

Anna Karolina Alves do Nascimento

AUDIODESCRIÇÃO E MEDIAÇÃO TEATRAL:
O PROCESSO DE
ACESSIBILIDADE DO
ESPETÁCULO DE JANELAS E
LUAS



**AUDIODESCRIÇÃO E MEDIAÇÃO TEATRAL:
O PROCESSO DE ACESSIBILIDADE DO ESPETÁCULO *DE
JANELAS E LUAS***

ANNA KAROLINA ALVES DO NASCIMENTO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

UERN



Reitora

Cicília Raquel Maia Leite

Vice-Reitor

Francisco Dantas de Medeiros Neto

Diretora de Sistema Integrado de Bibliotecas

Jocelânia Marinho Maia de Oliveira

Chefe da Editora Universitária – EDUERN

Francisco Fabiano de Freitas Mendes

Conselho Editorial das Edições UERN

José Elesbão de Almeida

Isabela Pinheiro Cavalcanti Lima

Kalidia Felipe de Lima Costa

Regina Célia Pereira Marques

Maria José Costa Fernandes

José Cezinaldo Rocha Bessa

Diagramação

Selton Deolino da Silva

Catálogo da Publicação na Fonte.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Nascimento, Anna Karolina Alves do.

Audiodescrição e Mediação Teatral: o processo de acessibilidade do espetáculo de janelas e luas [recurso eletrônico]. / Anna Karolina Alves do Nascimento. – Mossoró, RN: Edições UERN, 2022.

146 p.

ISBN: 978-85-7621-367-3

1. Educação Inclusiva. 2. Audiodescrição . 3. Acessibilidade. 4. Mediação Teatral - Inclusão. I. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. II.

Título.

UERN/BC

CDD 371.9

Bibliotecário: Aline Karoline da Silva Araújo CRB 15 / 783

Editora Filiada á



Meus amigos e minhas amigas,

O Programa de Divulgação e Popularização da Produção Científica, Tecnológica e de Inovação para o Desenvolvimento Social e Econômico do Rio Grande do Norte, pelo qual foi possível a edição de todas essas publicações digitais, faz parte de uma plêiade de ações que a Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Norte (FAPERN), em parceria, nesse caso, com a Fundação Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (FUERN), vem realizando a partir do nosso Governo.

Sempre é bom lembrar que o investimento em ciência auxilia e enriquece o desenvolvimento de qualquer Estado e de qualquer país. Sempre é bom lembrar ainda que inovação e pesquisa científica e tecnológica são, na realidade, bens públicos que têm apoio legal, uma vez que estão garantidos nos artigos 218 e 219 da nossa Constituição.

Por essa razão, desde que assumimos o Governo do Rio Grande do Norte, não medimos esforços para garantir o funcionamento da FAPERN. Para tanto, tomamos uma série de medidas que tornaram possível oferecer reais condições de trabalho. Inclusive, atendendo a uma necessidade real da instituição, viabilizamos e solicitamos servidores de diversos outros órgãos para compor a equipe técnica.

Uma vez composto o capital humano, chegara o momento também de pensar no capital de investimentos. Portanto, é a primeira vez que a FAPERN, desde sua criação, em 2003, tem, de fato, autonomia financeira. E isso está ocorrendo agora por meio da disponibilização de recursos do PROEDI, gerenciados pelo FUNDET, que garantem apoio ao desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação (CTI) em todo o território do Rio Grande do Norte.

Acreditando que o fortalecimento da pesquisa científica é totalmente perpassado pelo bom relacionamento com as Instituições de Ensino Superior (IES), restabelecemos o diálogo com as quatro IES públicas do nosso Estado: UERN, UFRN, UFERSA e IFRN. Além disso, estimulamos que diversos órgãos do Governo fizessem e façam convênios com a FAPERN, de forma a favorecer o desenvolvimento social e econômico a partir da Ciência, Tecnologia e Inovação (CTI) no Rio Grande do Norte.

Por fim, esta publicação que chega até o leitor faz parte de uma série de medidas que se coadunam com o pensamento – e ações – de que os investimentos em educação, ciência e tecnologia são investimentos que geram frutos e constroem um presente, além, claro, de contribuírem para alicerçar um futuro mais justo e mais inclusivo para todos e todas!

Boa leitura e bons aprendizados!



Fátima Bezerra

Governadora do Rio Grande do Norte

PARCERIA PELO DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO DO RN

A Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Norte (FAPERN) e a Fundação Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (FUERN) sentem-se honradas pela parceria firmada em prol do desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação. A publicação deste livro eletrônico (e-book) é fruto do esforço conjunto das duas instituições, que, em setembro de 2020, assinaram o Convênio 05/2020–FAPERN/FUERN, que, dentre seus objetivos, prevê a publicação de quase 200 e-books. Uma ação estratégica como fomento de divulgação científica e de popularização da ciência.

Esse convênio também contempla a tradução de sites de Programas de Pós-Graduação (PPGs) das Instituições de Ensino Superior do Estado para outros idiomas, apoio a periódicos científicos e outras ações para divulgação, popularização e internacionalização do conhecimento científico produzido no Rio Grande do Norte. Ao final, a FAPERN terá investido R\$ 100.000,00 (cem mil reais) oriundos do Fundo Estadual de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNDET), captados via Programa de Estímulo ao Desenvolvimento Industrial do Rio Grande do Norte (PROEDI), programa aprovado em dezembro de 2019 pela Assembleia Legislativa na forma da Lei 10.640, sancionada pela governadora, professora Fátima Bezerra.

Na publicação dos e-books, estudantes de cursos de graduação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) são responsáveis pelo planejamento visual e diagramação das obras. A seleção dos bolsistas ficou a cargo da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE/UERN).

Foram 41 obras submetidas em sete (07) editais, 38 delas serão lançadas. Os editais abrangeram diferentes temáticas assim distribuídas: no Edital 17/2020 - FAPERN, os autores/organizadores puderam inscrever as obras resultantes de suas pesquisas de mestrado e doutorado defendidas junto aos PPGs de todas as Instituições de Ciência, Tecnologia e Inovação (ICTIs) do Rio Grande Norte, bem como coletâneas que foram resultados de trabalhos dos grupos de pesquisa nelas sediados.

No Edital nº 18/2021 - FAPERN, realizou-se a chamada para a publicação de *e-books* sobre o tema “Turismo para o desenvolvimento do Rio Grande do Norte”. No Edital nº 19/2021 - FAPERN, foi inscrita a chamada para a publicação de *e-books* sobre o tema “Educação para a cidadania e para o desenvolvimento do Rio Grande do Norte: relatos de ações exitosas”. No Edital nº 20/2021 - FAPERN, foi realizada a chamada para a publicação de *e-books* sobre o tema «Saúde Pública, desenvolvimento social e cidadania no Rio Grande do Norte: relatos de ações exitosas”. O Edital nº 21/2021 - FAPERN trouxe a chamada para a publicação de *e-books* sobre o tema “Segurança pública, desenvolvimento social e cidadania no Rio Grande do Norte: relatos de ações exitosas”. O Edital nº 22/2021 - FAPERN apresentou a chamada para a publicação de e-books sobre o tema “Pesquisas sobre o Bicentenário da Independência do Brasil (1822-2022): desdobramentos para o desenvolvimento social e/ou econômico do RN”. O Edital nº 23/2021 – FAPERN realizou a chamada para a publicação de *e-books* sobre o tema “Pesquisas sobre o Centenário da Semana de Arte Moderna (1992-2022) desdobramentos para o desenvolvimento social e/ou econômico do RN”.

Com essa parceria, a FAPERN e a FUERN unem esforços para o desenvolvimento do Estado do Rio Grande do Norte, acreditando na força da pesquisa científica, tecnológica e de inovação que emana das instituições potiguaras, reforçando a compreensão de que o conhecimento é transformador da realidade social.

Agradecemos a cada autor(a) que dedicou seu esforço na concretização das publicações e a cada leitor(a) que nelas tem a oportunidade de ampliar seu conhecimento, objetivo final do compartilhamento de estudos e pesquisas.



Maria Lúcia Pessoa Sampaio
Diretora-Presidente da FAPERN



Cícilia Raquel Maia Leite
Presidente da FUERN

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Francisca Diana do Nascimento Alves e Laércio Alves do Nascimento, pelo apoio incessante na minha formação pessoal e acadêmica, e sobretudo, por todo o amor que vêm compartilhando comigo desde o meu nascimento.

A Bruno Daniel, Laércio Junior, Rosângela e Luíza, por me ensinarem o significado de família.

Ao senhor Jefferson Fernandes Alves, professor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, toda minha admiração pelo seu trabalho como docente e pesquisador. Obrigada por ser o olhar exotópico fundamental para este livro.

À flor Mayra Montenegro, por aceitar navegar conosco e, muito além, por me inspirar como mulher, professora e artista.

Aos amigos do Grupo de Estudos de Arte e Educação Inclusiva, em especial, Ana Catharina Bagolan, Samira Tavares, Elaine de Oliveira e Jane Cleide Bispo, pelos conselhos, pelas risadas e pelos ensinamentos.

Aos atores do Grupo de Extensão O que os olhos (não) veem o coração (não) sente, nas pessoas de Everson Oliveira, Ivan de Melo e Hianna Camilla, por dentro e por fora da cena dividirem outros modos de ver o mundo.

Aos sujeitos da pesquisa, coautores deste texto, que reanimaram a ludicidade no meu cotidiano.

Aos docentes da linha de pesquisa Educação e Inclusão em Contextos Educacionais do PPGEd/UFRN, pelas suas contribuições durante os seminários de pesquisa.

À professora Maria da Penha Casado Alves, pelos encontros dialógicos aos sábados.

As minhas amigas Renata Lourena, Rute Lopes, Eloísa Carla e Janaina Silmara, por tanta vida compartilhada.

E a todos aqueles que estiveram comigo durante esta viagem em alto-mar, minha mais verdadeira gratidão.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: A AUDIODESCRIÇÃO PARA ALÉM DA DIMENSÃO TÉCNICA

Por Jefferson Fernandes Alves

1 PORTO(S)	15
2 CARTAS NÁUTICAS	24
2.1 TRILHAS PARA O MAR.....	28
2.1.1 Primeira carta náutica: o cinema.....	28
2.1.2 Segunda carta náutica: o teatro.....	33
2.1.3 Terceira carta náutica: a dança.....	37
2.2 DEPOIS DAS CARTAS NÁUTICAS: OS PRIMEIROS TRAÇOS NA ESTRADA MARINHA.....	38
3 NAVEGAR EM UMA PREMISSA BAKHTINIANA DE PESQUISA	45
3.1 PORTOS DE CHEGADA E DE PARTIDA: DELINEANDO A(S) ÁGUA(S) DE ATUAÇÃO INVESTIGATIVA.....	52
3.1.1 Pelo litoral.....	54
3.1.2 Mar aberto.....	55
4 IÇAR VELAS: O PROCESSO DE ACESSIBILIDADE DO ESPETÁCULO DE JANELAS E LUAS	57
4.1 O ROTEIRO: A ESTÉTICA COMO BÚSSOLA.....	60
4.2 LOCUÇÃO: NAS PROFUNDEZAS DOS TIMBRES.....	65
4.3 A EXPLORAÇÃO TÁTIL: REPRESAR ÁGUA NAS MÃOS.....	71
5 TÁBUA DAS MARÉS: O ENCONTRO ENTRE NAVEGANTES	78
5.1 CONHECENDO AS ONDAS.....	79
5.2 PRIMEIRA ONDA: DESMONTANDO O SOM.....	81
5.3 SEGUNDA ONDA: DESMONTANDO A HISTÓRIA.....	88
5.4 TERCEIRA ONDA: O ESPETÁCULO.....	92
5.4.1 Roda de conversa	93
5.4.1.1 Roteiro	95
5.4.1.2 Locução.....	98
5.4.2 Exploração tátil	100
5.5 QUARTA ONDA: DESMONTANDO <i>JANELAS E LUAS</i>	103
6 EM ALTO MAR: A MEDIAÇÃO TEATRAL EM CONTEXTO ESCOLAR	106

6.1 O MERGULHO: INTERAÇÃO E ALTERIDADE.....	108
6.2 (RE)DESCOBRINDO ILHAS: EXPLORANDO O ÂNGULO DE ATAQUE.....	118
6.2.1 Exercícios de transver o mundo: a ludicidade na estética barriana.....	119
6.3 A CIDADE SUBMERSA: O ESPECTADOR ENTRE A JANELA E A LUA.....	124
7 VOLTANDO AO(S) PORTO(S).....	132
REFERÊNCIAS.....	136

APRESENTAÇÃO

A AUDIODESCRIÇÃO PARA ALÉM DA DIMENSÃO TÉCNICA

Jefferson Fernandes Alves

PPGARC/PPGEESP/PPGED/UFRN

Atualmente os estudos que estabelecem interface entre audiodescrição e teatro orientam-se pela perspectiva de explorar as dimensões estéticas e poéticas que esse encontro pode aflorar, considerando, por um lado, a própria sintaxe do teatro, e, por outro, o caráter poético da tradução intersemiótica, na qual se situaria a audiodescrição.

Um desses estudos é a investigação empreendida por Karol Nascimento, no contexto do mestrado em educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRN, cujo ineditismo se assenta na explícita associação à pedagogia teatral, a partir do viés dos estudos da recepção, tomando como referência um processo interventivo em um determinado contexto escolar da cidade de Natal/RN, com jovens com e sem deficiência visual, proporcionando, entre outras coisas, a apresentação do espetáculo teatral “De Janelas e Luas” na própria escola, a partir de uma frutífera parceria com a atriz Mayra Montenegro, a qual protagoniza esse monólogo e que acolheu a proposta da audiodescrição do mencionado espetáculo.

Aliás, é importante assinalar que essa aproximação entre os realizadores da cena e os pesquisadores e profissionais da acessibilidade é extremamente promissora no sentido da ampliação das perspectivas em relação ao acesso à cena e à formação do espectador. É bem verdade que um dos princípios da audiodescrição é a interlocução com as/os fazedoras/es da cena para o vivenciamento e a compreensão do espetáculo, de preferência, ainda em sua processualidade, para a constituição do roteiro. Mas além disso, essa aproximação pode provocar afetações mútuas do ponto de vista poético, na medida em que a própria audiodescrição vai sendo expandida para além de seus limites técnicos, intensificando um diálogo estético com as linguagens artísticas. O próprio estudo de Nascimento defende essa perspectiva, como outros estudos mais recentes (Cf: ALVES, 2017, 2019; ALVES; CEREJEIRA, 2021; PONCIANO, 2016; SCHWARTZ, 2019).

Do ponto de vista da cena teatral, a afetação diz respeito ao processo de mudança de cosmovisão em relação à pessoa com deficiência, considerando a questão da cidadania cultural, incluindo a respectiva condição de espectador/a. Dessa maneira, as diversas modalidades de acessibilidade não devem ser consideradas como empecilhos ou entraves

em decorrência da compulsoriedade legal, mas como o alargamento do próprio encontro cênico, por conta da participação de novos agentes da fruição cênica. Ademais, verifica-se, também, as possibilidades poéticas da audiodescrição na própria configuração da cena teatral, cujas experimentações dão conta, entre outras possibilidades, de um enfoque que pode ser chamado de audiodescrição integrada (Cf. FREYER, 2018). Tais afetações mútuas põe em relevo a perspectiva de enfrentamento das cosmovisões capacitistas em relação à pessoa com deficiência, na medida em que as práticas de criação e de recepção cênica não devem se orientar por visões preconceituosas marcadas pelo viés da falta, da incapacidade ou da pena.

Ademais, devemos ter em perspectiva que a presença das pessoas com deficiência na própria cena ou na plateia não pode nos conduzir ao entendimento da acessibilidade (ou mesmo da audiodescrição) como uma pauta para atender a uma visão segmentada ou apartada. Na verdade, o desafio que se projeta é a compreensão de que tais procedimentos de acessibilidade se orientariam pela fruição de todas as pessoas, com ou sem deficiência, constituindo uma interpretação alargada do encontro cênico como diálogo entre culturas e modos de ser e de estar no mundo. Isso se associa à possibilidade de entendimento da deficiência como estética, como nos sugere Tom Siebers (2013, p. 2-3, tradução nossa):

O que estou chamando de “estética da deficiência” nomeia um conceito crítico que procura enfatizar a presença da deficiência na tradição da representação estética. Meu argumento aqui concebe o corpo e a mente deficiente como agentes de funções significantes na evolução da estética moderna, teorizando a deficiência como recurso único descoberto pela arte moderna e então abraçados por isso como um de seus conceitos definidores.

Nos termos propostos por esse autor, a deficiência não diz respeito ao defeito ou degeneração humana, mas, tão somente, à ampliação do entendimento da diferença humana. Nesse caso, a deficiência rasura a própria compreensão que teríamos da estética, assentada na normalidade corporal. Assim, ao perturbar o próprio campo da arte, a deficiência nos provoca a redimensionar a estética e seu papel social, pois, conforme explicita Siebers (2013, p. 3, tradução nossa):

Estética é a atividade humana mais identificável com o humano porque define o processo pelo qual seres humanos tentam modificar a si mesmos, pelo qual imaginam seus sentimentos, formas e futuros em maneiras radicalmente diferentes, e pelo qual eles concedem, a esses novos sentimentos, formas e futuros, aparências reais no mundo.

Essa interpretação da estética como constituição de processos de leitura da potência, do vir-a-ser como constitutivo do humano é o que fundamenta a abordagem artístico-pedagógica assumida pelo estudo desenvolvido por Karol Nascimento. Tendo como referência as proposições de Desgranges sobre a pedagogia do espectador (DESGRANGES, 2010; 2011), a partir da qual articula o processo de audiodescrição do espetáculo “De Janelas e Luas” com uma proposta de recepção teatral, assentada não apenas na fruição acessível do espetáculo, mas na realização de oficinas antes e depois dessa fruição, como um exercício de leitura do teatro, a partir de parâmetros do próprio teatro, mobilizando alunos com e sem deficiência visual, em um determinado contexto escolar.

Nesse cenário, a autora também nos indica que a presença curricular do teatro no contexto escolar, sobretudo a dimensão da recepção teatral, deve se orientar pela perspectiva da mediação teatral, por intermédio da qual as abordagens pedagógicas devem se inspirar no jogo, na ludicidade e no protagonismo inventivo de todas/os aquelas/es que participam do encontro cênico.

Assim, Karol Nascimento, por meio da metáfora do universo marítimo, nos convida a mergulhar nos encontros dos mares da audiodescrição, do teatro e da educação escolar para que possamos refletir sobre as possibilidades desses encontros. Certamente, não sairemos os mesmos dessas águas.

Referências

ALVES, Jefferson Fernandes. Audiodescrição e recepção teatral: um diálogo (im)pertinente entre o invisível e o visível da cena. In: DESGRANGES, Flávio; SIMÕES, Giuliana. (Orgs.). **O ato do espectador: Perspectivas artísticas e pedagógicas**. São Paulo: HUCITEC; Florianópolis: iNerTE, 2017, p. 181-195.

_____. Acessibilidade e Teatro: a presença das pessoas com deficiência visual como provocação. **Urdimento**, Florianópolis, v.1, n.34, p. 161-171, mar./abr. 2019

ALVES, Jefferson Fernandes; CEREJEIRA, Thiago de Lima Torreão. Visualidade e audiodescrição: a cena teatral sob o ponto de vista da deficiência visual. *Revistas Aspas*, vol. 10, n.2, p. 08-23, 2021.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2010

_____. **A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2011.

FRYER, Louise. The Independent Audio Describer is Dead: Long Live Audio Description! *Journal of Audiovisual Translation*, 1(1), 2018, 170-186.

PONCIANO, Juliana Neri. **A imaginação como palco**: a importância da audiodescrição no Teatro para a formação estética do espectador com deficiência visual. Monografia (Graduação). Departamento de Artes Cênicas. Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SCHWARTZ, Letícia. **A Audiodescrição como Prisma**: a audiodescrição como provocação à percepção do espectador com deficiência visual. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas do Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

SIEBERS, Tom. **Disability Aesthetics**. Michigan: University of Michigan Press, 2013.

1 PORTO(S)

A menina não palavreava. Nenhuma vogal lhe saía, seus lábios se ocupavam só em sons que não somavam dois nem quatro. [...]. Seu pai muito lhe dedicava afeição e aflição. Uma noite lhe apertou as mãozinhas e implorou, certo que falava sozinho:

– Fala comigo, filha!

Os olhos dele deslizaram. A menina beijou a lágrima. Gostoseou aquela água salgada e disse:

– Mar... (COUTO, 2013, p. 33)

Afinal, quando o mar passou a ser metáfora? Tenho fortes palpites, tanto precipitados quanto não científicos, na primeira vez em que nos deparamos com ele fazendo as malas para viajar pelos oceanos, nos mergulhos em que a metáfora me acompanhava com seus olhos verdes, nas brincadeiras entre boias com meus irmãos mais velhos. Nos livros, filmes e peças com essa temática? Fortes chances. Talvez no dia nublado em Genipabu em que decidimos que seria um dos melhores dias das nossas vidas.

Foi inevitável que esse mar que levamos na memória, no corpo e no enredo, nos acompanhasse durante a trajetória, seja ela pessoal, seja acadêmica. Nos limites da percepção teórica orientadora deste livro, isso não se separa, mas dialoga numa arena tensa, num mar agitado.

Essa obra advém de um profundo mergulho: a dissertação homônima defendida no ano de 2017, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN), orientada pelo professor Dr. Jefferson Fernandes Alves. A pesquisa lança um olhar para interface teatro e audiodescrição, diferenciando-se das investigações brasileiras anteriores, sobretudo, por fazê-lo a partir da perspectiva da mediação teatral, considerando dimensões estéticas e poéticas, além de ter como campo de atuação investigativa uma sala de aula regular.

