacionar com e experienciar o mundo. Quando falamos em Cultura Surda, precisamos entender que não se trata de uma cultura homogênea, como se todas as pessoas surdas tivessem as mesmas vivências, experiências e relações culturais, uniformizando uma identidade surda. Várias/os pesquisadoras/es utilizam o plural ao se referir às culturas e identidades surdas e, como Perlin (2016), abordam uma “construção multicultural” (p. 58). Ainda assim, partilho do entendimento de Gesser (2009), quando ela aponta a ideia de Cultura Surda, como uma cultura própria, a qual sugere “[...] a ideia de um grupo que precisa se distinguir da maioria ouvinte para marcar sua visibilidade, e a única forma de obter coesão é criada a partir de uma “pseudo” uniformidade coletiva” (p. 53). Assim, neste trabalho, utilizo *Cultura Surda*, no singular, em consonância com o que é apontado pela autora, entendendo, ainda assim, a pluralidade de identidades e culturas que existem dentro deste termo.

Outro ponto importante a ser destacado é a diferença entre a *surdez* e a *deficiência auditiva*. Muitas pessoas não entendem as diferenças entre esses dois termos e, muitas vezes, acabam utilizando o primeiro como algo pejorativo e o

⁹ Se a leitora ou o leitor tiver interesse em saber mais sobre as identidades surdas, consultar PERLIN, Gladis. Identidades surdas. *In*: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 51 - 73.

segundo termo como se fosse o correto ao se referir às pessoas surdas. Entretanto, a surdez está relacionada às pessoas que se entendem como surdas enquanto diferença linguística e política, pois participam das comunidades surdas e têm a Libras como sua língua primeira (JARDIM, 2017, p. 9). Já as pessoas com deficiência auditiva não se entendem integradas à Cultura Surda, podem ou não se comunicar em Libras e não, necessariamente, participam das comunidades surdas.

A surdez como deficiência pertence a uma narrativa assimétrica de poder e saber; uma “invenção/produção” do grupo hegemônico que, em termos sociais, históricos e políticos, nada tem a ver com a forma como o grupo se vê ou se representa [...] (GESSER, 2009, p. 67)

É preciso entender, ainda, que em nossa sociedade muitas vezes a deficiência é reconhecida a partir da visão médica, como uma falta ou um problema a ser tratado e curado. Essa noção sobre a deficiência é ultrapassada, pois hoje ela pode ser abordada pelo viés biopsicossocial, deslocando a abordagem da falta de algo no sujeito para a falta de acessibilidade no acesso aos recursos, seja essa acessibilidade arquitetônica, metodológica, comunicativa, comunicacional, atitudinal etc. Muitas pessoas com deficiência auditiva se mobilizam nas lutas pelos direitos das pessoas com deficiência, pois se entendem como parte desse movimento, o que difere das lutas do povo surdo, uma vez que estas são em função do reconhecimento de sua cultura, língua e educação, por exemplo.

2.2 OFICINAS ONLINE DE TEATRO PARA SURDOS: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

No ano de 2020, por conta da necessidade de distanciamento físico, em decorrência da pandemia de Covid-19, precisamos repensar as oficinas de teatro para surdos, que antes aconteciam de forma convival, para o ambiente virtual. Naquele ano realizamos um formulário de inscrição, a partir do qual obtivemos um número de 30 pessoas inscritas. Assim, decidimos que a oficina seria dividida em duas turmas de 15 participantes cada. A colaboradora do grupo de pesquisa, Priscila Jardim, facilitou as aulas em uma turma e eu, em outra. Naquele ano desenvolvemos dois processos de Drama a partir do mesmo pré-texto, com ambos os grupos.

A prática realizada no ano de 2020 nos deu pistas para investigar como podem ser realizadas oficinas de teatro para surdos em ambiente virtual, tendo como foco trabalhar com a prática do Drama. Percebemos que seria interessante pensar, para a edição seguinte, na realização de aulas que precedessem o desenvolvimento do

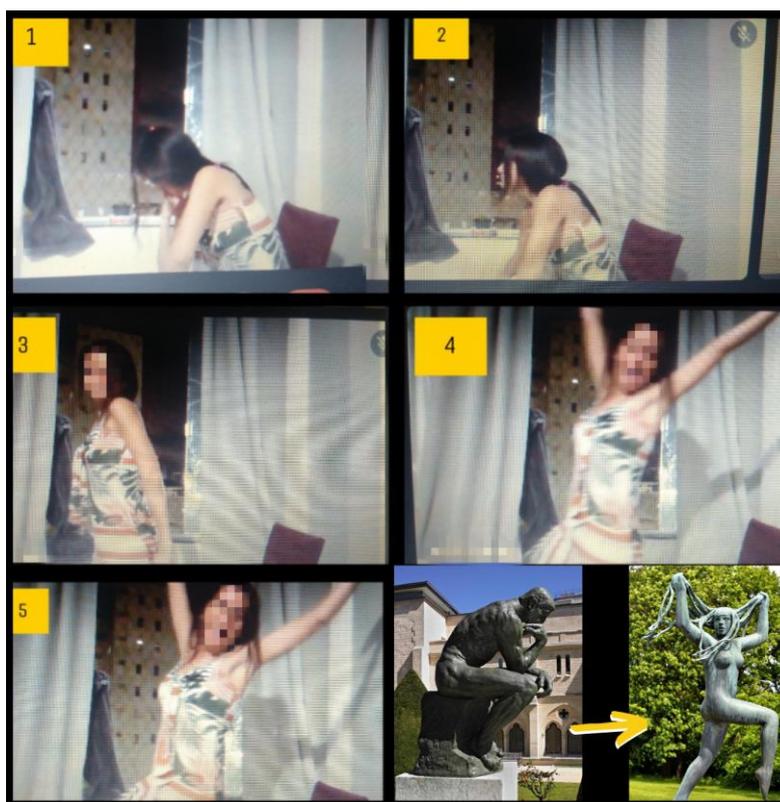
processo de Drama, uma vez que, dessa forma, poderíamos escolher um pré-texto a partir dos interesses dos e das participantes.

Em 2021, realizamos a segunda edição das *Oficinas Online de Teatro para Surdos*, na qual, realizamos 16 encontros pelo *Google Meet*. Naquele ano, desenvolvi a oficina com a parceria da professora Priscila Jardim. Os cinco primeiros encontros foram reservados para o trabalho com exercícios e jogos teatrais, associando o uso de imagens a eles:

À exemplo de um exercício que realizamos utilizando o recurso de *apresentar tela*: apresentamos algumas fotos de estátuas na tela e contamos até 08 para a turma montar as imagens corporalmente. A primeira imagem foi a estátua *O pensador*, ou seja, as e os participantes deveriam iniciar na posição neutra e em cada tempo (cada número contado) deveriam fazer um movimento, a fim de organizar o corpo para a imagem final (no oitavo tempo). Dessa forma, a partir da posição final da última imagem montada, deveriam organizar o corpo em 08 tempos para montar a imagem seguinte. (Relato do autor)

O desenvolvimento dos jogos teatrais e o tempo de interação do grupo favoreceram um outro engajamento no processo, uma vez que foi possível conhecer mais sobre as características do coletivo. Ainda, o envolvimento das imagens por meio dos jogos e exercícios teatrais, nos levou a confirmar a potência das imagens nas práticas com o grupo que estávamos trabalhando. A figura abaixo ilustra o exercício descrito acima:

Figura 1 - Participante no jogo do GIF



Fonte: O autor.

Assim, elaboramos a estrutura do processo que realizamos posteriormente, pensando já no uso de imagens e vídeos - materialidades visuais - relacionados ao contexto ficcional. Realizamos o processo *O assalto do século* que tinha como contexto o treinamento de um grupo de assaltantes para realizar o maior assalto da história. Percebemos que as imagens e vídeos apresentados na tela possibilitaram que as e os participantes tivessem uma imersão maior na prática, uma vez que se relacionavam com estes materiais durante o jogo. Um exemplo disso, se deu quando acessamos o *site* do *Museu do Louvre*¹⁰ - alvo do assalto - no qual foi possível fazer um *tour* virtual, devido a um recurso da plataforma. Nesta exploração, os e as participantes puderam ter contato com as salas e as obras do museu, identificando aquelas que, dentro do contexto ficcional, gostariam de roubar, bem como percebendo o espaço do local.

Outro exemplo que trago, é uma das montagens que fizemos para o processo. A montagem em destaque foi feita com a foto de uma sala do *Louvre* na qual estão dispostos raios *laser* saindo dos olhos de sarcófagos:

¹⁰ *Link* para o *site*: <https://www.louvre.fr/en/>. Acesso em: 11 jan. 2023

Figura 2 - Armadilha do sarcófago



Fonte: O autor.

A imagem era apresentada na tela e vinha acompanhada da indicação do mediador ou da mediadora, propondo que as e os participantes desviassem dos *lasers* “como se” estivessem naquele local. Ao mesmo tempo, cada participante deslocava-se por seu próprio espaço físico. Dessa maneira, ficou evidente um jogo entre a imagem apresentada na tela - virtual - e o espaço físico e individual de cada pessoa que, mesmo estando em cidades diferentes, convencionavam estar em um único local. Antes de prosseguir, trago umas das possibilidades de entendermos o significado de *virtual*:

Para Levy (1999), a virtualização implica em uma heterogênesse do humano, um movimento de converter-se em um outro. Para o autor, o virtual não é o oposto de real, assim como a palavra virtual não é sinônimo de falso ou de ausência. É, portanto, uma possibilidade, uma realidade e uma presença latentes. (MUNIZ; DUBATTI, 2018, p. 371)

Assim, justifico o uso da oposição real/ficcional, enquanto contextos do processo. Dessa forma, aqui o virtual vem como o espaço de tecnovívio, no qual nos encontramos para desenvolver as práticas. Os conceitos de *contexto ficcional* e *tecnovívio* serão melhor explicados no tópico intitulado *As convenções do Drama*.

2.3 O DRAMA

O Drama é uma abordagem metodológica desenvolvida pela professora e atriz inglesa Dorothy Heathcote, nos anos 1950. No Brasil foi difundido, na década de

1990, pela pesquisadora e professora Beatriz (Biange) Cabral, após seu contato com Heathcote. Em seu livro *Drama como método de ensino*, Cabral (2006) nos revela as características da prática do Drama, detalhando conceitos importantes para a estruturação de um processo, bem como, nos apresenta exemplos de processos realizados em um contexto de ensino-aprendizagem.

A abordagem do Drama consiste na criação coletiva de um contexto ficcional, no qual as/os participantes e facilitadoras/es experimentam a vivência de diferentes papéis, se relacionando em diversas situações pertinentes a cada contexto. No Drama como processo, o interesse se dá pelo acontecimento em si e não por um produto final, sendo importante o trabalho coletivo, as relações entre os/as participantes e a associação do que é desenvolvido no contexto ficcional com os interesses e com o contexto dos e das participantes.

Por ter caráter processual, a abordagem do Drama propõe a divisão da prática em episódios verticalizados. Segundo Pereira, “[c]ada nova proposição, situação criada ou atividade realizada é considerada um episódio do Drama” (2015, p. 131) e cada episódio é formado por momentos ou etapas que podem ser identificadas pela realização de um exercício ou jogo, por exemplo. Ainda, os processos de Drama, por serem desenvolvidos, muitas vezes, em contextos de ensino-aprendizagem, duram mais dias, sendo cada encontro, um novo episódio. Na oficina abordada neste trabalho, foram realizados processos de Drama diferentes a cada encontro, dessa maneira, os episódios apareceram de maneira condensada.

Na prática do Drama, qualquer assunto pode servir como temática para a construção de um processo e quem facilita pode selecionar um material que sirva como pano de fundo, a fim de buscar orientação ao longo do processo. O Drama preocupa-se mais com o “aqui e agora” do que com um resultado final, pois cada processo deve, *a priori*, ser vivo, construído coletivamente, no momento em que está acontecendo.

É importante estruturar o processo previamente, assim como um planejamento de aula, por exemplo; porém, é necessário reconhecer que este planejamento poderá - e, possivelmente, irá - sofrer alterações ao longo do desenvolvimento da prática. Sobre isso, Cabral e Pereira apontam o seguinte:

Diferentes perspectivas servem para construir o que conhecemos hoje como o terreno do Drama. Algumas propostas partem de ações derivadas de um pré-texto, outras de ações centradas em convenções teatrais ou ainda de ações promovidas pela atuação do professor como personagem ou ator. O

que elas têm em comum é a necessidade de que os participantes joguem com os materiais postos à sua disposição. (2017, p. 287)

Aqui, temos pistas sobre as possibilidades de estruturação e desenvolvimento de processos de Drama, indicando que, independente da escolha do/a mediador/a, é fundamental a participação do grupo na construção dos processos.

2.3.1 As convenções do Drama

Pereira (2015), apresenta 04 convenções do Drama: contexto ficcional, pré-texto, episódios e experimentação de papéis. No Drama, as convenções definem artisticamente e representam códigos sociais e interações (CABRAL, PEREIRA, 2017). Uma das principais convenções do Drama, destacadas por Pereira (2015), é o *contexto ficcional*. Esta convenção trata sobre o contexto no qual o processo se dá; é o universo criado para cada processo de Drama, que possui tempo e espaço próprios, no qual participantes e professor/a agem, respondem e se relacionam *como se* pertencessem a ele (PEREIRA, 2015, p. 123).

