

MÃOS QUE FALAM: O TEATRO DO OPRIMIDO COMO INSTRUMENTO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA COMUNICAÇÃO DE SUJEITOS SURDOS NOS ESPAÇOS EDUCATIVOS NÃO-FORMAIS

Brenda Luara dos Santos de Souza
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB

Rita Beraguas de Lima
Universidade Cândido Mendes-UCAM

Resumo: O presente estudo buscou analisar o Teatro do Oprimido como ferramenta de democratização da comunicação de surdos para além dos espaços educacionais. Para tal, utilizamos da análise documental e bibliográfica como método, fundamentado em alguns conceitos da escola de Vygotsky na Pedagogia e na Psicologia, como Paulo Freire, Silvia Lane e Ana Bock (et al), além de pesquisadores da área de estudos surdos, como Karin Strobel e Gladis Perlin, que entendem a importância revolucionária da arte na formação humana e na superação das desigualdades sociais, principalmente a imposta aos que não falam, porque não escutam. Cabe considerar que, até pouco tempo atrás, os surdos eram visto em um contexto puramente clínico, vistos como incapazes e desconsideravam as suas possibilidades cognitivas e criativas, bem como a capacidade comunicativa da língua de sinais. De forma geral, entendemos que os surdos são silenciados não apenas no aparato biológico, mas em todas as suas potencialidades socioculturais. O teatro do oprimido se opõe as paredes divisórias da artista e do espectador assim como Freire orienta que para uma educação efetiva e revolucionária se quebre a parede entre educador e educando. Ao revolucionar a relação artista-espectador – tornando-os espect-atores –, possibilita que se revolucione todas as relações sociais, inclusive a de comunicação. O que nos possibilitou constatar que o Teatro do Oprimido empodera a autonomia individual através da linguagem que media todas as relações sociais, quebrando as amarras da comunicação que viabiliza a exploração de sujeitos por outros.

Palavras-chave: linguagem. surdez. teatro do oprimido

Introdução

Tendo em vista que a arte é um instrumento concomitantemente político e educacional, tratamos aqui as potencialidades do Teatro do Oprimido enquanto ferramenta de democratização da comunicação de sujeitos surdos, para além dos espaços educacionais. Mais concretamente, abordamos os mecanismos contra-hegemônicos de arte enquanto espaço não-formal de educação e comunicação; elucidamos as potencialidades do Teatro do Oprimido enquanto instrumento de democratização da comunicação, e;

compreendemos a práxis do Teatro do Oprimido como atividade potencializadora da pessoa com deficiência com destaque ao usuário da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Este estudo foi organizado em quatro partes no qual, inicialmente apresentamos os moldes da educação formal entendida por Freire como sendo opressora, pois se fundamenta em um narrar estático, que dita um conhecimento único e universal, negando o movimento sociocultural da vida dos educandos. Na segunda parte abordamos o conceito e fundamentação da Psicologia Sócio-histórica, que entende o sujeito como social e ativo, por ser ele autor de sua própria história e, ao mesmo tempo, da história de sua sociedade. Na terceira parte optamos por contrapor as questões fundamentais que permeia a educação formal e a educação de surdos sobre a égide da chamada educação inclusiva, pois, além de muito recente a política educacional para surdos, é ainda cheio de falhas, e a principal dela é a ausência do surdo na sua estruturação e o foco dado aos ouvintes, de forma que os surdos que devem se adaptar a eles, e não o contrário. Por fim, debatemos sobre a importância linguagem corporal para a comunicação do surdo, através do Teatro do Oprimido, como meio de findar o aparato silenciador da educação formal, pois percebermos um legítimo encontro das peculiaridades viso espaciais entre o teatro e a Libras. Mais ainda, no que concerne ao diálogo corporal do Teatro do Oprimido, que se fundamenta na história sociocultural dos sujeitos.

Com fins no alcance dos objetivos proposto e das temáticas abordadas nestes estudo, optamos por utilizar a análise documental e bibliográfica como método. Tendo como base alguns conceitos vistos na escola de Vygotsky na Pedagogia e na Psicologia, como Paulo Freire, Silvia Lane e Ana Bock (et al). Além de pesquisadores da área de estudos surdos, como Karin Strobel e Gladis Perlin. Contemplando também estudos de outros (as) pesquisadores (as) que entendem a importância da arte na formação humana e na superação das desigualdades sociais, principalmente a imposta aos que não falam porque não escutam.