Inserindo-se no âmbito da Pedagogia Teatral, a relevância da presente obra consiste não somente no detalhamento teórico da audiodescrição como mediação teatral, mas também na descrição de suas aplicações práticas. Nesse sentido, o objetivo do livro reside em relatar o desenvolvimento, a partir da audiodescrição, de estratégias de mediação teatral para o espetáculo *De Janelas e Luas*, considerando a fruição, em contexto escolar, de alunos com e sem deficiência visual.

Desse modo, esse texto destina-se a docentes da formação inicial e continuada, tanto de Pedagogia, quanto de Teatro, principalmente aqueles que atuam na Educação Básica e que busquem desenvolver práticas teatrais em uma perspectiva inclusiva. Assim como grupos teatrais, artistas e produtores culturais que almejem realizar estratégias de mediação para os seus espetáculos.

Entretanto, antes de começar a empreitada marítima, faz-se necessário versar sobre as águas de outrora. Pois, distante agora, olhando para o mar como se olhasse para um espelho que reflete e refrata, convida e expulsa, descrevemos os portos que nos trouxeram até aqui.

No ano de 2011 começamos o que vem se configurando como uma longa travessia: a matrícula no curso de Pedagogia na UFRN. Já no ano seguinte, demos as primeiras braçadas na navegação investigativa na Base de Pesquisa sobre Educação de Pessoas com Necessidades Especiais. Na qualidade de bolsista de iniciação científica, participamos dos projetos de pesquisa: “Educação Inclusiva: o olhar dos sujeitos com deficiência” e “Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência: um olhar sobre a realidade de escolas públicas de Natal/RN”, ambos orientados pela professora Lúcia de Araújo Ramos Martins.

Em 2014, entretanto, dois portos vizinhos foram apresentados. O porto científico conheceu a nossa trajetória no âmbito do teatro na educação formal e não formal: Bem me quer. Mal me quer. Bem me quer. Mal me quer. Pedagoga. Atriz. Pedagoga. Atriz. Pedagoga. Atriz? Pedagoga! E atriz também...

Desde a infância, participávamos de grupos de teatro escolares, partindo depois para oficinas e experiências com grupos diversos pela cidade de Natal/RN. À época da união dos portos, por exemplo, estávamos participando das Oficinas Rebulição de Teatro Avançado, com o Grupo Facetas, Mutretas e Outras Histórias, o qual tem desenvolvido relevante trabalho artístico e pedagógico com crianças e adolescentes potiguares.

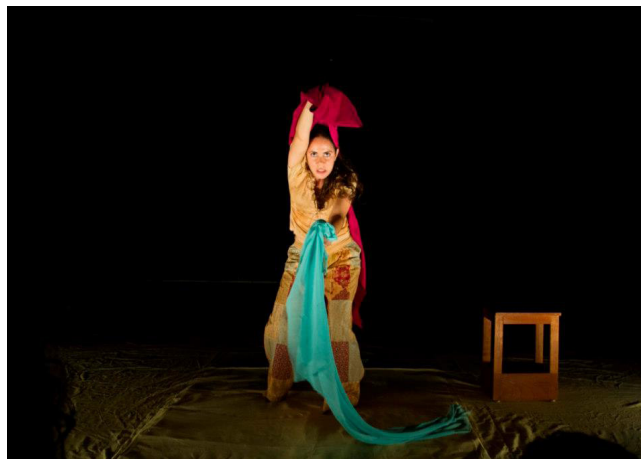
Durante o ano de 2014, aliando o teatro à educação, participamos como bolsista de extensão e atriz do projeto “O que os olhos não veem o coração (não) sente”, coordenado pelo Prof. Dr. Jefferson Fernandes Alves, cuja proposta de encenação era dirigida por Everson de Oliveira. O projeto ainda vigente, de cunho educacional e artístico, tem a cegueira como temática norteadora.

Nossos estudos e as práticas teatrais culminaram no espetáculo “O que os olhos não veem”, no qual a plateia, sem o agenciamento da visão, é estimulada a olhar o espetáculo (e também o mundo?) de outras formas, seja pelo cheiro, seja pela degustação, seja pelas

sonoridades, seja pelo próprio toque. A criação cênica é colaborativa, tendo como metodologia a pesquisa intervenção. A dramaturgia tem se ancorado na palavra sinestésica de Manoel de Barros, nas narrativas míticas em torno da cegueira, nas fotografias de Evgen Bavcar e nos fragmentos das histórias de vida de pessoas cegas e videntes.

Concomitantemente, enfrentamos outras ondas do mesmo mar, na mesma base de pesquisa em que aprendemos a nadar. Também orientada pelo Prof. Dr. Jefferson Fernandes Alves, começamos a desenvolver atividades no projeto “Arte e Deficiência: os processos educacionais e estéticos de pessoas com deficiência em contextos escolares e não escolares”. Durante a pesquisa, desenvolvemos o trabalho de conclusão de curso intitulado “Olhar com os olhos do outro: a audiodescrição do espetáculo “De Janelas e Luas”. O monólogo é criação da atriz, cantora, preparadora vocal e professora titular da graduação em Teatro da UFRN, Mayra Montenegro de Souza (2012b). Em sua dissertação, ela investigou as possibilidades de manipulação de parâmetros musicais (melodia, dinâmica, ritmo, andamento e timbre) como recurso no processo de criação da voz do ator. A parte prática da pesquisa culminou no espetáculo “De Janelas e Luas” (Figura 1), no qual atua, dirigida por Eleonora Montenegro:

Figura 1 – Cena do espetáculo “De Janelas e Luas”



Fonte: Tiago Lima

Descrição da imagem: Fotografia colorida. Sob fundo preto, no centro da imagem, em pé, a atriz, de joelhos semiflexionados, segura com a mão direita um tecido vinho acima da cabeça, e com a mão esquerda, estendida à frente do seu corpo, segura um tecido verde claro que se estende pelo chão. Olha fixamente para frente. A boca está entreaberta e os dentes cerrados. Ao lado esquerdo da atriz, um pequeno banco de madeira marrom.

No ano de 2014, a atriz, que já havia participado do espetáculo Santa Cruz do Não Sei, do Grupo Arkhétypos de Teatro, com audiodescrição (AD), interessou-se que seu monólogo também contasse com a tradução, ao passo que nós estávamos justamente em busca de uma obra para audiodescrever, uma obra que tirasse nossos pés do chão. Assim, eles foram direto para água e desde então nossos barcos têm navegado juntos.

Mas como poderíamos descrever esse espetáculo? Começamos nos inspirando nas próprias palavras da atriz em sua dissertação: “Três personagens, três formas de ver o mundo, três janelas por onde olhar a vida. Três mulheres em fases distintas... Fases da vida, fases da mulher, fases da lua... *De Janelas e Luas!*” (SOUZA, 2012b, p. 54-55, grifo do autor). Na sinopse do espetáculo, Souza (2012c) detalha essa tríade, trazendo características de cada uma delas:

Uma contadora de histórias de nome Maria (como símbolo de tantas mulheres) traz-nos uma história comum. Talvez a mais comum de todas as histórias de sempre e de tantos: Uma história Amor. Amor, sonho, dor, desespero. Luz e sombra, o deserto e a reflexão, a possibilidade de renascimento.

Maria das Quimeras: juventude, sonho, devaneio, esperança, lua nova. Uma moradora das areias, de ventos e barcos, sem medos, sem dores, virgem de qualquer desamor.

Ismália: dor profunda, extremo desamor, solidão, angústia, medo, lua cheia, loucura, desatino.

Maria das Quimeras e Ismália: dois extremos, tendo como equilíbrio a voz de Maria. A atriz, que interpreta os três papéis, passeia entre agudos e graves, dinâmicas de intensidade, timbres e ritmos, transportando o público ao universo da história criada.

Entretanto, não nos parece suficiente. Nos três anos em que essa parceria tem acontecido, assistimos ao espetáculo e audiodescrevemos a encenação nos mais diversos lugares e fases de nossa vida. Por essa razão, concordamos com Bakhtin (2003, p. 22) quando afirma que “[...] a contemplação estética e o ato ético não podem abstrair a singularidade concreta do lugar que o sujeito desse ato e da contemplação artística ocupa na existência”. Chega a hora de uma voz singular, de um posicionamento situado historicamente da pesquisadora. Segue então um trecho do diário de campo que busca descrever o nosso olhar excedente sobre o enredo:

É a minha história. Foi a história da minha mãe. Vai ser da minha sobrinha assim que ela nascer. É a história da mulher. De barquinho de papel em mar de pano às correntezas de mares revoltos. O mergulho fundo que acaba com nosso ar, mas nos força a bater mais forte as barbatanas para desatar nossas âncoras. As muitas âncoras. A fim de enfrentar baleias, tubarões e lobos do mar. É a sabedoria da mulher que senta na pedra, olha para o mar, o respeita, mas não o teme (NASCIMENTO, 2016).

Inegavelmente atravessados pela obra, em relação ao mestrado, começamos a pensar em seu processo de acessibilidade, buscando preservar suas singularidades, sendo essa a condição *sine qua non* para tornar acessível qualquer produto. Partindo dessa premissa, temos a estética da obra como nosso farol.

Dessa forma, o projeto de pesquisa, o de extensão e o trabalho de conclusão de curso, aos quais nos dedicamos no ano de 2014, aliados a outras experiências como pedagoga, atriz e espectadora, impulsionaram-nos a lançar um olhar renovado para práticas educativas e estéticas voltadas para alunos com e sem deficiência visual. Mas é preciso continuar a navegar!

Inicialmente, temos de esclarecer o conceito de acessibilidade. Nesse sentido, nós nos baseamos em Manzini (2010) que, a partir da análise do histórico sobre as definições de acessibilidade no contexto brasileiro, diferencia dois termos comumente considerados como sinônimos: acesso e acessibilidade. Para o autor, acesso refere-se a um espaço físico ou a uma situação que reflete status social, como, por exemplo, ter acesso ao prédio da universidade ou ao ensino superior. Acessibilidade, por sua vez, não se dá somente em condições físicas mas também a partir de condições comunicacionais, tais como um intérprete de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) para uma pessoa surda ou a audiodescrição de um espetáculo teatral para uma pessoa com deficiência visual.

No escopo de trabalhos que buscam ampliar experiências de acessibilidade, em um movimento estético e, desse modo, também político, o nosso livro tem como impulso subverter, relativamente, a atual partilha do sensível, neste estudo entendida como

[...] o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um *comum* e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa portanto, ao mesmo tempo, um *comum* partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como o *comum* se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha (RANCIÈRE, 2009, p. 15, grifo do autor).

A divisão dessas partes, então, dá-se pelos espaços, tempos e tipos de atividade. Portanto, ela não depende exclusivamente da vontade do sujeito de tomar parte. Mais que desejo, o sujeito está subordinado à “permissão” dada a ele, não só de frequentar determinadas atividades, em um determinado tempo e espaço, mas também de que essas atividades sejam acessíveis as suas necessidades.

Para as pessoas com deficiência visual, em relação à fruição do teatro, assim como no encontro com as artes no geral, foi legada uma invisibilidade imposta, que empurra esses sujeitos para a margem dessa partilha do sensível. Apesar de ser permitido o acesso dessas pessoas ao teatro, ainda são raras as oportunidades de recursos de acessibilidade que permitam assistir ao espetáculo de forma autônoma. Ou seja, a partilha dá-se de forma desigual para esses espectadores.

Desse modo, existe um contrassenso, visto que o acontecimento teatral por excelência, como ato também político, por si só, cada vez mais, tem participado na alteração da partilha do sensível, ao “[...] propiciar outros modos de circulação da palavra, de exposição do visível, da produção de afetos; [o] que pode contribuir para desenhar uma paisagem nova do dizível e do factível, em contraposição à configuração usual do possível” (DESGRANGES, 2012, p. 190). Entretanto, no momento em que o acontecimento teatral não é acessível, desconsidera parte de seus espectadores, limitando o alcance da própria alteração da partilha.

Nesse sentido, para Alves (2014), a audiodescrição amplia a participação estética e discursiva das pessoas com deficiência visual, interferindo e alterando essa partilha do sensível. Portanto, a AD, conforme será apresentada no estudo, como inserida em uma proposta de mediação teatral, centrada na própria arte, procura problematizar tal partilha do sensível, alargando o comprometimento pedagógico e político do fazer teatral em contexto escolar.

No que concerne à concepção metodológica, nossa pesquisa está inserida no paradigma qualitativo, o qual prima “que se enfatizem as qualidades, os processos e os significados dos objetos de estudo, ressaltando seus pesquisadores a natureza socialmente construída da realidade e a relação íntima entre pesquisador e pesquisado” (OLIVEIRA, 2012, p. 267).

Ademais, a estratégia de investigação consiste na pesquisa intervenção, orientada pela perspectiva bakhtiniana, a qual se caracteriza pela presença das dimensões dialógica e alteritária da linguagem. Assumimos o encontro com o outro, no qual ambos saem transformados desse processo, visto que o “outro não é apenas um objeto a ser pesquisado ou um informante de dados a serem analisados, mas é um sujeito cuja palavra confronta-se com a do pesquisador, exigindo um posicionamento, uma resposta” (JOBIM E SOUZA, 2011, p. 41) A resposta do pesquisador, por sua vez, é situada, e desse modo recusa a neutralidade.

Sendo a pesquisa, portanto, um acontecimento social, requer um compromisso ético do pesquisador, sua disponibilidade, assim como a “recusa de esquemas interpretativos preparados *a priori*” (ALBUQUERQUE; JOBIM E SOUZA, 2012, p. 120). A construção

desse livro dá-se, portanto, a partir de uma viagem errante, visto que mesmo com a mais assertiva bússola, nos oceanos parece existir um magnetismo místico que a desconcerta, puxando o leme para a indeterminação. Isso, por vezes, angustia a tripulação e por outras, parece ser a nossa maior vantagem.

Traçamos rotas até um primeiro porto. Depois, com uma guinada brusca, ainda que consciente, aportamos em outro. Assim, numa cadência de linha entortada pela experiência, fomos descortinando as ondas. Nosso primeiro ancoradouro foi no contexto da universidade. O projeto de extensão “Grupo Esperança Viva”, coordenado pela docente Catarina Shin Lima de Souza, sediado na Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN), desenvolve, desde 2011, um trabalho voltado ao ensino de música para pessoas com deficiência visual. Inicialmente, as atividades começaram a partir de ação de extensão, a qual promovia o Curso de Flauta Doce e Musicografia Braille. No ano seguinte, o grupo tomou forma, sendo constituído por docentes, discentes, servidores técnico-administrativos e pessoas com deficiência visual da comunidade externa.

Foi nesse contexto musical que se organizou o ensaio exploratório de nossa pesquisa. Em 2015, entramos em contato com a coordenadora do projeto, com vistas a explicar nossas motivações para a pesquisa. Levamos a proposta de uma oficina de teatro composta por três encontros (dois antes e um depois do espetáculo), assim como a apresentação do *De Janelas e Luas* com audiodescrição e exploração tátil dos objetos de cena.

A intenção de construir as primeiras redes residia em definir a forma propícia de apertar os nós da trama, para, desse modo, construir o processo de acessibilidade do espetáculo, a partir da AD, mas também experimentar a metodologia dos ensaios de desmontagem (DESGRANGES, 2011a) nos moldes da oficina teatral. Nesse sentido, nos limites do nosso texto, vamos utilizar o ensaio exploratório como fonte de nossas discussões sobre o processo de acessibilidade, mas a oficina lá realizada não será explorada nessas linhas.

Afinal, em nosso ancoradouro seguinte, retomamos o processo de acessibilidade, com o casco reforçado pela experiência do ensaio exploratório. Assim como realizamos novamente a oficina que, dessa vez, será detalhada da proa à popa. Mas para onde fomos em seguida? Pelo tridente de Netuno, por que fomos?

Zarpamos porque nos impulsionava descobrir como se desdobrava esse processo na escola regular, lugar da diversidade por excelência, onde alunos com e sem deficiência visual poderiam juntos participar ativamente do movimento de refazimento da leitura do espetáculo imersos na linguagem teatral.

Ao sabor das marés e, é claro, do nosso principal critério de escolha do campo de atuação investigativa, uma sala de aula com educandos com e sem deficiência visual, ancoramos nosso barco no segundo ano do Ensino Médio, em uma escola da rede estadual da cidade de Natal/RN. Dos 40 alunos/marinheiros matriculados na turma, 23 aceitaram embarcar conosco. Entre eles, dois têm deficiência visual (cegueira e baixa visão). A frequência durante a oficina foi em média de 11 a 17 educandos.

Desse modo, nossa tripulação passou a ser composta por juventudes. Ao encará-la, consideramos nossos sujeitos, como jovens que a

[...] experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem. É nesse sentido que enfatizamos a noção de *juventudes*, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existente (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 112).

Assim como é singular o modo de ser jovem, é correlatamente única a forma de cada um vivenciar aquilo que lhe acontece. Desse modo, nosso barco aponta a proa para um percurso que visa a uma metodologia favorável à formação de sujeitos da experiência. Para Larrosa (2014), a experiência é *aquilo que nos passa*, exigindo disponibilidade e pausas, a fim de que cada um possa tornar-se sujeito da experiência. Tal sujeito é entendido, nesta pesquisa, como “um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA, 2014, p. 25).

Desse modo, a rota do nosso barco compreende, de maneira geral, dois percursos, propondo ambiências favoráveis à formação de sujeitos da experiência. Como já mencionado, a primeira etapa compreende o ensaio exploratório do processo de acessibilidade para o espetáculo de teatro; e a segunda, a realização da intervenção escolar.

Em relação à intervenção, consideramos, sobretudo, o contexto da relação entre as pessoas videntes e não videntes na escola, mar pouco explorado e com escassas cartas náuticas que nos ajudem a atravessá-lo. Algumas, entretanto, sopram nossas velas com os ventos da mediação teatral e de processos de formação de espectadores. Nesse sentido, evidencia-se o teatro respondendo ao teatro, ou seja, a mediação para a leitura ativa, criativa e crítica da cena na própria linguagem teatral, buscando, assim, superar explicações embrutecedoras materializadas, principalmente em fichas pedagógicas.

Mas esse era um mar muito grande para se enfrentar sozinho. Desse modo, nossa

tripulação compreende cinco consultores para o roteiro de audiodescrição do espetáculo *De Janelas e Luas*. Três deles são pessoas com deficiência visual com experiência nesse tipo de consultoria, a saber: Sidney Trindade, Vanessa Silva e Bruno Lima. Além deles, contamos com a professora pesquisadora e audiodescritora cearense, Me. Bruna Alves Leão; e o Prof. Dr. Jefferson Fernandes Alves, pesquisador da área, diretor teatral e orientador desta pesquisa. Contamos ainda com dois auxiliares de pesquisa, quais sejam: a atriz, professora e produtora cultural, Me. Hianna Camilla; e o fonoaudiólogo, Victor Vasconcelos, os quais atuaram como consultores dos planos de desmontagem e mediarão conosco os encontros de oficina. Nesse processo, também nos auxiliaram as preciosas contribuições de Mayra Montenegro, entre elas, a consultoria dos planos de desmontagem e a preparação vocal para audiodescrição. Tivemos, ainda, a disponibilidade dos integrantes do grupo de extensão *O que os olhos (não) veem o coração (não) sente*, sobretudo Everson Oliveira. Não poderia, é claro, esquecer do Grupo *Esperança Viva*, além dos integrantes da escola, nosso campo de atuação investigativa, como, por exemplo, a professora de Artes, as coordenadoras, as professoras da Sala de Recursos Multifuncionais e os alunos da escola. Grande esse barco, não?! Nesse contexto, permeado por muitas vozes, entoamos canções marítimas e seguimos nossa trajetória errante.

Mesmo que imprecisa seja a empreitada, todo marinheiro já nasce com o mar no peito. Então, após explicitar nosso(s) *Porto(s)*, só nos resta iniciar mais uma aventura entre as águas, dessa vez, nas páginas deste texto. Começamos pelas *Cartas Náuticas*, seção na qual nos dedicamos ao estado da questão no que tange à audiodescrição, à estética e às obras audiovisuais (cinema, dança e teatro). Pretendemos, ainda, deixar claro nosso posicionamento perante o tema, assim como nossa proposição de contribuição por meio da pesquisa, evidenciado nossa questão problema, o objeto e seus objetivos.

Depois da conversa com os elos discursivos que nos antecederam, chega o momento de *Navegar numa premissa bakhtiniana de pesquisa*. Nessa seção, apresentamos a metodologia escolhida, a qual se ampara em uma abordagem qualitativa de pesquisa em educação, a partir da estratégia da pesquisa intervenção, ancorada principalmente em Mikhail Bakhtin e seu círculo. São dados a conhecer ainda o(s) nosso(s) campo(s) de atuação investigativa.

Na quarta seção, *Içar velas: o processo de acessibilidade do espetáculo De Janelas e Luas*, descreveremos o ensaio exploratório de nossa pesquisa, o qual utilizaremos como base para o processo a ser realizado em contexto escolar. O roteiro e a locução da audiodescrição, assim com a exploração tátil dos elementos de cena, serão descritos e analisados em detalhe.

Dando prosseguimento, *Tábua das marés: o encontro entre navegantes*, consiste na descrição do nosso encontro com os sujeitos da pesquisa em contexto escolar. Desse modo, as observações, os encontros de oficina e do espetáculo com audiodescrição e a exploração tátil serão apresentados a fim de ser analisados na seção seguinte.

Em alto mar: a mediação teatral em contexto escolar, avaliaremos o processo de mediação teatral construído, sobretudo no que tange às atividades que vão anteceder e suceder, nos moldes de ensaios de desmontagem (DESGRANGES, 2011a), a apresentação do espetáculo com AD, tendo a participação de alunos com e sem deficiência visual.

Depois de viradas bruscas a bombordo e suaves desvios a estibordo, em *Voltando ao(s) Porto(s)*, distanciados do mar que nos ensinou a ser marinheiros, vamos sistematizar algumas considerações, para que estas motivem o leme a mais desfechos e nos impulsionem a não ter âncoras.