O contexto ficcional faz uma ponte com o contexto real dos e das participantes, sendo pensado - *a priori* - de forma a fazer sentido para eles/as. Nessa relação, esta convenção “[...] permite focalizar ou desafiar aquilo que é normalmente aceito sem questionamentos, tudo o que devido à rotina é assumido sem maiores reflexões” (CABRAL, 2006, p. 12). No processo desenvolvido no ano de 2021, o contexto ficcional se deu pela reunião de um grupo de criminosos planejando realizar o maior assalto da história e que, posteriormente, colocaram seu plano em prática.

Outra convenção que destaco é o *pré-texto*. Esta convenção se refere a utilização de um material, como um texto, uma imagem, uma notícia, uma fotografia, uma tarefa, uma música etc., que sirva como um pano de fundo, um material de apoio, o qual o mediador ou a mediadora pode revisitar, a fim de não se afastar da ideia original do processo (PEREIRA, 2015). De acordo com Cabral:

O pré-texto é, assim, não apenas um estímulo; sua função é bem mais ampla. Enquanto o estímulo sugere a idéia ou a ação inicial, o pré-texto indica não apenas o que existe anteriormente ao texto (contexto e circunstâncias anteriores), mas também subsidia a investigação posterior, uma vez que introduz elementos para identificar a natureza e os limites do contexto dramático e do papel dos participantes. (2006, p. 16)

Como o processo de Drama vai sendo construído com o grupo à medida em que se desenvolve e propõe situações geradoras de exploração e questionamentos, é preciso atentar-se ao utilizar a convenção do pré-texto, pois ele “[...] deve ser

desconstruído ou retrabalhado de forma a ser atualizado, confrontado ou transformado pelos participantes” (CABRAL; PEREIRA, 2017, p. 288), evitando, assim, seguir o pré-texto à risca como uma fórmula pronta. O pré-texto deve auxiliar quem medeia o processo, porém, não pode ser um determinante do trabalho.

Como exemplo da convenção apresentada acima, em 2021 utilizamos a série espanhola *La Casa de Papel* (NETFLIX, 2017) como pré-texto para o processo desenvolvido. Seguindo a ideia da utilização do material como um pano de fundo para o trabalho, tanto no seriado, quanto no processo, um grupo de criminosos foram convocados por um líder - no caso do processo, dois: 55 e 12. Ainda destaco outros momentos do processo inspirados pelo pré-texto escolhido, nos quais criamos nomes e identidades falsas e realizamos um interrogatório, a fim de descobrir se havia alguma pessoa infiltrada no grupo, que pudesse comprometer a realização do assalto planejado.

O Drama, ainda, propõe a vivência de papéis em um contexto ficcional, tanto por parte das e dos participantes, quanto do/a professor/a. Dessa forma, outra possibilidade para desenvolver um processo de Drama é com a utilização da estratégia do professor no papel. Cabral (2006), ao falar sobre os papéis que o/a mediador/a de processos de Drama pode representar, traz diferentes funções e status para classificar cada um. As funções se referem ao objetivo do/a professor/a no papel dentro do contexto ficcional, seja para introduzir ou buscar alguma informação ou auxílio, desafiar ou coordenar o grupo (CABRAL, 2006, p. 21). Os *status* determinam a relação do/da professor/a com o grupo: *status* alto - figura de autoridade máxima -, *status* intermediário - alguém que está no mesmo nível de papel dos e das participantes - e *status* baixo - papel que está abaixo do *status* do grupo (CABRAL, 2006, p. 21). Essas características nos auxiliam a entender mais sobre a vivência de papéis sociais que o Drama propõe, pois podemos perceber, em nosso contexto real, figuras de *status* alto, intermediário e baixo, e que possuem determinadas funções ligadas a estes.

Para exemplificar a vivência de papéis no Drama, novamente, trago sobre o processo desenvolvido no ano de 2021. Nesse processo, utilizamos a estratégia do *professor no papel* - a qual discorreremos sobre, mais abaixo - com o mediador e a mediadora nos papéis de grandes assaltantes - *status* alto - e os e as participantes nos papéis de assaltantes que seriam treinados para a realização de um assalto. No contexto ficcional desse processo, cada participante precisava preservar sua

identidade, por isso indicamos que escolhessem números para se identificarem. Dessa forma, cada pessoa assumia o papel de um/uma assaltante, sem, necessariamente, desenvolver uma personagem.

Por último, destaco a convenção dos *episódios*, ou seja, os momentos nos quais um processo de Drama é dividido. Essa forma de divisão do processo “[...] permite focalizar perspectivas distintas, aprofundar detalhes ou ações complementares, escolher caminhos secundários” (CABRAL, 2006, p. 18) e interfere na estruturação do planejamento do processo, uma vez que os episódios seguintes podem ser pensados com base nos acontecimentos dos anteriores. Comumente, o processo de Drama é desenvolvido em mais de um encontro – mais de uma sessão -, sendo que, cada um desses encontros pode se dar por um novo episódio, ou pode haver vários episódios dentro de um mesmo encontro, independentemente se o processo for mais longo. É importante destacar esta convenção, pois, nos processos em sessões únicas que foram desenvolvidos na parte prática desta pesquisa, os episódios se deram por momentos dentro do mesmo encontro.

2.3.2 As estratégias do Drama

Ainda em sua tese, Pereira (2015) apresenta algumas estratégias que podem ser utilizadas nos processos. O autor traz 12 estratégias, porém, irei me ater a somente 05 delas, aquelas que foram identificadas durante as práticas realizadas em 2020 e 2021 e que receberam maior investimento nas práticas desenvolvidas em 2022. Segundo Pereira (2015), as “[...] estratégias oferecem uma variedade de meios para enriquecer, delinear e aprofundar a experiência dramática” e “[...] delimitam as ações que serão realizadas pelos participantes em cada episódio de um processo” (p. 137).

A primeira estratégia é chamada de *manto do perito* e consiste em colocar as e os participantes em papéis de especialistas em alguma função/assunto. Para isso, é interessante lançar perguntas a fim de saber sobre seus conhecimentos sobre a função/assunto escolhida, pois pode enriquecer o processo - seja com aquilo que já sabem ou o que ainda pode ser descoberto -, além de estimular as/os participantes a se engajarem na proposta (PEREIRA, 2015, p. 138). Em nossos processos, geralmente, utilizamos esta estratégia, como por exemplo, o grupo estando no papel de atrizes e atores (oficina de 2020), de assaltantes (oficina de 2021) ou estudantes

de uma academia de superpoderes (referente a um dos processos da oficina de 2022).

Destaco, também, uma das estratégias que sempre utilizamos nas oficinas, o *professor no papel* ou *professor-personagem*. Essa estratégia tem a ver com figura facilitadora do processo representando um papel ou personagem para conduzir a prática. São comuns as discussões acerca dos conceitos de *papel* e *personagem*, pois o primeiro aproxima-se do termo inglês *teacher-in-role*, no qual a tradução de *role* está ligada a um papel social. Cabral justifica sua tradução de *teacher-in-role* para *professor-personagem*:

Professor-personagem foi minha tradução para *teacher-in-role*, [...] decorreu em parte devido à dificuldade de encontrar um termo adequado para “professor-no-papel” (social). Porém dentro do conceito de *teacher-in-role* estão inseridas as dimensões de representação e presença; Heathcote, por exemplo, interpreta e mantém personagens de outras épocas, lugares, textos, para contrapô-los às atitudes dos alunos, e no mesmo processo de drama, assume papéis sociais que facilitem sua mediação no jogo. (CABRAL, 2008b, p. 42, *apud* MENEGAZ, 2020, p. 366-367).

Embora hoje o conceito de *personagem*, também, já esteja sendo questionado, nesta pesquisa opto por utilizar o termo *professor-no-papel*, pois entendo que não tenha elaborado personagens específicos, me concentrando, então, na representação de papéis, como um guia, um assaltante, um diretor de filmes, um líder, etc. Ainda, entendo que a estratégia, seja do *professor no papel* ou do *professor-personagem*, pode contribuir para a imersão das e dos participantes no processo, bem como estimular sua participação no jogo de papéis.

A terceira estratégia selecionada, refere-se à *ambientação cênica*. Esta estratégia está relacionada ao espaço que é criado, associado ao contexto ficcional que está sendo trabalhado. De acordo com Pereira, “[u]m ambiente cênico com potencialidade imersiva contribui para estimular os participantes a se envolverem com as circunstâncias ficcionais” (2015, p. 152) e, assim, terem uma outra apreensão do processo. Para criar uma ambientação cênica é possível utilizar mobílias, materiais, iluminação ou, também, ressignificar um espaço já existente.

Em nossas oficinas, cada pessoa estava em um espaço físico distinto e, dessa forma, só era possível a quem estava facilitando organizar uma ambientação cênica em seu próprio espaço físico. Entretanto, com a possibilidade do compartilhamento de imagens na tela do *Google Meet*, pudemos repensar esta estratégia para o ambiente virtual, utilizando as imagens dos locais nos quais ficcionávamos estar - seja

em grupo ou individualmente. Assim, no processo de 2021, por exemplo, no contexto ficcional viajamos até o Museu do Louvre e, com as imagens do museu apresentadas na tela, fomos criando um ambiente mais imersivo. Dessa maneira, acredito que trabalhamos a partir da ideia desta estratégia, porém, a mobilizando para o contexto virtual da chamada de vídeo, assim, não adentramos na questão de noções do espaço cênico único, por exemplo. Isso se deve ao fato de cada pessoa estar em um espaço específico, sendo que o que era compartilhado entre todas as pessoas do grupo era o espaço ficcional, ou seja, o espaço do jogo em si. Assim, havia a demanda de organização de cada espaço particular por parte de cada participante. Da mesma forma, cada participante precisava estar atento ao que era elaborado pelos(as) demais, de modo a investir nas ações propostas no contexto ficcional. Essa atenção dialoga com o proposto por Pereira, ao indicar que “Um ambiente cênico cuidadosamente elaborado provoca diferentes sensações, emoções, pensamentos e percepções contribuindo com a construção do espaço ficcional” (PEREIRA, 2015, p. 153).

A criação de ambientações cênicas contribui também com a ampliação da noção de espaço cênico, uma vez que, ao entrarem nos espaços criados muitas crianças percebiam que se trata de um ambiente construído, mas, imersas no contexto ficcional, elas vivenciavam a experiência dramática jogando com o espaço e atribuindo novos significados a esse, dentro do contexto de ficção. (PEREIRA, 2015, p. 153)

Pereira (2015) compartilha a compreensão de Neelands e Goode a respeito da ambientação cênica poder ser composta por materiais e mobiliário com o objetivo de representar o lugar onde acontece o Drama, representar a escala dos objetos, distância, etc. Isso me leva a refletir sobre como as imagens auxiliam nesta representação de onde acontece o Drama no ambiente virtual, porque quando colocamos na tela a imagem de um chão com cacos de vidro, por exemplo, a pessoa sabe que não está naquele lugar de verdade, mas olha para a imagem para ter referência de como desviar, ou de quais lugares tem vidro para evitar pisar. Ao mesmo tempo, ela pode ir construindo uma ambientação cênica em seu espaço físico, como colocar cadeiras para pisar em cima, ao invés de pisar no chão, pois, segundo a ambientação cênica dada pela imagem, ele está coberto por cacos de vidro. Ou seja, creio que esses aspectos confirmam que é trabalhada a questão de uma noção de espaço cênico específico para este contexto que estamos trabalhando. É difícil comparar com um Drama que é desenvolvido de maneira convival, pois, como aponta

Dubatti “[s]e a experiência convivial e tecnovivial fossem a mesma, por que haveria de ser retirado o convívio? Certamente são diferentes: nem melhores nem piores, diferentes” (2021, p. 258).

Para compreender melhor a noção de ambientação cênica e seu uso nos processos virtuais, busco Pavis (2008), que traz a conceituação de espaço dramático como “[...] um espaço construído pelo espectador ou pelo leitor para fixar o âmbito da evolução da ação e das personagens; pertence ao texto dramático e só é visualizável quando o espectador constrói imaginariamente o espaço dramático” (p. 135). Este espaço se dá tanto pelo que é indicado em um texto, quanto pelo que identificamos ao assistir um espetáculo, por exemplo. Ele é onde se realiza o Drama e, pode ser encontrado no contexto ficcional.

Pavis aponta (2008) que o espaço cênico diz respeito ao “[...] espaço real do palco onde evoluem os atores, quer eles restrinjam ao espaço propriamente dito da área cênica, quer evoluam no meio do público” (p. 132). Dessa maneira, o espaço cênico se refere tanto ao espaço de atuação - ou palco -, bem como a própria cena - ou espetáculo (PAVIS, 2008). Podemos questionar, assim, qual o espaço cênico nos processos que desenvolvemos online, pois há o ambiente de atuação que se dá pelo espaço físico e individual de cada participante e pelo espaço em comum no qual estávamos reunidos/as, o ambiente virtual. Da mesma forma, podemos olhar pelo viés da cena propriamente dita, realizada pelos e pelas participantes “[...] cujas evoluções gestuais circunscrevem este espaço cênico” (PAVIS, 2008, p. 133). Assim, entendo que tanto o espaço físico de cada pessoa, quanto o espaço virtual que estávamos compartilhando em comum, se encontram na noção de espaço cênico.