A educação sob uma ótica não formal

Para Paulo Freire (1987), a educação formal é utilizada como um instrumento de opressão. Sua crítica parte da conceituação de narração e dissertação para apontar as limitações dos moldes hegemônicos de ensino, “narração ou dissertação que implica num sujeito – o narrador – e em objetos pacientes, ouvintes – os educandos” (p. 33). Segundo o autor, esse narrar é estático e não alcança o movimento da vida e da realidade. “Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração” (idem). Ou seja, é um modelo que

viola o educando com conteúdos fora de contexto e de sua realidade, no qual ele não participa da produção e o método de avaliar é sua reprodução passiva do que foi narrado, despotencializando-os como sujeitos vivos e ativos, reduzindo-os a meros objetos (vasilhas), passivos.

Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1987, p. 33).

Dessa forma, em uma sociedade marcada pela cisão e contradição de classes, reinada pela cultura do silêncio, a forma em que a educação se orienta, busca a reprodução desse padrão social. Nessa perspectiva, para Freire, o papel legítimo dos processos educacionais deve incidir enquanto conciliadores da palavra e do conhecimento. A educação deve ser libertadora e para isso deve buscar a “superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos” (1987, p. 34). Findando, deste modo, o aspecto opressor dessa relação, que impede o desenvolvimento de uma consciência crítica (logo, a consciência de classe), possibilitadora da busca pela transformação social.

Freire propõe então o modelo de “educador humanista, revolucionário”. Termo bem escolhido pelo mesmo por refletir o caráter radical da ruptura dessa contradição da educação, através da troca mútua e do companheirismo, encerrando a base da opressão do educador que se põe acima, em vida e conhecimento, dos educandos. Derrubando assim, o uso da educação como meio de adaptação e controle dos opressores, tornando-a uma ferramenta de luta e libertação dos oprimidos.

Vygotsky, Leontiev e Luria, influenciadores do pensamento freiriano e de toda a Psicologia Sócio-Histórica, defendiam que a humanidade é produto de uma construção histórica e social do próprio ser humano, e sua existência é construída através da ação sobre a realidade na busca cotidiana de satisfação de suas necessidades, ações e necessidades essas que são produzidas historicamente e em sociedade. De forma

geral, o ser humano é um ser ativo, construtor de sociedade e concomitantemente construído por ela, ou seja, é autor de sua própria história e da história de sua sociedade (VYGOTSKY, 2002).

A Psicologia Sócio-Histórica e o Sujeito Sócio-histórico

A Psicologia Sócio-Histórica, segundo Bock, Teixeira e Furtado (2009) se alicerça nos estudos de Vygotsky do qual buscava a superação da Psicologia dominante e principalmente sobre a perspectiva individualizante de Wundt. Propôs o fenômeno psicológico como referente à experiência pessoal do sujeito, na contramão das diversas psicologias que compreendia o fenômeno psicológico como algo que, independente das suas vivências, existisse no sujeito. Nesse viés, a Psicologia Sócio-Histórica percebeu a subjetividade como desenvolvida a partir da experiência pessoal que se constitui cultural e coletivamente, “não existe subjetividade a priori, é uma conquista humana a partir de sua atividade e sua intervenção transformadora sobre o mundo” (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 2009, p. 73). Nesse sentido, “a Psicologia Sócio-Histórica estuda o ser humano e seu mundo psíquico como **construções históricas e sociais da humanidade**” (idem, grifos das autoras).

É importante ter presente que, essa Psicologia se fundamenta no método materialista histórico-dialético proposto pelo pensamento sociológico marxista. Para Marx e Engels (2015), as sociedades humanas sempre estiveram cindida em classes, organizadas através do trabalho que, historicamente, organiza toda a sociedade. Nessa perspectiva, cabe lembrar o que defende Silvia Lane (2014), que o controle da natureza, através do trabalho coletivo, levou a humanidade a romper com os condicionamentos históricos da própria natureza. Dessa forma, o pensamento, a linguagem e as caracterizações psicofisiológicas da humanidade passaram a ser desenvolvida conforme as necessidades sociais do trabalho. O que nos permite afirmar que, controlar os meios de trabalho é controlar os modos de vivência humana. Conquanto, voltando a Marx e Engels, a revolução burguesa simplificou e polarizou a sociedade moderna em duas classes antagônicas: 1) a classe trabalhadora que, no campo e na cidade, tudo produz e; 2) a classe burguesa que usa não só de sua posse sob meios de produção, mas também os meios de comunicação e o governo, para explorar a classe trabalhadora e a natureza, garantindo o acúmulo de capital e ampliação de sua dominação.