Já repararam que os aplausos copiosos para um espetáculo podem parecer com o barulho de incessantes ondas? Deem-me as mãos, vamos navegar juntos!

2 CARTAS NÁUTICAS

Ora, todo discurso concreto (enunciado) encontra o objeto para o qual se volta sempre, por assim dizer, já difamado, contestado, avaliado, envolvido ou por uma fumaça que o obscurece ou, ao contrário, pela luz de discursos alheios já externados ao seu respeito (BAKHTIN, 2015, p. 48).

Para a construção de nossas cartas náuticas e para o conseqüente desbravamento dos mares, impulsiona-nos nesta etapa do nosso texto, uma conversa sobre os elos discursivos que vieram antes de nós. Desse modo, iniciamos nossa jornada pelo estado da questão.

A partir de levantamento bibliográfico, o pesquisador pode saber até que ponto seu tema de pesquisa se encontra comentado e, conseqüentemente, valorado, assim como constatar as possíveis ressonâncias que esse material pode suscitar em um novo texto, em uma nova investigação. Esse momento da pesquisa é fundamental para a definição do objeto, dos objetivos, bem como para a delimitação da problemática.

Esse material discursivo, entretanto, não será apresentado como recorte e colagem, mas jogado na arena para entrar em confronto com o nosso posicionamento responsivo que, de acordo com Sobral (2009), significa responder a alguém ou a alguma coisa. De acordo com

Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 9), a “críticidade quanto aos trabalhos já produzidos, como também o rigor científico, constituem recursos necessários para a elaboração de um corpus de conhecimento acerca do tema e da posição do pesquisador diante do seu objeto de estudo”.

Apresentaremos compreensões epistemológicas convergentes e divergentes ao nosso posicionamento, na perspectiva de nos situarmos responsivamente como autores de uma proposição que busca participar dessa cadeia semiótica determinada. Nesse cenário, a partir da leitura de pesquisas, de divulgação na internet e do conhecimento de iniciativas organizadas por universidades ou instituições, sabe-se que a quantidade de peças teatrais com acessibilidade por meio da audiodescrição (algumas, inclusive, agregam tradução em LIBRAS) vem aumentando e ganhado visibilidade no país. Entretanto, existem poucos estudos que sistematizam e/ou problematizam essa prática no Brasil. O que se observa é que as ADs têm sido baseadas, sobretudo, em normas internacionais, principalmente a britânica, a espanhola e a americana, que elegeram como cânones a objetividade, a clareza e a fidelidade. Em contraponto, alguns estudos realizados, também no âmbito da dança e do cinema, têm apontado para a necessidade de parâmetros que reflitam sobre o perfil do(a) espectador(a) que utiliza a AD no Brasil, assim como de se considerar a estética da obra em sua acessibilidade.

Nosso referencial, inicialmente, tinha como escopo somente trabalhos voltados para AD e Artes Cênicas, no caso, Teatro e Dança. Entretanto, foi preciso explorar mais cartas náuticas, visto que, embora o cinema pertença ao campo audiovisual, é inegável seu papel como área mais preponderante nos estudos sobre AD. Resolvemos, então, investigar também como se figurava esse tensionamento entre estética da obra e o caráter técnico da AD no que se refere aos filmes.

Nesse sentido, utilizando a palavra-chave *audiodescrição*, e esta associada à *estética*, ao *teatro*, à *dança* e ao *cinema*, fizemos um levantamento dos estudos já realizados consultando a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, a base de dados Scientific Electronic Library Online (SCIELO), os Periódicos da CAPES e os repositórios de programas de pós-graduação do país referência no estudo da audiodescrição, a saber: os da UFBA, UECE e UFMG.

A AD é um campo de estudo recente, o registro inicial da para o teatro data do ano de 1981, a partir da audiodescrição feita por Margareth Rockwell e Cody Pfanstiehl para a peça *Major Barbara*, exibida no Arena Stage Theater. No Brasil, a primeira peça audiodescrita exibida em circuito comercial foi *Andaime*, no Teatro Vivo em São Paulo (ALVES, 2012;

MAZUCHELLI, 2012). Desse modo, o referencial teórico internacional é praticamente o mesmo em todos os trabalhos brasileiros e será introduzido em todo o livro, embora seja abordado com ênfase na seção quatro.

Antes da análise, precisamos esclarecer o tipo de farol que ilumina os barcos que avistamos, ou seja, deixar claro o nosso posicionamento sobre a audiodescrição. A AD configura-se como uma tradução intersemiótica, da imagem para a palavra, que tem a finalidade de tornar produtos culturais acessíveis, sobretudo para pessoas com deficiência visual. No caso do teatro, a descrição geralmente é feita a partir de um roteiro pré-estabelecido, embora aconteça ao vivo, no momento do espetáculo. O audiodescritor explora as pausas da cena, ou até mesmo faz uso de notas introdutórias para, a partir da sua descrição, auxiliar o espectador na formação de imagens mentais acerca do cenário, dos personagens, das ações e da iluminação. De acordo com Alves (2014, p. 263), a audiodescrição

[...] consiste em uma palavra alheia cuja expressividade se dirige, principalmente, para pessoas com deficiência visual, a fim de que essas possam atribuir sentidos a artefatos, cenas e eventos visíveis e imagéticos, que na ausência do discurso verbal não seriam compreendidos, [assim] consideramos que tal acessibilidade pode contribuir com processos estéticos de apropriação das visualidades.

Também entendemos que a AD atua na formação estética de pessoas com deficiência visual. Nessa direção, a mediação é feita a partir da audiodescrição como eixo principal, é, por consequência, uma mediação que se dá por meio de processos tradutórios. Inicialmente, nós nos ancoramos em Plaza (2013, p. 14), o qual concebe a tradução como trânsito de sentidos, como transcrição, como uma “[...] prática crítico-criativa na historicidade dos meios de produção e reprodução, como leitura, como metacriação, como ação sobre estruturas eventos, como diálogo de signos, como síntese e reescritura da história”.

Seguindo a mesma perspectiva, o tradutor bakhtiniano Paulo Bezerra (2012) aborda a tradução como uma produção de dessemelhança no semelhante, pois ainda que seja subordinada, não é uma cópia do original, visto que a tradução põe a obra em movimento. Sendo assim,

[...] traduzir um original à altura de suas qualidades estéticas implica encontrar a poética adequada à sua manutenção na ordem do contínuo, na ordem aberta do discurso. A dessemelhança do semelhante permite à obra traduzida manter seus valores essenciais, semânticos e estéticos, numa poética pautada pelo espírito do original graças ao engenho criador do tradutor (BEZERRA, 2012, p. 51-52).

Portanto, o ato de traduzir intersemioticamente consiste em uma compenetração no meio semiótico original, nesse caso, uma compenetração dialógica, na qual o meio semiótico final é resultado de uma leitura criativa, a partir das características que lhe são próprias. Defendemos, então, a audiodescrição como um trabalho intelectual e artístico de tradução, que não exime o espectador da sua autonomia interpretativa, ao contrário, procura potencializar a compreensão da obra, ao traduzi-la em consonância com a semântica do espetáculo de referência.

O roteiro de audiodescrição, por ser uma tradução intersemiótica (imagem/palavra), ainda que seja um texto subordinado e complementar (JIMÉNEZ-HURTADO, 2010) ao texto audiovisual, tem suas próprias marcas autorais, configurando-se como uma nova produção textual. É um enunciado que responde a outro enunciado, comportando-se como “um elo na cadeia da comunicação discursiva e [portanto] não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas” (BAKHTIN, 2011, p. 300).

Essa perspectiva ressonante dá possibilidade de a audiodescrição ressignificar e fomentar o espetáculo, a partir do olhar exotópico (BAKHTIN, 2011) do audiodescritor. O olhar exotópico, ou o excedente da minha visão “[...] é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim” (BAKHTIN, 2011, p. 21).

Nesse sentido, o olhar exotópico do audiodescritor, longe de ser neutro, carrega em suas pupilas não só aquilo que viu mas também o que vê em cena e como compreende aquilo que vê. Com base nas palavras da AD, das outras informações sonoras, de outros significantes sensoriais e de seu referencial de experiências, o espectador, por sua vez, do seu lugar único do mundo, será instigado a uma postura responsiva ativa, realizando um ato criativo, crítico e autoral a partir do que lhe foi mediado.

Desse modo, consideramos o roteiro de AD como ato tradutório, marcado pela transcrição do audiodescritor que, em relações dialógicas (relações entre vozes sociais, entre enunciados marcados axiologicamente), aproxima-se e se afasta da obra com a intenção de, por meio do roteiro e da locução, agregar-se ao espetáculo, dilatando-o, na perspectiva de incorporar novos leitores, principalmente pessoas com deficiência visual.

Tendo em vista nosso(s) porto(s), onde repousam, entre marolas, nossos posicionamentos, iniciamos o estado da questão.

2.1 TRILHAS PARA O MAR

Em nosso levantamento de dissertações e teses desenvolvidas até o ano de 2015, utilizando como palavras-chave a *audiodescrição*, bem como *audiodescrição* associada à *estética*, ao *teatro*, à *dança* e ao *cinema*, encontramos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações 6 trabalhos que consideramos pertinentes à nossa discussão, entre eles, Nóbrega (2012), Oliveira (2013), Silva (2014), Farias (2013), Teles (2014) e Machado (2015a). Nos repositórios de programas de pós-graduação do país, referências no estudo da audiodescrição, entre alguns trabalhos já mencionados, acrescentamos as pesquisas desenvolvidas por Braga (2011), Souza (2012a) e Leão (2012).

Na base de dados Scielo encontramos os artigos de Araújo (2011), Kastrup, David e Hautequestt (2012) e Santos (2015). Já nos periódicos da CAPES, Alves et al. (2011) abordam em um artigo propostas para um modelo brasileiro de audiodescrição para deficientes visuais. Tais proposições serão analisadas brevemente no estado da questão, mas trouxeram contribuições para este livro na análise de pontos mais específicos, que serão explicitados em seções seguintes. Nesse escopo, também se encontram o estudo de pós-doutorado e os artigos escritos por Alves (2012, 2013, 2014, 2016a, 2016b), orientador desta pesquisa, os quais estão publicados em livros, periódicos e registrados em mimeo.

Nesse sentido, entre teses e dissertações, encontramos no total nove trabalhos: seis voltados para o cinema, um para a dança e dois para o teatro. Abordaremos brevemente os trabalhos por área de atuação, na ordem citada acima.

2.1.1 Primeira carta náutica: o cinema

Começamos pela carta mais explorada, responsável por colocar inúmeros barcos para desvendar os atlânticos e os índicos da AD. O primeiro trabalho analisado consiste na dissertação de Teles (2014), *Audiodescrição do filme A mulher invisível: uma proposta de tradução à luz da estética cinematográfica e da semiótica*. A autora parte de estudos da TAV (Tradução Audiovisual), incluída nos Estudos da Tradução, e busca verificar a influência da estética cinematográfica e da semiótica pierciana na contribuição da formação e do trabalho do audiodescritor. Para tanto, a partir de uma metodologia que define como

descritivo-analítica e de cunho qualitativo, elabora um novo roteiro para a obra fílmica *A mulher invisível*, considerando características semióticas, narratológicas e estéticas.

O filme, que já havia sido audiodescrito pelo grupo CPL, no ano de 2010, no âmbito do projeto Cinema Nacional Legendado e Audiodescrito, recebe agora uma adaptação ao roteiro existente, com vistas a aproximá-lo, de uma proposta mais adequada ao público brasileiro. O roteiro alternativo foi finalizado com 455 inserções (momentos de locução), das quais 82 foram alteradas e/ou acrescentadas, tendo por base o roteiro original. Embora a autora elogie o roteiro original, consideram-se falhas na ausência da descrição das características dos personagens associados aos seus nomes, na descrição incompleta de características físicas e do cenário e na ausência de citação das cores, que possuem um significado social e semântico.

A pesquisa parte então da hipótese de que o conhecimento sobre os aspectos semióticos e de cinematografia influencia o resultado da AD, o que pode ser notado no acréscimo de características que, segundo a autora,

[...] corroboram para compreensão da obra, como plano, enquadramentos e movimento de câmera, além do conjunto de elementos que a elas estão envolvidas, como narratologia e gramática do cinema e da familiaridade do espectador com o cinema (TELES, 2014, p. x).

Nesse movimento, faz uma minuciosa e esclarecedora explicação de como diferentes tipos de plano, como o geral ou o americano, são dotados de intenções também distintas, seja para dar referência geográfica, seja para destacar características físicas e/ou figurino do personagem. A esse respeito, Teles (2014) ampara-se na premissa de que o audiodescritor deve conhecer o gênero que pretende audiodescrever, visto que dessa forma possuirá o léxico e o discernimento técnico para escolher o que é possível/relevante ser descrito no tempo, tão limitado, entre os diálogos.

A pesquisadora conclui que o audiodescritor necessita ser um leitor modelo, de modo que seja capaz de se colocar tanto no lugar do “emissor”, nesse caso o roteiro da obra cinematográfica, quanto do “receptor”, ou seja, pessoas com deficiência visual e demais usuários da AD. Outra conclusão é que o êxito desse processo comunicativo depende da familiaridade do espectador com os temas que são abordados, o que é próprio de qualquer obra e qualquer audiência. Teles (2014) recomenda ainda que o ideal seria que a AD fosse elaborada em conjunto com a pré e pós-produção da obra, o que já tem sido estudado na prática por outros autores, como Benvenuto (2013).

Continuando nossa navegação entre os enunciados precedentes, Braga (2011), em sua dissertação *Cinema Acessível para pessoas com deficiência: a audiodescrição de O grão de Petrus Cariry*, tem como corpus de seu trabalho o filme *O Grão*, que para o autor revela como principais características a “bela fotografia, a construção da narrativa conduzida pelas imagens e a contenção das falas e de trilha sonora adicionada” (BRAGA, 2011, p. 53) O premiado drama nacional produzido pela Iluminura Filmes, em 2007, foge à estética comum, configurando-se como uma obra mais poética.

A metodologia da dissertação atua em duas frentes: a descritiva e a exploratória. A primeira dimensão classificou e analisou as inserções do roteiro de AD de acordo com os parâmetros preconizados por Jiménez-Hurtado (2007). A segunda aplicou um teste de recepção (filmagens da reação dos espectadores enquanto assistiam ao filme, relato retrospectivo e questionário pós-coleta) com um grupo com deficiência visual (DV) total e congênita e outro com baixa visão.

As conclusões apontam que as inserções no roteiro de AD mais recorrentes são do campo narratológico das ações, seguido pela ambientação e caracterização dos personagens. Sendo essa obra marcada pela economia de elementos acústicos, evidencia-se a preponderância da AD para o alcance da audiência com DV. Outra conclusão foi a boa recepção por parte de ambos os grupos, sem que fossem notadas diferenças de acesso, deleite e compreensão em relação à obra audiovisual.

Seguindo a perspectiva dos estudos de Braga (2011) no que tange à metodologia para análise do corpus, Souza (2012a) e Silva (2014) ensejam os estudos na área. Ambas se utilizam do programa Wordsmith Tools 5.0 a fim de agrupar e analisar os dados linguísticos dos roteiros de AD de filmes. A diferença entre elas reside no fato de que a primeira compara dois roteiros para o mesmo filme em idiomas diferentes e a segunda opera sob a perspectiva da Linguística do Corpus e parte dos pressupostos da Teoria da Avaliatividade, analisando em sua dissertação dois roteiros de AD em francês, de mesma autora. Nesse sentido, Silva destaca-se ainda porque seu resultado aponta “a inexistência de neutralidade no trabalho da tradutora/audiodescritora, e descreve como são caracterizadas as ocorrências avaliativas/interpretativas nos roteiros das ADs fílmicas” (SILVA, 2014, p. 8).

Por sua vez, Farias (2013), membro do grupo TRAMAD (Tradução, Mídia e Audiodescrição) da Universidade Federal da Bahia, em sua tese de doutorado, *Audiodescrição e poética da linguagem cinematográfica: um estudo de caso do filme Atrás das Nuvens*, aponta que ADs no Brasil ainda são realizadas de forma experimental ou fundamentadas nas

normas britânica, espanhola e americana. Com isso, configura-se como um estudo que aponta a necessidade de parâmetros que reflitam o perfil dos usuários da AD no Brasil, ao questionar os cânones de objetividade, clareza e fidelidade da AD internacional.

O objetivo de seu estudo residiu em analisar duas versões de AD realizadas para o filme português *Atrás das Nuvens* (2007), de Jorge Queiroga, uma para TV e outra para DVD, articulando com o olhar na poética produzida pela Linguagem Cinematográfica (LC) nessa obra. Assim como *O Grão*, *Atrás das Nuvens* possui uma qualidade estética que lhe confere status de filme de arte. Portanto, não segue as fórmulas hollywoodianas, apresentando seu conteúdo de forma original e não objetiva, com a característica de uma narrativa marcadamente imagética, na qual as palavras têm pouca importância.

Nessa perspectiva, é necessário que o audiodescritor estude a obra e tenha conhecimento do meio semiótico a ser traduzido para que assim possa balizar suas escolhas tradutórias em harmonia poética com ela. Mais do que isso, na ausência do discurso oral, a AD fica responsável em pôr o espectador em movimento (no sentido latino do termo, *emovere*), ou seja, emocionar a partir do roteiro e da locução. No caso desse estudo em particular, a autora considera que sendo a Linguagem Cinematográfica

[...] um conjunto de recursos criados para compor o universo filmico, direcionando caminhos de como contar uma história, [...] compreender estes caminhos proporciona ao audiodescritor e também ao espectador, a ampliação das possibilidades de interpretação da narrativa, que, com seus signos escolhidos e dispostos intencionalmente, desenvolve percursos para a contextura da história (FARIAS, 2013, p. 127).

Em seu estudo de caso, baseado em pesquisa qualitativa, Sandra Farias faz uma análise detalhada das duas ADs no preâmbulo do filme, apoiando-se no argumento de que o ritmo do filme, assim como o da AD, geralmente é dado nos primeiros dez minutos da película. Além disso, esse momento proporciona um resumo da história e nele estão presentes os efeitos desencadeados pela LC, “[...] enquanto poética, mais especificamente abertura de enredo, jogo de luz e sombra, simbologia de cores, música e códigos sonoros e construção da personagem visualizados nos primeiros sete minutos e trinta segundos do filme” (FARIAS, 2013, p. 126-127).

A estratégia metodológica utilizada consiste em uma tabela na qual estão as imagens relativas às cenas, as entradas de cada versão de AD, o tipo de tradução feita (objetiva, subjetiva, expressiva ou poética) e a descrição do tratamento dado (ou não) à LC. Após essa análise, as ADs dos dois filmes foram apresentadas para 6 pessoas com DV, residentes

no Brasil, as quais foram entrevistadas com a finalidade de obter informações sobre o entendimento de cada uma, a partir das versões de AD.

Os seis foram unânimes na preferência pela segunda versão, pois, segundo eles, ela foi capaz de trazer elementos da LC (iluminação, cor, posicionamento da câmera), assim como ser mais subjetiva e detalhada. É interessante ressaltar que, em todo o filme, a segunda versão tem 202 descrições a menos do que a primeira, esta última considerada objetiva demais, ao ponto de ser insensível à estética do filme. A versão objetiva e menos desejada pelos sujeitos em questão é semelhante ao padrão de audiodescrição que, segundo a autora e os próprios entrevistados, vem sendo seguido no Brasil. Nesse sentido, os resultados da pesquisa

[...] também apontam para a necessidade de formar profissionais com competências para uma AD que dê conta não só da narrativa crua e linear, mas também do discurso fílmico; a necessidade de educar o público deficiente visual (e outros) na experiência fílmica; a necessidade de criar normas para o universo brasileiro, avançando a perspectiva existente (FARIAS, 2013, p. 219).

Tendo também a Linguagem Cinematográfica (LC) como um dos fios condutores de sua pesquisa, aliada à filosofia e à AD, Machado (2015a) realizou a pesquisa de mestrado intitulada *A parte invisível do olhar – Audiodescrição no cinema: a constituição das imagens por meio das palavras – uma possibilidade de educação visual para a pessoa com deficiência visual no cinema*. Com mais de uma década de experiência como audiodescritora, Isabel Pitta Ribeiro Machado (2015a, p. 9) propõe a

[...] construção de um roteiro de audiodescrição de cinema que não se restrinja somente ao conteúdo da imagem, mas à forma que ela é registrada, visto que um dos objetivos da audiodescrição é ampliar conceitos e aumentar o repertório imagético e simbólico das pessoas com deficiência visual.

Almejando desse modo uma educação visual como parte de sua pesquisa, a autora promoveu o curso *Introdução a um cinema para todos*, baseado na LC, na AD e em formas de aplicabilidades para o público com deficiência visual. Com a participação de videntes e não videntes, durante uma carga horária de 12 horas, oportunizava-se um ambiente de discussão entre os alunos, no qual a audiodescritora podia tratar da função da linguagem da câmera.

No cinema, a forma de registro dá-se a partir dos planos e dos movimentos da câmera, sendo o ponto de vista desta também o do cineasta. O olho da câmera carrega sensações,

direciona o olhar do espectador. Para Machado (2015a, p. 21), a educação visual possibilita para a pessoa com DV “[...] a construção de uma memória dos artifícios do cinema para que ela possa desenvolver seu olhar crítico e se incluir culturalmente na arte cinematográfica”.

Além da contribuição educativa da AD, destacam-se durante o trabalho outros pontos a se discutir. O primeiro deles é a sugestão de avaliação do roteiro tanto por um consultor não vidente quanto por um vidente. Eles devem julgar se as informações fornecidas pelo roteirista da AD são claras e objetivas, adequadas à estética e ao gênero do filme, sem cair na explicação das cenas.

