

REGISTRANDO PRÁTICAS DE TEATRO E DANÇA COM ALUNOS SURDOS: o registro enquanto recurso de pesquisa

Marcia Berselli (UFRGS)¹
Sergio Andres Lulkin (UFRGS)²
Jonas Ferrari (UFRGS)³

Neste artigo apresentaremos reflexões e constatações a respeito da pesquisa sobre práticas de Teatro e Dança com alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental de Surdos Bilíngue Salomão Watnick. Em 2015 entramos no terceiro ano de desenvolvimento de atividades junto aos alunos da Escola, apresentando como diferencial desta etapa a capacitação dos participantes no registro em foto e vídeo das atividades desenvolvidas. Propomos, assim, que o registro seja um recurso de pesquisa promovendo o participante a participante-pesquisador através de diferentes meios como vídeo, fotografia e desenho, meios estes que evidenciam o ponto de vista dos participantes sobre as atividades por eles desenvolvidas.

Aluno surdo; Teatro; Dança; Registro.

RECORDING DRAMA AND DANCE WORKSHOPS WITH DEAF STUDENTS: the record as research resource

In this article we will present reflections and acknowledgements regarding the research about drama and dance workshops with deaf students from Salomão Watnick, an elementary school in Brazil. In 2015 we entered the third year in the development of activities with students, being a differential in this phase the capacitation of the participants in creating photo and video records of held activities. Thus we propose that the records be a resource of the research, upgrading the participant from its position of participant to the position of participant-researcher through different kinds of materials such as videos, photography and illustration which can evidence the students' points of view about the activities developed.

Deaf student; Theatre; Dance; Record.

O Projeto Teatro e dança com alunos surdos é desenvolvido desde 2013 a partir de uma parceria entre pesquisadores e profissionais das artes, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Escola Municipal de Ensino Fundamental de Surdos Bilíngue Salomão Watnick (Porto Alegre/RS). No formato de Ação de Extensão da Universidade, em 2015 ocorre a sua terceira edição. O objetivo principal da Ação é investigar os princípios da dança Contato Improvisação⁴ relacionados a jogos teatrais para desenvolver práticas cênicas com alunos surdos.

No primeiro ano da Ação, 2013, o objetivo estava centrado em desenvolver primeiras experimentações de jogos e exercícios teatrais e dramáticos, investigando a elaboração e desenvolvimento das propostas na articulação da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) – língua dos participantes – com o Português – língua da facilitadora dos encontros. No ano de 2014, buscamos aprofundar as propostas com o Contato Improvisação, forma de dança apresentada aos alunos no ano de 2013, relacionado aos jogos e exercícios teatrais em busca de composições engajando o corpo no espaço. Para a terceira edição da Ação, no presente ano, a proposta continua aprofundando as relações entre Contato

Improvisação e jogos teatrais, e busca capacitar os alunos para o registro das práticas desenvolvidas. Com essa proposta, visamos ampliar a reflexão sobre as atividades, englobando também as perspectivas dos sujeitos participantes. Paralelamente, está em desenvolvimento a criação de um livreto e um fichário, com o objetivo de difundir as práticas, contendo o detalhamento acerca da estrutura dos encontros, bem como explicações de exercícios e jogos desenvolvidos com os alunos.

O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

A Escola Municipal de Ensino Fundamental de Surdos Bilíngue Salomão Watnick, localizada na cidade de Porto Alegre / RS, é uma escola que atende alunos surdos com ou sem outras necessidades especiais. Como escola bilíngue, a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) é a língua de instrução, a primeira língua, e o Português é trabalhado em sua forma escrita. Os encontros semanais ocorrem nas dependências da Escola – em sala de aula ou no pátio – no turno oposto ao das aulas regulares dos participantes, com a duração de uma hora e trinta minutos. Nesses encontros participam dez alunos, com idade entre 09 e 27

anos, a facilitadora do processo (professora de Teatro e Mestre em Artes Cênicas) e um bolsista de graduação, responsável pelo registro e edição de imagens. Além dos encontros na Escola, a equipe de pesquisadores formada pela facilitadora, o bolsista e o coordenador do projeto, professor da Faculdade de Educação, se reúne em encontros regulares a fim de avaliar e planejar as atividades desenvolvidas.