O mundo psíquico relaciona-se ao mundo material e a todo formato de sociedade em que vivemos hoje. Os modos de trabalho foi o que possibilitou o desenvolvimento humano e, ainda atualmente, orienta a construção da nossa subjetividade, e não só o trabalho, mas a coletividade necessária para a realização do

mesmo. Deve-se manter atenção ao movimento contraditório que permeia esse processo, refletido através da transformação constante. Esse entendimento do processo de contradição só é possível se analisada do geral para o particular, “para o processo individual de relação entre atividade e consciência” (idem).

É necessário conhecer além da aparência, buscando a essência desse processo, que revela o movimento de transformação constante a partir da contradição, entendida como princípio fundamental do movimento da realidade [...]. É necessário perceber o singular e seu movimento como parte do movimento geral, e ao revelar essas mediações compreender não só o geral, mas o particular. É dessa forma que o indivíduo deve ser entendido pela Psicologia fundamentada no materialismo histórico e dialético (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 2009, p. 79).

A perspectiva do modo bancário hegemônico de educação, se reproduz fora dos espaços educacionais não-formais, porém o narrador depositante deixa de ser a figura do educador e passa a ser a do *homem-branco-cristão-heterossexual-europeu* e qualquer forma de existência que desvie desse quadro, deve ficar em seu lugar de educando, vasilha, oprimido, explorado. Silenciados não só em voz, mas também, em corpo e espírito, a pessoa surda em sua “inclusão” no espaço dos ouvintes, é recebida como um apêndice ao modelo narrativo direcionado ao ouvinte.

Educação Inclusiva: embaraços entre hegemonia e contra-hegemonia na pedagogia escolar

Historicamente a pessoa com surdez foi negada pela sociedade (CAMPOS, 2016), pois até meados do século XIX, ainda não havia uma ideia pública a respeito da educação de surdos. Durante séculos os surdos viveram a mercê das políticas públicas, mas sem saber qual seria a educação adequada e desejada pela comunidade surda, já que não participavam dos processos de construção (PERLIN e STROBEL, 2014). Convém observar que, os surdos foram tratados a margem das decisões, de forma segregadora e preconceituosa. Portanto, o caminho histórico, como sabemos, refletia o contexto geral de privilégio aos grupos dominantes, a partir de práticas pedagógicas, onde seus pressupostos partiam da ideia de que o surdo precisava parecer com o ser ouvinte. Só em meados dos anos 1760, apesar das características assistencialistas, foi criado o Instituto de surdos-mudos em Paris (MORAES E COSTA, 2011).

Foi no século XVIII, “por influência principal do Iluminismo, a Educação Especial torna-se a representação da possibilidade de normatização das pessoas que apresentam alguma deficiência física. Os diagnósticos médicos são os atestados finais para julgar, condenar ou salvar tais pessoas” (MORAES E COSTA, 2011, p. 49). A educação de surdos no Brasil, iniciou-se com a chegada do professor surdo Eduard Huet em 1855, para fundar o então Instituto dos Surdos-Mudos do Rio de Janeiro, em 25 de setembro de 1857, atualmente conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), considerado ainda hoje uma referência governamental brasileira para os não ouvintes (CASTRO E CALIXTO, 2016; GALDINO E OLIVEIRA, 2011).

De forma geral, na metade do século XX, foi possível vislumbrar uma educação escolar mais sensível às singularidades e resistentes ao preconceito, pois as políticas de inclusão social das pessoas com alguma deficiência física passar a alcançar um significativo espaço e dispositivos legais favoráveis (MORAES E COSTA, 2011).

Diante dessas considerações, Oliveira (2015) aponta a juventude do campo dos estudos surdos. Visto que, até pouco tempo, a surdez era vista puramente em um contexto clínico, onde os surdos eram colocados como incapazes e impotentes, e assim não se desenvolveriam intelectualmente. O que hoje é certo de se tratar de um equívoco. Ao passo que, apesar da busca da sociedade do século XXI em garantir uma sociedade equânime através de políticas públicas de acessibilidade em todas as esferas (saúde, esporte, cultura, assistência social, mobilidade, educação). No geral, não compreendem, e pouco busca compreender a língua surda, suas experiências culturais e sua constituição identitária. Um dos fatores para isso é o modo peculiar de comunicação que este usa para acessar o mundo à sua volta (CAMPOS, 2016, p. 37). Cabe então citar Souza, “A história da educação brasileira revela que políticas públicas para a educação efetivam-se lentamente. Os avanços ainda que perceptíveis estão aquém das necessidades do País” (2011, p. 27).