Outro ponto a ser elucidado consiste no posicionamento que a “imagem descrita é o resultado de uma montagem interna das percepções do descritor” (MACHADO, 2015a, p. 58). A autora, desse modo, assume que o audiodescritor percebe, interpreta e traduz a imagem de modo único. Afirmando que a parte invisível do olhar é “aquela que está na mente de cada um” (MACHADO, 2015a, p. 57). Desse modo, tanto ao audiodescritor quanto ao espectador dá-se a possibilidade de acabamento da obra, ou seja posicionamento valorativo possível devido à posição excedente privilegiada em relação à obra, a partir daquilo que lhe é próprio.

2.1.2 Segunda carta náutica: o teatro

Eis que entre os elos discursivos, o teatro é o que nos é mais caro. É a carta náutica, que nos convida, no decorrer desta pesquisa, a entrar em interação dialógica com mais ênfase, mostrando a outros navegantes de um futuro próximo que também ousamos por esse mar pouco explorado.

Em relação às pesquisas relacionadas à AD e ao teatro, temos duas dissertações, ambas defendidas no ano de 2012. Na primeira delas, Andreza Nóbrega (2012), apesar de apontar a AD como uma tradução intersemiótica, não se apoia nos estudos da Tradução Audiovisual para fundamentar seu trabalho, considerando a AD uma tecnologia assistiva, assim como uma ferramenta de mediação cultural e de acessibilidade comunicacional. Em seus avanços, apresenta a AD como responsável pelo empoderamento de seus usuários, colaborando assim com a fruição estética do espetáculo.

O seu estudo, *Caminhos para inclusão: uma reflexão sobre áudio-descrição no teatro infanto-juvenil*, Nóbrega (2012) tinha como objetivo analisar as contribuições da AD para apreciação do espetáculo *Nem sempre Lila* por espectadores com DV. Para tanto, conseguiu

a captação de recursos a fim de realizar a montagem e a acessibilidade do espetáculo. Na peça, também era a atriz principal. O roteiro de AD foi criado paralelamente à construção do espetáculo, ou seja, em sua fase de pré-produção, o que consideramos ser a estratégia mais indicada. Em seguida, foram realizadas cinco apresentações com audiodescrição, totalizando 22 espectadores com DV, apenas dois na faixa-etária do espetáculo, sendo os demais adultos.

Com isso, Nóbrega (2012) contribuiu com os estudos da AD em teatro ao detalhar não somente o histórico do conceito mas também ao dar indicações inclusive do material apropriado para uma cabine de AD. Ademais, demonstra a possibilidade de empoderamento por meio do acesso dos(as) espectadores(as) com deficiência visual à arte teatral, além de refletir sobre o caráter formativo da AD na fruição estética desses espectadores.

Nesse sentido, a autora considera a relação dialógica entre teatro e educação, sem o receio de uma ditadura do pedagógico sobre o artístico, acreditando, assim como Desgranges (2011a), no valor pedagógico inerente à prática teatral e na profícua relação entre ambos. Considerando a fruição como atividade pedagógica passível de mediação, contribui com uma discussão sobre a Pedagogia do Teatro, como “[...] um campo de conhecimento que se ocupa do estudo sistemático do ato educativo na tríade teatral (a obra, o espectador, o ator)” (NÓBREGA, 2012, p. 71).

Continuando a explorar nossa segunda carta náutica, em sua dissertação *Teatro acessível para crianças com deficiência visual: a audiodescrição de A Vaca Lele*, Leão (2012) tem como objetivo descrever o processo de AD do espetáculo infantil, verificando quais parâmetros do cinema foram mais utilizados na construção do roteiro e quais podem ser sugeridos para um meio semiótico distinto, que é o teatro.

Para tanto, a pesquisadora ancora-se em Jiménez-Hurtado (2010), que foi responsável pelo estudo de um corpus de 210 filmes audiodescritos em espanhol, com vistas a apresentar as características das ADs de filmes exibidos nos cinemas da Europa. Os roteiros foram submetidos a um processo de etiquetagem semântica, com ajuda de softwares, nos níveis narratológico, cinematográfico e linguístico.

Devido à especificidade e ao limite temporal de seu estudo, Leão (2012) atem-se ao nível narratológico, que diz respeito às categorias literárias de descrição de personagens, do ambiente e da ação, adaptando-as ao teatro. Desse modo, trocou a descrição da *ambientação* pela descrição do *cenário* e acrescentou a descrição da *iluminação*, que consiste em um elemento semântico relevante para essa arte e com preponderância especial no espetáculo estudado.

A peça *A Vaca Lelé*, da qual Bruna Alves Leão também é atriz principal, contou com um roteiro de audiodescrição com 89 inserções. Para o estudo, a pesquisadora descreve quantas foram utilizadas para cada etiqueta de nível narratológico e se estas foram suficientes para ajudar na formação dos sentidos no que tange ao espetáculo para 5 crianças com deficiência visual, os sujeitos de sua pesquisa.

Das inserções, que podiam compreender mais de uma categoria, sessenta e quatro foram classificadas como descrição de *ações*, as quais foram prioritárias, segundo a autora, devido à dinamicidade do espetáculo, a fim de orientar espacialmente o público com DV sobre a movimentação de personagens na plateia, bem como sobre a marcação (movimentação em cena), que é preñe de significados. Para Leão (2012), a análise das imagens do espetáculo, assim como das rubricas da direção e das falas dos personagens (algumas ações já são contempladas nas falas do elenco e não necessitam estar no roteiro) foram essenciais para a descrição nessa categoria.

No que diz respeito ao espetáculo, este possui dez personagens, dramatizados por quatro atores, os quais, em sua maioria, interpretam animais personificados, com figurinos bastante singulares que fazem referência à cultura nordestina, assim como aos orixás e retratam animais de regiões diferentes do país. A categoria *personagens* totalizou 37 descrições, que contemplavam não só o figurino como também o estado emocional, quando não estava explícito nas falas.

Em uma autocrítica pertinente, a audiodescritora argumenta que em decorrência do tempo limitado, algumas descrições do figurino foram insuficientes, visto que não garantiam construções de imagens mentais que contemplassem a sua riqueza de detalhes. Ademais, a maquiagem não foi apreciada em nenhuma descrição, apesar de ser marcante no espetáculo e de, juntamente com o figurino, compor a figura dos personagens.

É importante mencionar a opção da autora em não fazer uso das *notas introdutórias*, utilizadas por determinados audiodescritores, como o nosso caso, para descrever o espaço teatral, o cenário, os objetos cênicos, o elenco (atores, maquiagem e figurino), as propriedades da encenação, assim como a iluminação, antes do espetáculo. Essa estratégia evita descrições muito longas durante a peça, permitindo o acesso das pessoas com DV às informações imagéticas que com frequência são antecipadas na divulgação publicitária, que a elas raramente é acessível. Esse artifício, porém, não é consenso entre os estudiosos e profissionais da área, dividindo-os em grupos. Há os que consideram uma “estratégia desigual para igualar”; bem como os que argumentam ser uma antecipação ou facilitação que, em situações não

monitoradas (excluindo-se assim o caso de uma pesquisa), pode não ser exequível, afinal, essa estratégia exige um tempo antes do espetáculo para descrições e, conseqüentemente, a chegada com antecedência dos espectadores que utilizariam audiodescrição.

É preciso ainda pensar na especificidade do espetáculo e do público da pesquisa de Leão (2012). Dez personagens pode ser uma quantidade demasiada para crianças, entre 6 e 12 anos, apreenderem as características previamente e associarem-nas no desenrolar do espetáculo. Assim, a audiodescritora optou por revelar as descrições dos personagens aos poucos.

No que tange à terceira categoria descrita, *cenário*, foram realizadas dezoito inserções, justificadas pela simplicidade deste e pelo fato de a história acontecer em um único ambiente. Além disso, as músicas e as falas das personagens também corroboram para a construção imagética da proposta cenográfica.

Na última categoria, *iluminação*, foram contabilizadas dezesseis inserções, cuja quantidade é considerada “[...] bastante pequena, se levarmos em consideração que as passagens de tempo do espetáculo são traduzidas através dela e que, para cada entrada de um novo personagem e para cada música, temos uma luz diferente” (LEÃO, 2012, p. 87). Entretanto, justifica-se pela priorização por parte dos audiodescritores da categoria *ações e personagens*, o que indica que os roteiros de AD são prenes de escolhas, logo, isentos de uma pretensa neutralidade.

A partir de sua experiência com AD, Leão afirma que, nos relatos pós-espetáculo, as pessoas com cegueira e/ou baixa visão confirmaram, “[...] a importância deste elemento para a compreensão das cenas. Mesmo os deficientes visuais que nunca enxergaram têm a noção, por exemplo, de que uma luz vermelha pode significar algo relacionado ao perigo ou a uma cena sensual” (LEÃO, 2012, p. 91).

Embora as dissertações de Nóbrega (2012) e Leão (2012) aproximem-se no que diz respeito as suas contribuições para a nossa cartografia do teatro e da AD, uma diferença entre elas levanta-se como onda. Nóbrega (2012) preocupa-se com mais ênfase na dimensão do teatro como linguagem, enquanto Leão (2012), apesar de suas interfaces com a cena, ainda preserva fortes referências com relação ao cinema. Assumindo o leme do posicionamento, tendo como base as duas autoras, a busca por uma autonomia da AD para o teatro passa a configurar-se como o farol, o sopro em nossas velas, a motivação de nossa nau.

2.1.3 Terceira carta náutica: a dança

Se nossa carta anterior foi escrita por duas navegantes pioneiras, na última carta, um barco baila solitário entre as ondas. Pertencente também ao TRAMAD, Oliveira (2013, p. 14), na escrita de sua dissertação, *Por uma poética da audiodescrição de dança: uma proposta para a cena da obra Pequetitas Coisas entre nós mesmos*, realiza uma abordagem inusitada no que diz respeito à “[...] delinear os primeiros parâmetros para uma Poética da Audiodescrição de Dança a partir da construção conjunta com o público-alvo”.

Assim como Teles, Oliveira (2013) apoia-se nos estudos da Tradução Audiovisual e, por conseguinte, na Tradução Intersemiótica, para questionar as Normas Internacionais de Audiodescrição, sobretudo no que tange às premissas: “descreva o que você vê”, “não interprete”, “evite o uso de metáforas” e “mantenha a neutralidade ao audiodescrever”.

Em sua argumentação, a autora esclarece que, além da música, a dança apresenta poucos ou quase não apresenta outros códigos sonoros, a partir dos quais o espectador com deficiência visual possa ancorar-se para construir sentidos. Aliado a um escasso trabalho voltado para essa área no que concerne à AD, Ana Clara Santos Oliveira desbrava águas instáveis delineando, com base na obra *Dicionário Laban* de Rengel (2003), os seguintes parâmetros descritivos: movimento (fatores do movimento), as ações corporais básicas e os verbos de combinações de ideias; corpos dançantes (forma corpórea e figurinos dos dançarinos); níveis; ritmo-tempo e espaço (direção espacial e espaço cênico).

A pesquisa de cunho qualitativo contou com a participação de vinte (sete, participando assiduamente) adultos com deficiência visual da ABC (Associação Baiana de Cegos) e do CAP (Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual). Os sujeitos atuaram como cocriadores do roteiro e, para tanto, foram desenvolvidas oficinas divididas em fases que, a partir da leitura da dissertação, objetivaram: promover experiências com contato e improvisação (que corresponde à estética da obra); realizar exercícios de descrição de movimentos; desenvolver improvisações; compartilhar informações sobre dança a fim de prepará-los para a consultoria do roteiro; experimentar movimentações mais próximas da cena da obra de dança; apresentar a cena com AD; discutir o roteiro com os dançarinos (Edu O e Vivy Fontoura), assim como com os monitores e os mestrandos do grupo Acessibilidade em Trânsito Poético e do grupo de pesquisa Poética da Diferença; reelaborar o roteiro a partir do revezamento da mímese dos dançarinos e da descrição dos movimentos.

Analisando os relatos dos participantes da oficina, a autora constatou que experienciar da dança é tão importante quanto sua apreciação, visto que, para cocriar o roteiro, é importante aprender sobre a dança, também, na prática. Outra contribuição relevante reside na necessidade traduzir arte com arte. Nesse sentido, a poética de que trata a pesquisa “[...] é a que se caracteriza no campo do fazer poético, o qual se refere aos modos de produzir arte que estão presentes nas obras de todos os artistas, seja na área de dança, música, teatro, poesia, pintura, entre outras formas de arte” (OLIVEIRA, 2013, p. 81). Nessa perspectiva, justamente por estar presente na obra dos artistas, precisa estar também, à vista disso, na audiodescrição.

Agora que já conversamos com os enunciados que vieram antes de nós, vamos delinear nossas primeiras ideias a fim de se constituir como um novo elo nessa cadeia enunciativa.

2.2 DEPOIS DAS CARTAS NÁUTICAS: OS PRIMEIROS TRAÇOS NA ESTRADA MARINHA

Para esses primeiros traços, apresentamos um poema de Mia Couto (1999, p. 80) que diz:

quero
escrever-me de homens
quero
calçar-me de terra
quero ser
a estrada marinha
que prossegue depois do último caminho

Tal como o poeta moçambicano Mia Couto, pretendemos levantar as velas, içar as âncoras e nos aventurar na “estrada marinha que prossegue depois do último caminho”. Embora os caminhos não parem de se multiplicar, aumentando os elos que enlaçam os enunciados numa cadeia discursiva dialógica, nós nos ateremos prioritariamente aos trabalhos citados a fim de nos posicionarmos em um diálogo crítico com eles e, finalmente, cair no mar.

No que concerne aos estudos referentes à AD e ao cinema, um dos pontos recorrentes é a necessidade de o audiodescritor ter profundo conhecimento sobre o gênero e a estética que pretenda audiodescrever, visto que, como afirma Jiménez-Hurtado (2007, p. 58, tradução nossa), o audiodescritor tem a responsabilidade de realizar “[...] a seleção consciente de elementos de caráter visual que se deseja transmitir, por serem estes de maior relevância para a compreensão do texto audiovisual em sua totalidade”. Desse modo, o profissional que possua habilidades para análise do gênero que pretenda audiodescrever tem mais propriedade na escolha dos elementos que irá descrever em detrimento de outros.

Condicionados pelo tempo, vilão dessa tradução, geralmente, seleciona-se a partir do princípio da relevância aquilo que é possível ser descrito. Nessa perspectiva, Casado adverte que (2007, p. 161, tradução nossa)

[...] o que escolhermos dizer assim como o que escolhermos omitir não pode ser arbitrário, mas deve ser conduzido por uma análise rigorosa de prioridades. Estabelecer prioridades a partir do princípio da relevância é, pois, um aspecto da AD em que há muito o que investigar.

Embora concordemos com tais assertivas, o nosso posicionamento é que esse conhecimento sobre o gênero não garante uma neutralidade asséptica diante do audiovisual. O critério da relevância, ainda que pressuponha um discernimento a partir do conhecimento da linguagem por parte do audiodescritor, abre margem também para sua subjetividade, uma vez que, ao realizarmos uma narrativa, “sempre deixamos nossas impressões e nossa visão de mundo. O audiodescritor só precisa tomar cuidado na escolha de sua adjetivação para não colocar suas inferências no texto, principalmente aquelas cruciais para o entendimento do filme” (ARAÚJO, 2010, p. 98).

Outro ponto a ser considerado na análise dos trabalhos que dissertam sobre AD associada ao cinema (e a dança) é que a obra de arte exige uma formação estética não só do audiodescritor como também do espectador com deficiência visual. Nesse sentido, nós nos encorajamos a aliar a AD a outras formas de mediação, com o intuito de provocar um encontro formativo mais dilatado e preñado de possibilidades criativas, visto que apenas seu uso não promove a formação estética dos alunos cegos ou com baixa visão em toda a sua potencialidade. Ainda que se utilizar da AD não seja, de forma alguma, um movimento passivo, o conhecimento de uma linguagem, seja cinematográfica, seja teatral, necessita de práticas na própria linguagem.

Partindo dessa premissa, o estudo referente à AD e à dança (OLIVEIRA, 2013), ao considerar a AD como arte e ao realizar oficinas com a mesma perspectiva do espetáculo a ser audiodescrito para espectadores com DV, motiva-nos a dois pontos que pretendemos desenvolver durante nossa pesquisa, a saber: a escrita de um roteiro de audiodescrição que se configure como uma tradução e que se oriente para a estética do espetáculo; assim como a mediação de encontros práticos de teatro, a partir de jogos improvisacionais – que de forma geral são exercícios teatrais em que um ou mais jogadores propõem a cena de maneira improvisada (DESGRANGES, 2011) – que também estejam em consonância estética com a obra audiodescrita.

Em nossa leitura ativa dos trabalhos que estão voltados para AD e teatro, constatamos *a priori* o que já está evidente no uso da AD em outras áreas: “Que a AD melhora a compreensão que o espectador com deficiência visual tem da informação que se transmite pelo canal visual é algo que já está demonstrado” (CASADO, 2007, tradução nossa). A questão, nesse caso, não é mais se a AD é necessária ou se ela de fato funciona. A esse respeito, é imprescindível questionar a aceitação absoluta das normas internacionais que podem não colaborar com uma tradução condizente com o caráter poético dos espetáculos teatrais. Afinal, o conceito de neutralidade não é, em seu cerne, em demasia contestável?

Abordando a temática da neutralidade no teatro, Holland (2009) colabora com um exemplo, a partir das suas experiências com o grupo VocalEyes, com vistas a questionar a neutralidade do acesso por meio da audiodescrição. Em investigação para o Conselho de Artes da Inglaterra, o grupo realizou, de forma voluntária, a audiodescrição para teatros, tendo em vista aumentar sua quantidade e qualidade para pessoas com deficiência visual. Cada audiodescritor voluntário era responsável pela AD de uma sala de espetáculo, ou seja, se uma turnê se apresentava em dez salas de teatro, o mesmo espetáculo seria audiodescrito por dez voluntários distintos. Com isso, ocorreu uma dezena de subjetividades, uma dezena de critérios de escolhas diferentes. Para o autor, o resultado compreende que,

[...] do ponto de vista do acesso, uma pessoa cega ou parcialmente deficiente atendida em cada um dos dez teatros nessa turnê iria experienciar dez produções totalmente diferentes, enquanto a sua companhia iria experienciar a mesma produção dez vezes. Acesso, então, não é neutro. Muda a natureza inteira da experiência artística (HOLLAND, 2009, tradução nossa).

Outro tópico a ser analisado diz respeito à singularidade de cada obra, o que condiciona diretamente as estratégias de acessibilidade a ser utilizadas. Nesse sentido, o uso ou não das notas introdutórias consiste em uma escolha do audiodescritor, em negociação com o grupo,

artista ou direção responsável pelo espetáculo, tendo em vista tanto a especificidade da obra quanto do evento em que ela será apresentada.

Os estudos que concernem ao teatro também apontam para o caráter educativo da audiodescrição. Nessa perspectiva, além da educação para as linguagens artísticas, Alves (2016a, p. 2), apoiado em Bakhtin, resalta a necessidade de uma educação do olhar em uma cultura predominantemente visuocêntrica, considerando que o

[...] caráter intersemiótico da audiodescrição coloca-nos diante da própria natureza interativa e intersubjetiva das linguagens humanas, as quais podem ser acompanhadas e comentadas pela palavra, cuja mediação possibilita um movimento tradutório que permite um trânsito entre imagens visuais e mentais, favorecendo a apropriação de conteúdos imagéticos por parte das pessoas com deficiência visual.

Desse modo, a AD é encarada como própria da acessibilidade comunicacional e curricular, na medida em que considera a imagem como mediadora do conteúdo e como o próprio conteúdo a ser estudado. Em seu artigo, o autor explicita a categoria *iluminação* no espetáculo *Santa Cruz do Não Sei*, com o intuito de contribuir para a formação estética do espectador com deficiência visual. O pesquisador defende o caráter mediador da AD, não somente pela acessibilidade das imagens mas ainda por considerá-la uma *contrapalavra*, ou seja, uma palavra outra, uma resposta, por parte do audiodescritor.

As *contrapalavras* são organizadas esteticamente de modo a complementar o enunciado artístico, favorecendo uma experiência estética, mobilizando, por sua vez, *contraimagens* nas pessoas com DV. Essas últimas configuram-se como imagens mentais elaboradas em resposta ao espetáculo com acessibilidade, estando os espectadores em posicionamento ativo em relação à obra.

A partir dos estudos por hora elencados, apresentamos a necessidade de uma palavra que vá além de se adequar ao gênero que pretende audiodescrever. É preciso que a tradução realizada pelo audiodescritor esteja em consonância com a provocação estética da obra, a fim de que não se comprometa a poética teatral. O roteiro e a locução, à revelia de uma subordinação indiferente, devem ser planejados de modo a provocar o espectador, tensionando a obra em todas as suas potencialidades. A título de ilustração, a audiodescrição, mais de uma vez, já foi comparada a um cantor de segunda voz. De fato ela o é, uma vez que não existe AD sem obra. Mas isso não quer dizer que a segunda voz não seja de fato importante. Atrevemo-nos inclusive a provocar: o quanto uma segunda voz pode fortalecer uma canção?

Carecemos de pensar ainda que para compor a estética de um espetáculo, várias vozes, sejam consonantes, sejam dissonantes, dialogam no teatro. Iluminação, figurino, cenários, objetos cênicos, maquiagem, ações e expressões do ator interagem em um palco heterodiscursivo, no qual se estabelece uma arena de tensão de sentidos entre os enunciados, que exige uma complexa leitura por parte do espectador.

Nesse sentido, partimos então do pressuposto de que ser espectador prevê uma aprendizagem cultural que pode ser desenvolvida a partir da mediação teatral, entendida aqui

[...] como um terceiro espaço, situado entre a criação e a recepção, atuando nessa “distância” existente entre os avanços da criação teatral e os espectadores, que, para perceberem e apreciarem essa criação, empreendem uma atitude que, como dissemos, é proveniente mais de uma aquisição cultural do que de um dom natural espontâneo ou inato (DESGRANGES, 2011a, p. 38).