Podemos associar a questão da ambientação cênica, quando Cabral (2006) fala sobre a imersão e o uso dos meios eletrônicos por parte das crianças. Ela diz que *imersão* é “[a] experiência de ser transportado a um local simulado, com tamanha precisão [...]” (CABRAL, 2006, p. 27) e traça uma comparação entre esse ambiente dos meios eletrônicos e o Drama, afirmando que a relação entre a elaboração de um ambiente e a imersão são proporcionalmente diretas. Dubatti e Muniz (2018) apontam que “[...] a capacidade de imersão em um ambiente fictício no *ciberespaço* traz a ampliação da coordenada espacial através da *ubiquidade* [...]” (p. 370), sendo esta, a possibilidade de estar em vários lugares ao mesmo tempo.

Quando estamos reunidos/as em um mesmo espaço físico podemos focar em Libras, dar uma notícia, conversar, contar histórias etc., pois o nosso corpo está

presente fisicamente naquele espaço. Mas e quando nos digitalizamos e, as pessoas que antes estavam à nossa frente, agora parecem ser formadas por centenas de milhares de pequenos quadrados - os *pixels*? Ainda há um corpo à nossa frente? Graças à ubiquidade do ambiente virtual, aquela pessoa ainda está sinalizando em sua casa e eu estou na minha, talvez em cidades diferentes, até mesmo países distintos. Entretanto, ainda estamos juntos/as em um ambiente intermediado pela tecnologia, mas estamos presentes?

Dubatti (2021) me leva a pensar sobre os termos que nos acostumamos a utilizar, geralmente, para o teatro que se dá fora do ambiente virtual. O autor, em seu artigo *Experiência teatral, experiência tecnovivial: nem identidade, nem campeonato, nem superação evolucionista, nem destruição, nem vínculos simétricos*¹¹ nos apresenta os conceitos de *convívio* e *tecnovívio*:

Chamamos convívio a experiência que se produz em reunião de duas ou mais pessoas de corpo presente, em presença física, na mesma territorialidade, em proximidade, em uma escala humana; tecnovívio é a experiência humana à distância, sem presença física na mesma territorialidade, que permite a subtração do corpo vivente, e o substitui pela presença telemática ou pela presença virtual através da intermediação tecnológica, em proximidade dos corpos, em uma escala ampliada através de instrumentos. (DUBATTI, 2021, p. 257)

Esta diferenciação entre as duas experiências, me mobiliza a refletir sobre o conceito de *presença*. Comumente, associamos a presença com a ideia de estar fisicamente em um lugar, em um determinado tempo; porém, o que o pesquisador argentino traz, é justamente a ideia de uma experiência que substitui a presença física por uma presença telemática. Ainda é presença, entretanto, se dá de uma maneira diferente. A partir do conceito de *tecnovívio*, é possível focar nas características presentes nessa experiência que acontece no ambiente virtual e observar as possibilidades que ela pode nos mostrar.

Além de servirem como estratégia de ambientação cênica, as imagens apresentadas na tela também podem ser pensadas pelo viés de outra estratégia: os *recursos materiais*. Figurinos, objetos, fotos, imagens, cartas, diários com mensagens escondidas, materialidades que se relacionem com o contexto ficcional, são algumas possibilidades de recursos que podem ser utilizados para contribuir com um processo.

¹¹ Este artigo é uma tradução feita por Victor Lavarda de Freitas, do artigo original: DUBATTI, Jorge. Experiencia teatral, experiencia tecnovivial: ni identidad, ni campeonato, ni superación evolucionista, ni destrucción, ni vínculos simétricos. **Rebento**, São Paulo, n. 12, p. 8-32, jan. - jun. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ia.unesp.br/index.php/rebento/article/view/503/299>. Acesso em: 11 jan. 2023

Assim como a ambientação cênica, a potencialidade imersiva dos recursos materiais depende do quão elaborados são. Para nossas oficinas, trabalhamos sempre com o uso de figurinos - tanto de quem facilita, quanto das e dos participantes -, de objetos que as e os participantes possuíam em seu espaço físico e com a utilização das imagens na tela. Destaco o uso das imagens, uma vez que a visualidade é um dos artefatos culturais do povo surdo, sendo assim, a importância do uso deste recurso nas oficinas foi maior ainda.

Por fim, destaco a estratégia da *narração*, a qual consiste em narrar histórias ou fatos pertinentes ao contexto ficcional do processo, a fim de apresentar o contexto ou informações, introduzir personagens, traçar relações entre os episódios ou, ainda, descrever um local ou acontecimento ficcionais nos quais as e os participantes devem se imaginar (PEREIRA, 2015, p. 148). A narração pode ser utilizada, também, pelas/os participantes, dependendo do objetivo de quem está facilitando a prática. Gostaria de dar um destaque para esta estratégia, pois ela esteve presente em diversos momentos da oficina e foi *mote* para pensar em questões relacionadas a Libras, especialmente o Visual Vernacular. No próximo capítulo apresentarei os processos desenvolvidos nesta pesquisa, sendo que as estratégias aqui destacadas serão retomadas e aprofundadas.

3 CAPÍTULOS DOIS: ESTRATÉGIAS QUE FAVORECEM PROCESSOS DE DRAMA EM SESSÃO ÚNICA COM SURDOS - EXPERIMENTANDO BÁLSAMOS

Após apresentar as misturas dos ingredientes, está na hora de investigar outras questões, como as proporções de cada erva, raiz e planta, a temperatura em de cozimento e o ritmo com que eu deveria mexer a mistura. Repito: não há uma receita para o que estou fazendo, mas entendo que houve a pesquisa dos ingredientes - arcabouço teórico -, a mistura da poção - a parte prática - e a experimentação dos bálsamos - a observação dos processos desenvolvidos. Tudo isso, não para achar um bálsamo perfeito, mas para identificar questões que eu, talvez, não houvesse me atentado em um momento anterior.

Aproveito para contextualizar o/a leitor/a sobre a organização da oficina. A parte prática do projeto iniciou no final do mês de setembro, no dia 22, e finalizou no dia 25 de novembro. A princípio, os encontros foram planejados para acontecerem apenas às quintas-feiras, às 19:30h, entretanto, no decorrer da oficina, mostrou-se necessária a ampliação dos dias dos encontros também para às sextas-feiras, com horários que eram ajustados conforme a possibilidade de participação do grupo. A divulgação foi realizada na rede social *Facebook* - nos grupos da comunidade surda – e no *Instagram* do Teatro Flexível. No corpo do texto de divulgação, coloquei o *link* do grupo do *WhatsApp*, no qual eu enviava os *links* dos encontros síncronos realizados na plataforma *Google Meet*. Sobre a divulgação, alterações de horários e estruturação da oficina, aprofundarei mais no tópico 3.2.2 – *Processo 2: T3RR4 – Materiais de apoio*.

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS PROCESSOS

Para iniciar este capítulo, quero contextualizar cada processo que foi estruturado para ser desenvolvido na oficina. Para tal, utilizo um modelo de tabela, apresentando cada processo, inspirado nas tabelas estruturadas para a tese de Pereira (2015). Em seguida, relato cada processo desenvolvido, já identificando alguns pontos específicos do contexto trabalhado. Ainda, no início dos relatos de cada processo, trago as imagens referentes a suas respectivas seções no *Catálogo de Drama*, material que teve grande destaque no projeto deste Trabalho de Conclusão de Curso, porém que teve sua função alterada no decorrer da oficina. Falarei mais sobre os desdobramentos do catálogo no terceiro relato. A partir do conteúdo dos relatos inicio as observações, momento no qual questões sobre a Cultura Surda, o

ambiente virtual, a mediação do professor-no-papel e estratégias de divulgação, por exemplo, serão destacadas e comentadas.

Processo: As Pedras do Destino ¹²
Tema: Relação das pessoas com o poder.
Contexto Ficcional: Há muitos anos atrás, um meteoro explodiu ao passar sobre a Terra e percebeu-se que seus fragmentos coloridos concedem superpoderes a quem os utiliza. Os e as participantes, como estudantes de uma universidade de heróis/heroínas e vilões/vilãs, passarão por um treinamento no qual testarão suas habilidades usando 05 pedras de cores diferentes, para, ao final, escolherem sua especialidade: heróis/heroínas ou vilões/vilãs.
Pré-texto: Filmes da Marvel e <i>Sky High: super escola de heróis</i> (2005).
Papel dos/das participantes: Estudantes com superpoderes.
Aspectos teatrais trabalhados: Imersão em contextos ficcionais, exercícios e jogos teatrais, uso de figurinos, vivência de papéis, exploração do espaço cênico.
Estratégias: Manto do perito; professor no papel de professor super herói; recursos materiais; narração.

Processo: T3RR4
Tema: Poluição.
Contexto Ficcional: Robôs nascidos em Marte sofrem com a poluição espacial que os humanos da Terra estão produzindo. Agora, novos membros do exército marciano têm uma missão: viajem até a Terra e limparem o planeta, seja da

¹² Os três primeiros processos foram estruturados com a colaboração do estudante do curso de Artes Cênicas da UFSM, Vinícius de Souza Rodrigues, na época bolsista de extensão do grupo de pesquisa Teatro Flexível.

maneira que escolherem.

Pré-texto: Não houve, mas foi tomado como inspiração filmes de ficção científica.

Papel dos/das participantes: Robôs.

Aspectos teatrais trabalhados: Imersão em contextos ficcionais, exercícios e jogos teatrais, uso de figurinos e objetos, vivência de papéis, exploração do espaço cênico.

Estratégias: Manto do perito; professor no papel de comandante do exército marciano; recursos materiais.

Processo: O Plano Perfeito

Tema: Moral.

Contexto Ficcional: Um grupo de assaltantes foi convidado para uma reunião secreta, na qual, terão que passar por um treinamento, a fim de realizar, cada pessoa, um assalto ou roubo diferente.

Pré-texto: Processo “O assalto do século”, realizado em 2021.

Papel dos/das participantes: Assaltantes.

Aspectos teatrais trabalhados: Imersão em contextos ficcionais, exercícios e jogos teatrais, uso de figurinos, vivência de papéis, exploração do espaço cênico.

Estratégias: Manto do perito; professor no papel de assaltante; ambientação cênica; recursos materiais; narração.

Processo: Teriantropos

Tema: Eleições.
Contexto Ficcional: Somos um grupo de Teriantropos (híbridos de pessoas com animais) vivendo em meio a humanos dispostos a destruir tudo o que não entendem, tudo o que é diferente. Estamos sendo cada vez mais procurados, mas resistimos. Nosso grupo precisa de uma nova liderança. Vamos nos reunir em um festival para celebrar a vida e escolher quem irá liderar nosso grupo.
Pré-texto: <i>Sweet Tooth</i> (2021).
Papel dos/das participantes: Teriantropos.
Aspectos teatrais trabalhados: Imersão em contextos ficcionais, exercícios e jogos teatrais, uso de figurinos e objetos, vivência de papéis, exploração do espaço cênico.
Estratégias: Professor no papel de teriantropo; recursos materiais; narração.

Processo: Dança dos Olhos
Tema: Imaginação.
Contexto Ficcional: Conduzido por um guia, o grupo irá fazer uma viagem até o mundo dos sonhos e lidar com todas as possíveis situações que poderá encontrar por lá.
Pré-texto: <i>Coraline e o Mundo Secreto</i> (2009).
Papel dos/das participantes: Não houve uma definição de papéis, pois este processo buscou pensar em uma prática que focasse mais em propostas visuais do que na elaboração de papéis.
Aspectos teatrais trabalhados: Imersão em contextos ficcionais, exercícios e jogos teatrais, uso de figurinos, objetos e iluminação, exploração do espaço cênico.

Estratégias: Professor no papel de guia dos sonhos; recursos materiais; narração;
--

Processo: medo.com_

Tema: Acessibilidade.

Contexto Ficcional: Um grupo formado por atrizes e atores é convidado para a gravação de um filme de terror pelo Google Meet, entretanto, após assistirem um vídeo dito amaldiçoado, estranhos eventos acontecem, mudando o rumo da reunião.

Pré-texto: <i>O Chamado</i> (2002) e <i>Host</i> (2020).

Papel dos/das participantes: Atrizes e atores.

Aspectos teatrais trabalhados: Imersão em contextos ficcionais, exercícios e jogos teatrais, uso de figurinos, objetos e iluminação, vivência de papéis, exploração do espaço cênico.
--

Estratégias: Manto do perito; professor no papel de diretor de cinema; recursos materiais; narração.

3.2 DESCRIÇÃO E OBSERVAÇÃO DOS PROCESSOS

Durante o período da oficina, relatei todas as práticas, bem como, realizei a gravação da tela durante o desenvolvimento dos processos. Essas gravações tiveram permissão dos e das participantes e foram utilizadas apenas para serem transcritas. Ainda, ao passo em que relato os processos, já identifico alguns pontos e levanto questionamentos que perpassaram a prática.

3.2.1 Processo 1: As Pedras do Destino - As imagens e a Cultura Surda

Figura 3 – Processo: As Pedras do Destino



Fonte: O autor.

O primeiro encontro das oficinas ocorreu no dia 22 de setembro. Não consigo precisar um número de participantes, pois muitos/as saíram ao decorrer do encontro. No entanto, 03 pessoas estiveram mais ativas durante o encontro: V¹³, A e M. Outras pessoas estavam com a câmera desligada e algumas ligaram apenas para se apresentar.

Nesse encontro, iniciei explicando sobre a prática do Drama. Repeti esta explicação, algumas vezes, durante o encontro. Também, logo no início as pessoas ficavam entrando na chamada depois da explicação e, por isso, não entendiam muito bem a proposta.