AS PRÁTICAS DE TEATRO E DANÇA E O REGISTRO

Nas práticas de Teatro e Dança com alunos surdos, desenvolvidas desde o ano de 2013, por meio de exercícios e jogos teatrais e de Contato Improvisação e do registro das atividades pelos próprios participantes, buscamos promover um espaço de expressão artística no qual o sujeito surdo possa apresentar e ampliar suas capacidades criativas, refletindo sobre seu entorno por meio de atividades que engajam o lúdico e o sensível. Propomos, assim, uma experiência de ensino-aprendizagem diversa, respeitando língua, cultura e saberes dos alunos surdos em um espaço de experimentação que é fundamental no contexto educativo.

A escolha pelo Contato Improvisação pauta-se, principalmente, por essa prática apresentar moldes de desenvolvimento e preparação mais informal, se comparado a outras práticas corporais ou de dança calcadas em métodos rígidos e pouco flexíveis. Há uma abertura à adaptação e reorganização da prática de acordo com os locais e praticantes. Por seu caráter mais aberto, se apresenta como uma prática disponível, independente das prioridades individuais ou diferenças culturais, e não deixa, porém, de desenvolver competências técnicas específicas.

A partir da experiência aprofundada da facilitadora das oficinas com a dança – tanto como atriz que utiliza o Contato Improvisação em seus processos de criação, quanto na reflexão acadêmica em mestrado realizado na área de Artes Cênicas –, as práticas de Contato Improvisação são mescladas e articuladas a exercícios e jogos teatrais, engajando o lúdico e desenvolvendo competências criativas. Quanto a estas últimas, a prática do Contato Improvisação leva a uma possibilidade de o desenvolvimento de competências técnicas estar conectado efetivamente ao momento de criação, dispensando a construção de um repertório corporal aprendido em uma fase de treinamento precedente à criação. Fundando-se a partir de princípios de exploração da relação entre os corpos, o repertório vai sendo construído em cada experimentação realizada com os alunos.

O Contato Improvisação, ao propor a interação de dois corpos no espaço, traz assim a experiência de contato – não apenas físico em sua dimensão carnal, mas também sinestésico em sua maior amplitude (olhar, escuta, atenção, irradiação).

Segundo Paxton (1983, s/p.), “o foco principal do treinamento é reafirmar os sentidos. Todos os sentidos devem tornar-se elásticos o suficiente para navegar através do espaço esférico, e poder afrontar qualquer posição, qualquer troca de aceleração e/ou velocidade.”

Torna-se evidente, assim, a necessidade de uma percepção corporal ampliada. No capítulo intitulado “O arsenal do Teatro do Oprimido”, Augusto Boal (2012, p. 109) apresenta exercícios e jogos “escolhidos em função dos objetivos do Teatro do Oprimido”. Boal elenca jogos organizados em cinco categorias, tendo os sentidos como centro das propostas.

Na primeira categoria, procuramos diminuir a distância entre sentir e tocar; na segunda, entre escutar e ouvir; na terceira, tentamos desenvolver os vários sentidos ao mesmo tempo; na quarta, tentamos ver tudo aquilo que olhamos. Finalmente, os sentidos têm também uma memória, e nós vamos trabalhar para despertá-la: é a quinta categoria (BOAL, 2012, p. 111).

Na descrição dos exercícios, encontram-se propostas que, na busca da ampliação dos sentidos, apresentam princípios aproximados aos trabalhados nas práticas de Contato Improvisação: caminhadas, massagens, estudos sobre a força da gravidade. Esses princípios são explorados nas práticas realizadas com os alunos surdos, levando não só ao desenvolvimento de competências relacionadas à criação, esses procedimentos levam também a uma relação mais próxima com o outro, com o entorno. Ao colocar a atenção sobre os sentidos, o aluno se relaciona de maneira diversa com o exterior. Apontamos assim aproximações entre práticas de teatro e de dança, apresentando semelhanças entre elementos que são comuns às duas práticas, e que enfatizam procedimentos flexíveis, adaptáveis a diferentes contextos – no caso, o contexto do aluno surdo.