A mediação, sendo vista por essa ótica, supera o didatismo, as explicações embrutecedoras, as fichas pedagógicas. Nesse sentido, ainda que explorem dimensões do antes, do durante e do depois do espetáculo, exigem um preenchimento pouco reflexivo/refrativo de informações. Tais atividades desenham-se como meramente laudatórias, deixando de lado a linguagem teatral propriamente dita. Para a pesquisadora Maria Lúcia Pupo, não

[...] se trata de reivindicar a imersão do espectador na cena, mas sim de solicitar-lhe que formule traduções daquilo que a representação assistida suscitou nele. Em relação a esse aspecto é estimulante imaginar por exemplo que esse diálogo poderia se manifestar cenicamente, ou seja, essas impressões também seriam formuladas e comunicadas através da ação (PUPO, 2015, p. 60).

Como observamos nos estudos elencados anteriormente, a AD funciona como mediação teatral entre o espectador com deficiência visual e o espetáculo, na medida em que traduz ao mesmo tempo que provoca uma série de enquadramentos para leitura estética da obra. Pretendemos, desse modo, expandir a mediação da audiodescrição para outras formas de agir responsivamente diante da cena, ou seja, respondendo com a própria linguagem teatral.

Nesse sentido, buscamos, como campo de atuação investigativa, uma escola estadual, situada no município de Natal/RN onde pudéssemos provocar responsabilidades ao espetáculo e à AD. O critério para a escolha da instituição foi que lá houvesse uma turma regular com um ou mais alunos com deficiência visual. Tal critério dá-se pelo fato de que, em nossos estudos, não há como desconsiderar a relação vidência e não vidência a partir da audiodescrição como

mediação teatral. Ademais, há de se destacar a escolha da instituição escolar pelo caráter inerentemente educativo da própria percepção teatral.

Esses critérios elencados para a escolha do campo de atuação investigativa apontam para uma das singularidades de nossa pesquisa que é o processo educativo de apropriação das linguagens artísticas em um contexto pretensamente inclusivo. Ademais, as experiências anteriores dos trabalhos por nós analisados centram-se apenas no contexto da educação especial (com pessoas com DV), ou quando atingem um público na premissa da diversidade, não suscitam uma postura ativa do sujeito a partir de respostas na linguagem estudada.

Ainda que Machado (2015a) tenha proposto um curso baseado na Linguagem Cinematográfica, para videntes e não videntes, havia nele uma proposta de mediação da linguagem e não uma responsividade prática à linguagem, ou seja, a discussão sobre o tema não culminava em produções audiovisuais dos próprios cursistas. Oliveira (2014), apesar de propor oficinas que ensejavam experiências artísticas voltadas para a estética da obra audiodescrita, tinha como público-alvo adultos de instituições de caráter especializado em deficiência visual.

Desse modo, nosso estudo mobiliza espectadores com DV, mas também, videntes, pois o evento teatral movimenta pessoas inseridas em um contexto de diversidade. Além disso, a própria percepção da pessoa cega, no contexto desse estudo, pressupõe a interação com o outro, dado que os horizontes vivenciáveis de ambos os grupos não coincidirem. Essa coincidência não ocorre inclusive entre membros do mesmo grupo, tendo a interação entre eles a possibilidade de se configurar como uma relação dialógica em que um completa o outro, haja vista que, individualmente, o ser humano não se basta para isso (BAKHTIN, 2011).

Tal discussão provoca a formulação de uma questão problema, primordial em nossas inquietações investigativas: a partir da audiodescrição, que estratégias de mediação teatral podem colaborar para a leitura do espetáculo por alunos com e sem deficiência visual?

Partimos do entendimento de que a AD, por si só, não garante os processos educacionais em teatro para as pessoas com deficiência visual. Nessa direção, é preciso desbravar ainda mais esses mares. Por essa razão, questionamos: até que ponto podemos dilatar o processo de mediação, considerando a participação de videntes e não videntes?

Da mesma forma que a AD amplia a possibilidade de leitura do espetáculo, podemos também ampliar a sua perspectiva mediadora. É preciso, entretanto, desviar das tradicionais rochas, agulhas do mar submersas em seu didatismo embrutecedor e enveredar por mares da/na (re)invenção da linguagem.

Assim, elegemos como objeto de estudo da presente pesquisa a audiodescrição, como parte da mediação teatral, do espetáculo *De Janelas e Luas* para alunos com e sem deficiência visual. Nesse sentido, a acessibilidade do espetáculo não está restrita à AD do espetáculo, mas compreende também uma oficina e a exploração tátil dos elementos cênicos, tal como será explicitado em seguida.

Já nosso objetivo geral consiste em desenvolver, a partir da audiodescrição, estratégias de mediação teatral para o espetáculo *De Janelas e Luas*, considerando a fruição, em contexto escolar, de alunos com e sem deficiência visual. Com vistas a alcançá-lo, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- Promover a acessibilidade do espetáculo *De Janelas e Luas* a partir da audiodescrição e da exploração tátil;
- Realizar atividades teatrais que antecedem e sucedem o espetáculo, com a participação de alunos com e sem deficiência visual;
- Avaliar o processo de mediação teatral construído, levando em conta os diversos sujeitos envolvidos.

Durante a navegação, acreditamos que nosso estudo pode colaborar para a construção de teoria e prática voltadas para AD e teatro, assim como para a formação de espectadores ativos, coautores da semântica teatral, inseridos em uma proposta de mediação da linguagem.

A partir da interação dialógica com as cartas náuticas, que, por sua vez, sugeriram rotas para nossa estrada marinha, coloquemos nosso barco na água para navegarmos em uma premissa bakhtiniana de pesquisa.

3 NAVEGAR EM UMA PREMISA BAKHTINIANA DE PESQUISA

o mar ensina
o equilíbrio-desequilíbrio
dos barcos
a rota da calma e do vento
o mar ensina horizontes
vôo e mergulho
o mar ensina tempestade
e silêncio (MURRAY, 1999, p. 20).

Na mitologia grega, várias são as divindades relacionadas ao mar. Entre elas, Ponto (ou Póntos), cujo significado é alto-mar, é a que melhor expressa o caminho da aventura que nos lança rumo ao desconhecido. Convidados pelas ondas que molhavam nossos pés, colocamos o barco na água. Guiados por constelações, cartas náuticas, bússolas, embarcações que encontrávamos pelo caminho, marujos que conhecemos nos portos, nada havia nos preparado para as surpresas do mar aberto.

Para as complexidades de águas imprevisíveis, com o barco que não está à deriva, tampouco preso às âncoras da certeza, amparamo-nos em uma abordagem qualitativa de pesquisa em educação, numa perspectiva sócio-histórica. Nesse sentido, a pesquisa de cunho qualitativo tem mostrado ser vantajosa ao se tratar de experiências educacionais, sejam elas em contextos escolares ou não.

Na complexidade do universo educativo, os dados não se encontram como peixes a ser “pescados” pelo pesquisador. Os dados são, na verdade, as fibras que deslizam nas mãos do pesquisador para construir a rede de pesca, construir a pesquisa. O pesquisador, seus outros e as outras tantas vozes que ecoam, trança, aperta nós, propõe outras tramas, produzindo tanto o objeto fruto de seu trabalho quanto o poema a ser lançado ao mar.

Nesse contexto, entre as estratégias de investigação que ensejam as características da pesquisa qualitativa, que são prenes de um olhar sócio-histórico, optamos como metodologia pela *pesquisa intervenção*, que está sistematizada por Jobim e Souza (2011), Albuquerque e Jobim e Souza (2012), Jobim e Souza e Carvalho (2016) e amparada nas discussões de Mikhail Bakhtin (2003, 2010). Encaramos, sobretudo, a pesquisa intervenção, como um porto para o incerto, mas potente em possibilidades.

De acordo com Jobim e Souza (2011, p. 41, grifo do autor), a pesquisa intervenção apresenta-se “[...] como a instauração de modos de discursividade entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, assumindo a dimensão *dialógica* e *alteritária* como aspecto central de sua abordagem metodológica”.

Nesse sentido, o outro se torna nosso parceiro no processo de investigação, visto que, na concepção bakhtiniana, a alteridade “[...] não se limita à consciência da existência do outro, nem tampouco se reduz ao diferente, mas comporta também o estranhamento e o pertencimento. O *outro* é o lugar da busca de sentido, mas também da incompletude e da provisoriedade” (JOBIM E SOUZA, 2011, p. 35).

No decorrer do processo de pesquisa sob a égide bakhtiniana, o sujeito é considerado então como coautor, sendo o conhecimento produzido de forma compartilhada, na tensão entre o pesquisador e seus outros. A relação entre eles é dialógica, o que, longe de significar o diálogo em uma situação ideal de compreensão mútua, revela tensões. Apesar delas, sobretudo devido a elas, acreditamos que a pesquisa sob esse olhar horizontaliza a posição entre o pesquisador e os sujeitos, possibilitando a perspectiva de mudanças mútuas de ponto de vista.

A esse respeito, sublinhamos que, seguindo as premissas desse tipo de pesquisa, independentemente dos objetivos que ela tenha, seu ponto de partida deve ser o texto (BAKHTIN, 2003), porque somente por meio dele podemos nos voltar para os pensamentos e os sentidos do outro. Tendo em vista a primazia do texto do outro para a construção de dados, encaramos os procedimentos investigativos como práticas discursivas (OLIVEIRA, 2016). Desse modo, os procedimentos investigativos utilizados nesta pesquisa foram: a observação, a entrevista (individual e coletiva), os registros gráficos e escritos, o diário de campo, o registro audiovisual, os ensaios de desmontagem (DESGRANGES, 2011a), a exploração tátil dos elementos de cena. Sobre eles, discutiremos a seguir.

Em relação à observação feita pelo pesquisador, além de descrever tudo aquilo que apreende do seu campo de pesquisa, ressignificando a partir dos seus sentidos, na interação com o contexto de sua pesquisa, tem outros objetivos. Talvez o principal deles seja “[...] compreender como uma coisa ou acontecimento se relaciona com outras coisas e acontecimentos. Trata-se, pois, de focalizar um acontecimento nas suas mais essenciais e prováveis relações” (FREITAS, 2002, p. 28).

O pesquisador, desse modo, está implicado ao processo de pesquisa, visto que, tal como um escritor que surpreende o seu leitor no final da narrativa, tece a trama do imprevisível

a partir de inúmeras relações, nem sempre causais, quase sempre complexas, descrevendo a vida em seu realismo (quase) fantástico. Ademais, o horizonte social do pesquisador orienta sua compreensão, uma vez que ele “[...] se insere nela e a análise que faz depende de sua situação pessoal-social” (FREITAS, 2002, p. 29).

Optamos por dois tipos de entrevista para a interação com o discurso dos sujeitos da pesquisa. A principal delas foi a roda de conversa, com roteiro semiestruturado, nos moldes de entrevista coletiva. As rodas de conversa aconteciam sempre ao final de cada encontro da oficina e após as apresentações do espetáculo com audiodescrição.

Em pesquisa com profissionais responsáveis pela educação infantil, no município do Rio de Janeiro, Kramer (2003) considera que as entrevistas coletivas são uma alternativa metodológica capaz de expor ideias divergentes com mais transparência, revelando as polêmicas, estimulando debates e a tomada de consciência, bem como discursos mais próximos à realidade devido à confiança na audiência coletiva, à espontaneidade e às trocas de posição entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador, culminando em relatos mais autênticos, enriquecendo assim a experiência dialógica.

O outro tipo compreendeu entrevistas individuais com gestores, professores e consultores. Ao contrário do que se possa pensar, a voz do sujeito em uma entrevista individual nunca está sozinha. Nela, é o “sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social” (FREITAS, 2002, p. 29).

Tendo em vista as potencialidades de cada diálogo, concordamos com Kramer (2003, p. 65) ao afirmar que as entrevistas “[...] individuais e coletivas oferecem diferentes condições de produção de discursos e favorecem que cada um (pesquisador ou pesquisado) tenha um diferente lugar e ponto de vista”.

Em ambos os casos, por mais que as perguntas não fossem objetivas, em moldes de múltipla escolha, o pesquisador elegia a temática das perguntas, elencando possíveis respostas, antecipando a palavra do outro, visto que o

[...] o discurso falado vivo está voltado de modo imediato e grosseiro para a futura palavra-resposta: provoca a resposta, antecipa-a e constrói-se voltado para ela. Formando-se num clima do já dito, o discurso é ao mesmo tempo determinado pelo ainda não dito, mas que pode ser forçado e antecipado pelo discurso responsivo. Assim acontece em qualquer diálogo vivo (BAKHTIN, 2015, p. 51).

Em contrapartida, o outro, também atuando de modo responsivo, pode ser impelido a responder o que imagina que o pesquisador gostaria de escutar, ou até mesmo subverte propositalmente o diálogo, trazendo à tona outras temáticas alheias ao pesquisador.

Outra escolha metodológica de escuta do outro consistiu nos registros gráficos e escritos feitos pelos alunos após os ensaios de preparação. De cunho individual, em folhas de ofício, era(m) solicitada(os) a escrita e/ou o desenho, em caráter livre e direcionado. Direcionado porque fazíamos sugestões de assuntos relativos aos ensaios que poderiam ser comentados; e livre, pois deixávamos claro que sugestões, críticas e demais demonstrações de subjetividades eram bem-vindas.

Essa alternativa foi bem aceita pelos jovens que tinham timidez ou dificuldades de se expressar na roda de conversa. Apresentando seus lugares no mundo e, na ausência do olhar do pesquisador (embora ele fosse ter acesso aos registros a posteriori), os alunos expressavam-se com menos amarras os seus posicionamentos. Além disso, esse tipo de procedimento proporciona que o aluno possa refletir sobre suas ações, e assim, também se autoavaliar.

O diário de campo, considerado um gênero discursivo de caráter confessional (BAKHTIN, 2011), acompanhou-nos durante todo o ato de pesquisar. Nele, registrávamos nosso olhar excedente no tocante às observações, aos processos de acessibilidade do espetáculo e às interações com os sujeitos da pesquisa.

A escrita do diário consiste no encontro do pesquisador com o outro de si mesmo, visto que, distante da situação mobilizadora da escrita, ele já é outro, que reflete tanto os enunciados alheios quanto os próprios. Dessa forma, em suas páginas, nadavam as análises primárias e as angústias mais recorrentes, as quais poderiam se tornar mobilizadoras da reinvenção das nossas práticas.

No que tange ao registro audiovisual, as etapas da oficina, do espetáculo com AD e da exploração tátil foram fotografadas. A análise das imagens deu-se de modo a ler os possíveis textos que elas engendram. Desse modo, concordamos que cada imagem deve ser “[...] decifrada para que as diversas camadas de significado nela contidas possam emergir no discurso em forma de texto” (JOBIM E SOUZA, 2003, p. 79).

Já as entrevistas coletivas (nos moldes de roda de conversa), as entrevistas individuais, a exploração tátil e a locução da AD foram registradas com auxílio do gravador, a fim de que pudéssemos recorrer aos enunciados de forma mais fiel possível ao que transcorreram.

Durante as oficinas, ancoramo-nos, sobretudo, na proposta de ensaios de desmontagem de Flávio Desgranges (2011a), que compreende práticas teatrais a ser realizadas antes e depois do espetáculo, com o objetivo de efetivar uma “arte do espectador”, realizando exercícios semelhantes aos da montagem cênica.

Esse tipo de mediação divide-se em *ensaios preparatórios* e *ensaios de prolongamento*. Antes da peça, os ensaios proporcionam vetores de análise, para guiar a leitura, sensibilizando para as soluções cênicas realizadas. Já nos ensaios de prolongamento, os espectadores podem conceber uma interpretação pessoal do espetáculo, baseado não só no seu conhecimento sobre linguagem teatral mas também em suas trajetórias de vida, assim como criar cenas de elaboração compreensiva.

É válido salientar que os ensaios de desmontagem focam em ângulos de ataque, ou seja, nos aspectos mais marcantes da montagem teatral em questão. Planejamos, portanto, um processo de acessibilidade no qual a estética da obra esteja presente não apenas na audiodescrição mas ainda em momentos de mediação *a priori* e *a posteriori* à apresentação cênica. Desse modo, desejamos que os alunos com deficiência visual, assim como os outros, em uma perspectiva inclusiva, possam ser provocados a fruir a peça teatral de forma mais autoral, crítica e criativa.

Os ensaios de desmontagem foram desenvolvidos nos moldes de oficinas pedagógicas, ou seja, em atividades que apesar de acontecerem no espaço-tempo escolar, possuem como característica a construção colaborativa, em uma perspectiva mais horizontalizada entreicineiro/mediador e educandos. Essa interação dialógica entre o eu e o outro dá-se a partir da proposição de experiências com linguagens comumente negligenciadas por instituições educativas. Desse modo, a oficina torna-se atrativa, pois rompe com a rotina escolar e alia trabalho ao prazer (PEY, 1997). Concordamos assim com Alves e Smoliasky (2001, p. 121), ao afirmarem que a oficina é uma “situação de aprendizagem privilegiada para a manipulação e a criação de expressividades mediadas pelo campo artístico”.

Seguindo essa perspectiva, para transformar a sala de aula em uma oficina pedagógica, é necessário que ela

[...] se torne um espaço propiciador de reflexão, troca de experiências e de processo de criação. Nesse sentido, todos os momentos devem ser marcados pelo exercício do pensar e do criar, pelo incentivo à descoberta de novas facetas do conhecido e da ousadia de reelaboração, entendida com construção/ desconstrução/ reconstrução do saber (FERREIRA, 2001, p. 10).

Assim, a oficina é concebida como possibilidade de transformação do espaço-tempo da sala de aula como uma ambiência deflagradora de experiências na arte teatral, articulando percursos singulares e coletivos dos envolvidos.

A esse respeito, Larrosa (2014) considera *experiência* como aquilo que *nos acontece*, frisando seu caráter intransitivo. Para esse autor, nos dias de hoje, a experiência é cada vez mais rara. Entre os motivos, ele aponta o excesso de informação, opinião e trabalho, além da ausência de tempo. Somos bombardeados por diversas mídias com informações cada vez mais substituíveis, tendo a necessidade de proferir sobre elas uma opinião supostamente própria, em um tempo cada vez mais curto, somamos a isso o excesso de atividade laboral. Então, “[...] sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E por não podermos parar, nada nos acontece” (LARROSA, 2014, p. 24).

A experiência, por sua vez, requer pausa, a diminuição do ritmo, o “deixar-se levar” que a insatisfação crônica do nosso século desdenha e ridiculariza. O nosso corpo, como território de experiência, tem a possibilidade de abrir-se a partir dos mais variados canais, recebendo e reagindo a estímulos que não são somente audiovisuais mas também táteis, gustativos, olfativos e, na nossa complexidade, sinestésicos. Porém, essa possibilidade precisa da desaceleração para ganhar status de experiência.

Durante a pesquisa, começamos a pensar até que ponto os espaços formativos institucionalizados (escolas, universidade) tinham sido para nós um espaço de experiência. Apesar de algumas aulas memoráveis, a experiência era pulsante prioritariamente nas lembranças das aulas de teatro, fossem essas dentro ou fora dos muros escolares. Essas aulas eram prenes do risco, da ameaça, da exposição, do rasgar e do suturar antes, durante e depois da cena. Nessa perspectiva, cabe analisar a palavra experiência em sua etimologia:

A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-europeia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia, e secundariamente a ideia de prova (LARROSA, 2014, p. 26, grifo do autor).

Os planos dos encontros da oficina foram criados, então, com a proposta de tornar a sala de aula um *cronotopo* de experiência. O conceito bakhtiniano cronotopo “[...] evidencia a relação tempo-espaço como construção axiológica de um sujeito imerso em interações heterogêneas, complexas e tensionadas” (CASADO ALVES, 2012, p. 306). No que tange à

experiência, não tínhamos a falsa ilusão de sermos responsáveis por provocá-las, mas sim de propor um espaço-tempo favorável para a experiência sensível. Desgranges (2010b, p. 51), por sua vez, inspira-nos a pensar na nova experiência como uma viagem ao desconhecido, que desestabiliza o olhar acostumado e propõe a ousadia necessária de se permitir participar de um momento que, “[...] não tem nada de irracional e muito menos de confusão, mas que se afasta da razão instrumental e instaura o prazer de um procedimento que se contrapõe ao modo meramente operacional de ver o mundo”.

Além das oficinas, outra escolha metodológica foi, após a apresentação do espetáculo com audiodescrição, a exploração tátil dos elementos cênicos e do figurino utilizado. Para tanto, fizemos uso de 6 expositores de madeira com cestos de vime e almofadas, para os objetos, e de um manequim de tamanho semelhante ao da atriz, para o figurino. Partimos da perspectiva de percepção multissensorial de Tojal (2007, p. 101), que afirma que a fruição do objeto cultural a partir do sensorial [...] amplia o acesso do público leitor aos mais diversos canais de experimentação e exploração, permitindo, dentro das características e especificidades de cada público, que ele possa com todo seu potencial, apropriar-se do objeto cultural.

O processo de exploração tátil foi mediado pela pesquisadora e seus auxiliares, os quais já possuíam conhecimento sobre o espetáculo e foram orientados previamente sobre a metodologia. A partir de roteiro e do uso de equipamentos de gravação de voz foram suscitadas perguntas com vistas a avaliar se as imagens mentais produzidas pelos espectadores com deficiência visual foram confirmadas, negadas ou ressignificadas a partir da exploração tátil.

Após realizar os procedimentos investigativos, em um prazo socialmente estabelecido, o pesquisador deve dar o acabamento possível ao seu enunciado. Isso não significa que este esteja acabado e imaculado, mas sim, que se constitui como um novo elo na cadeia enunciativa que, ao mesmo tempo que responde também será respondido, pronto para ser profanado, exaltado e/ou desconsiderado.