Depois das apresentações - nome, sinal, onde mora e suas vivências com o teatro - passamos para o Drama. Coloquei uma bandana azul na cabeça, a fim de convencionar estar no papel de um professor super-herói e expliquei que o grupo iria passar por um treinamento de habilidades. Ao final, cada pessoa iria escolher se formar herói/heroína ou vilão/vilã. Conte a história das pedras que eram fragmentos de um meteoro que explodiu ao passar pela Terra e que cada uma dessas pedras tem uma habilidade diferente. Identifico, aqui, a estratégia da narração, que pode ser utilizada para apresentar o contexto ficcional. Naquele momento, eu já estava em um

¹³ Os nomes foram suprimidos para manter o anonimato das e dos participantes.

papel, entretanto, percebo que poderia introduzir o contexto ficcional e também a pessoa que iria conduzir o grupo - o professor no papel de super-herói - utilizando a estratégia da narração.

A primeira pedra foi a vermelha, a qual continha o poder da hipnose. Apresentei a imagem da pedra¹⁴ na tela e depois fechei, para não prejudicar a visualização da conversa em Libras. Este é um ponto que já notamos nas outras oficinas: o compartilhamento de imagens diminui a tela em que cada pessoa aparece, dificultando a visualização delas e, conseqüentemente, atrapalhando na comunicação, uma vez que a Libras é uma língua visual-gestual. É preciso frisar que, para algumas propostas, as imagens são importantes, então, sempre perguntamos se o compartilhamento da imagem está atrapalhando a visualização da Libras.

Assim, a proposta dessa pedra era com o jogo do Espelho, muito comum em aulas de teatro e que consiste em duas pessoas, uma de frente para a outra, se movimentarem de maneira similar e simultânea. A ideia é que uma pessoa inicie sendo a condutora e a outra a conduzida - “o espelho”. O jogo pode chegar a um momento que não se tenha mais uma diferenciação entre quem está conduzindo os movimentos. No contexto do processo, uma pessoa hipnotizava as outras, controlando seus movimentos, ou seja, tudo aquilo que a hipnotizadora fizesse, as outras fariam igual. A ideia era que eu não participasse como hipnotizador, porém ninguém estava entendendo a proposta do exercício, então iniciei propondo os movimentos. Usei o sinal de *copiar* e falei para imitarem os movimentos que eu fizesse.

É necessário que eu reconheça a minha dificuldade em explicar o exercício. Não considero a melhor maneira de realizar uma proposta a partir de um “modelo” de quem está facilitando, entretanto, naquele momento, talvez por nervosismo, não consegui pensar em outra estratégia. Também entendo que para este exercício a proposta é imitar os movimentos de quem está conduzindo, então, não creio que a minha participação como o primeiro hipnotizador tenha sido negativa, ainda assim, estou atento às questões de trabalhar com “modelos”.

Depois, outras pessoas foram hipnotizadoras. Nesse momento a prática parecia não estar funcionando, pois os e as participantes pareciam não estar entendendo a proposta. Repeti a explicação sobre o Drama, que um jogo teatral -

¹⁴ As imagens das pedras foram montadas por mim, utilizando a plataforma Canva.

como o do espelho, por exemplo - é transposto para um contexto diferente, um contexto ficcional. A questão da explicação se mostrou importante na pesquisa, assim, será retomada no tópico 3.2.6 – *Processo 6: medo.com_: A comunicação*.

Seguindo o processo, apresentei a pedra roxa que continha o poder da agilidade. A proposta era jogar com as imagens apresentadas na tela: um chão com cacos de vidro e uma sala com vários raios *laser*. Expliquei que deveriam imaginar estar naqueles locais e deslocar-se por seu espaço individual. Perguntei “como caminhariam por esse local?”. Indiquei que iniciássemos o exercício, o qual eu participei como jogador. Nesse momento, apenas a participante A estava com sua câmera ligada e percebi que ela não estava se deslocando. Perguntei se ela havia entendido a proposta e me respondeu negativamente, então expliquei novamente. No momento de realizar o exercício, percebi que A estava repetindo meus movimentos. Então, acredito que ela pensou que a proposta ainda era a mesma do espelho. Expliquei que não deveria copiar o que eu fazia, o exercício era diferente. Passei para a imagem da sala com *lasers* e indiquei que nos deslocássemos pelo espaço, imaginando estar em um lugar como o da imagem dessa forma, deveríamos caminhar por nosso espaço, desviando dos *lasers*.

Começamos o exercício, eu me afastei da câmera, pois estava me deslocando pela casa. Quando voltei para a frente do computador, pensei que ela não havia realizado o exercício, porém, posteriormente, ao assistir à gravação que fiz da tela, percebi que ela realizou sua exploração - por um curto tempo - e depois voltou à frente da tela. No momento que havia finalizado o exercício, A estava respondendo as mensagens que as outras pessoas haviam mandado no *chat*. V havia saído da chamada devido ao clima em sua cidade, que não estava favorecendo sua conexão de internet.

Quando temos nossa presença mediada pela/dependente da tecnologia, estamos sujeitos/as a situações como as descritas acima. A questão do clima pode interferir na conexão de qualquer pessoa e é algo que não temos controle. Sobre eu ter percebido que a participante realizou o exercício apenas quando assisti à gravação, noto que isso diz respeito a um ponto importante desta oficina: a necessidade de mais participantes nos encontros. Isso porque quando participava apenas uma pessoa dos encontros, eu precisava participar junto dos jogos e exercícios - uma vez que o Drama se dá no coletivo - o que dificultava minha mediação, pois era necessário que eu tivesse atenção em dobro. Nosso foco de visão

eram nossas telas, eram por elas que conseguíamos nos comunicar. Se o exercício propunha um deslocamento, eu não conseguia realizá-lo e ao mesmo tempo ficar olhando para a tela pra ver se a pessoa estava fazendo ou não. Não para controlar se ela deveria ou não fazer, mas para ver se ela entendeu a proposta e não ficou com dúvidas, por exemplo.

Na sequência do encontro, finalizamos a chamada e abrimos novamente, devido ao tempo limitado do *Google Meet*. Quando retornamos, havia entrado mais uma participante, a M. Decidi, por conta do horário, não realizar a proposta da pedra amarela - habilidade de teletransporte - e expliquei novamente sobre o processo. Nesse momento, A precisou sair para fazer a janta, então a única participante com a câmera ligada era a M, que contou já ter feito teatro antes - peças do *Chaves* e *Chaplin* - e circo - palhaçaria.

Após explicar o contexto ficcional a ela, estava na hora de utilizar os poderes da pedra azul, que concedia a habilidade de respirar debaixo da água. A proposta era deslocar-se pelo espaço, como se estivéssemos submersas/os na água. Indiquei que pensasse como seu corpo se moveria na água e fiz algumas perguntas disparadoras, como: Debaixo d'água, seu corpo é mais pesado ou mais leve? É difícil se mover?

A tarefa para esse exercício se deu pela procura de 03 objetos: um objeto pesado, outro amarelo e outro de madeira. Iniciamos o exercício. Quando retornamos à frente da tela, mostramos os objetos que recolhemos. M pegou uma caixa de chá como objeto pesado. De início, eu estranhei, mas ela logo mostrou que na caixa eram guardadas moedas, por isso, estava pesada. O segundo objeto era um pincel amarelo. Perguntei se ela gostava de pintar. Disse que sim, que já pintou um quadro. O terceiro objeto - o de madeira - era um prendedor de roupas.

O último momento se deu pelo uso da pedra verde. Essa pedra tinha o poder de transmutação, ou seja, concederia à pessoa a habilidade de se transformar em quem desejasse. Expliquei o poder da pedra e indiquei que deveria se transformar em alguém, trocando, ao menos, três peças de roupa ou acessório. Perguntas que pudessem ajudá-la a pensar em sua transformação foram feitas por mim, como por exemplo: Se fosse se transformar em uma policial, como seria esse corpo? É um corpo mais pesado? Como é a postura? Disponibilizei 5 minutos para a organização do figurino e, depois, retornamos à frente da tela. M se disfarçou de idosa:

Figura 4 – Pedra verde: transmutação



Fonte: O autor.

Parabenizei ela pela transformação e perguntei “se você tivesse essa habilidade, o que faria?” Ela disse que não precisaria mais passar maquiagem, também se envelhecesse poderia mudar seu rosto.

Para finalizar, pedi que pensasse se queria ser vilã ou heroína, escolher um nome de vilã ou heroína e um superpoder. Como a chamada estava no fim, disse que iria encerrar, abrir outra e, quando ela estivesse pronta, poderia acessar o *link*. Ela voltou no papel de um vilão, o *Ladrão de Tesouros*, cujos poderes eram soltar raios congelantes pelas mãos e, também, atravessar paredes. Parabenizei o vilão, pois havia conseguido se formar na universidade de heróis e vilões.

O processo terminou de maneira síncrona, entretanto, continuou reverberando para a participante M. No dia seguinte, pela tarde, ela me enviou duas montagens que havia feito a partir de *prints* que tiramos da tela no dia do encontro.

Figura 5 - Montagens feitas pela participante



Fonte: Participante das oficinas.

Em 2021 utilizamos muitas montagens de imagens para o processo desenvolvido. É um recurso que pode servir como um registro do processo, outra estratégia apresentada por Pereira (2015).

Além do registro ser útil para a avaliação do processo e o planejamento das próximas sessões, ele servirá como um meio para retomar com os participantes o que aconteceu na sessão anterior, principalmente quando o processo é realizado com certa distância de tempo entre uma sessão e outra. (p. 160)

Ainda que, no modelo de sessão única, não retomemos o mesmo processo na semana seguinte, poderíamos tê-lo feito a partir da apresentação destas montagens. É interessante, também, pensar nas possibilidades do ambiente virtual, com sua dinâmica mais acelerada, na qual podemos tirar um *print* da tela e já criar algo a partir dele, colocando efeitos e colando outras imagens. Além disso, o registro imagético para a comunidade surda, talvez se mostre mais potente que um registro escrito em Português, por exemplo.

Ademais, o registro pode ser utilizado para ver o que foi assimilado do processo por parte do ou da participante e o autor considera as formas mais interessantes de registro aquelas que estão dentro do processo (PEREIRA, 2015). Neste caso, o registro veio depois do processo, mas uma possibilidade seria ter um momento dentro do processo no qual os e as participantes pudessem utilizar do recurso da montagem, por exemplo, como forma de registrar o que ocorre na oficina. À exemplo disso, penso

que na prática que consistia em mergulhar e procurar os objetos, a tarefa poderia ser de tirar fotos embaixo d'água, indicando a busca de imagens do fundo mar e, após, a criação de montagens em tempo real, ao invés de nos deslocarmos pelo espaço físico.

Mesmo não tendo explorado o uso das imagens ao decorrer de todo o processo, elas mostraram-se uma estratégia potente para o Drama com surdos/as, pois é notável que colaboram para a imersão das pessoas no contexto ficcional, além de, também, servirem como uma estratégia de registro do Drama.

3.2.3 Processo 2: T3RR4 - Materiais de apoio

Este processo estava previsto para ser desenvolvido na quinta-feira, dia 06 de outubro, entretanto, ninguém compareceu ao encontro. Por *WhatsApp*, tentei comunicação com o grupo, perguntando se preferiam alterar a data e horário dos encontros, porém, não obtive resposta. Por sugestão da professora Priscila Jardim, divulguei um formulário de inscrição com duas datas para que as pessoas votassem na que preferissem. Percebendo pelas respostas do formulário que poderiam participar no horário original - quintas-feiras, às 19:30 - e nas sextas-feiras, às 18h, resolvi manter estes dois horários.

Foi impossível encontrar horários que todos/as os/as participantes tivessem em comum e que coincidisse com meus horários disponíveis. Havia mais de 70 pessoas no grupo do *WhatsApp*, porém poucas respondiam. A participante M, chegou a enviar um vídeo no grupo solicitando que me respondessem a fim de ajustarmos um horário que ficasse bom para a maioria.

Aqui, aproveito para trazer uma das estratégias utilizadas para a divulgação do processo, os *teasers*, vídeos curtos que apresentam algumas pistas sobre cada processo, a fim de despertar a curiosidade das pessoas, porém, sem entregar muitas informações. Estes materiais foram criados a partir de compilações de vídeos e imagens que, além de apresentarem uma ideia do que seria abordado em cada processo, continham, também, seu respectivo título, data e horário. O material em formato *teaser* já fornecia algumas informações que permitiam ao e à futura participante acessar aspectos ficcionais do processo a partir de uma atmosfera estabelecida a partir do recurso imagético. A escolha do uso de pouco texto e a prevalência de imagens se deu por dois motivos. O primeiro deles foi pelo fato de perceber que, atualmente, em nossa sociedade, as pessoas consomem cada vez

mais conteúdo eletrônico, exigindo um tempo menor destes materiais. Um exemplo disso é o aplicativo *TikTok*, no qual são postados vídeos com uma duração muito curta, porém que, muitas vezes, atingem milhões de pessoas. Esse modelo de criação de vídeos pode ser acessado, também, em outras redes sociais, como o Youtube com os *shorts* e o *Instagram* com os *reels*. Dessa forma, fica evidente a relação entre o consumo destes materiais e seu caráter acelerado.

O segundo motivo da ideia da criação dos *teasers*, foi a relação da comunidade surda com a visualidade que “[...] é o primeiro dispositivo cultural das pessoas surdas, pois é através da experiência visual que elas percebem o mundo e passam a refletir sobre ele” (REZENDE, 2019, p. 27). Por isso, esses vídeos buscaram chamar a atenção do público a partir de seu aspecto visual.