As práticas referidas – Teatro do Oprimido e Contato Improvisação – fundam-se ainda em uma mobilização acerca do saber-fazer, ao ampliarem o acesso às práticas de criação, diluindo a ideia da necessidade de altas capacidades para se trabalhar com práticas cênicas. Ao aluno é proposto, assim, o desenvolvimento de um conhecimento pautado em suas possibilidades, valorizando suas potencialidades. O que se evidencia, dessa forma, é uma perspectiva que valoriza os saberes incorporados pelo sujeito em sua trajetória e práticas desenvolvidas, que estejam inscritos em seu corpo, ou seja, valoriza o conhecimento prévio que o participante traz de sua vivência e cultura, apontando que todo sujeito já apresenta alguma técnica ou prática desenvolvidas. Afirmamos um repertório constituído cotidianamente, ao habitar diferentes espaços em contextos diversos – escolar, familiar, social. Assim também, apontamos à possibilidade de flexibilização em relação a

possíveis eficiências exigidas dos sujeitos que se colocam à criação – ou a exclusão de possíveis deficiências –, ampliando o acesso de diferentes corpos e saberes a partir do desenvolvimento e constituição de uma base em comum, a partir de competências implicadas no Contato, isto é, na relação entre os sujeitos no espaço.

Neste ano, com os participantes atuando também como responsáveis pelo registro das atividades, a Ação promove que os mesmos apresentem também seu olhar sobre as atividades realizadas, fotografando e filmando aquilo que mais lhes chama a atenção. Esse olhar indica uma perspectiva singular sobre a pesquisa a respeito do teatro e da dança com alunos surdos a partir dos atravessamentos entre percepções do facilitador-pesquisador (ministrante das atividades) e do participante-pesquisador, implicado na produção, registro e reflexão sobre o conhecimento que emerge dessa atividade.

AS PRÁTICAS ENLAÇADAS À PESQUISA

Acreditamos que enquanto prática pedagógica pautada pelo contexto escolar, a pesquisa acerca do desenvolvimento de uma aula de teatro com surdos se debate quando da percepção de se encontrar no espaço entre duas ideias, relacionadas a modelos de ensino opostos. Estes modelos estão baseados, de um lado, em um modo diretivo técnico – de aprender o como fazer – e de outro, mais próximo por vezes de algumas metodologias em arte, de um modo de livre expressão – que evidencia um espontaneísmo pautado em concepções como a que expõe uma visão romântica da improvisação, por exemplo. Quando da evidência do primeiro modo, o participante claramente busca um *como fazer*: uma sequência definida para seguir, uma ideia desenvolvida e concebida por outrem ou um exemplo dado por um colega ou professor, a qual ele executa/repete o modelo do professor. Quando do segundo caso, é a vez de serem apresentadas cópias advindas de um imaginário mediado e moldado pelos meios de comunicação, em especial pela televisão.

Sem buscar um julgamento de valores acerca do material consumido por meios televisivos pelos estudantes, assinalamos, contudo, a dificuldade, por um lado, do acesso às artes cênicas (espetáculos de teatro, dança, circo etc.) por esse público, enquanto de outro há grande facilidade de acesso a conteúdos produzidos e exibidos pela televisão. Ressaltamos a diferença das experiências produzidas quando do consumo de produtos televisivos, que evidenciam o caráter ficcional da produção e individual de consumo. O produto da televisão não revela seus mecanismos de produção, não temos acesso aos elementos utilizados, apenas recebemos um recorte de imagens e sons – sabemos que há uma câmera filmando, mas não a vemos; não sabemos a real dimensão do espaço; etc. Ainda, o produto televisivo é direcionado a um espectador que se envolve com

a obra de modo individual quando da mediação pelo aparelho televisivo.

Marta Isaacsson (2011), ao tratar das tecnologias de imagem na cena teatral, aponta, a partir de Gemini,

a existência de quatro modalidades de performances cênicas, conforme o tipo de interação entre os três sujeitos: o performer, a máquina e o espectador. Assim, tem-se no modelo tradicional a interação direta performer-espectador; nos veículos de rádio, televisão, vídeo, a interação performer-máquina-espectador; na cena eletrônica, a interação mista, performer-espectador e performer-máquina-espectador e, finalmente, na performance on-line performer-máquina-homem (p. 9).

Tratamos aqui das primeiras duas modalidades expostas pela autora: o modelo tradicional e o modelo dos veículos de rádio, televisão, vídeo. Ou seja, conforme apontamos anteriormente, no meio televisivo, a relação é mediada pela máquina – o aparelho televisivo. Já as experiências teatrais aqui citadas, propõe o que Isaacsson aponta no primeiro modelo, a interação direta. Elas expõem o caráter real da produção – acontecendo em tempo real – e exigem o contato com outros sujeitos, o convívio⁵.