Então, depois de navegar em alto-mar, o pesquisador volta à terra firme com o intuito de interpretar de forma responsiva e ativa, construindo um novo enunciado, que resiste ou enriquece aos enunciados anteriores. A pesquisa configura-se assim como uma interpretação que amadurece na resposta (BAKHTIN, 2015).

Distanciando-se do mar que lhe ensinou a ser marinheiro, o pesquisador, a partir do seu horizonte concreto-expressivo, tem a responsabilidade de redigir um enunciado mais ou menos estável com vistas a responder a seus objetivos. Ou seja, produz “[...] textos que

revelem compreensões, ainda que provisórias, para dar sentido aos acontecimentos da vida” (ALBUQUERQUE; JOBIM E SOUZA, 2012, p. 114).

Outro ponto relevante em uma pesquisa numa perspectiva bakhtiniana é que o pesquisador em sua escrita também considera o seu leitor em potencial, o qual “[...] participa de dentro da produção da narrativa, como uma força que interfere no quê e no modo que os conteúdos são tramados. Assim, podemos pensar numa coautoria tripla que inclui o narrador, seu interlocutor e o leitor” (JOBIM E SOUZA; CARVALHO, 2016, p. 117).

Nesse sentido, para quem se destina esse livro? Ainda que não se tenha controle da abrangência que um enunciado pode alcançar, temos uma expectativa de leitores, sejam os mais imediatos como o orientador e a banca, sejam os que pretendem investigar a área de mediação teatral em interface com a deficiência visual, sejam os próprios sujeitos dessa pesquisa. Ainda que a presença do outro esteja em nossas linhas, não podemos nos eximir dos nossos pontos de vista, sendo responsáveis por defendê-los.

Afinal, em detrimento de uma inexequível neutralidade, a postura do pesquisador é, sobretudo, uma postura política “[...] de afirmação de algumas verdades em detrimento de outras” (JOBIM E SOUZA; CARVALHO, 2016, p. 98). Dada a impossibilidade da neutralidade, premissa que defenderemos até o final deste texto, assumimos nosso ponto de vista, uma vez que nossas palavras “[...] em confronto com as palavras dos sujeitos da pesquisa, fazem parte da vida, das relações e das experiências, muitas vezes contraditórias que o encontro com o outro proporciona” (JOBIM E SOUZA, 2011, p. 43).

Entendemos a pesquisa, portanto, como um ato político no qual pesquisador está implicado, não havendo, “[...] portanto, possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda” (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 5). Tal implicação inicia na escolha do objeto, atravessa toda a pesquisa, na escolha das metodologias, no encontro com o outro e consolida-se em registro escrito a partir da construção das categorias de análise.

3.1 PORTOS DE CHEGADA E DE PARTIDA: DELINEANDO A(S) ÁGUA(S) DE ATUAÇÃO INVESTIGATIVA

Nossos campos de atuação investigativa, que compreendem o auditório do Núcleo de Educação da Infância – Colégio de Aplicação/UFRN e, em seguida, uma sala de segundo ano do Ensino Médio de uma escola estadual do município de Natal/RN, foram preponderantes

para a construção dos eixos de análise e, conseqüentemente, de nossas categorias de análise. Nesse sentido, de acordo com o nosso referencial teórico-metodológico, a expectativa de uma resposta e a imprevisibilidade de sua concretização, dadas as interações na arena discursiva, conferem à pesquisa a impossibilidade de eleger categorias de análise declaradas *a priori*, mas de prospectar a emergência destas das densas águas do discurso do outro.

Foram consideradas como parâmetros para a organização dos eixos de análise as inter-relações dialógicas complexas de consonância e heterossonância. Nesse sentido, é no encontro entre o horizonte do pesquisador e aquilo que é interpretável dos enunciados dos sujeitos da pesquisa, assim como no encontro entre os horizontes de cada sujeito, que se “[...] estabelece uma série de inter-relações complexas, consonantes e heterossonantes com o objeto da interpretação, enriquece[ndo]-o com novos elementos” (BAKHTIN, 2015, p. 55).

Também consideramos as marcas de forças centrífugas e centrípetas produzidas pelos enunciados dos sujeitos. As forças centrípetas são centralizadoras, tendendo à monologização do discurso, ou seja, a uma postura unificada. As forças centrífugas, por sua vez, dizem respeito a processos heterodiscursivos, os quais comungam com a descentralização, a expansão e a separação.

Desse modo, apresentamos no Quadro 1, a seguir, os eixos de análise e as respectivas categorias, resultado da interação com os sujeitos da pesquisa, nos dois campos de atuação investigativa, assim como do olhar exotópico do pesquisador no momento de escrita do livro.

Quadro 1 – Eixos de análise e suas respectivas categorias

EIXOS DE ANÁLISE	CATEGORIAS
Acessibilidade do espetáculo <i>De Janelas e Luas</i>	O roteiro: a estética como bússola
	A exploração tátil: represar água nas mãos
	Locução: nas profundezas dos timbres
O processo de mediação teatral	O mergulho: interação e alteridade
	(Re) descobrindo ilhas: explorando o ângulo de ataque
	A cidade submersa: O espectador entre a Janela e a Lua

Fonte: Autoria própria

O primeiro eixo de análise, *Acessibilidade do espetáculo De Janelas e Luas*, concerne à nossa investigação durante o ensaio exploratório. Ainda que o processo de acessibilidade tenha sido realizado duas vezes, elegemos analisar com ênfase a nossa primeira viagem pelo

litoral (próximo tópico abaixo), tendo em vista a intensidade dessa experiência para nós, como mediadores, e suas repercussões no tocante às nossas concepções de AD e de exploração tátil. O segundo eixo corresponde a nossa intervenção em mar aberto, em contexto escolar, *O processo de mediação teatral*, que embora também interaja dialogicamente com a AD e a exploração tátil, enfatiza o espectador com e sem deficiência, como protagonista na leitura ativa na linguagem teatral.

3.1.1 Pelo litoral

No ano de 2015, realizamos no auditório do Núcleo de Educação da Infância – Colégio de Aplicação/UFRN, a primeira apresentação do espetáculo *De Janelas e Luas* com audiodescrição e exploração tátil no contexto desta pesquisa. A escola foi escolhida devido a sua dedicação à pesquisa e à extensão, assim como pela sua proximidade espacial com a EMUFRN, onde o grupo *Esperança Viva* ensaia.

O grupo, por sua vez, está inserido no Projeto de Extensão Esperança Viva que, de acordo com Rocha e Queiroz (2014), tem motivado mudanças no contexto da Escola de Música da UFRN, entre elas: a inserção no curso de Licenciatura em Música das disciplinas eletivas Musicografia Braille I e II; a reorganização arquitetônica do prédio; a oferta de cursos voltados para a escrita musical para pessoas com DV; o aumento no número de produções de artigos e monografias a respeito do ensino de música para pessoas com DV; e a organização de encontros voltados para a temática.

Revolucionário em sua própria existência, fizemos questão de ter os participantes do grupo conosco como espectadores, e convidamos, além deles, seus monitores, os professores do Nei-CAp/UFRN, os pesquisadores da área de inclusão, assim como a comunidade externa. Entre os 25 espectadores, estavam sete pessoas com deficiência visual (cinco cegos e dois com baixa visão), com idade entre 15 e 84 anos, das quais, seis participavam do grupo de música e outra consistia em uma atriz convidada.

No ano seguinte, saímos do contexto da universidade em busca de outras águas, para nos aventurar em um mar aberto!

3.1.2 Mar aberto

Em 2016, a instituição escolar escolhida para ser nosso campo de atuação investigativa pertence ao âmbito estadual e está situada em Natal/ RN, com uma história centenária em nossa cidade. Atualmente, com um quadro de cerca de 50 professores e uma média de 1.300 alunos, a escola atende do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio nos turnos matutino, vespertino e noturno. A instituição encontra-se no centro da cidade, embora, segundo a vice-diretora, 70% dos estudantes pertençam à periferia de Natal, mais especificamente à Zona Norte.

Sua estrutura conta com 18 salas de aula, uma biblioteca, uma sala dos professores, dois banheiros para os estudantes, um auditório, um refeitório, uma cozinha, uma sala de vídeo, uma Sala de Recursos Multifuncionais e laboratórios de Ciências (Química e Biologia), Matemática, Física e Informática.

A escolha por esse campo deu-se, sobretudo, devido à existência de uma sala de aula regular (segundo ano do ensino médio), onde estudavam dois alunos com deficiência visual (um cego e outro com baixa visão). Outro ponto a destacar era a própria idade desses alunos, que favorecia a fruição do espetáculo *De Janelas e Luas*.

Esse trabalho teve então como público a juventude. No contexto da América Latina, a juventude é compreendida dos 15 aos 29 anos de idade. Desse modo, pesquisadora e sujeitos pertencem ao mesmo enquadramento geracional. Embora tal fato diminua a possibilidade de conflito intergeracional, comum entre alunos do ensino médio e seus professores, é preciso salientar que é mais coerente o uso do termo juventudes, “pois são muitas as formas de ser e de se experimentar o tempo de juventude” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 104).

Ainda que com uma faixa etária semelhante, esta pesquisadora, os colaboradores e os sujeitos desta pesquisa temos vivenciado a juventude de forma diferente, dadas as nossas

[...] distintas condições sociais (origem de classe e cor da pele, por exemplo), a diversidade cultural (as identidades culturais e religiosas, os diferentes valores familiares etc.), a diversidade de gênero (a heterossexualidade, a homossexualidade, a transexualidade, por exemplo) e até mesmo as *diferenças territoriais* [...] (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 112, grifo do autor).

Em decorrência da forte marca de privação cultural legada às nossas juventudes, a escola deve constituir-se como um espaço estimulante à experiência, a fim de que possam ser

desenvolvidas nos estudantes suas potências, assim como dignidade e identidades positivas. Visando a esse desenvolvimento, em nossa proposta metodológica, construímos o que se esperava ser um processo de formação de espectadores.

Assim como Manzini (2010) diferencia acesso e acessibilidade, neste ponto do texto, torna-se desejável, a fim de justificar nossa metodologia, distinguir processos de formação de público de processos de formação de espectadores, apoiados em Desgranges (2011a).

Desse modo, a formação de público diz respeito ao acesso físico ao teatro, buscando facilitar a frequência de espetáculos e aumentar o interesse em fazê-lo. Nesse sentido, essa formação dá conta de demandas objetivas, como o desconto nos ingressos, a divulgação, a disponibilização de transportes, entres outras.

Já o processo de formação de espectadores viabiliza o acesso linguístico ao teatro, possibilitando aptidão para leitura da obra teatral. Sendo assim, “[...] cuida não somente de por o espectador diante do espetáculo, mas trata também da intimidade desse encontro, estreitando laços afetivos, afinando a sintonia, mediando a relação dialógica entre espectador e obra de arte” (DESGRANGES, 2011a, p. 157).

Para Pupo (2015), em síntese, a formação de público é vista sob o aspecto quantitativo, enquanto a formação de espectadores é da ordem do subjetivo entre o espectador e a obra. Assim, para tratar da subjetividade desse encontro, o processo de mediação pode contar com as mais variadas estratégias pedagógicas, como em nosso caso, em que buscamos, *a priori*, realizar o processo de acessibilidade do espetáculo por meio da audiodescrição e da exploração tátil; e *a posteriori*, em contexto escolar, oferecer oficinas (nos moldes de ensaios de desmontagem) e debate com enfoque tanto na acessibilidade quanto nos aspectos marcantes da encenação *De Janelas e Luas*. Nesse caso, tão numerosas e criativas são as estratégias quantos são singulares os espetáculos.

Tendo como base nossas escolhas metodológicas, amparados pelo dialogismo e pela alteridade, sublinhamos que a perspectiva da formação do espectador, assim como ensinamos ter experienciado, justifica-se

[...] pela necessária presença de um outro que exija diálogo, pela fundamental participação criativa desse jogador no evento teatral, participação que se efetiva na sua resposta às proposições cênicas, em sua capacidade de elaborar os signos trazidos à cena e formular um juízo próprio dos sentidos (DESGRANGES, 2010a, p. 27).

Entre as águas da atribuição de sentidos, o sal marinho nos desafia então a motivar nossos espectadores para uma leitura ativa e criativa da cena. Na seção 4, o litoral nos oferece as primeiras ondas, investigando a AD e a exploração tátil. Já nas seções 5 e 6, o contexto escolar radicaliza a participação dos espectadores, ensejando respostas às proposições cênicas que os mergulham nas águas da linguagem. Chega o momento de velejar. Todos a bordo?!

4 IÇAR VELAS: O PROCESSO DE ACESSIBILIDADE DO ESPETÁCULO *DE JANELAS E LUAS*

No fio das histórias, como no fio da vida, cada um tece seu tapete. Eu contei a história que outros contaram antes. Derramei na taça de suas memórias para que vocês a levem. Levem bem leve, se lavem. Contem histórias, espalhem e se espalhem. Não se espantem! Contem! Cantem!... (SOUZA, 2012b, p. 132).

“Ter ciência das amarras, levantar âncoras até que voem e içar as velas sem álibis”, disse o bom capitão. Ou poderia ter dito: “chega a hora de perseguirmos nosso primeiro objetivo ‘promover a acessibilidade do espetáculo *De Janelas e Luas* a partir da audiodescrição e da exploração tátil’”. Denominamos esta fase da pesquisa de ensaio exploratório, pois pretendemos, a partir dessa experiência, aprimorar o processo para realizá-lo em contexto escolar. De cartas náuticas nas mãos e cientes da probabilidade de desvios nas rotas por causa do canto das sereias da pesquisa de intervenção, começamos nossa viagem.

Ela não poderia começar diferente a não ser explicitando o farol que guia nosso barco, no que concerne à acessibilidade de obras de arte: a estética. Também chamada de filosofia da arte, seu nome vem do grego *aesthesis* e inicialmente significa conhecimento sensorial, ligado à experiência e à sensibilidade. Entretanto, com o advento do século XX, a arte deixa de limitar-se à contemplação e à sensibilidade e passa a ser encarada como trabalho. Chauí (2000, p. 412) considera que a estética possui “[...] três núcleos principais de investigação: a relação entre arte e Natureza, arte e humano, e finalidades-funções da arte”. O terceiro núcleo nos interessa, pois, historicamente, segundo a autora, duas concepções têm predominado no que tange à finalidade-função da arte: a pedagógica e a expressiva.

De acordo com a autora, a concepção pedagógica do pensamento estético atribui à arte a função

[...] de crítica social e política, interpretação do presente e imaginação da sociedade futura. A arte deve ser engajada ou comprometida, isto é, estar a serviço da emancipação do gênero humano, oferecendo-se como instrumento do esforço de libertação (CHAUI, 2000, p. 415).

Já na concepção expressiva, acredita-se que as artes

[...] transfiguram a realidade para que tenhamos acesso verdadeiro a ela. Desequilibra o instituído e o estabelecido, descentra formas e palavras, retirando-as do contexto costumeiro para fazer-nos conhecê-las numa outra dimensão, instituinte ou criadora (CHAUI, 2000, p. 415).

Na concepção pedagógica, pode-se incorrer no erro moralizante de sacrificar a fruição e a qualidade artística em nome de uma “mensagem”. Já na expressiva, ao buscar a pureza da arte, o artista pode ser levado ao a-histórico, desvinculado do contexto social em que vive. Para ambas, entretanto, é necessária uma leitura adequada aos seus propósitos.

De acordo com Pavis (1999, p. 145), a “[...] estética formula um julgamento de valor sobre a obra esforçando-se para fundamentá-la em critérios claramente estabelecidos”, no caso do teatro, especializando o funcionamento do texto e da cena em um sistema teatral, dividido em “[...] gênero, teoria da literatura, sistema das belas-artes, categoria teatral ou dramática, teoria do belo, filosofia do conhecimento” (PAVIS, 1999, p. 145). Nesse sentido, cada obra vai ter critérios pré-estabelecidos de análise que pressupõem uma mediação específica e, portanto, um processo de acessibilidade que também atue em consonância com essa estética.

Pavis (1999) estabelece ainda a divisão entre a estética da produção e a estética da recepção. Na estética da produção, revelam-se os fatores que explicam o texto e o seu funcionamento na cena. Já a estética da recepção diz respeito ao ponto de vista do espectador e aos fatores que o qualificaram para a recepção da obra.

De forma semelhante, apoiamo-nos na perspectiva de estética nos moldes bakhtinianos. Dessa feita, consideramos que, por um lado, no acontecimento estético, existe, por parte dos diretores/atores/dramaturgos, uma expectativa de resposta do espectador, visto que todo enunciado já tem dentro de si a potência desse leitor; por outro, cada espectador dá o seu acabamento à obra, a partir de seu posicionamento ético e valorativo, do seu ponto de vista que é único no mundo. O acontecimento estético, desse modo, dá-se somente a partir de duas consciências que ocupam lugares diferentes, visto que, com

[...] um só único participante não pode haver acontecimento estético; a consciência absoluta, que não tem nada que lhe seja transgrediente, nada distanciado de si mesma e que a limite de fora, não pode ser transformada em consciência estética, pode apenas familiarizar-se, mas não ser vista como um todo passível de acabamento. Um acontecimento estético pode realizar-se apenas na presença de dois participantes, pressupõe duas consciências que não coincidem (BAKHTIN, 2003, p. 20).

Desse modo, é a partir desse entendimento de acontecimento estético que planejamos, executamos e recebemos o processo de acessibilidade do espetáculo. A experiência a ser analisada, diz respeito, como já situamos na seção anterior, ao nosso ensaio exploratório realizado no ano de 2015, no auditório do NEI/CAP/UFRN, com a presença de professores da instituição, de pesquisadores da área de inclusão, da comunidade externa e, principalmente, de músicos integrantes do grupo *Esperança Viva*. Entre os 25 espectadores, havia 7 sete pessoas com deficiência visual (cinco cegas e duas com baixa visão). Em interação com os discursos dos sujeitos desse campo de investigação, assim como com os elos da cadeia enunciativa que nos precederam, avaliaremos a AD (roteiro e locução) e a exploração tátil dos elementos de cena.

O percurso do nosso barco pelo litoral, entretanto, precisa ser descrito antes das análises. No dia anterior à apresentação do espetáculo, fomos à instituição com a empresa responsável pela cabine, para sua instalação. Optamos por colocá-la em cima de um pequeno palco de madeira de 3 metros de comprimento por 10 metros de largura e 30 cm de altura. A escolha desse local deu-se pela boa visibilidade. Como as cadeiras do auditório não são fixas, nós as dispusemos em formato de meia lua de costas para cabine, o espaço laboral do audiodescritor. Desse modo, o *De Janelas e Luas*, aconteceu de frente para os espectadores e para o local onde estava sendo feita a AD.

No grande dia, chegamos com antecedência à instituição para junto ao técnico testar a transmissão e a recepção. Em seguida, o profissional entregou os rádios e iniciamos a acomodação dos espectadores, guiando, sobretudo, as pessoas com DV aos seus lugares. É válido ressaltar que todos os presentes utilizaram os rádios e os videntes não fizeram o uso de vendas. Finalizado o acolhimento, fizemos uma breve explanação sobre a pesquisa e seus objetivos.

Já na cabine, lemos as notas introdutórias e, imediatamente, iniciamos a AD. Ao final da apresentação, realizamos uma entrevista coletiva, com todos os presentes, nos moldes de roda de conversa, cujo roteiro consistia em perguntas sobre a recepção da AD e do

espetáculo. Logo após, na lateral esquerda do auditório, tendo como referência a cabine, os espectadores foram convidados para exploração tátil dos elementos de cena, cuja organização será detalhada na análise. Salientamos que, nessa etapa, contamos com o auxílio de quatro colaboradores (os participantes do grupo de extensão O que os olhos não veem o coração (não) sente, Everson Oliveira e Hianna Camilla; assim como Samira Tavares, do Grupo de Estudos de Arte e Educação Inclusiva e Jefferson Fernandes Alves, orientador desta pesquisa) para registro audiovisual e interação com os espectadores durante a exploração tátil.

4.1 O ROTEIRO: A ESTÉTICA COMO BÚSSOLA

Em relação às palavras, Larrosa (2014, p. 16) afirma: “Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco”. Em uma abordagem teórico-poética, Regina Machado (2015b) convoca-nos a “reanimar a potência das palavras” propondo a equivalência da arte da palavra aos demais componentes curriculares do ensino de artes. Para a contadora de histórias, “de maneira diversa essa arte da palavra transfigura mundos, operando o trabalho silencioso de dispor para o ouvinte e o leitor imagens ressonantes que conferem substrato e ampliam substancialmente sua aventura imaginativa” (MACHADO, 2015b, p. 16).

Como toda arte, a arte das palavras, que mobilizam imagens, é subordinada a procedimentos tanto técnicos quanto estéticos. Tais procedimentos têm o objetivo de ressoar no espectador com deficiência visual, que ao entrar no jogo das palavras, responde com contraimagens (ALVES, 2016a). Ou seja, a partir da proposição verbal do audiodescritor, o ouvinte responde ao enunciado com a formação de imagens mentais exclusivas, visto o caráter singular da atribuição de sentidos assumido por cada espectador.

Ao lançar-se no mar das palavras, o audiodescritor elabora também respostas ao espetáculo que audiodescreve. O roteiro de audiodescrição, nesse sentido, configura-se como uma contrapalavra (BAKHTIN, 1986), uma palavra outra que responde, refletindo e refratando a encenação, na forma de roteiro e de locução.

Nessa arena tensa de posicionamentos responsivos, em que a teatralidade provoca palavras que provocam imagens (não necessariamente nessa causalidade, e nem nessa ordem, pois complexa é a atribuição de sentidos), as atividades com as palavras são plenas do que sentimos e do que nos acontece. Para Larrosa (2014, p. 17), são elas que dão sentido às nossas experiências, pois o

[...] homem é vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra. Por isso, atividades como considerar palavras, criticar palavras, eleger palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, transformar palavras, etc. não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavrório.