Esta estratégia foi desenvolvida após ninguém ter comparecido ao segundo encontro, então, somente os processos seguintes ganharam *teasers*, os quais estão disponíveis no canal do Teatro Flexível no Youtube¹⁵ e foram divulgados em grupos da comunidade surda no *Facebook*. A estratégia, sugerida pela orientadora deste trabalho, se mostrou eficaz no que tange ao alcance de público, pois o número de pessoas no grupo do *WhatsApp* aumentou significativamente. É notável que o modelo de *teaser* - vídeo curto com poucas informações - favorece a divulgação, chamando a atenção do público surdo, talvez pelas características apresentadas acima.

Associado aos *teasers*, outro material que foi utilizado para divulgar a oficina e já passar uma ideia do contexto ficcional de cada processo, foi o *Catálogo de Drama*. Este material apresenta as informações sobre os seis processos de Drama desenvolvidos na oficina. Confeccionado na plataforma *Canva*, o catálogo aborda algumas informações a respeito das teorias do Drama e do grupo de pesquisa Teatro Flexível, bem como os títulos, datas e horários de cada encontro e, também, um resumo e sugestões de materiais específicos para cada processo. O catálogo conta com forte apelo visual, uma vez que as imagens, figuras e estrutura de cada seção do catálogo remetem ao respectivo processo de Drama.

¹⁵ A *playlist* dos vídeos se encontra no seguinte *link*: <https://www.youtube.com/watch?v=P5RmiJHHeU&list=PLayjZA-wjIE6UrB3zhg8sa9Nh7vp4Epq>. Acesso em 07 jan. 2023.

Figura 6 – Processo: T3RR4



Fonte: O autor.

O *design* do catálogo é pensado a partir do entendimento da importância da visualidade para as pessoas surdas. Para além do recurso das imagens, o catálogo também contém *links* para vídeos no *YouTube* com as mesmas informações, na Língua Brasileira de Sinais - Libras. A decisão de não produzir um material apenas em Português escrito vem de um dos pilares de nosso grupo de pesquisa: a acessibilidade. Uma acessibilidade que busca ser o mais completa possível, reconhecendo as limitações de um material produzido previamente ao encontro com as pessoas. Acreditamos ser contraditório desenvolver um material relacionado com a oficina apenas em uma língua que não é a primeira língua das pessoas surdas:

A cultura ouvinte, no momento, existe como constituída de signos essencialmente auditivos. No que tem de visual, como a escrita, igualmente é constituída de signos audíveis. Um surdo não vai conseguir utilizar-se de signos ouvintes como, por exemplo, a epistemologia de uma palavra. Ele somente pode entendê-la até certo ponto, pois a entende dentro de signos visuais. O mesmo acontece com a pronúncia do som de palavras. (PERLIN, 2016, p. 57)

A Libras, além de ser a língua de comunicação nas oficinas - algo que sempre prezamos e frisamos nas divulgações -, aqui é, também, a língua de informação. Dessa forma, para pessoas surdas que não possuem domínio na leitura do Português, as imagens do catálogo podem convidá-las a acessarem os *links* com as informações em Libras.

É importante lembrar que este material foi pensado, *a priori*, como uma estratégia para tentar aproximar o contexto ficcional do Drama com o contexto real dos e das participantes. Uma vez que cada processo iniciava e terminava no mesmo dia, não conseguíamos aprofundá-lo em um próximo encontro, por exemplo. Assim, o *Catálogo de Drama* veio como uma resposta a esse formato de oficina, não atuando apenas como modo de divulgar as práticas, mas já informando sobre a temática a ser desenvolvida, permitindo com que os e as participantes selecionassem aqueles processos que gostariam de participar.

Destaco, entretanto, o uso do *Catálogo de Drama* apenas em um primeiro momento da divulgação no *Facebook*, pois, após perceber que os *teasers* chamavam mais a atenção das pessoas, passei a utilizar o material gráfico somente no grupo do *WhatsApp*. Notei que, ao divulgar o catálogo no *Facebook*, ficava um excesso de informações, uma vez que cada processo, no material, possuía três páginas, além de também trazer, no corpo do texto de divulgação, informações sobre o projeto, o *link* dos vídeos e do grupo do *WhatsApp*. Dessa forma, entendi que para o objetivo de alcançar mais pessoas, os *teasers* eram mais eficazes, embora, ainda houvesse uma baixa participação nos encontros.

3.2.3 Processo 3: O Plano Perfeito - Visual Vernacular na narração

Figura 3 – Processo: O Plano Perfeito



Fonte: O autor.

No dia 28 de outubro, sexta-feira, desenvolvemos o segundo processo da oficina. No dia, um participante acessou a chamada, porém, percebi que ele não

estava em casa, parecia estar em um local movimentado. Ele saiu da chamada alguns minutos depois. Percebo que isso é comum de acontecer no ambiente virtual, estar em mais de um lugar ao mesmo tempo, devido à ubiquidade que o espaço remoto possibilita. Entrou na chamada, também, a M - participante que foi no primeiro encontro. Ela, no entanto, avisou que só poderia ficar até às 19h. Dessa forma, necessitei reduzir o planejamento do processo.

Iniciamos o processo no momento em que coloquei um chapéu e um cachecol e me apresentei pelo codinome de 55 - mesmo codinome que utilizava no processo de 2021. Apresentei dois assaltos que havia realizado, mostrando montagens que fiz. O primeiro trata sobre o roubo do cachorro da Rainha Elisabeth. Revelei que a motivação do crime foi pelo fato da mulher querer enterrar o cachorro com ela quando morresse, então o resgatei. Criei uma montagem minha disfarçado, com meu cachorro no colo, em frente ao Palácio de Buckingham e apresentei na tela, a fim de ilustrar minha narração.

Figura 8 - Roubo do cachorro real



Fonte: O autor.

O segundo assalto que contei foi referente à oficina de 2021, na qual realizamos o maior assalto do século, no Museu do Louvre, em Paris. Contei como os e as participantes surdos/as fizeram para roubar algumas obras. Disse que vendemos as obras e o dinheiro foi doado para comunidades comprarem comida,

água e vacina. Penso que seja importante trazer a referência de um processo realizado com pessoas surdas, ainda mais, sendo utilizado como pré-texto deste.

Figura 9 - Pôster: o assalto do século



Fonte: O autor.

Em seguida, perguntei se conhecia alguma história de assalto e ela contou sobre um roubo no qual as pessoas cavaram um túnel até um banco. O assaltante cavou um túnel e saiu perto do cofre, para abrir precisou colocar um estetoscópio e ir ouvindo quando dava certo a combinação do cofre. Conversamos como uma pessoa surda faria para roubar um lugar, cuidando com os alarmes, por exemplo. M disse que teria que entrar em uma sala de controle e desligar os alarmes por lá. Já levantamos questionamentos como o anterior na oficina de 2021, pois, enquanto ouvinte, posso não me atentar para determinadas questões que para uma pessoa surda são evidentes.

É preciso estar atento/a à identidade de cada pessoa com quem estamos trabalhando, tomando cuidado para não cair no estereótipo de que ser surdo se resume a ausência da audição, por exemplo, e/ou “colocar as pessoas em uma caixinha”, dizendo “surdo é assim...”:

Nunca a representação estereotipada vai dar à representação da identidade surda um lugar social. O estereótipo sobre o surdo jamais acolhe o ser surdo, pois o imobiliza em uma representação contraditória, em uma representação que não conduz a uma política de identidade. (PERLIN, 2016, p. 55)

Em seguida, fizemos um aquecimento/treinamento, pois iríamos enfrentar algumas armadilhas quando fôssemos assaltar os locais, então precisaríamos nos alongar para não termos nenhuma lesão. Apresentei na tela as imagens de um chão coberto por cacos de vidro, uma sala com *lasers* verdes e uma escadaria com eletricidade em alguns degraus. Parte destas imagens foram utilizadas, também, no processo de 2021. Indiquei a exploração de movimentos, imaginando como se estivéssemos nesses locais. Ao longo da proposta, fui dando dicas, como a percepção da respiração, por exemplo. Devo destacar que, durante a realização da proposta, as indicações foram pontuais e em momentos específicos, pois, uma vez que a participante surda precisava olhar para a tela para receber a informação, poderia atrapalhar sua exploração receber indicações contínuas.

Depois, solicitei que ela obtivesse um papel e um lápis ou caneta, pois iríamos criar um mapa do local a ser assaltado. Nesse momento, a própria participante propôs colocar o figurino, então disponibilizei 5 minutos para que ela se preparasse. Ao meu ver, o Drama possibilita uma estrutura flexível, na qual, devemos nos abrir às sugestões, solicitações e propostas dos e das participantes. Ao retornar, M estava caracterizada para realizar o assalto:

Figura 10 - Participante no papel de assaltante



Fonte: O autor.

Indiquei, então, que ela desenhasse uma planta do local, pensando em duas armadilhas, incorporando, também, a planta de sua casa no desenho do lugar a ser

assaltado. Ainda, indiquei que escolhesse o que gostaria de roubar - dinheiro, um objeto, informações... Ela me mostrou a planta que desenhou. Era a planta de um banco, no qual havia um cofre. No local haviam outras peças como a sala de espera. As armadilhas eram raios *laser* dentro do cofre e uma porta com detector de metal. O local que desenhei para assaltar foi um supermercado, no qual incorporei a planta do apartamento onde moro.

Iniciamos o assalto, explorando o espaço de nossas casas, observando o mapa que havíamos desenhado. Este foi um momento de exploração individual, no qual saímos da frente das telas. Quando voltamos para a frente da câmera contamos como foi o assalto. A participante contou que cavou um túnel para entrar no cofre e roubar o dinheiro, evitando, assim, o detector de metais da porta do banco. Quando estava no cofre, tomou muito cuidado com os raios *laser* e mostrou um pedaço de seu cabelo - uma trança/aplique - que havia caído quando, acidentalmente, encostou a mecha em um dos raios. Nesse momento, identifico a narração como uma estratégia potente para a realização de processos em ambiente virtual, pois ela vem como um recurso de compartilhamento de propostas que não conseguimos visualizar sua realização, devido a limitação do espaço que a câmera capta. Ainda, a narração nos permite ficcionar o acontecido, como por exemplo, quando a M contou que um *laser* cortou um fio de seu cabelo. Sabemos que na realidade aquilo não aconteceu, porém, no contexto do processo, o *laser* realmente cortou um pedaço de suas madeixas.

Percebi, também, que há um grande investimento no Visual Vernacular, quando ela mostrou o cabelo sendo cortado e o fio caindo no momento em que narrava o ocorrido. O Visual Vernacular se encontra dentro dos classificadores da Libras. Segundo Rezende:

As produções narrativas em língua de sinais contam com um arsenal de recursos visuais que podem variar em níveis de detalhamento do que está sendo narrado, na encenação do narrador dentro da história contada, em detalhamento sofisticado de descrições tanto de objetos quanto de pessoas, animais, plantas, dentre outros aspectos. (2019, p. 37)

Os classificadores possibilitam que dentro da narrativa seja mesclada uma certa teatralidade por parte de quem está contando, como no exemplo de M, que estava contando sobre o assalto que realizou e, no mesmo momento, esquivava, mostrava estar rastejando, olhava de uma maneira atenta até passar por um *laser* - que ela demonstrou onde estava localizado - que cortou um fio de seu cabelo, o qual ela demonstrou cair. É importante entender que os classificadores fazem parte de

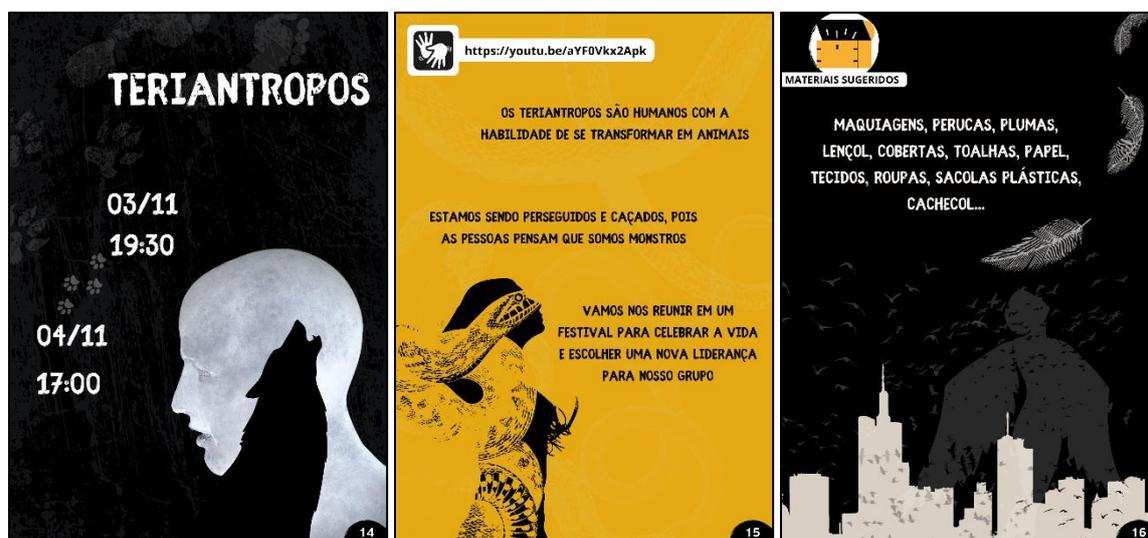
uma língua visual-gestual, dessa forma, são recursos próprios de uma comunicação que preza o aspecto da visualidade:

Sendo, portanto, as narrativas surdas de ordem visual, seus dispositivos de expressão ocorrem também nessa modalidade de produção e de alguma forma deixam transparecer em maior ou menor grau a identidade surda de quem produz esses conteúdos. Assim, o uso do VV pode dar indícios dos traços culturais do narrador. (REZENDE, 2019, p. 38)

M continuou sua missão e conseguiu roubar um cofre que continha milhões de reais. O objeto que ela utilizou para representar o cofre foi uma caixinha de chá, na qual guardava moedas dentro. Perguntei o que iria fazer com o dinheiro e ela respondeu que compraria várias mansões.