Vygotsky (2011), afirma que crianças com necessidades especiais, não deve ser considerada como deficientes e sim diferentes. Essa visão focada na falta, no menos, é fortemente oposta as suas ideias, pois ele focava no que tinha de intacto. Com base nos seus pressupostos, as crianças com deficiência atingem o mesmo nível de desenvolvimento de uma criança “normal”, só que por uma via diferente, ou seja, um processo de compensação. Exemplificando, o meio pelo qual a comunicação das crianças surdas ocorrem é por outra via, o equilíbrio normal se rompe, pois para apreensão de algo haverá muitas dificuldades e obstáculos, que serviram de estímulos ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação,

compensando assim a “deficiência” em uma área, no caso a oral; compensado, conduz assim todo sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem. Ainda é importante salientar, que é nessa peculiaridade que os profissionais na área de educação e afins devem estar atentos, então faz-se necessário conhecer esse caminho, pelo qual deve ser conduzida a criança (VYGOTSKY, 2011).

Conforme se pode constatar, é preciso se manter atento para que o discurso proferido da inclusão para todos, com educação de qualidade e pública, torne-se um discurso vazio. Haja vista que, não há espaços para todos, pois não contempla nem mesmo aqueles que propõe incluir (CAMPOS, 2016). É necessário pensar a inclusão dos surdos no contexto educacional, através do deslocamento da visão medicalizada da surdez para o seu reconhecimento político, tendo por base a interculturalidade. Esta forma revela uma possibilidade de se construir projetos políticos-pedagógicos que tenham como foco o mundo do conhecimento produzido pelas diversas culturas que compõem a sociedade brasileira e mundial, dentre elas a cultura surda (SILVA, 2006, p. 34).

Portanto, ver-se que a necessidade de interação humana delinea um processo de transversalização de lutas pela equidade social. Dessa forma, a língua de sinais representa o modo mais direto de interação dos surdos, pois está voltada para as funções visuais, que não só se encontram intactas, como foram melhor desenvolvidas no já mencionado processo de compensação. Além disso, é a forma mais simples de possibilitar o desenvolvimento pleno e valorizar as singularidades (VYGOTSKY, 2011). Sendo assim, justamente por ser a Língua de Sinais viso-espacial, forma pela qual o surdo apreende as informações, pois estes não tem acesso às influências auditivas do meio é a forma mais adequada para garantir uma comunicação plena.

Além da escola e além das mãos: o Teatro do Oprimido e a igualdade na comunicação dos corpos

Nascimento e Santos (2011) apontam que apesar de ter tido avanços, a educação de deficientes auditivos/surdos apresenta muitas dificuldades. A língua de sinais vem galgando um espaço cada vez mais relevante nas pesquisas e nas comunidades surdas. As autoras Strobel e Perlin (2014), destacam que apesar de tão somente nos anos de 1960 ter início os primeiros estudos linguísticos sobre ela, é possível encontrar registros no século XVIII que reconheciam sua importância. Embora, por muitos anos, esse fato não detivesse a proibição dos surdos de usar a

língua de sinais, ela sobreviveu graças à resistência dos surdos contra a prática da hegemonia ouvintista.

Dessa forma, a linguagem de sinais possibilitou a inserção dos surdos enquanto sujeitos sociais, bem como grupo social (movimentos sociais, políticos e educacionais), delineando suas vontades e necessidades. Nesse contexto, a linguagem abriu as portas para a derrocada do saber majoritário que os colocavam como seres incapazes de aprender e participar de atividades socioculturais da vida em sociedade. Nas palavras de Boal (2009, p. 38) “Culturas são campos de batalha: temos que combater tudo que nos leve à subserviência e à passiva aceitação da opressão, em todas as culturas, inclusive nossas, naquilo que têm de ruim e perverso”.