E o que seria o audiodescritor senão um artesão de palavras? Ele considera, elege, critica, joga com elas, fazendo escolhas tanto lexicais quanto semânticas. Podemos até dizer, sob a mira constante do tempo-limite, que ele encolhe palavras, transforma frases em palavras, enriquece palavras. As palavras, por sua vez, são territórios, e na forma de discurso, são também ideológicas. Exalando contextos e relações tanto de poder quanto poéticas, “[...] todas as palavras e formas são povoadas de intenções” (BAKHTIN, 2015, p. 69).

Desse modo, embora o roteiro de audiodescrição esteja subordinado ao espetáculo e, conseqüentemente, a sua estética, assim como limitado ao tempo disponível, sobretudo entre os diálogos das personagens, ainda está presente em suas escolhas o caráter subjetivo do audiodescritor. Nesse caso, não se pode engarrafar o mar! O audiodescritor, como sujeito historicamente situado, considera em seu trabalho as marcas de suas experiências, sejam elas referentes ao gênero que audiodescreve, sejam as tantas outras experiências que o constituíram.

Nesse sentido, reiteramos o roteiro de audiodescrição como uma resposta ao espetáculo. Partimos do princípio de que a “[...] interpretação só amadurece na resposta. A interpretação e a resposta estão dialeticamente fundidas e se condicionam mutuamente: uma é impossível sem a outra” (BAKHTIN, 2015, p. 55). Assim, ao responder, o audiodescritor amadurece sua interpretação. Estamos assumindo assim a subjetividade em detrimento da neutralidade.

O roteiro, por sua vez, como se constitui em uma resposta ao diálogo entre audiodescritor e espetáculo, não pode ser considerado como um texto derivado, em uma relação pragmática de causa e efeito ou de simples decodificação. Partindo desse ponto de vista a tradução, “[...] deve *lembrar* o original. Mas a semelhança não cria obstáculos para a capacidade de intervenções, criatividade e autonomia em relação ao texto original; pelo contrário, é a própria condição para o tal” (PETRILLI, 2014, p. 300-301, grifo do autor).

Petrilli (2014) aborda a tradução interlingual (de uma língua para outra) a partir das possibilidades de criação e de uma reinterpretação artística do texto traduzido. No caso da tradução intersemiótica, devido aos meios semióticos serem distintos, a reinterpretação é ain-

da mais presente e potente. Também considerada como transcrição, a despeito dos saltos qualitativos que pode provocar, enfrenta dialogicamente a resistência ante a qualquer trajeto interpretativo. Nesse sentido, para “[...] ser interpretante adequado ao texto original, como para qualquer interpretante, o texto traduzente deve não somente ser repetido no interpretado, mas deve estabelecer uma relação de compreensão responsiva com este” (PETRILLI, 2014, p. 299).

O encontro entre original e tradução, entre o não verbal e o verbal, numa perspectiva dialógica e alteritária, traz no conceito de compreensão responsiva não só a noção que “[...] traduzir é interpretar, mas também que a tradução é uma questão de processo dia-lógico, no qual entender também significa se posicionar, responder, ter responsabilidade” (PETRILLI, 2014, p. 316).

Assim, por ser responsável, o movimento de elencar contrapalavras, palavras resposta, é planejado e executado a partir de um ato ético, visto que, apesar das subjetividades do audiodescritor povoarem o roteiro, assumindo um posicionamento responsivo e, portanto, também interpretativo, não cabe a ele interpretar *pela* pessoa com deficiência visual. O movimento último de acabamento do espetáculo é feito pelo espectador, ainda que parte da teatralidade tenha sido mediada pelo olhar do outro.

Essa mediação do mundo pelo olhar do outro, no entanto, não é exclusividade da audiodescrição. Tudo o que vem a nós, inclusive o nosso nome (BAKHTIN, 2003), vem através do olhar alheio para que possamos (re)significar. Peguemos o exemplo de Evgen Bavcar. O fotógrafo esloveno ficou cego após duas fatalidades em sua infância: aos dez anos, em um acidente com um galho de árvore perdeu a visão do olho esquerdo e aos onze, ao brincar com uma mina, feriu o olho direito perdendo paulatinamente o restante da visão. As fotografias de Bavcar, como poderia se pensar, devido sua deficiência, não são fortuitas, mas sim mediadas pela palavra e pelo olhar do outro:

Eu utilizo uma espécie de telescópio para ver as estrelas. Todo mundo utiliza o olhar do outro só que em outros planos, sem se dar conta sempre. E como nunca se pode ver com os próprios olhos, somos todos um pouco cegos. Nós nos olhamos sempre com o olhar do outro, mesmo que seja aquele do espelho (SLAVUTZKY et al., 2001, p. 32 apud BAVCAR et al. 2003, p. 12).

No sentido de avaliar a mediação do olhar a partir do roteiro de audiodescrição, perguntamos aos espectadores do espetáculo em roda de conversa se eles achavam que a quantidade de inserções (momentos de fala do audiodescritor) tinham sido suficientes ou se

eles sentiam a necessidade de uma audiodescrição mais detalhada.

Ocorreu, entretanto, algo que nós não esperávamos, mas que era absolutamente compreensível: a comparação entre a AD feita na ocasião da conclusão do meu curso de Pedagogia e a AD do ensaio exploratório. Como haviam espectadores que tinham estado nas duas apresentações, as comparações foram inevitáveis e de muita potência para as nossas discussões. Nesse sentido, é pertinente destacar a diferença entre essas duas audiodescrições. Na graduação, a locução tinha sido feita por uma voz masculina e o roteiro tinha muitas inserções. Tendo em vista as conclusões do meu artigo de conclusão de curso, optamos no mestrado, pela mudança para uma locutora mulher, no caso eu, e de menos inserções no roteiro de audiodescrição.

Desse modo, ao ser questionados sobre a quantidade de inserções, dois espectadores (os denominamos com nomes fictícios baseados em poetas) compararam as audiodescrições:

Clarice: Bom eu acho o seguinte, que a do ano passado ela foi melhor do que essa, não pela parte de Mayra, mas sim pela descrição. Porque teve muitas partes que Mayra estava fazendo alguma coisa com os panos e quem estava descrevendo não passou. Então eu acho assim, que a do ano passado, a descrição foi mais do que a desse ano.

Clarice: Precisa [de mais descrição]. Tudo que ela fizer aqui é bom falar pra gente poder saber o que ela está fazendo. Como eu assisti à peça ano passado, eu já sei o que ela estava fazendo. Mas tem eles que não assistiram, então precisam saber disso.

Paulo: A que eu assisti anteriormente ela tinha mais elementos, tinha mais riqueza de detalhes. Aqui tá mais compactado, tá mais resumido. Eu acho que a diferença tá aí. Mas foi perfeito, eu acho.

Diante das críticas de nossos espectadores, é preciso pensar nas palavras como território, visto que no “[...] território de quase todo enunciado ocorre uma tensa interação e uma luta da minha palavra com a palavra do outro, um processo de sua demarcação e da iluminação dialógica de uma pela outra” (BAKHTIN, 2015, p. 151). Diante disso, respondendo dialogicamente ao posicionamento dos sujeitos da nossa pesquisa, nós nos amparamos tanto no referencial teórico quanto nas falas de outros sujeitos para nos lançarmos contra a maré, numa perspectiva dissonante. Dado que do seu lugar exotópico, o “[...] pesquisador deve fazer intervir sua posição exterior: sua problemática, suas teorias, seus valores, seu contexto sócio-histórico, para revelar do sujeito algo que ele mesmo não pode ver” (AMORIM, 2014, p. 100).

Embora nossa perspectiva não seja de emudecer o sujeito, cabe-nos um posicionamento ativo, visto que o “[...] texto do pesquisado não pode fazer desaparecer o texto do pesquisador, como se este se eximisse de qualquer afirmação que se distinga do que diz o pesquisado” (AMORIM, 2014, p. 98). Dá-se assim à pesquisa o caráter de diálogo e, de forma inerente, seu caráter tenso e assimétrico.

Partindo da premissa de que o silêncio é pré-requisito fundamental para se audiodescrever sem interferir nas cenas, é preciso esclarecer que nem todo momento de silêncio deve ser preenchido pela descrição, afinal, ele também é intencional e comunicativo. Além disso, consideramos que a demasia de descrições limita as intenções e o timbre do locutor, devido ao tempo exíguo.

Por conseguinte, na elaboração do roteiro e no momento de narração, tivemos a intenção de preservar as qualidades do silêncio, visto que mesmo quando ele “[...] cai depois de um som, reverbera com o que foi esse som e essa reverberação continua até que outro som o desaloje ou se perca na memória, logo mesmo indistintamente, o silêncio soa” (SCHAFER, 2011, p. 60). Ademais, levando-se em conta a musicalidade do espetáculo, é sábio lembrar que o “[...] silêncio na música é como as janelas na arquitetura, deixam passar a luz” (SCHAFER, 2011, p. 43).

Trata-se, assim, do momento oportuno para elencar as vozes consonantes à nossa perspectiva. As duas primeiras falas são pessoas cegas que assistiam ao espetáculo pela primeira vez: um integrante do grupo *Esperança Viva* e uma atriz convidada. O último posicionamento é de uma professora vidente do NEI/CAP/UFRN. Os posicionamentos consideram os momentos de silêncio como essenciais para a significação da cena:

Pessoa (grifo nosso): O audiodescritor soube repassar todos os momentos da apresentação, intercalando com a apresentação. Pra mim isso foi muito necessário, porque a própria imaginação pôde fruir. [...]. *E eu consegui realizar na minha imaginação, todos os momentos que ela estava representando.*

Cecília: Não senti falta nenhuma da audiodescrição. Achei show, não me atrapalhou em nada. Porque de repente se você fala muito, você acaba atrapalhando um pouco a condução do personagem.

Florabela: Aí eu penso que realmente a audiodescrição precisa deixar essas lacunas pra quem está assistindo, independente de estar vendo com os olhos ou não, está tendo esse espaço para colocar em jogo suas emoções, a imaginação como o colega falou.

Defendemos, portanto, que o excesso de descrições compromete também o potencial semântico do silêncio e que se faz preciso em determinados momentos deixar que a cena soe, a imaginação trabalhe e a tensão aumente. Dessa maneira, optamos também por realizar algumas descrições nas notas introdutórias lidas antes do espetáculo. Essa estratégia de descrever previamente o espaço teatral, o cenário, os objetos cênicos, a atriz, o seu figurino, a iluminação e as características da encenação evita longas descrições ou que se percam informações durante a audiodescrição do espetáculo.

Ademais, Kastrup, David e Hautequestt (2012), ao dissertarem sobre audiodescrição de filmes, argumentam que o excesso de descrições pode prejudicar o acesso à paleta sonora (trilha sonora original, som ambiente, entonação de vozes etc.), prejudicando as pistas auditivas que corroboram para a apreciação da obra. Desse modo, optamos pelo uso de metáforas em vez de descrições longas e cansativas, com vistas a preservar o silêncio e provocar imagens mentais com qualidade poética, tais como no mar da espectadora Cecília Meireles: Eu gostei bastante quando começou a ter a movimentação dos objetos, a descrição dos objetos. [...]. E o momento pra mim que eu acho muito bacana mesmo, foi justamente na hora que descreve barco e agora pano vira onda e vem, enfim.

Seguimos a perspectiva de Snyder (2004, p. 195, tradução nossa) que, ao comentar sobre as habilidades necessárias a um audiodescritor profissional, afirma que as imagens devem ser transferidas para as palavras de forma: “[...] objetiva, vívida, específica, como termos imaginativamente elaborados, frases e metáforas”. Partindo, então, de metáforas relacionadas ao mar, seguimos a proposição poética do *De Janelas e Luas*.

Entendemos o roteiro de audiodescrição como gênero discursivo, ou seja, um tipo relativamente estável de enunciado (BAKHTIN, 2016), que pode ser “[...] considerado um tipo de arte literária nele mesmo, um tipo de poesia. Ele proporciona uma versão verbal do visual pelo qual o visual é feito verbal, auditivo e oral” (SNYDER, 2004, p. 192, tradução nossa). Tendo em vista nossa abordagem verbal da AD na forma de roteiro, viramos agora a proa em direção ao auditivo e ao oral: a locução.

4.2 LOCUÇÃO: NAS PROFUNDEZAS DOS TIMBRES

De acordo com Schafer (2011, p. 64): “O timbre traz a cor da individualidade à música. Sem ele tudo é uniforme e invariavelmente cinza, como a palidez de um moribundo”. Em sua

obra, Sacks (1997, p. 23) mostra outra forma de percepção que não apenas visual: “Ele me encarava com os ouvidos, acabei por constatar, mas não com os olhos”.

Pensando nos cursos de formação de audiodescritores, com foco no aprimoramento das habilidades de locução de filmes com AD, Carvalho, Magalhães e Araújo (2013) propõem subsídios para um modelo de AD que contemple essa dimensão que é tanto exigida para o audiodescritor profissional quanto é colocada em segundo plano pela literatura ou comentada de forma pouco clara. Segundo os autores, até o ano da publicação do capítulo do livro, os grupos responsáveis por pesquisas em audiodescrição e audiovisual no país, tais como o LEAD, da Universidade Estadual do Ceará (UECE); e o grupo de Tradução, Mídia e Audiodescrição (TRAMAD), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), tinham adotado um estilo de narração neutro em suas audiodescrições. Tal estilo era entendido como “[...] uma locução menos interpretativa, com pouca variação em termos de velocidade de fala, entoação e ritmo” (CARVALHO; MAGALHÃES; ARAÚJO, 2013, p. 153).

Nas conclusões de seu texto, ao considerar a contribuição da dimensão vocal na formação de imagens mentais por parte das pessoas com deficiência visual, Carvalho, Magalhães e Araújo (2013, p. 154) afirmam que “[...] determinados estados afetivos, como o medo, a ira, a alegria etc., são mais rapidamente inferidos a partir da expressão vocal. Em outras palavras emoções são mais facilmente projetadas/ materializadas pela voz”.

Além da potencialidade da voz do locutor para ajudar a materializar as emoções da cena, em nosso caso, está em jogo na audiodescrição a própria estética do espetáculo *De Janelas e Luas*, que, segundo as palavras da própria atriz do espetáculo, busca fazer uma “[...] miscelânea de contação e “cantação”, poesia, música e teatro” (SOUZA, 2012b, p. 46). A esse respeito, questionamos: como utilizar uma voz monocórdia para descrever cenas equivalentes a partituras?

Nessa perspectiva, a locução da audiodescrição “[...] não é um elemento que participa da construção do significado na elaboração de uma obra. Porém, quando colocada junto à obra, passa a ser elemento de composição do significado para quem se utiliza dela” (NAVES et al., 2016, p. 21). Desse modo, uma locução neutra, que desconsidera a estética da obra, pode desfavorecer a musicalidade da cena.

Ao caracterizar as três personagens em relação à voz, Souza (2012b) apresenta Maria Quimeras com timbre agudo (associado a um violino); Maria Narradora com timbre médio semelhante ao da atriz (viola); e, finalmente, Ismália com timbre grave (violoncelo). Pensando na composição das personagens a partir da voz e na perspectiva de auxiliar na

compreensão das constantes mudanças de personagens durante o espetáculo, deliberamos para que o locutor acompanhasse esse movimento de mudança de timbres.

De forma pragmática, para que esse movimento fosse materializado no roteiro e rapidamente inferido pelo audiodescritor/locutor, fizemos o uso de uma coluna com cores ao lado da descrição. Além disso, essa opção é semanticamente respaldada pelo timbre ser normalmente conhecido como a cor do som, sendo esta considerada “[...] a identidade do som, que nos permite distinguir uma fonte sonora de outra. Dois sons de mesma altura, duração e intensidade, podem ser distinguidos se seus timbres forem diferentes” (SOUZA, 2012b, p. 42).

Assim, em vez de escrever rubricas (instruções para a pessoa que fará a locução), tais como [agudo], [grave], [médio], entendemos que a solução das cores seria mais adequada para o roteiro de audiodescrição desse espetáculo. Diante dessa perspectiva, reiteramos o roteiro como um gênero discursivo e, como tal, apesar de ser relativamente estável, também é passível de atualização diante das necessidades da comunicação discursiva. Ou seja, como gênero, apesar de normativo, o roteiro é mutável, flexível, plástico (BAKHTIN, 2003). Ao dessacralizá-lo, tensionamos a audiodescrição, de modo a não só refletir mas também refratar elementos da estética do espetáculo.

Alguns gêneros, como os oficiais, possuem alto grau de estabilidade. Dificilmente encontraríamos um relatório de viagem técnica em formato de versos, lido em um sarau. Entretanto, o roteiro e, por conseguinte, sua locução, por ser subordinados à cena – materialidade tanto poética quanto singular por excelência –, podem atingir sua função discursiva de forma mais apropriada, caso estejam mais flexíveis para a poeticidade, para a cor, para o timbre, visto que, de acordo com Bakhtin (2003, p. 285):

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado nosso livre projeto de discurso.

Diante disso, optamos pelas sutilezas das cores verde-claro, vinho e azul, respectivamente para as personagens Maria das Quimeras, Ismália e Maria Narradora. Essa escolha não se deu ao sabor das correntes. Além da voz, a atriz se utiliza de dois tecidos para diferenciar as personagens, um verde-claro para Maria das Quimeras e um vinho para Ismália. As cores dos tecidos estão em consonância com o temperamento de ambas, facilitando para

o audiodescritor associar as cores no roteiro às cores da cena. Para Maria Narradora, foi escolhida a cor azul como referência a um mar calmo. A título de exemplo, trazemos dois trechos do roteiro em que tanto a mudança de timbre quanto as opções léxicas para cada personagem estão presentes:

Quadro 2 – Trechos do roteiro de audiodescrição do espetáculo De Janelas e Luas –Timbres

13.	Contempla o tecido vinho longamente e depois a plateia.
14.	Faceira, senta-se junto ao tecido verde. Sorrindo, calça as sapatilhas verdes e olha para os pés.
	[...]
21.	SOB A MARGEM TRANQUILA DE UM AÇUDE.AI! [rápido] Senta ao lado do tecido verde com um olhar perdiido.
22.	[em seguida] Um pouco mais séria.

Fonte: Autoria própria

Além dos estudos acerca dos timbres, nós nos inspiramos em outras iniciativas de escuta poética. No âmbito museal, Josélia Neves tem estudado as contribuições da *sound painting* (música, efeitos sonoros e palavras) para a acessibilidade de obras artísticas para pessoas com deficiência visual. Nessa perspectiva, mais do que um audioguia meramente descritivo para um quadro, por exemplo, buscam-se “[...] transmitir mensagens e sensações que essas mesmas obras transmitem assumindo como uma outra obra de arte inspirada na primeira” (NEVES, 2009, p. 190-191).

Com o intuito de aprimorar a locução para a apresentação do espetáculo *De Janelas e Luas* com audiodescrição, fizemos aulas de preparação vocal com a atriz do espetáculo, assim como praticamos as descrições com base no ensaio gravado em vídeo e durante os ensaios presenciais para a apresentação. Esses encontros entre a audiodescritora e a atriz foram fundamentais para a constante avaliação do roteiro e a afinação da “segunda voz” da cena, a locução.

Para a apresentação do espetáculo com AD, como já situado, alugamos uma cabine com isolamento acústico (Figura 2), comumente utilizada para tradução simultânea. A partir

de um sistema de radiofrequência, as pessoas cegas e com baixa visão, assim como os demais usuários da AD, podiam escutar a locução através de fones de ouvido. A altura do som era passível de ser regulada e a presença do técnico garantia que os equipamentos pudessem ser trocados caso apresentassem problemas.

Figura 2 – Audiodescritora em cabine de isolamento acústico



Fonte: Samira Tavares

Descrição da imagem: Fotografia colorida. Em primeiro plano, à esquerda, a cabine de isolamento acústico, com vidros transparentes. Dentro da cabine, uma locutora de perfil observa o espetáculo; uma prancha de madeira (em cima dela um microfone, e uma grande lanterna que ilumina o roteiro de audiodescrição). Através dos vidros, vemos pessoas sentadas em semicírculo em cadeiras de plástico pretas e brancas em duas fileiras. Mais à frente, sobre um tapete em formato de meia lua, com moldura vinho e verde-claro, está uma mulher de costas com figurino em tons de bege.

Apesar do aluguel da cabine e da presença do técnico, o isolamento da cabine não estava adequado para o uso em um espetáculo teatral, de modo que, mesmo ela estando situada distante do espaço cênico, era possível escutar a voz da locutora. Esse agravante poderia atrapalhar a atriz durante a condução da cena ou atrapalhar a própria locução, já que as mudanças de timbres ficavam limitadas pela altura da voz que teria de ser a mais baixa possível.

Como Mayra Montenegro já estava acostumada nos ensaios a escutar a voz da locução, segundo ela, o vazamento do som não comprometeu o espetáculo. Entretanto, para a locutora, essa falha causou insegurança, dificultando a mudança dos timbres, culminando em uma descrição mais monocórdia, ao contrário do que estava planejado.

Durante a roda de conversa, após o espetáculo, os comentários sobre a locução, que tanto havia sido planejada, tomaram moldes de naufrágio. Os enunciados a seguir são de duas espectadoras cegas, uma que tinha assistido ao espetáculo com o outro locutor e outra, que é atriz, que assistia ao espetáculo pela primeira vez:

Clarice: Mayra ela fez três vozes, então a descrição do ano passado, ela foi descrita da forma que Mayra estava falando. Quando Mayra falava com a voz normal, o rapaz que estava fazendo a descrição ele falava com a voz normal. Quando Mayra estava fazendo a voz da menina, aquela voz bem suave, o rapaz fazia a voz mais suave. E quando essa faz a parte com a voz bem ASSIM, o rapaz fazia do mesmo jeito. Então deu pra gente entender, qual é a parte de cada uma que Mayra estava fazendo. Entendeu?