3.2.4 Processo 4: *Teriantropos* - O Visual Vernacular como resposta à proposta cênica

Figura 4 – Processo: *Teriantropos*



Fonte: O autor.

Na quinta-feira, dia 03 de novembro, desenvolvemos o processo intitulado de *Teriantropos*. No dia, dois participantes – Y e L – acessaram a chamada, sendo que uma participante acessou mais tarde. Iniciamos nos apresentando e ele me revelou que não havia feito teatro antes, mas tinha muito interesse em aprender. Expliquei sobre a metodologia do Drama e avisei que eu iria colocar outra roupa para me apresentar dentro de um papel. Eu estava com dois riscos pretos horizontais em cada bochecha. Em frente à câmera, coloquei um blusão verde, amarrei no pescoço e usei como um capuz. Não me apresentei com outro nome. Expliquei sobre o contexto:

somos um grupo de teriantropos, estamos sendo perseguidos e mortos pelos humanos e precisamos escolher um novo líder, para isso realizaremos algumas provas.

No primeiro momento fizemos um alongamento. No Drama, um alongamento ou qualquer outra prática deve estar dentro de uma proposta a ver com o contexto e, nesse caso, a ideia era alongar para realizar as provas. Frisei a importância do cuidado com a respiração. Penso que seja importante o alongamento, também, porque o participante Y não havia feito práticas cênicas antes.

Passamos para a primeira prova, na qual deveríamos nos transformar em animais que correm ou voam rápido para pegar um objeto de metal que estava muito longe. Neste momento, entrou a participante L. Expliquei a proposta para ela. Neste momento foi difícil, pois a explicação foi demorada, talvez, por uma falta de clareza da minha parte. Perguntei se a participante poderia ficar de pé, ela respondeu que estava com vergonha. O outro participante me auxiliou na explicação e no pedido para ela.

Sobre o caso descrito acima, faço paralelo com uma fala da professora surda Aline Vendrame (2021) a respeito do ensino do Português para as pessoas surdas. No *VIII Simpósio Nacional da Língua de Sinais Brasileira*, transmitido pelo Youtube, Vendrame aborda a questão da diferença entre a Libras como língua de instrução e a fluência nesta língua.

A fluência que os professores têm, serve para se comunicarem bem, interagir com surdos [...]. Mas, a língua de instrução é uma outra questão. Talvez uma maior profundidade de conhecimento sobre a Libras, [...] conhecer o surdo, como ele sinaliza. [...] tem surdos, por exemplo, que têm dúvidas e perguntam [...] "Olha, eu não entendi o que foi dito. O que foi que ela disse?". Aí um colega surdo explica isso e ele consegue entender [...] porque ele domina, ele entende o que é usar uma língua de instrução. (IEEL LIBRAS, 2021, 1h23min05s)

Meu foco neste trabalho não é discorrer sobre a Libras, entretanto, quando uma questão como essa aparece, não posso ignorá-la. Nesse processo, o participante e a participante já se conheciam, inclusive moravam no mesmo estado. Assim, creio que já tivessem uma vivência na mesma comunidade surda, bem como têm a Libras também como língua de instrução.

Em determinado momento a participante perguntou se deveria imitar o que eu estava fazendo, eu respondi que não, cada um escolhia um animal diferente. Ela escolheu um gato e ele, um cachorro. Perguntei como um gato organiza o corpo?

Como são suas patas? O punho é fechado ou tem garras? Fui indicando que percebessem detalhes dos animais escolhidos. No momento da transformação, o participante desligou a câmera e, ao final, quando voltou, disse que precisou sair por alguns minutos. A participante foi se transformando no gato. Fui perguntando como o gato estava, como eram suas costas - arqueadas ou eretas - seu rosto tinha qual expressão...? Ela foi percebendo estes detalhes durante sua transformação. Logo, cumpriu o objetivo da tarefa e pegou o objeto. Eu disse que teria que ser um objeto que estivesse mais longe, a fim de indicar que se deslocasse pela casa. Porém, neste momento, ela - utilizando da Libras, com ênfase no Visual Vernacular - contou/encenou o gato¹⁶ escalando um prédio muito alto e pegou o objeto.

Figura 12 – Participante-gato escala o prédio

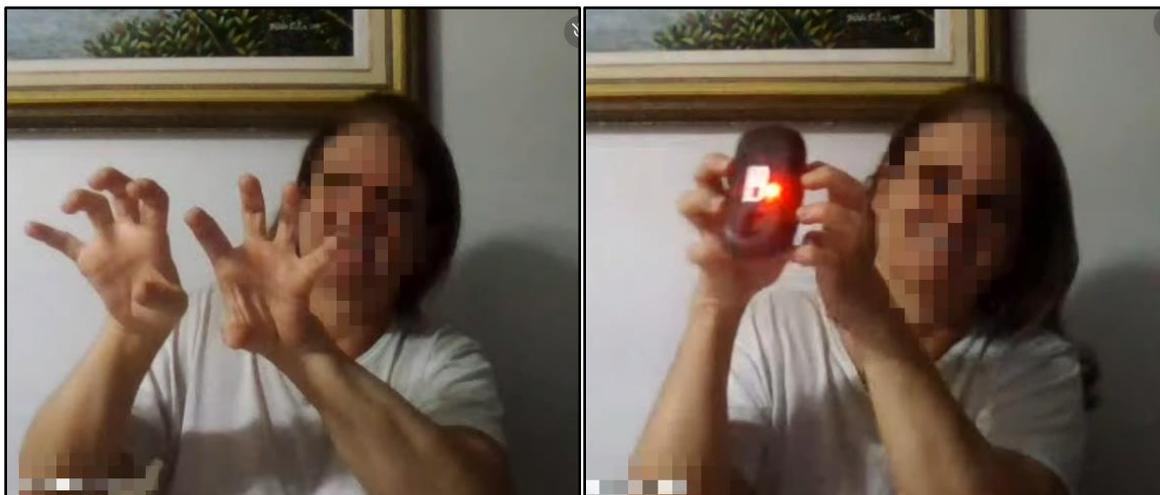


Fonte: O autor.

Assim, em sua própria cena, ela inverteu minha lógica da necessidade de se deslocar fisicamente para um local distante e deslocou-se dentro do jogo, convencendo subir em um lugar alto, utilizando o sinal de *prédio* - demonstrando já onde no espaço estava a construção -, classificadores para o gato que subia, subia, subia e escorregava... até que, finalmente, conseguiu alcançar um *mouse* no alto do prédio.

¹⁶ É muito comum, na Libras, utilizarmos determinados classificadores para descrevermos os animais, como o gato, por exemplo. O andar do gato é sinuoso, suas garras ficam escondidas, porém, quando necessário, ele as tira para fora. Quando vamos descrever um gato, geralmente dobramos as falanges distais dos dedos para dentro, a fim de fazer suas patas e, podemos também, tensionar nossos dedos, curvando-os para fazer as garras. À exemplo disso, deixo como referência o vídeo *O gato e a mosca Visual Vernacular - RENATA REZENDE*, o qual pode ser acessado pelo seguinte link: https://youtu.be/UCIEc_JGxWg

Figura 13 - Participante-gato alcança o objeto



Fonte: O autor.

Sobre esse e alguns outros momentos da oficina, fico pensando sobre minha postura dentro do jogo e, com isso, trago uma reflexão apontada por Blini e Berselli (2019), na qual, a primeira autora questiona seu discurso perante o grupo de estudantes surdos e surdas com o qual desenvolveu uma oficina de teatro, tendo o Drama como abordagem metodológica:

Em busca de uma transposição do meu próprio discurso ouvinte, foi preciso que eu me colocasse no espaço da sala de aula como jogadora também. Assumir uma postura horizontal durante o processo de Drama foi uma aprendizagem ao impensado. Por mais que eu buscasse estabelecer uma estética para a definição dos contextos ficcionais, ela era questionada e repensada pelos estudantes. (p. 215)

Ao trabalhar com qualquer grupo, estando na função de professor/a ou mediador/a, considero necessário estar atento/a e mostrar-se disponível ao repertório de cada sujeito. No teatro, essa atenção e abertura já nos é apresentada no momento do jogo, das improvisações, porém, na sala de aula - ainda que virtual -, muitas vezes nos esquecemos de abandonar algumas certezas. Quando digo que a participante “inverteu minha lógica”, é porque minhas referências são de uma outra cultura, que não a surda.

Ao contrário do que foi percebido no processo anterior quanto ao uso do Visual Vernacular na narração, neste momento este recurso veio em resposta a uma proposta cênica, ou seja, veio imbricado na cena desenvolvida pela participante:

No que corresponde ao uso da língua de sinais, é válido ressaltar que para além da transcrição do texto, há um recriar da narrativa que se vale do ritmo

dos movimentos do corpo e do uso das expressões faciais e assim o texto se transforma em imagem e cena [...] (REZENDE, 2019, p. 16)

Rezende aborda sobre a transcrição do texto dramático e como ele adquire outros sentidos e se recria com a língua de sinais. Aqui, eu penso em como a cena, enquanto local da ação (PAVIS, 2008), é criada junto da sinalização em Libras. Este tipo de criação já foi percebida em outros momentos das oficinas nos anos anteriores e se dá, penso eu, justamente, pela questão da Libras, das criações literárias e poéticas surdas serem do aspecto visual-gestual, favorecendo sua relação com as práticas corporais realizadas nas oficinas.

Na sequência, a participante L saiu da chamada. Decidi seguir a ideia inicial do processo, porém com investimento no uso de figurino. O participante Y havia pego uma toalha amarela, então indiquei que agora deveria se transformar em um pássaro e ir em busca de um objeto vermelho. Me transformei em um corvo, colocando uma manta preta sobre meus ombros. Percebi que ele, ao mesmo tempo em que era o pássaro, cruzava os dedos indicadores em “X” e os movimentava como se fossem as asas de um pássaro, um classificador para o pássaro voando.

Pensando nos dois casos descritos acima, podemos lançar nosso olhar para um ponto semelhante ao do tópico anterior, o uso do Visual Vernacular. Percebo que, diferentemente do uso do Visual Vernacular na estratégia da narração, aqui ele vem como maneira de realizar o exercício. Por exemplo, a participante L que se transformou em gato não ficou de pé, bastou assistir da cintura para cima, que foi possível ver sua transformação. Também, não precisou se deslocar para longe de maneira física, pois ela, através da Libras e do uso dos classificadores, “materializou” o que era necessário para cumprir o objetivo da tarefa.

Para o exercício seguinte, solicitei que ele pensasse em algum animal e selecionasse roupas e/ou objetos para a transformação. Não sabia se, novamente, havia ficado nítida minha explicação, pois ele pegou uma camiseta do Brasil e a toalha amarela. Na hora de apresentar, ele demonstrou ser um tubarão: primeiro cobriu sua cabeça com a toalha e utilizou a mão na configuração do sinal de *tubarão* (letra B, movimentando para os lados em ziguezague, em direção à frente); depois saiu debaixo da toalha e pegou uma caneca azul com a mão perto da boca, como se fosse a boca do animal; ele largou a caneca e continuou com o primeiro movimento. No tópico seguinte, também percebo e destaco essa relação do uso da Libras e classificadores com a cena e seus elementos, como figurino e objetos.

3.2.5 Processo 5: *Dança dos olhos* - Visualidades

Figura 14 – Processo: Dança dos Olhos



Fonte: O autor.

Na quinta-feira, dia 17 de novembro, participaram duas pessoas – C e J -, porém uma acessou a chamada, apenas, na segunda metade da aula. O participante C ficou do início ao fim. Iniciamos o encontro com a apresentação do participante e a minha. Expliquei sobre o Drama e sobre o processo que iríamos desenvolver. Avisei que iria trocar de figurino e voltar em um papel diferente. Fiz alguns traços no rosto com um delineador prateado e coloquei um véu sobre minha cabeça. Me apresentei como um guia dos sonhos e disse que iríamos viajar pelo mundo onírico, mas para entrar lá, primeiro precisamos dormir e, para isso, é necessário relaxar os músculos. Indiquei para tensionarmos cada parte do corpo e depois relaxá-las. Durante a realização do exercício, notei que o participante estava imitando meus movimentos, pois eu sinalizava para tensionar as mãos, por exemplo, e depois relaxá-las, ele também sinalizava para relaxar. Expliquei que não precisaria copiar meus movimentos, apenas estava indicando o exercício. Também, reforcei a atenção a respiração, para que ele percebesse sua respiração enquanto tensionava e relaxava os músculos.