Se o panorama de recepção de criações é bastante complexo em relação a modificações, talvez caiba ao facilitador do processo instigar o participante na descoberta de diferentes possibilidades a partir de suas referências. No ano de 2013, os participantes da Ação de Extensão (Teatro e dança com alunos surdos I) sugeriram a criação de cenas baseadas em uma série televisiva de grande repercussão, de fácil acesso por ser exibida em um canal aberto da televisão brasileira e vinculada há vários anos dentro da programação desse canal.

Refletindo sobre a escolha dos participantes, uma das primeiras inquietações da facilitadora do processo se deu pelo fato de a série não apresentar tradução para Libras. Conhecedora e, do mesmo modo que os participantes, apreciadora do programa televisivo de caráter cômico, enquanto ouvinte, muitas das situações a levavam ao riso pelos diálogos dos personagens. Por outro lado, ela passou a perceber as inúmeras construções corporais e exageradas expressões faciais destes personagens, e de como cada situação era pautada por ações e reações definidas e pontuadas. A partir dessa primeira reflexão, as proposições apresentadas ao grupo pela facilitadora passaram a ter a intenção de aprofundar o conhecimento e domínio de tais reações dos personagens. Assim, o trabalho se desenvolveu em uma sequência que definia as movimentações de cada personagem escolhido pelo participante, decompondo em uma sequência os movimentos-chave e levando à construção de uma partitura de movimentos.

Desenvolvemos dessa forma conhecimentos relacionados ao tempo, espaço, velocidade, níveis e

fragmentação de movimentos e ações a partir de uma referência fortemente presente no cotidiano dos participantes. Com isso, evidenciamos a possibilidade de pautar a criação em referências advindas do contexto dos alunos, mas instigando-os na busca do diferente a partir do desenvolvimento de capacidades técnicas específicas que se aproximam do já conhecido. Para não terminarmos em reproduções do conteúdo televisivo, encontramos motes nas situações desenvolvidas em experimentações, jogos e composições em tempo real e no convívio com o outro. Ao reproduzir ações de determinado personagem, conforme assistido na tela, estando em contato com o colega, o participante pratica a necessidade de escuta envolta na ação-reação. É preciso agir em relação ao colega, não sendo possível que cada participante apenas execute seus movimentos. Se um colega inverte o lado do tapa que é o grande momento cômico da cena, é preciso que o parceiro esteja atento para uma rápida reorganização corporal que o permita acompanhar o novo sentido espacial do movimento. E, então, já está em curso uma aprendizagem, desenvolvendo a competência técnica relacionada à ação-reação.

Na diferenciação em relação ao conteúdo televisivo, novo ponto: a construção da cena se dá no coletivo, no contato com o outro, no convívio. O convívio, elemento importante da aprendizagem, é estimulado e desenvolvido quando do processo nas criações e experimentações do grupo, bem como quando do compartilhamento das composições com outros colegas da Escola, professores e pais. Estando em relação com outros – colegas, professores, pais, familiares – há uma gama de emoções e energias circulando no espaço de criação. Neste momento de compartilhar, o participante se assume (recebendo a valorização dos demais) enquanto portador de um determinado conhecimento que talvez os diferencie dos demais e que valida uma capacidade de conhecer-saber-fazer-criar. Nos contextos sociais destes sujeitos, nem sempre há espaço para esse reconhecimento em outros campos.

Ao tratar de dança e deficiência, a bailarina, performer, professora e pesquisadora Ann Cooper Albright (2012, s/p) aponta que “a interseção entre dança e deficiência é um lugar extraordinariamente rico para explorar as construções sobrepostas da habilidade física do corpo, da subjetividade e da visibilidade cultural”. As práticas cênicas desenvolvidas moldam-se a partir das articulações entre os diferentes sujeitos, ampliando possibilidades criativas, mas também evadem os limites da criação quando do contato com o público.

O REGISTRO APONTANDO À EXPERIÊNCIA

Ao longo dos dois anos de práticas e pesquisas tornou-se evidente a importância do momento de

compartilhamento e valorização do saber. Na atual etapa, no terceiro ano de Ação, nos propomos a, concomitante ao desenvolvimento de práticas de teatro e dança, capacitar os participantes no registro em foto e vídeo das atividades desenvolvidas. Buscamos que o registro seja mais um recurso para a pesquisa, promovendo o participante a participante-pesquisador através de diferentes meios como vídeo, fotografia e desenho, evidenciando o ponto de vista dos participantes sobre as atividades por eles desenvolvidas. Quanto aos diferentes formatos de registro, em especial na articulação entre fotografia e desenho, lembramos Rouillé (2009), para quem há uma diferença específica entre a fotografia e o desenho:

a fotografia dá não somente o que o próprio autor viu e quis representar, mas tudo o que é realmente visível no objeto reproduzido. Logo, a fotografia e o desenho não se equivalem. Enquanto a fotografia reproduz todo o visível, visto ou não visto, sem seleção e sem perda, o desenhista representa apenas um aspecto restrito: o que consegue perceber, o que ele quer reter (p. 41).