Nesse viés, diz Nelson Pimenta, cofundador da Companhia Surda de Teatro, em entrevista a Brito (2013), alguns aspectos e momentos vividos por ele na busca de dar voz às causas surdas.

Eu percebia que, anteriormente, nós explicávamos sobre o orgulho surdo, os direitos dos surdos, mas ninguém percebia nada, ninguém captava nada que nós quiséssemos falar. Mas o teatro é muito rápido, é de uma forma visual muito forte. Então eu acho que nós conseguimos mobilizar através dos nossos militantes e nossa equipe de teatro, em Niterói, em Copacabana. Nas escolas existiam as disciplinas, mas os surdos viam aquilo e ninguém explicava nada, pois o visual é mais forte para o surdo... A gente queria mostrar que, no teatro, a gente não precisava de fala e lutávamos em relação a isso [...] A primeira grande demonstração pública que deu visibilidade ao movimento social surdo e a sua bandeira de oficialização da Libras foi uma passeata promovida pelo grupo *Surdos Venceremos*¹, com apoio estratégico da Feneis. Onde a manifestação reuniu aproximadamente duas mil pessoas e ocorreu na Orla de Copacabana, em um domingo ensolarado, no dia 25 de setembro do Rio de Janeiro (BRITO, p. 146-147, 2013)

A preocupação de Boal (2009) com a função educativa e social do teatro retoma o pensamento de Freire acerca das classes dominantes, que por meio da arte, da cultura e de todos meios de comunicação, monopolizam os canais de acesso à palavra, produzindo uma “estética anestésica” cumprindo o objetivo de “analfabetizarem” sujeitos (p.18). Com efeito, conquistam esses sujeitos para depois manipulá-los. Sob tal enfoque, a proposta de Augusto Boal, do Teatro do Oprimido, versa sobre a utilização do teatro como um instrumento libertador de ações e visões, além de espaço de democratização da arte e da informação.

¹ Companhia de Teatro Surdo liderada por Nelson Pimenta (BRITO, 2013).

Oportunizando o uso da palavra, imagem e som, canais de opressão, pelos oprimidos como formas de contestação, e não de passiva contemplação absorta.

O surdo, silenciado não apenas pelo aparato biológico, mas por todos os modos de produção de trabalho, de cultura e de educação, tem em seu corpo sua ferramenta de trabalho, de comunicação e de cultura. Sendo assim, é através de seu corpo que se ingressa, fortalece e permanece na luta contra os silenciadores sociais, os ouvintes e todas as formas de opressão. No espetáculo cultural, a arte silencia, controla e manipula. Nas salas dos grandes cinemas e dos abastardos espetáculos teatrais, revemos aquilo que Freire vê na educação hegemônica: de um lado o portador da palavra, da cultura e do conhecimento, do outro, os espectadores. Conquanto, os atores estão tão silenciados quando seu público.

Artistas e educadores reproduzem, através de seu trabalho, da permanência da exploração de uma classe pela outra. Em outras palavras, a exploração do trabalho abstrato do artista e do educador, são tão alvos do controle dos opressores, quanto os meios de comunicação em massa. É preciso que o surdo fale, invente e produza “fora e longe dos latifúndios da arte, e mesmo invadi-los quando possível.” (BOAL, 2009, p. 28). Uma prática que reforça este caráter do teatro e também a possibilidade de visibilidade do surdo e sua singularidade linguística é contada por Barros, Anjos e Baraúna (2016)

Consideramos que os momentos da execução das belíssimas peças teatrais que narraram as Lendas Amazônicas em língua de sinais constituíram o ápice do projeto, garantindo e oportunizando a acessibilidade comunicacional aos surdos e ouvintes, bem como o aprendizado, incentivo e a busca de conhecer a Língua de Sinais pelos participantes [...] A experiência de coordenar este projeto mostrou o grande potencial dos surdos na arte cênica, além do companheirismo e dedicação pelo trabalho (p. 14)