Em seguida disse que iríamos entrar no mundo dos sonhos navegando. Indiquei que ele pegasse algum material azul ou branco. Peguei um tecido azul grande e o participante pegou uma toalha de banho branca. Ele estava em dúvida em relação ao objeto, mas eu disse que poderia ser qualquer um, inclusive a toalha. A

próxima indicação era criar um mar com o objeto, através do qual chegaríamos até o mundo dos sonhos. Seria como uma dança livre (utilizei os sinais de “dança”, “criar” e “livre”) com o objeto. Reflito sobre a importância de pensar na indicação de cada exercício na hora de estruturar um planejamento. Pela minha experiência, a indicação precisa ser objetiva, pois se ela acontece durante a realização do exercício pode atrapalhar o desenvolvimento do mesmo. Outra coisa é ter em mente que o/a participante pode olhar para a tela do computador a qualquer momento, pois pode pensar que irá perder alguma informação. Uma possível estratégia é indicar uma determinada duração para a realização do exercício. Outra possibilidade é utilizar a tela como “palco” para o jogo que acontece entre mediador/a e participantes, como o que se seguiu.

Fui mantendo uma relação com o tecido azul, como se fosse o mar, com ondas, me afogando, mergulhando e submergindo. Através do tecido, conseguia enxergar a tela do computador. Vi que ele repetia os movimentos, mas um tempo depois enrolou a toalha e ficou parecendo um barco. Assim, eu falei que achei parecido e ele transformou a toalha em um barco. Aqui, lanço meu olhar sobre a figura do professor-jogador, pois ao mesmo tempo que eu estava jogando com ele, também estava mediando, então, ao invés de ter dito que a toalha parecia um barco, eu poderia ter, simplesmente, jogado com ele a partir dessa minha percepção. Noto que Blini (BLINI; BERSELLI, 2019) levanta pontos comuns à prática que desenvolvi neste trabalho:

Devido a seu contexto cultural, os surdos criam a significação do mundo a partir da visualidade e gestualidade, fazendo com que as improvisações tomassem rumos impensados pelas professoras ouvintes. Nesse sentido, os objetos, figurinos e cores propostas nas oficinas têm sua função primária modificada no espaço, conforme a necessidade surge em meio às improvisações. (p. 204-205)

Minha postura propositiva (e, talvez, impositiva) pode ter impedido o participante de experimentar o material a seu tempo, explorando possibilidades de (re)significação do objeto que poderiam guiar o jogo para outro rumo. Trago o olhar de Cabral sobre a parceria professor-aluno¹⁷ no Drama:

A parceria entre professor e aluno [...], em um processo dramático, implica equivalência ou troca de *status*. O professor [...] não está lá para definir a cena e tomar decisões, mas para entrar no jogo proposto pelas crianças. O objetivo de sua presença é sutilmente manter o jogo e o foco, fazendo perguntas, quando necessárias. (2006, p. 23)

¹⁷ Destaco que em seu livro a autora trata sobre processos desenvolvidos com crianças.

Entendendo que, no Drama, os papéis possuem determinados *status* e funções, penso que eles determinam a abertura que o papel do professor terá com o grupo. Por exemplo, o papel do guia dos sonhos pode ser considerado de *status* alto, possibilitando pouca abertura para as respostas do participante. Percebo que, entender essa participação sutil e entrar no jogo proposto pelos e pelas participantes é fundamental e, ao mesmo tempo, difícil.

Entretanto, ao passo em que o *status* do papel influencia na troca entre professor-aluno no Drama, a postura da figura mediadora também implica nessa relação. Em todos os processos, os *status* dos meus papéis eram altos, porém, em todos eles eu estava aberto ao jogo que se estabelecia, talvez por precisar jogar diretamente com os e as participantes, uma vez que não houveram muitos momentos em que mais participantes estivessem interagindo/jogando uns com os outros.

Na sequência do processo, passamos a jogar juntos, respondendo com movimentos à proposta um do outro. Eu movimentava o tecido-mar conforme ele movia sua toalha-barco e vice-versa. Aqui, jogamos um com o outro a partir do foco na tela, diferentemente do processo *O Plano Perfeito*, por exemplo, no qual a prática se dava de maneira mais individual. Ele fez um movimento como se o barco tivesse enfrentado uma forte onda e, com as mãos, simulou a água batendo no casco do barco e espirrando para cima. Noto que, como ouvinte, tenho tendência a pensar mais na composição com objetos, por exemplo, o tecido representando o mar. No caso das pessoas surdas que participam da oficina, percebo que em vários exercícios o uso da representação de coisas com as mãos, como a água espirrando, por exemplo, fica muito evidente.

No terceiro momento, a proposta se deu pela seleção de um ou mais objetos que produzissem algum tipo de iluminação e utilizá-los para criar uma porta de entrada para outra parte daquele mundo. O participante tinha a lanterna do celular e uma luminária de mesa. Exploramos alguns movimentos com as luzes. Ele refez o barco com a toalha e o iluminou. Eu disse, mais tarde, que parecia que o barco estava entrando em um lugar escuro e estava se iluminando à medida que chegava. Ele relacionou a quando vai dormir, parece que sua alma sai do corpo e começa a caminhar por aí, como se o barco fosse onde sua alma navega; nisso, as luzes e o escuro se misturam e fica tudo confuso.

No episódio seguinte a proposta era contar um pesadelo que já teve e criar um monstro com objetos variados. Ele contou que tem um pesadelo em que vê seu corpo

dormindo na cama, vai para um lugar escuro e começa a correr. Ele vê o pai dele e começa a gritar “Paiiii!” e o homem não responde nada, é nesse momento que tudo fica escuro e o sonho acaba. Montamos os monstros, a chamada acabou devido ao tempo. Iniciei outra chamada e a participante J entrou. Ela começou a falar sobre assuntos variados e começaram a conversar. Ela estava envergonhada, mas o participante falou que também era sua primeira vez. Expliquei sobre o Drama e pedi para que o participante contasse a ela o que estávamos fazendo.

Prosseguindo, a ideia era lembrar de algum sonho que já teve e contá-lo. Depois, deveria ser montada uma cena sobre o sonho contado. A participante disse que não lembrava de nenhum sonho, então eu disse para inventar um. O participante contou que sonhou que aparecia em um lugar e estava cercado por pessoas de todos os tipos sorrindo para ele. Pedi para que organizasse uma cena, pensando na luz e no figurino que estava usando no sonho. Também disse que, caso precisasse, eu e a outra participante poderíamos ajudar a compor a cena. Ele estava confuso sobre o que fazer. Pedi que ele mostrasse como estava no sonho. Ele parou, sorrindo para a tela. Solicitei, então, que prestassem atenção na imagem que ele havia montado. Disse para ele apagar a luz do quarto¹⁸ e iluminasse seu rosto com a lanterna do celular.

A partir daquele momento, comecei a perguntar para ele e ela o que percebiam do uso da iluminação, se alterava o significado da proposta de alguma maneira. Disseram que mudava muito, por exemplo, na imagem que a luz vem de baixo, o participante ficava parecido com o diabo, pois a sombra da armação de seus óculos formava “chifres” em sua testa. Depois peguei um tecido azul, leve e perguntei o que o tecido lembrava. Disseram que lembrava o mar. Peguei uma mantinha vermelha e perguntei se ainda parecia o mar. Disseram que não, que era mais escuro, passava a ideia de sangue, por exemplo. Ficamos nestas experimentações e, logo depois, a aula acabou. Abaixo, apresento duas imagens referentes a exploração dos recursos de iluminação:

¹⁸ É importante reforçar que a todo momento de apagar as luzes, eu perguntava se o participante conseguia ver minha sinalização.

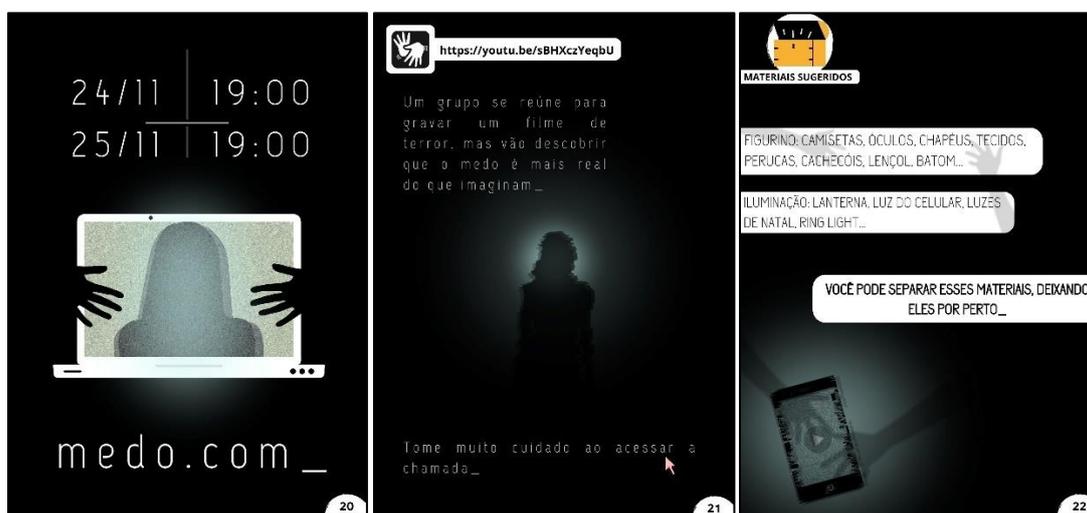
Figura 15 - Exploração com iluminação



Fonte: O autor.

Esse processo não teve a finalização proposta em sua estruturação que consistia na realização de uma colagem de cenas/imagens tendo como *mote* os sonhos dos e das participantes.

3.2.6 Processo 6: *medo.com_* - A comunicação

Figura 16 – Processo: *medo.com_*

Fonte: O autor.

Neste dia, somente o participante C – o mesmo do encontro anterior – participou. Iniciamos o processo, coloquei uma boina e um cachecol e me apresentei como JJ, um diretor de filmes de terror. Disse que iríamos gravar um filme de terror e o participante era ator do elenco. Essa proposta tem um pré-texto parecido com o que utilizamos na prática de 2020. Perguntei se ele conhecia alguma história de terror ou algum filme de terror que gostasse. Ele disse que precisava pensar, pois não gostava muito de filmes deste gênero. Falou, então, que gostava do filme de comédia *As*

branqueelas. Depois, comentou que lembrava pouco sobre, mas gostava, também, do filme *O Exorcista*.

Eu disse que iria reproduzir um vídeo antes de começarmos a gravar o filme. Coloquei o vídeo “amaldiçoado” e, durante a reprodução, desliguei minha câmera, coloquei uma camisa branca, fiz manchas pretas debaixo dos meus olhos e passei um batom preto na boca. Quando o vídeo acabou, liguei a câmera, me apresentando como alguém que havia morrido. Disse que ele não deveria ter assistido o vídeo, pois agora estava amaldiçoado e que eu iria atrás dele e matá-lo.

Me apresentei como Antônio e disse que havia esquecido meu sinal. Comentei, também, que lembrava de estar saindo de casa, quando vi uma luz e tudo ficou escuro. Disse que para fugir da maldição ele deveria fazer algumas coisas. A primeira delas era apresentar uma cena mostrando uma reconstituição da minha morte. Porém, isso não ocorreu. Sem compreender a proposta, o participante não respondeu à indicação.

Após uma conversa, o que se seguiu foi uma proposta de investigação de cena a partir do filme *O Exorcista*, que já havíamos assistido. Sugeri de reproduzirmos uma cena do filme, na qual a menina possuída pelo demônio está deitada na cama e o padre realiza o exorcismo. Ele colocou um casaco preto, pegou uma folha de papel para simular uma bíblia e um cabo USB a fim de representar um terço. Eu fiz riscos no meu rosto, coloquei um vestido branco rasgado e uma peruca ruiva. Apaguei a luz, me deitei na cama e fizemos a cena do exorcismo. Em uma improvisação, estávamos jogando um com o outro. Ele fazia gestos religiosos - cruz com a mão - e eu reagia, me contorcendo.

Trago uma reflexão sobre o ocorrido, entendendo que, mesmo a narrativa dramática não tendo prosseguido, ainda continuamos com a aula, pois assistimos fragmentos de um espetáculo com surdos, apontando e discutindo elementos da cena, como a cenografia, o figurino e a iluminação. Não creio que a interrupção do Drama tenha sido algo prejudicial, pois penso que, naquele contexto, foi importante ter tomado essa decisão, uma vez que o contexto ficcional não despertava tanto interesse do participante. No Drama é importante que o contexto ficcional e o pré-texto sejam interessantes e façam sentido com o contexto real dos e das participantes, pois “o desenvolvimento do processo - leituras e construções de imagens - depende em grande parte da quantidade e a qualidade do material introduzido ao grupo”

(CABRAL, 2006, p. 23). Penso que a estrutura deste processo, também, estava muito fechada, um dos motivos de não ter conseguido dar continuidade à narrativa.

Aproveito para trazer esse processo a fim de exemplificar algo que ocorreu em outros dias, relativo à dificuldade de comunicação. Algo que fica evidente na maioria dos relatos trazidos aqui, foi a questão da explicação sobre o Drama. Em praticamente todos os encontros eu sentia a necessidade de explicar sobre a prática, como funcionava essa transposição de um exercício ou jogo teatral para um outro contexto, por exemplo. Isso pode ter se dado, talvez, por estar trabalhando com um público adulto que poderia ou não já ter tido envolvimento com práticas teatrais. Poderia, por exemplo, pensar de alguma forma que a própria prática “se explicasse” no próprio contexto ficcional. Ao mesmo tempo, penso que seja importante contextualizar o grupo sobre a prática a ser realizada, uma vez que muitas pessoas podem não ter essa referência.