Assim, com o recurso da fotografia, o participante pode vir a desenvolver novas percepções sobre o visto, construindo um conhecimento posterior à prática. Para os participantes, a foto vem carregada de sentido pelo fato de ser um registro do trabalho desenvolvido pelo próprio grupo, ou seja, há toda uma gama de intenções por trás da imagem registrada, que têm a ver com a prática ali contida, os sujeitos, o local, a data etc.. Os participantes, assim, animam a foto e são por ela animados. Lembrando Barthes (1984, p.37, grifo do autor): “ela me anima e eu a animo. Portanto, é assim que devo nomear a atração que a faz existir: uma *animação*”. A foto assim animada, comunica aos sujeitos participantes informações registradas anteriormente em seus corpos, e reavivadas por meio de um lembrete à memória. Por meio da fotografia, para além do enclausuramento de um momento de prática no tempo (agora ali registrada para sempre!), é dada ao participante a possibilidade de olhar com mais cuidado para algum detalhe – com auxílio de colegas e facilitadora – seja verificando ao examinar a fotografia (“vejo, sinto, portanto noto, olho e penso”⁶), seja na rememoração por meio da imagem do exercício realizado. Ao olhar do sujeito externo à prática, por sua vez, a fotografia permite o conhecimento a respeito do que se está desenvolvendo na prática, e ao modo como os próprios praticantes veem suas práticas. A imagem registrada na foto permite um compartilhamento das atividades que necessitam de certo isolamento para serem realizadas (a presença de um observador externo certamente causa implicações na prática cênica).

O que propomos, assim, é valorizar o olhar do próprio sujeito pesquisado a respeito das práticas

da pesquisa – o que vê, como percebe, seus focos, suas escolhas. Todos esses pontos relacionados ainda à maneira desse sujeito observar a realidade a sua volta.

O participante, então, desenvolve habilidades criativas específicas – teatro e dança – mas, também, tem o incentivo a refletir sobre sua prática, e sobre as relações desta com sua vida (contexto escolar, familiar, social). A prática pretende-se assim, também, ser estímulo à afirmação e validação (dar validade) da perspectiva do próprio sujeito. Esta última pode trazer informações diversas das enfocadas pelo pesquisador, e mesmo despercebidas por este, que observa o processo a partir de um local contaminado de referências, desejos e intenções diversos dos implicados nos sujeitos participantes da pesquisa (os pesquisados). É na articulação entre os pontos de vista, que o pesquisador tem possibilidade de moderar a experiência a partir de outro local, que seja o dos sujeitos praticantes.

A METODOLOGIA

a) *Estrutura dos encontros*

Na articulação de exercícios e jogos teatrais com práticas do Contato Improvisação, buscamos desenvolver capacidades criativas que levem em consideração o contexto do aluno surdo. Assim, respeita-se a língua, os interesses e desejos dos participantes e o espaço escolar. Por meio das propostas os participantes desenvolvem competências técnicas relacionadas ao processo criativo: atenção, concentração, ação-reação, disponibilidade, abertura ao outro e ao espaço, imaginação, comunicação, adaptação, consciência de si e do outro e capacidade de agenciamentos e ajustamentos em relação aos elementos da composição. Além do desenvolvimento de competências relacionadas ao registro das práticas experienciadas.

No contato com os participantes na prática das atividades, são desenhadas as trajetórias do encontro (as etapas do trabalho), sempre com amplo espaço para reorganizações e novas estruturas. Compomos assim cenas e também compomos uma metodologia que é flexível. O encontro segue uma estrutura pré-definida que, apesar de delimitada, é bastante flexível tendo em vista novas organizações. Assim, são seis momentos definidos em: 1) conversa inicial e definição do grupo de registro; 2) aquecimento/sensibilização – visando a sensibilização de corpos e a disponibilidade física e espiritual; 3) exercício – com propostas que apresentam relações com o espaço e movimento, trabalhando com níveis, velocidades e contato físico; 4) jogo – no qual o exercício trabalhado no momento anterior passa a ser direcionado no sentido de engajar o imaginário dos participantes; 5) composição – delimitação de espaço e criação de realidade para além do real imediato na composição de cenas; e 6) finalização –

momento de acalmar as energias, conversando sobre as práticas realizadas no encontro e definindo o responsável pelo registro no *Diário de trabalho*.