Como já posto, Vygotsky entende que o trabalho coletivo, mediado pela ferramenta, foi um dos caminhos a possibilitar o desenvolvimento da linguagem. Da mesma forma, o aprimoramento da linguagem, aprimorou o trabalho coletivo e hoje media todas as relações sociais. A linguagem, para além do comportamento verbal, está nos moldes de se vestir, de movimentar e de viver. É através da linguagem que conhecemos as histórias das sociedades humanas e registramos a nossa. E é só através da comunicação que poderemos findar a divisão da sociedade em classes, findando assim com toda a exploração. De volta à Boal, (2009, p. 141), “Isto mostra que uma das principais

funções e poderes da Arte é revelar, tornar sensíveis e conscientes esses rituais teatrais cotidianos, espetáculos que nos passam despercebidos, embora sejam potentes formas de dominação”. O ensino do teatro, apesar de não se representar como redentor das maldades do mundo, pode permitir aos sujeitos envolvidos nesse processo outros posicionamentos diante dos fatos impostos (SANTOS, p. 35, 2010). Reforçando, vale citar

A arte não deve continuar encerrada em museus, teatros e salas de concerto para visitas de fim de semana, pois é necessária em todas as atividades humanas, no trabalho, no estudo e no lazer. Não deve ser atributo de eleitos: é condição humana. Não é maquiagem na pele: é sangue que corre em nossas veias. A vida humana, social e política não pode enxergar de um olho só, se temos dois; andar como saci, numa perna só, se temos duas; abraçar com um só braço, ouvir com uma orelha, a outra surda. Não basta aprender a ler e escrever: é preciso sentir, ver e ouvir, produzir imagens, palavras e sons (BOAL, p.94, 2009).

A educação hoje, tal como na época de Freire, ainda isola-se da arte e de toda sociedade. Afasta sujeito de seu meio, reduz o vocabulário popular e anula qualquer comunicação não ouvinte. Transformando indivíduos em ferramentas em uma fábrica. Embora a meia entrada obrigatória oportunize o acesso à arte, é a arte latifundiária, reprodutora do isolamento social, que é disponibilizada aos educandos. Cabe ainda citar, “Trata-se de transformar em teatro todos os locais, grandes ou pequenos, no campo e na cidade, onde vivem e trabalham homens e mulheres: teatro é o mundo, e seus atores são a sociedade” (BOAL, 2009, p. 136). O teatro do oprimido é o teatro da vida, é a contraposição à arte individualista do espetáculo e a contracultura da comunicação dos visos-espaciais de identidades e sentimentos. Ele derruba a parede entre artista-espectador, tornando-os “espect-atores” (BOAL, 2009, p. 164).

Esta forma teatral é revolucionária na medida em que o *Teatro* – do grego, *Theatron*, *thea-tron* – deixa de ser o “*lugar onde se assiste a um espetáculo, ou é o próprio espetáculo*” (Houaiss) e se transforma em arena onde espectadores e atores, assumidos como artistas e cidadãos, fabricam um espetáculo que pulsa em permanente movimento, como a vida: *práxis-tron*.

Fazemos práxis-tron, não thea-tron.

Como o Teatro é o encontro de todas as artes, a Estética do Oprimido existe no som, na palavra e na imagem. É a seiva da sua árvore – árvore viva. Não existe TO sem Estética do Oprimido – esta é a sua linguagem (idem [grifos do autor]).

O teatro do oprimido da voz ao corpo, e a todos os oprimidos. Por mais peculiar que seja a vivência de individual, todos se encontram no silêncio da exploração. Já que, como disse Marx e Engels, as relações sociais produzidas pela burguesia “assemelha-se ao feiticeiro que já não consegue controlar as forças ocultas que invocou em sua magia” (2015, p. 69). Na medida em que a educação manter suas paredes, e o educador firmar-se em seu palco. Teremos uma educação excludente e de anulação, que garantirá bons servidores, fiéis aos seus empregadores e a todas as formas de opressão. Manteremos uma sociedade cindida em classes, em gêneros, raças/etnias, sexualidades, nações. Vence então o acúmulo desproporcional do capital e toda exploração. Seremos todos surdos, mesmo que o surdo seja mais surdo ainda, pois toda a sociedade legitima isso.

Teatro desde sua mais remota existência foi pensado dentro de suas múltiplas vertentes, categorias, modos de produção e interpretação como territorialidade do sujeito ouvinte. Mesmo em vertentes onde não se faz uso do discurso verbalizado, o seu fazer é indiscutivelmente atrelado ao sujeito ouvinte, usuário da língua oral-auditiva oficial do país, no nosso caso aqui tratado a Língua Portuguesa em suas modalidades oral e escrita. Pensar o Teatro como mecanismo de indagação/contestação de sujeitos surdos cuja história é marcada pelo estigma do conceito clínico/patológico de deficiência; cuja língua é relegada a uma posição de inferioridade colocando em dúvida sua complexidade de sentidos e eficácia para comunicação; cujos elementos culturais decorrentes estruturalmente por sua diferença linguística é questionada; parece-me aqui objeto cortante capaz de irromper por entre as brechas de um sistema fechado em seu ideal de construção/manutenção de uma sociedade homogeneizada. (PEREIRA & PEREIRA, sem ano)