Os materiais de divulgação foram compartilhados em grupos de comunidades surdas no Facebook e no grupo da oficina do WhatsApp. No grupo do Whats, assim que enviei os vídeos e as imagens do catálogo, um participante enviou um link de um vídeo em seu perfil do Instagram. No vídeo, ele declamava uma poesia, em Libras, sobre se afastar das armas e encontrar Deus. No momento, pensei ser algo relacionado com o que eu havia compartilhado. Enviei uma mensagem no grupo, dizendo que não sou favorável ao uso de armas e que o que estávamos fazendo era teatro, mas que sim, era importante questionar e refletir sobre. Também enviei um vídeo falando sobre a oficina e sobre a prática do Drama.

O que acontece é que, muitas vezes, as pessoas não participam do encontro síncrono e o *WhatsApp*, mesmo facilitando a comunicação pela possibilidade do envio de vídeos em Libras, às vezes, limita o entendimento das informações. Por exemplo, é possível que o participante tenha enviado o vídeo com a intenção de alimentar o processo, ou criticá-lo, ou porque viu alguma relação entre sua poesia e a temática do processo. Porém, apenas com aquela mensagem, fiquei confuso com a intenção real do participante. É interessante pensar, também, que essa poesia poderia ser utilizada dentro do processo, ou dar mote para um exercício de composição de poesias, por exemplo, valorizando as referências do grupo e apropriando delas para o Drama.

Acredito que as três situações mencionadas: o contexto ficcional que não despertou a atenção, a explicação sobre o Drama e a poesia enviada no grupo de

mensagens revelam dificuldades relativas à característica dos processos em sessão única. Sem o tempo alargado favorecido por uma sequência de encontros, que possibilita, entre outros aspectos, conhecer o grupo e seus interesses, assim como estabelecer bases de comunicação a partir das características do grupo, alguns processos pareciam revelar atritos devido à dificuldade de comunicação e impossibilidade de atender a todas as demandas: explicar o foco da oficina, estabelecer o estado de jogo, responder às propostas cênicas e ainda analisar/conversar sobre o processo.

Percebo, ainda, uma falha no planejamento da oficina. A expectativa de que mais pessoas participassem dos encontros não permitiu com que eu me planejasse caso o contrário acontecesse. A característica da oficina - dramas em sessões únicas - já contava com a ideia de um público flutuante, ou seja, poderiam participar de um encontro dez ou vinte pessoas, assim como poderia ir uma ou nenhuma. Pensando que o Drama se dá na coletividade, o número reduzido de pessoas não favorece o desenvolvimento do processo. Associado a isso, pensar somente em papéis de *status* alto parece não favorecer este formato de processo, pois é mais difícil encontrar uma abertura dentro destes papéis, que seja coerente com o contexto ficcional.

Em encontros nos quais apenas um/a participante estava presente, a estratégia que eu encontrava era me colocar em jogo, vivenciando as mesmas situações que o/a participante, mas entendendo minha função de mediador. Levo em conta que “o encontro surdo-surdo é essencial para a construção da identidade surda” (PERLIN, 2016, p. 54), bem como favorece a troca entre sujeitos que compartilham a mesma língua e que podem ser de diferentes lugares do país, justamente, algo possibilitado pelo encontro no ambiente remoto. Nesse sentido, eu enquanto professor já estou em uma determinada posição de poder, uma vez que eu estruturei a prática, eu a conduzo, eu digo quando inicia e quando encerra.

Nessa prática, mesmo buscando suporte teórico, bem como me apoiando em minhas vivências com a cultura e comunidade surda, ainda falo de uma posição de um professor ouvinte. No momento de desenvolver o Drama com apenas uma pessoa surda, além de ter estruturado o processo e mediá-lo, eu ainda participo ativamente dele. Assim, partilho dos mesmos questionamentos de Cabral (2006): “até onde ou quanto pode o professor participar do processo dramático? Se o professor participa sutilmente, quão longe ele poderá ir?” (p. 118). Também, penso que faço parte de uma cultura ouvinte hegemônica, que produz discursos específicos sobre a surdez,

então é importante que mais pessoas surdas participassem dos processos, como forma de construção de suas identidades e de, talvez, potencializar as criações dentro dos processos desenvolvidos.

4 CONCLUSÃO

Ao iniciar esta pesquisa, busquei investigar possíveis estratégias que favorecessem o desenvolvimento de processos de Drama com surdos/as em ambiente virtual. Depois de conhecer mais sobre a Cultura Surda e o Drama, a partir de pesquisa e vivências anteriores, pude desenvolver este trabalho com maior propriedade, ainda, tomando cuidado para não falar pelos e pelas participantes surdos e surdas. Reforço que meu olhar é de um futuro professor de teatro que busca entender estratégias de ensino que possam colaborar com a formação de pessoas surdas. Trago ao longo do texto as estratégias do Drama que utilizei no desenvolvimento dos processos, além das estratégias de divulgação, condução da prática e de investimento em artefatos da Cultura Surda, como a Libras e a visualidade, pode exemplo. Ainda, aponto as dificuldades que tive em relação à comunicação, observando possibilidades de melhoria em alguns aspectos.

Destaco que o espaço escolhido para o desenvolvimento da oficina, o ambiente remoto, devido à desterritorialização, favorece a possibilidade de pessoas diferentes lugares do Brasil participarem, fomentando a troca entre sujeitos de realidades, culturas e comunidades surdas distintas. Também, ainda que nesta edição das oficinas tenha havido pouca interação entre os e as participantes, há uma troca no que se refere ao regionalismo na Libras, mostrando que a língua é viva e plural. Ainda assim, reconheço que o meio virtual não será possível a muitas pessoas, uma vez que exige um acesso a dispositivos eletrônicos – computador ou celular, por exemplo –, a *internet* e, também, à informação. Entendendo estas questões, busquei investir no aspecto da informação, divulgando amplamente a oficina em grupos da comunidade surda no *Facebook*, rede social que mostrou ser, desde o início do projeto, importante no que tange ao alcance de público.

Para além de pensar no local de divulgação, foi necessário pensar – e repensar – nas estratégias de divulgação da oficina. O *Catálogo de Drama*, que no início seria o material compartilhado nas redes sociais a fim de divulgar o projeto, mostrou-se pouco eficaz, uma vez que sua quantidade de informações não combinava com o objetivo de “fisgar” as pessoas. Por mais que o material tivesse grande apelo imagético e contasse com *links* para os vídeos em Libras no Youtube, ainda não era sucinto, ainda mais em um contexto onde os vídeos curtos, com poucas informações e com uma capa ou legenda que desperta a curiosidade, parece chamar mais a

atenção das pessoas. Dessa forma, os *teasers* se mostraram potentes materiais de divulgação, alcançando o objetivo de passar a informação necessária às pessoas, contanto, sem revelar muitos aspectos de cada processo, convocando-as a entrar no grupo do *WhatsApp* a fim de entenderem mais sobre a oficina.

O investimento na visualidade também se mostrou um aspecto a ser destacado – novamente – nos processos. Percebo que eu poderia ter pensado nos processos a partir da visualidade, talvez a partir de imagens, investindo muito mais nesses elementos. A possibilidade da imersão no contexto ficcional pelo jogo com as imagens/vídeos na tela se mostra um aspecto de grande relevância no trabalho com o público surdo em ambiente remoto, embora não tenha conseguido explorar muito nesta pesquisa.

Ainda, saliento que é de suma importância pensar nos *status* e funções dos papéis no Drama, uma vez que estes elementos possibilitam maior ou menor resposta e abertura às referências dos e das participantes surdos/as. Esse foi um ponto no qual percebi certa dificuldade, pois sendo ouvinte e ainda estando em papéis com *status* altos, parecia gerar uma contradição, no qual o professor-no-papel indicava, propunha, dava tarefas, mas o professor Douglas, fora do jogo, buscava que o grupo lhe desse referências.

Percebo, também, que o formato de Drama em sessão única, proposto neste trabalho, não favoreceu o aprofundamento dos processos, nem um maior vínculo com o grupo, elementos que considero importantes para este tipo de prática. Entretanto, este formato de oficina, proporcionou o desenvolvimento de vários processos em um curto período de tempo, possibilitando o trabalho com temáticas diversas, bem como, a exploração de elementos como figurino, iluminação e objetos em contextos ficcionais diferentes.

Por fim, não poderia deixar de evidenciar a potência do uso da Língua Brasileira de Sinais, especialmente dos classificadores, no trabalho desenvolvido. Foram riquíssimas as explorações com o Visual Vernacular, tanto associado a estratégia da narração – com a possibilidade de contar/mostrar de maneira ficcional o que a câmera não captou –, quanto como uma resposta a proposta de criação de cena – com a possibilidade de representar visualmente elementos da cena e papéis, com um recurso da Libras. Me parece necessário investir no que a Libras tem de teatralidade, pensando nas potencialidades que os sujeitos surdos – sejam estudantes ou participantes de oficinas – já têm, para contribuir com o trabalho cênico

a ser desenvolvido. É preciso estar aberto/a ao repertório de cada pessoa, valorizá-lo e estimulá-lo.

Após tanto me coçar, passar óleos e bálsamos, chego a um ponto que percebo que minha coceira não cessa. Ela aliviou? Sim, um pouco. Entretanto, à medida que eu me coçava ia percebendo que mais partes do meu corpo estavam vermelhas. Por enquanto, pude coçar apenas essa picada. Preparei uma pomada, bálsamo, unguento, poção, óleo, remédio, repelente ou como você quiser chamar essa mistura de elementos e ingredientes. Acredito que o que mais me aliviou a coceira foi o momento no qual eu misturava esses ingredientes, pois o resultado em si é uma das possibilidades dessa mistura. O importante é investigar as ervas, pesquisar suas propriedades, ler teorias, concordar ou discordar das teorias, testar misturas, experimentar as poções e mexer, mexer e mexer. Talvez esse seja o objetivo do bálsamo, tanto quanto o da picada: provocar movimento.

REFERÊNCIAS

BLINI STRASSER, V.; BERSELLI, M. É DRAMA! Reflexões sobre práticas cênicas e visualidades a partir da análise de oficinas de Teatro com alunos surdos. **Revista Rascunhos - Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas**, [S. l.], v. 6, n. 2, 2019.

DOI: 10.14393/RR-v6n2a2019-13. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/46608>. Acesso em: 11 jan. 2023.

CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

CORALINE e o Mundo Secreto. Direção: Henry Selick. Produção de Laika Entertainment, Estados Unidos: Focus Features. 2009. 1 DVD.

DUBATTI, Jorge. Experiência teatral, experiência tecnovivial: nem identidade, nem campeonato, nem superação evolucionista, nem destruição, nem vínculos simétricos.

Tradução: Victor Lavarda de Freitas. **Rebento**, São Paulo, n. 14, p. 254-259, jan. - jun. 2021. Disponível em:

<https://www.periodicos.ia.unesp.br/index.php/rebento/article/view/609>. Acesso em 10 jan. 2023.

GALEANO, Eduardo. **O Livro dos Abraços**. Porto Alegre: L&PM, 1995.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Ed., 2009.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HOST. Direção: Rob Savage. Produção de Shadowhouse Films, Reino Unido: Shudder. 2020. 1 DVD.

IEEL LIBRAS. **VIII Simpósio Nacional da Língua de Sinais Brasileira**. 28 de set. de 2021. Disponível em <https://youtu.be/sUZtxFFJJ-Q>. Acesso em: 03 jan. 2023.

JARDIM, Priscila Lourenzo; LEOPOLD, Douglas Vicente; BERSELLI, Marcia. Aula de teatro on-line para pessoas surdas: o que podemos aprender? *In*: COUTINHO, Karyne Dias; ALVES, Jefferson Fernandes (Org.). **(Im)possibilidades do teatro na escola em tempos de pandemia**. 1. ed. Natal: SEDIS-UFRN, 2022. v. 2, p. 270-276.

MENEGAZ, W. Perspectivas do Drama no Brasil. **ouvirOUver**, v. 16, n. 2, p. 363-374, 31 dez. 2020. DOI: 10.14393/OUV-v16n2a2020-58040. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/58040>. Acesso em: 10 jan. 2023.

MUNIZ, M. L.; DUBATTI, J. Cena de Exceção: o teatro neotecnológico em Belo Horizonte (Brasil) e Buenos Aires (Argentina). **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 366–389, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/69727>. Acesso em: 10 jan. 2023.

O CHAMADO. Direção: Gore Verbinski. Produção: Laurie MacDonald; Walter F. Parkes, Estados Unidos: Universal Pictures. 2002. 1 DVD.

PAULA, W, M, D. **Drama-processo e ciberespaço: o ensino do teatro em campo expandido**. Tese (Doutorado em Teatro). Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, p. 254. 2016.

PERLIN, Gladis T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 51-73.

PEREIRA, Diego de Medeiros. **Drama na educação infantil: experimentos teatrais com crianças de 02 à 06 anos**. 2015. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Teatro, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

_____, D. de M.; BERSELLI, M.; LEOPOLD, D. V.; JARDIM, P. L. Luzes, câmera, ação!: Práticas teatrais com surdos em ambiente virtual. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 2, n. 41, p. 1-25, 2021. DOI: 10.5965/1414573102412021e0113. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/20344>. Acesso em: 10 jul. 2022.

REZENDE, Renata Cristina Fonseca de. **Perfvisual: a transcrição artística em língua de sinais**. 2019. 132 f., il. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SKY High – Super Escola de Heróis. Direção: Mike Mitchell. Produção de Andrew Gunn. Estados Unidos: Buena Vista Pictures, 2005. 1 DVD.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

SWEET Tooth. Criação de Jim Micklez. Estados Unidos: Netflix. 2021 - presente. son., color. Acesso em: 11 jan. 2023

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 1986.