A partir de 2014 passamos a utilizar um caderno nomeado *Diário de trabalho*, no qual a cada encontro um dos participantes é responsável pelo registro através de escrita, desenho ou colagem. Propomos que cada participante seja livre para realizar seu registro a partir de sua perspectiva e do dispositivo que lhe parecer mais agradável. Apresentam-se nesse diário desenhos de exercícios, de jogos, cenas, bem como outras referências que atravessam os encontros, como desenhos animados, esportes, atividades realizadas em família ou entre amigos. Em clima de amigabilidade, toda forma de registro é passível de ser apresentada no diário, toda referência encontra espaço de ser compartilhada. No início do encontro seguinte, o registro realizado no *Diário* é exposto a todos participantes, suscitando uma conversa em que todos podem se expressar.

b) *Capacitação ao registro*

Da necessidade de capacitar os participantes na prática de registro das atividades desenvolvidas, em fotografia e vídeo, desenhamos uma estrutura dos encontros que possibilitasse a articulação da aprendizagem relativa ao registro com as propostas de criação cênica (exercícios, jogos e composições). Assim, organizamos o planejamento de atividades centrado em um primeiro momento de capacitação ao registro, no qual o grupo todo participa, seguido de uma organização dos participantes em dois grupos, nomeados grupo de registro e grupo de práticas cênicas. Vale ressaltar que essa definição tem fins de facilitar a compreensão das atividades propostas e a reflexão sobre a prática. Nos encontros, entendemos os dois grupos como criadores, estando em relação um com o outro, alimentando a prática e influenciando-se.

Abaixo, segue um plano didático de ensino para o uso dos recursos de registro – câmera de foto e vídeo. A ideia geral do plano é oferecer um panorama acerca da atividade de fotografar e filmar as práticas de teatro e dança. Conforme evidenciado nos tópicos expostos no plano, são compartilhados com os alunos conhecimentos básicos sobre os equipamentos, bem como conceitos gerais de filmagem e fotografia. O conteúdo do plano foi exposto aos alunos pelo bolsista da Ação, aluno de graduação com conhecimentos de registro e edição de imagens.

Proposta

- Ensinar conceitos básicos de filmagem e fotografia a alunos surdos.

Natureza do conhecimento

- Artística, porém exige conhecimento técnico do equipamento e habilidade motora para manusear a câmera ou o *tablet*.⁷

Aprendiz

- Alunos Surdos.

Ambiente de aprendizado

- Escola Salomão Watnick, em Porto Alegre/RS. As atividades acontecem a céu aberto ou em sala de aula. A escola disponibiliza Datashow.

Limitações do desenvolvimento instrucional

- O projeto não tem verba, limitamos as ações aos recursos próprios ou disponibilizados pela escola.
- Como os alunos são surdos e o bolsista não domina Libras, a comunicação será traduzida pela facilitadora, o que gera um leve atraso e, às vezes, uma interpretação dos feedbacks.

Planejamento

Objetivos

- Explicar o que é o projeto que estão registrando;
- Explicar os dois tipos de uso: Registro Histórico e Didático;
- Apresentar partes da câmera: corpo, visor, lente, disparador e tripé;
- Apresentar os três conceitos principais: Luz, Foco, Composição.

Estratégia

- Duas aulas teóricas e acompanhamento individual durante todo o período. Nos demais encontros, haverá retomada de conceitos-chave e assessoria individual com o aluno que estiver gravando.

Método

Aula 1

- Introdução do assunto realizada pela Marcia;
- Apresentação do conteúdo, usando o Datashow;
- Explicar o que é o projeto e que estão registrando;
- Explicar que existem dois usos para as imagens: histórico e didático;
- Explicar registro Histórico e apresentar exemplos;
- Explicar registro Didático e apresentar exemplos;
- Apresentar partes da câmera: corpo, visor, lente, disparador e tripé;
- Avisar que vamos pegar a câmera na mão;
- Apresentar instruções de segurança;
- Deixar a câmera ser manuseada por todos;
- Apresentar o tripé, e mostrar como usar;
- Deixar o tripé ser manuseado por todos.