Cabe retomar que, essa discussão sobre a Educação de Surdo possui um campo fértil de questões polêmicas, uma vez que esta se realiza através de uma língua diferente da comunidade ouvinte, esbarrando assim em práticas onde se predominam a cultura oralista que tem na educação formal a sua forma de expressão, suscitando assim um impasse para uma educação de qualidade voltada para a pessoa surda. O que se percebe, como traz Campos (2016) é que a sociedade ainda não está pronta para receber essas pessoas que não ouvem, não oralizam. Além disso, a sociedade ouvinte, parece esperar que o surdo se integre ao cotidiano, como que a responsabilidade de ser incluído fosse somente dele.

Faz-se necessário então, uma inclusão do surdo no ambiente escolar e extraescolar, levando em consideração a singularidade de sua prática linguística e também os aspectos culturais da comunidade surda, como o caso do uso da Língua de Sinais nestes ambientes, a fim de garantir um fator de equidade de condições para o desenvolvimento mais favorável.

O ato de acolher a todos em suas diferenças não implica numa submissão ao grupo dominante. Os surdos revelam-se como um bom exemplo. Apesar de esmagados pela hegemonia ouvinte que tenta anular a sua forma de comunicação (a língua de sinais), procurando assemelhá-los cultural e linguisticamente aos ouvintes, resistem a essa imposição, reivindicando seus direitos linguísticos e de cidadania. (SILVA, 2006, p.15)

Conclusão

Neste trabalho abordamos o Teatro do Oprimido como ferramenta de democratização da comunicação de surdos para além dos espaços educacionais. E entendemos que a linguagem corporal utilizada como veículo de superação de opressão pelo Teatro do Oprimido é um grande potencializador da comunicação do surdo.

Cumprimos todos os objetivos que nos tínhamos proposto uma vez que fizemos um apanhado da arte enquanto um instrumento contra-hegemônico de formação humana, já que o teatro do oprimido se opõe as paredes divisórias da artista e do espectador assim como Freire orienta que, para uma educação efetiva e revolucionária, quebre-se a parede entre educador e educando. Conquanto, a educação formal reproduz os mecanismos de exploração do trabalho e o teatro do oprimido, por outro lado, potencializa as vivências socioculturais dos indivíduos. Ao revolucionar a relação artista-espectador – tornado-os espectadores –, possibilita que se revolucione todas as relações sociais, inclusive a de comunicação, e também as relações de trabalho. A linguagem corporal, em que se fundamenta a Libras, fundamenta também todos os atos da atividade teatral, findando as contradições entre ouvintes e surdos, mas também, erudito e popular, educador e educando. Dessa forma, potencializando todos os sujeitos sociais desfavorecidos pela política imperialista econômica do acúmulo desproporcional de capital a partir da exploração de uma classe pela outra.

Este trabalho foi muito importante para a compreensão da arte como forma potencializadora de expressão e comunicação de pessoas surdas usuárias da Libras,

proporcionando assim o autoconhecimento e conhecimento dos outros, ambos com suas representações. Estas que acabam por desconsiderar as possibilidades cognitivas e criativas destes indivíduos e o poder de comunicação viso gestual da Libras no teatro. Seja na vida escolar e extraescolar. Dessa forma, foi possível constatar que o Teatro possibilita uma maior liberdade do fazer aprender e se comunicar, quebrando as amarras das “verdades” postas, colocando ambos os sujeitos da relação como agentes.

Referências

BARROS MB, ANJOS AMT DOS, BARAÚNA LBM. Teatro em Libras: Narrações de lendas Amazônicas através da Língua de Sinais. *Nexus - Revista de Extensão do IFAM*. Vol 2, nº2, Dez 2016. Disponível em: http://200.129.168.183/ojs_proex/index.php/Nexus/article/view/94

BOCK AMB, FURTADO O, TEIXEIRA MLT. Psicologia Sócio-histórica. In, BOCK AMB, FURTADO O, TEIXEIRA MLT. *Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia*, 14ª edição, São Paulo: **Saraiva**, 2009.