Aula 2

- “Mas como tirar uma boa foto? Ou fazer um bom vídeo?”;

- Mostrar exemplos comparativos de foto boa, foto ruim;
- Apresentar os três conceitos principais: Luz, Foco, Composição;
- Mostrar que fotos boas, respeitam estes conceitos;
- Mostrar conceito Luz com exemplo de fotos claras e escuras;
- Mostrar que é preciso cuidar e prestar atenção a luz;
- Mostrar conceito Foco com exemplo de fotos desfocadas e sem tema;
- Mostrar que é preciso cuidar e prestar atenção no que se está registrando;
- Mostrar conceito Composição com exemplo de fotos bem compostas e mal compostas;
- Mostrar ferramenta Pontos Áureos na câmera;
- Mostrar exemplos, e mostrar como usar a ferramenta;
- Retomar os 3 conceitos. Explicar que eles podem usar isso durante a vida toda, sempre estamos tirando fotos para facebook, em festas, etc...;
- Organizar um grupo de 3 alunos, e passar as instruções, enquanto o outro grupo faz algum jogo;
- Reunir alunos e passar as fotos para o computador;
- Fazer comentários sobre as fotos produzidas.

Para as aulas de acompanhamento

- Definição do aluno que vai registrar, de acordo com a lógica: um a cada semana, seguindo uma tabela que ficará com a Marcia. Se o aluno não quiser assumir a tarefa, assume o próximo da lista;
- Recapitular as práticas de segurança: Usar cordão de segurança da câmera, fixar o tripé no chão;
- Testar a câmera: verificar a bateria e o cartão de memória
- Relembrar os três pontos: Luz, Foco, Composição;
- Entregar a câmera ao aluno e acompanhar com certo distanciamento, participando da aula e voltando vez ou outra para tirar dúvidas e reforçar os pontos principais;
- No fim da aula, perguntar quais as fotos que o aluno mais gostou e tomar nota.

Ferramentas

- Câmera fotográfica, tripé, tablet.

FLEXIBILIZANDO O LUGAR DA PESQUISA

Ao capacitar os alunos para a realização dos registros, ampliamos alguns campos: primeiro, o da prática do aluno, que, além de realizar as atividades

cênicas, é convocado a olhar para sua produção e dos colegas, levado assim a aprofundar sua relação com a prática na medida em que, para registrar, faz escolhas, define focos, o que mostrar e o que esconder, e assim reflete sobre seu fazer. E, segundo, o campo da pesquisa, quando os pesquisadores “legitimados” ganham a companhia dos “pesquisados”, flexibilizando assim esses locais e mobilizando as funções. Há um outro desenvolvimento do aluno que passa a também ser o produtor de reflexões sobre uma pesquisa que é sobre ele. Ou seja, na ampliação de campos de atuação, a pesquisa é enriquecida pela percepção do sujeito objeto de estudo, que contribui com elementos de “dentro” da prática.

Se a escrita não é praticada da maneira ideal – para quem? – pelos surdos⁸, através da fotografia propomos outra possibilidade de participação de suas próprias percepções em forma de registro da prática. Apontamos, assim, também à valorização da imagem enquanto registro, que indica e exprime significados em relação ao trabalho desenvolvido nos encontros práticos.

Dessa forma, a fotografia pode também ser um auxiliar ao captar um momento presente que é foco do participante, assim já sendo um indício das reverberações da prática. O que o sujeito tem em seu foco comunica sobre a prática, e, especificamente, sobre a prática de cada um. À medida que adquire familiaridade com o processo, o participante incorpora cada vez mais os mecanismos e dispositivos relativos à prática, e então passa a se evidenciar uma fluidez nas propostas. Cabe evidenciar que a prática de registro, como um processo de aprendizado, implica um tempo expandido para o participante se colocar, exprimir opiniões, expor-se através das imagens.

Neste sentido, alguns participantes se mostram mais interessados no registro, explorando níveis, focos, movimentando-se pelo espaço em busca de captar os maiores detalhes. Por sua vez, em outros alunos é evidente a manutenção de um

estado de comodidade, que revela certa falta de interesse na atividade de registro, mas também pode indicar alguma insegurança e pouco contato com os materiais utilizados. As reações são avaliadas, e aos alunos é exposta a possibilidade de realizar ou não o registro. Incentiva-se a participação de todos, mas não é imposta a necessidade de manipular a câmera ou o tablet. Porém, na maior parte das situações, o material profissional de registro é sedutor, e os alunos demonstram interesse em se experimentarem na função.

Da mesma forma que o convite ao jogo de teatro, o convite ao registro também prima em primeiro lugar pelo respeito ao tempo de cada aluno, reconhecendo que há um tempo para o “jogo” se estabelecer também no que concerne ao registro. Segundo Ryngaert (2009, p. 47, grifo do autor), “a capacidade de jogo não é uma qualidade intrínseca, que paira no ar. Ela se manifesta quando a ocasião real permite *representar para si diante dos outros*, fora de qualquer noção de prova ou exercício”.

Assim, é no desenvolvimento dos encontros, seja no que tange à criação a partir de exercícios, jogos e composições cênicas, seja na criação de uma realidade fixada ao tornar-se imagem estática por meio da câmera fotográfica. Em ambos os momentos, o aluno é convocado à exposição: exposição de si, de sua visão de mundo, de seu desejo de compartilhar com o outro algo pessoal e intransferível, íntimo.

Nas articulações entre ações de corpos em contato no espaço, cliques e olhares atentos em busca de diferentes focos por meio das lentes da câmera, seguimos em busca de pesquisar a prática cênica com alunos surdos. Nos relatos e reflexões acerca da prática, nos esforçamos para, além de compartilhar as atividades e os conhecimentos desenvolvidos, traduzir em palavras, sinais e imagens captadas o sensível da criação que é intraduzível.

REFERÊNCIAS

- ALBRIGHT, A. C. (2012). *Movendo-se através da diferença: dança e deficiência*. In: Revista Cena, n° 12, PPGAC/UFRGS, Porto Alegre, 2012. Porto Alegre, UFRGS.
- BARTHES, R. (1984). *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. [Tradução de Júlio Castañon Guimarães]. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- BOAL, A. (2012). *Jogos para atores e não atores*. 15ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- DUBATTI, J. (2008). *Cartografía teatral: introducción al Teatro Comparado*. Buenos Aires: Atuel..
- ISAACSSON, M. (2011). Cruzamentos históricos: teatro e tecnologias de imagem. In: *ArtCultura* (UFU), v. 13, pp. 7-12.
- PAXTON, S. (1983). *Queda depois de Newton*. Disponível em: <<http://entrandoemcontato.blogspot.com.br/p/sobre-contato-e-mais.html>>. Consultado em 08/06/2015.

ROUILLE, A. (2009). *A fotografia: entre documento e arte contemporânea*. [Tradução Constanca Egrejas]. São Paulo: Editora Senac São Paulo.

RYNGAERT, J-P. (2009). *Jogar, representar: práticas dramáticas e formação*. [Tradução de Cássia Raquel da Silveira]. São Paulo: Cosac Naify.

¹ Atriz, professora de Teatro e pesquisadora. Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Desenvolve pesquisas nas áreas de processos de criação, educação, surdez e deficiências.

² Ator e professor de Teatro, Bacharel em Artes Cênicas pelo Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1983). Ator do Grupo TEAR, com direção de Maria Helena Lopes, de 1980 a 2002. Mestre (2001) e Doutor (2007) em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

³ Designer e pesquisador. Graduando em Design de produto na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atua em pesquisas que relacionam design, acessibilidade, educação e arte.

⁴ Forma de dança desenvolvida pelo bailarino e performer norte-americano Steve Paxton na década de 70, envolve transferência de peso, quedas, rolamentos, carregamentos, tomadas de decisão em conjunto, etc. Sem apresentar passos pré-definidos, a dança se desenvolve a partir de um ponto de contato físico entre dois ou mais praticantes.

⁵ O teatrólogo argentino Jorge Dubatti (2008) indica uma ampliação das dramaturgias teatrais na qual despontam dramaturgias conviviais. O conceito sustenta a ideia da cena enquanto acontecimento convivial, ou seja, ações que acontecem na relação entre pessoas em tempo real e presente, e assim, sujeitas a modificações.

⁶ BARTHES, 1984, p. 39.

⁷ No caso específico os alunos não apresentam deficiências motoras, porém, no manuseio dos equipamentos de registro, é necessário um refinamento nas movimentações.

⁸ A Libras é uma língua visual-espacial, enquanto o Português é uma língua oral-auditiva. Assim, as frases em cada língua não utilizam o mesmo tipo de construção gramatical, o que causa impossibilidades de traduções literais, e consequentemente, dificulta a escrita.