BOAL, A. *A Estética do Oprimido*. Rio de Janeiro: **Garamond**, 2009.

BRITO, FB. *O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da Língua Brasileira de Sinais*. 276 p. [Tese de Doutorado em Educação] Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2013.

CAMPOS, RMR. *Ecos do Silêncio: Culturas e Trajetórias de Surdos em Macapá*. 249 p. [Tese de Doutorado em Sociologia]. Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

CASTRO, F. G. A. S de; CALIXTO, H. R. da S. Aspectos históricos e legais sobre a educação de surdos no Brasil: do Império à República Velha. *Journal of Research in Special Educational Needs*, Portugal, p. 192–196, 4 ago. 2016. Disponível em: <http://www.cepae.faced.ufu.br/sites/cepae.faced.ufu.br/CONALIBRAS/trabalhos/oral/eixo2/ASPECTOS%20HISTORICOS%20E%20LEGAIS%20SOBRE%20A%20EDUCACAO%20DE%20SURDOS%20NO%20BRASIL%20DO%20IMPERIO%20A%20REPUBLICA%20VELHA.pdf>

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª edição. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 1987.

GALDINO, A.; OLIVEIRA, S. B. A sala de apoio da pessoa com surdez da Escola Municipal Tenente Wilson M. Moitinho: análise do trabalho em prol do bilinguismo. In: *Seminário Nacional Sobre História e Identidade Cultural dos Povos Surdos*, 1.ed., 2011, Natal. CEFOP/FAPAZ, 2011. p. 63-70.

LANE, STM. *O que é Psicologia Social*. 22ª edição, São Paulo: **Brasiliense**, 2014.

MARX, K. ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*, 3ª Edição, **Edipro de Bolso**, 2015.

MORAES, W. S. G.; COSTA, V. A. A Inclusão de Alunos Surdos no Ensino Regular: As Experiências do Colégio Estadual Pandiá Calógeras/Sg/Rj. In: *Seminário Nacional Sobre História e Identidade Cultural dos Povos Surdos*, 1.ed., 2011, Natal. CEFOP/FAPAZ, 2011. p. 41-52.

NASCIMENTO, G. V. S. do; SANTOS, R. dos. Educação, inclusão e tics: o uso de tecnologias da informação e comunicação como recurso para inclusão de deficientes auditivos. In: *VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*, Londrina: nov., 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/NOVAS_TECNOLOGIAS/258-2011.pdf> Acesso em:

OLIVEIRA, D. M. M.; D. M. Evolução Histórico-Cultural e Identitária dos Surdos Brasileiros: Enfoque na Educação e no Ensino de Libras In: *Seminário Nacional Sobre História e Identidade Cultural dos Povos Surdos*, 1.ed., 2011, Natal. CEFOP/FAPAZ, 2011. p. 80-89.

OLIVEIRA, RL. *A Educação dos Surdos: Avanços e desafios*. 101 p. [Dissertação de Mestrado em Educação] Instituto de ciências humanas e sociais da Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2015.

PEREIRA, ASS; PEREIRA, RO. Reversão da cultura do silêncio: surdez, autonomia e contracultura. Paraíba: *IV Congresso Internacional de Educação e Inclusão, Universidade Estadual da Paraíba*, Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade_1datahora_10_11_2014_14_01_02_idinscrit_4746_6446f96a2454341ce445bfa84ab36403.pdf Acesso em: abril 2017.

PERLIN, G. STROBEL, K. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. *Educar em Revista* [Editora UFPR], Curitiba, Brasil, Edição Especial, n. 2, p. 17-31, 2014. Disponível em <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/37011>> Acesso em: 26 de junho de 2017.

SANTOS, GC. *Construindo pontes entre o desenvolvimento cognitivo e a pedagogia teatral*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Curso de Teatro: Licenciatura. 2010. Disponível em <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/27983>> acesso em 16 de junho de 2017

SILVA, V. Educação de surdos: uma releitura da primeira escola Pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In QUADROS, RM. (org.). *Estudos Surdos I*. Rio de Janeiro: **Editora Arara Azul**, 2006. Disponível em: <http://www.editora-arara-azul.com.br/ParteA.pdf>

VYGOTSKY, LS. *Pensamento e Linguagem*, **Jahr**, 2002.

_____. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a12v37n4.pdf>> Acesso em: 26 de junho de 2017.