Cecília: [...] quando a gente está embarcando na história e aí de repente vem aquela voz neutra pra falar, talvez isso quebre um pouco a magia do espetáculo. E talvez venha uma voz, que esteja entrando, narrando o espetáculo, esteja também trazendo aquela magia para o público. Talvez isso não quebre um pouco a história em si do que está sendo dito, e a gente não fique naquela, ora a gente está ouvindo um personagem, ora a gente está ouvindo uma pessoa real. Entre o realismo e a ficção.

Ouvir essas falas diante de nossos esforços tanto teóricos quanto práticos era o verdadeiro iceberg do nosso Titanic. Entretanto, distanciados, retornando ao porto para escrever o livro, lembramos dos violinos da obra cinematográfica que estavam a tocar mesmo diante do fatídico destino da embarcação e de seus tripulantes.

Afinal, apesar de dissonantes ao que foi apresentado, a fala dos espectadores confirma nossa premissa: a locução do espetáculo deve acompanhar a estética da obra a fim de que não se comprometa a poética, a dramaturgia, a “magia” da cena. A ausência de uma locução mais interpretativa apareceu como dado, ao ser sinalizada pelos ouvintes da AD, sem que isso sequer fosse perguntado *a priori*. Mesmo a roda de conversa sendo orientada por um roteiro semiestruturado, em que estava em pauta a avaliação da locução, as críticas surgiram espontaneamente, confirmando a relevância do tema para quem faz uso da audiodescrição.

Foi um duro golpe, mas além da frágil linha do horizonte, ainda existe mar e nele, temos mais a explorar...

4.3 A EXPLORAÇÃO TÁTIL: REPRESAR ÁGUA NAS MÃOS

Em relação a tocar, para Brun (1991, p. 127), “[...] implica, com efeito, a vontade e o desejo de seguir uma superfície e de desposar uma forma; longe de ser a exteriorização de um antagonismo, o tocar ausculta, por assim dizer, o corpo estranho”. Como nós apreendemos o mundo? Em uma cultura predominantemente visuocêntrica, na qual a maior parte das informações chega a nós através dos olhos, é fácil responder que o fazemos por meio da visão. Entretanto, na rapidez em que declaramos a hegemonia da visão, acabamos por negligenciar os outros sentidos. Esquecemos que os nossos aprendizados e as nossas memórias estão repletos do cheiro, do gosto e da sensação que a vida tem. O perfume de limão que recorda o amor que já foi, o gosto do bolo de ovos que somente sua avó sabia cozinhar, o mergulho solitário no mar guardado em sua pele.

Desse modo, a formação de imagens e, seguindo essa perspectiva, a formação de sentidos, não se dá exclusivamente pelo olhar. Em situações de mediação destinadas a espectadores com deficiência visual, faz-se necessário que os objetos culturais, em uma perspectiva de percepção multissensorial, possam ser fruídos a partir de várias vias sensoriais, ampliando “[...] o acesso do público leitor aos mais diversos canais de experimentação e exploração, permitindo, dentro das características e especificidades de cada público, que ele possa com todo seu potencial, apropriar-se do objeto cultural” (TOJAL, 2007, p. 101).

No contexto de espetáculos com AD, Tavares (2013, p. 79) sugere que se agregue no projeto de acessibilidade para espetáculos teatrais um *tour* tátil, que consiste em permitir que o espectador com deficiência visual sendo guiado “[...] pelo audiodescritor, toque em objetos do cenário ou em detalhes do figurino. O *tour* tátil ajuda a complementar as informações dadas pela audiodescrição. Ele poderá acontecer antes ou depois do espetáculo”.

Partindo dessa premissa, após a apresentação do espetáculo com audiodescrição, seguido de roda de conversa, os espectadores com deficiência visual foram conduzidos para uma exploração tátil dos objetos cênicos utilizados no espetáculo (bastidor, barco de papel, boneca, lamparina, tecido vinho oxford, tecido verde chifon) e do figurino (sapatilha verde clara vazada, blusa e calça) (Figuras 3 e 4). Para tanto, utilizamos 4 expositores de madeira com cestos de vime e almofadas para os objetos e um manequim, de tamanho semelhante ao da atriz, para o figurino. Esses objetos foram colocados encostados na parede esquerda do auditório, tendo por referência a cabine, um ao lado do outro, com distância de 40 cm entre eles.

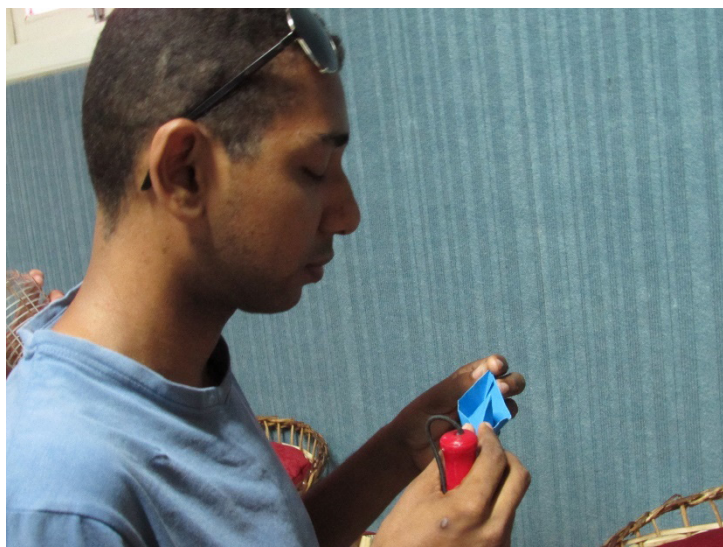
Figura 3 – Exploração tátil do figurino no manequim



Fonte: Samira Tavares

Descrição da imagem: Fotografia colorida. À esquerda, da cintura para cima, uma manequim com feições humanas (branca, cabelos curtos, olhos azuis, nariz afilado e boca volumosa), veste blusa bege de manga fofa e curta, trançada na frente para fazer seu fechamento com tiras do mesmo tecido que terminam em um laço no decote, que tem formato de V, com babados pequenos em seu acabamento. À direita, tocando no braço esquerdo da manequim, de perfil, um senhor calvo, de cabelos brancos, vestindo camisa branca listrada.

Figura 4 – Exploração tátil do barquinho de papel azul



Fonte: Samira Tavares

Descrição da imagem: Fotografia colorida. Em primeiro plano, de perfil, do busto para cima, um homem negro, de cabelos pretos e curtos, óculos escuros sobre a parte superior da cabeça e camisa azul clara, segura com a ponta de seus dedos um barquinho de papel azul, ao mesmo tempo que carrega em sua mão direita a ponta de sua bengala.

Com vistas a um olhar aproximado, a exploração tátil foi realizada de forma simultânea pelos espectadores com deficiência visual, momento no qual eles puderam manipular os objetos cênicos livremente. Na medida em que exploravam e colocavam suas impressões ou questionamentos, interagiam pelos auxiliares de pesquisa, que já haviam sido preparados para esse momento.

Ao discutir a acessibilidade do público com necessidades especiais aos objetos culturais expostos em museus, Tojal (2007, p. 102) argumenta a necessidade de diversificar as estratégias de mediação, de modo que se possa “[...] ampliar o uso dos canais de percepção, de forma não somente verbal (oral e escrita), mas também de forma interativa e experimental”. Desse modo, dispor somente da AD não é suficiente, ou melhor, não explora todas as possibilidades para leitura de um espetáculo por parte de pessoas com deficiência visual. A exploração tátil dos elementos de cena, nesse contexto, pode confirmar, negar ou redefinir leituras já realizadas, descentralizando e relativizando a hegemonia da audiodescrição para acessibilidade no teatro.

Para Jean Brun (1991), a mão é o órgão do tato sendo, devido à sua anatomia, detentora de uma sensibilidade maior em relação a todos os outros pontos do corpo. A supremacia da mão, para o autor, dá-se pelo fato de que só a mão é capaz de tocar, “pois só ela explora ou apalpa e confere, assim, o tocar, a atividade que lhe dá sua verdadeira vocação” (BRUN, 1991, p. 123). O tocar é, portanto, uma condição ativa, uma aventura para além dos limites em nós encarnados. É um ato marcado pela intenção e pela reciprocidade, visto que “tocar é, ao mesmo tempo, ser tocado por aquilo que se toca” (BRUN, 1991, p. 129).

Propondo uma aprendizagem inventiva, com atenção voltada ao tato, Virginia Kastrup (2015), também no âmbito da pesquisa para acessibilidade de museus, incentiva o uso desse sentido em uma perspectiva não funcional, mas voltada para a experiência estética. Invertendo a lógica de uma sociedade que castra o toque – inserindo tabus em relações sensoriais mais aproximadas, visto que desde a infância somos alertados que “não se vê com as mãos” –, convida-se a um encontro com o (im)previsto. Nessa seara, a percepção háptica insere outras possibilidades no encontro com o objeto, tendo em vista as possibilidades de percepção de “[...] forma, tamanho, espaço, textura, pressão, temperatura e vibração” (KASTRUP, 2015, p. 74). Propõe-se assim, mais uma vez, a descentralização da visão como forma hegemônica de significar o mundo. Isso nos

[...] remete a uma compreensão do olhar como ultrapassando a acepção da visão por entender o primeiro como um posicionamento de atribuição de sentidos, orientado por processos perceptivos multissensoriais, de tal maneira que nos permite afirmar que “se olha” de corpo inteiro, agenciando duas dimensões articuladas (ALVES, 2016b, p. 5).

A exploração tátil também promove a mediação pela palavra do outro. Em nosso caso, os espectadores eram acompanhados pelos auxiliares de pesquisa a partir da premissa de que, assistidas pelo verbal, as inquietações que persistissem poderiam ser solucionadas. Como exemplo, apresentamos, a seguir, a dúvida de Vinícius, um senhor com baixa visão:

Vinícius: Aí ela pendurou o bastidor na ponta das sapatilhas?

Pesquisadora: Ela colocou a sapatilha em cima do banco, e as pontas ficaram para fora. Então ela pendurou o bastidor.

Vinícius: E a boneca?

Pesquisadora: A boneca tem um pedaço de velcro. E o bastidor tem outra parte. Então ela fixa a boneca aqui.

A partir da interação entre os sujeitos, Vinícius pôde compor com mais precisão a imagem mental de uma das partes mais sensíveis do espetáculo. Em seu final, a atriz monta uma espécie de altar com todos os objetos de cena utilizados, que são descritos nas seguintes inserções:

Quadro 3 – Trecho do roteiro de audiodescrição do espetáculo De Janelas e Luas – Descrição da construção do altar de elementos cênicos

88.	[canto] Pega o tecido vinho e o estende no chão a direita do espaço. O tecido verde está estendido a esquerda. Entre eles o banco.
88.	[canto] [em seguida]
89.	Coloca o barquinho de papel sobre as sapatilhas que estão em cima do banco.
90.	A LUA É PRA MIM SEMPRE CRESCENTE. Pendura o bastidor na ponta das sapatilhas.
91.	[em seguida] Tira a boneca do cós da calça.
92.	CRESCENTE, MESMO QUE MINGUANTE. Fixa a boneca na parte inferior do bastidor.
93.	[canto] [em seguida] Coloca a lamparina, à frente do banco.

Fonte: Autoria própria

A mediação pela palavra do outro durante a exploração tátil colabora para uma educação do olhar, um olhar de corpo inteiro, contribuindo, inclusive, para o saber tocar. Nesse sentido, como afirma Josélia Neves (2009, p. 185) em relação ao âmbito museológico, mas que também é adequado às soluções lúdico-pedagógicas de exploração, “[...] da mesma forma como no passado se educou o visitante do museu a manter as mãos atrás das costas, torna-se agora necessário educá-lo a uma maior interação física com o espólio museológico”. Sim, tocar é permitido!

Em nossa pesquisa, enquanto fazíamos a primeiras versões do roteiro de audiodescrição, eram frequentes as dúvidas quanto às escolhas lexicais para determinados objetos de cena. O bastidor, especialmente, foi motivo de muita discussão entre audiodescritora e consultores, visto que não é um objeto comum na contemporaneidade. Nesse sentido, optamos por descrever o objeto nas notas introdutórias. Além de falar de suas características físicas, informamos sua função: “Bastidor: armação circular de madeira, utilizada para bordar”, tendo em vista motivar um aprendizado tanto lexical quanto semântico.

Ainda que a antecipação do objeto tenha sido feita e que em todo o roteiro existam 11 descrições de ações nas quais ele é utilizado, a sua exploração tátil pelo espectador com deficiência visual, que nunca esteve em contato com o objeto, pode ser uma metodologia propícia para a construção de significados, tanto que Cecília disse, ao tocar um dos objetos: “Esse aqui eu fiquei em dúvida o que era. Eu não sabia o que era. Prazer, bastidor!”. Após esse encontro, uma das auxiliares lhe explicou que se bordava prendendo o tecido entre as duas armações circulares e que uma está contida na outra.

A exploração tátil, nesse momento, além de mediar uma aprendizagem lexical e semântica, retomando a audiodescrição, culminou em uma aprendizagem sensorial. Lembramos que apesar de o bastidor ser utilizado com outras finalidades em cena, além de bordar, desconstruindo e criando novas funções, conhecer sua função social empodera o sujeito com deficiência na medida em que ele pode, inclusive, avaliar a capacidade criativa da atriz.

No que tange à confirmação/negação de hipóteses, a boneca utilizada por Mayra Montenegro em cena sempre foi motivo de discussão nas rodas de conversa após a apresentação do espetáculo teatral com a audiodescrição. Como entendemos a boneca como um elemento surpresa do espetáculo, a fim de se preservar a poética de sua aparição, ela não é descrita nas notas introdutórias. Devido ao condicionamento temporal da audiodescrição, a boneca é descrita brevemente na inserção 55:

Quadro 4 – Trecho do roteiro de audiodescrição do espetáculo De Janelas e Luas – Descrição da boneca

55.	[em seguida] [rápido] De dentro dele retira uma pequena boneca de pano com tranças. Segura a boneca na ponta do banco.
-----	---

Fonte: Autoria própria

“Qual o tamanho em centímetros? De que material ela é feita? O que ela veste?”. Muitas perguntas podem surgir para o espectador com deficiência visual e algumas delas podem ser respondidas/inferidas a partir do texto proferido pela atriz e da descrição das ações realizadas com a boneca em cena. Mas será suficiente? Nessa perspectiva, Cecília diz: “Gente eu imaginava a boneca gigante!” [risos] “Só depois que você falou assim *ah, caiu do cós*. Aí eu: *Puxa! Ela não é tão grande assim*. Mas eu imaginei que era uma boneca assim, mais ou menos desse tamanho” [mensura com as mãos]. O tamanho sugerido por Cecília era o triplo do tamanho da boneca original, que mede apenas 10 cm.

Em relação à confirmação/negação, o espectador cego, Fernando, afirmou que as imagens mentais elaboradas por ele foram confirmadas quase sem exceções:

Pessoa: Praticamente da mesma forma que foi descrito, dessa mesma forma. Todos os objetos, nada fugiu da minha mente.

Jefferson Fernandes: Então há uma aproximação entre o que você imaginou e o que foi descrito?

Pessoa: Se for comparar por porcentagem, noventa e nove por cento.

Após a exploração tátil, esse encontro com os objetos, os espectadores podem regressar a si mesmos para dar significado ao momento vivido, visto que:

Quando com a sua mão, o homem toca, tenta emigrar da sua corporeidade para ir ao encontro de outro, e tal experiência termina com um regresso a si mesmo, regresso carregado de afectividade e talvez de dramas, já que pelo tocar, o homem é incessantemente reenviado ao seu eu (BRUN, 1991, p. 128).

Entretanto, nem toda onda foi tranquila nesse momento da pesquisa! Preparamos expositores de madeira para os objetos cênicos, porém, esquecemos de um muito importante:

o banco. Devido ao tamanho dele, achávamos que não havia a necessidade de um expositor, entretanto, na hora da exploração, percebemos que as pessoas tinham de flexionar seus joelhos e se aproximar do chão, em uma postura desconfortável, principalmente para os espectadores que faziam uso de bengalas.

Por essa razão, a relevância do banco para a encenação também tem de ser levada em consideração. Nas notas introdutórias, ele é descrito como “Banco quadrado, pequeno e de madeira, com quatro pernas e de cor marrom. Possui base em formato de caixa para guardar objetos”. Durante as cenas, o banco era ressignificado em barco, mar, torre, além de se constituir como uma solução cênica para guardar os demais objetos. Os espectadores se surpreenderam com o tamanho do banco, pois haviam imaginado ele maior, e ficaram interessados em saber como se estrutura esse banco que ao mesmo tempo é caixa:

Everson Oliveira: E embaixo é onde ela guarda os objetos. Como se fosse uma caixinha que ela guarda a boneca ou o bastidor, ou barquinho.

Vinícius: Mas essa caixinha ela fica...

Everson Oliveira: ... na própria estrutura do banco.

Vinícius: Não tem uma tábua fazendo a caixa, a caixa é próprio piso.

Apesar das errâncias no processo de acessibilidade, compreensíveis em uma perspectiva bakhtiniana de pesquisa, na qual os pesquisadores também saem transformados da sua intervenção, há de se constatar as inúmeras possibilidades que o planejamento e a execução desse tipo de proposta de processo de acessibilidade reservam para o âmbito da recepção teatral.

Nesse sentido, ousando aprimorar nossas metodologias, vamos levá-las do litoral, já tão surpreendente, para o mar aberto. Chega a hora de realizar a apresentação na escola. Nesse caso, além da AD e da exploração tátil, outra estratégia de mediação teatral para alunos com e sem deficiência visual são os ensaios de desmontagem (DESGRANGES, 2011a).

Mas assim como o poeta olha a lua antes de fazer os versos, nós olhamos as tábuas de marés antes de navegarmos em mares profundos. Descreveremos, assim, o movimento das águas, visto que as marés altas e baixas do contexto escolar influenciam diretamente em nossas análises. Eis que o astro noturno, além de poesia, inspira agora força gravitacional em relação à Terra, regendo as águas e nos motivando a recontá-las.

5 TÁBUA DAS MARÉS: O ENCONTRO ENTRE NAVEGANTES

Muitas velas, muitos remos

Ancorar é outro falar

Tempo que navegaremos

Não se pode calcular...

(SOUZA, 2012b, p. 70-71)

O ato de pesquisar, de acordo com as concepções metodológicas bakhtinianas, apresenta alguns princípios orientadores, entre eles, como destaca Jobim e Souza (2011), está o encontro do pesquisador com o seu outro e o encontro do pesquisador com seu texto. Nesta seção, buscaremos descrever o nosso encontro, no contexto escolar, com os nossos outros, ou seja, os sujeitos de nossa pesquisa. Da sala de aula do segundo ano do Ensino Médio, com 40 alunos matriculados, 23 participaram da pesquisa. Entre eles, dois apresentavam deficiência visual (cegueira e baixa visão). A frequência era em média de 11 a 17 educandos por encontro.

Exploraremos nessas páginas as observações dos dois encontros de preparação (Desmontando o Som e Desmontando a História), da apresentação do espetáculo com audiodescrição e exploração tátil e, por fim, do ensaio de prolongamento (Desmontando Janelas e Luas).

Nesta seção, trazemos, explicitamente, trechos do discurso dos sujeitos da pesquisa, com todas as aspas que lhes são próprias. Entre suas falas, buscaremos situar o contexto emoldurador da palavra do outro, nesse caso, a moldura colocada por nós, pesquisadores. É preciso deixar claro, portanto, que do mesmo modo que fizemos no estado da questão, ao dialogar com enunciados precedentes ao nosso, nós nos apropriamos de enunciados alheios e o colocamos em um novo fundo dialógico: as páginas deste livro.

Nesse sentido, ao invocar as palavras dos outros, em momento diferente do contexto na qual foram pronunciadas, nós o fazemos a partir da nossa perspectiva como pesquisadores. É a nossa leitura responsivamente ativa da palavra alheia, visto que o contexto emoldurador.

[...] como o cinzel de um escultor, aplaina os limites do discurso do outro e esculpe da empiria crua da vida discursiva a representação da linguagem. [...]. A palavra do autor que representa e emoldura o discurso do outro, cria para este uma perspectiva, distribui sombras e luz, cria a situação e todas as condições para que ele ecoe, por fim penetra nele de dentro para fora, insere nele seus acentos e suas expressões, cria para ele um campo dialogante (BAKHTIN, 2015, p. 155).

Pretendemos, desse modo, principalmente, a partir dos enunciados dos sujeitos da pesquisa, na forma escrita, falada ou imagética, elaborar, na seção seguinte, “respostas responsáveis” aos nossos objetivos elencados no início desse texto. Observemos o mar...

5.1 CONHECENDO AS ONDAS

Era sexta-feira, os alunos do segundo ano tinham o primeiro horário da disciplina de Artes e depois 4 horários vagos, visto que estavam sem professores de três outras disciplinas. Ou seja, eles deveriam se deslocar de casa até a escola, provavelmente pegando um ônibus para ir e outro para voltar, com o objetivo de participar somente de uma aula de 50 minutos. E não esqueça, era sexta-feira! As marés não estavam muito favoráveis para a nossa observação. Mesmo assim, com descrença em nossa proa, chegamos à sala de aula: esta pesquisadora, um auxiliar de pesquisa e a professora de Artes (Cora). Esperamos. No mar, nenhuma onda. Persistimos e, com atraso, chegaram dois alunos. Dois de uma turma com 40. A professora como um olhar de, interpretamos, “está vendo como é difícil?”, colocou a presença nos alunos e resolveu dispensá-los.

Com receio de que o mesmo procedimento ocorresse durante a proposta de oficina, inviabilizando nossas ações, partimos para um processo de convencimento. Com isso, fizemos visitas à escola convidando os alunos para participar da oficina na aula seguinte de Artes, falando brevemente do cronograma e do tipo de metodologia que seria desenvolvida. O combinado era que eles teriam o primeiro horário com Cora e, em seguida, iríamos para o primeiro encontro de oficina.

A oficina contaria, então, como as aulas de Artes que estavam atrasadas, porque a professora Cora estava de licença e tinha voltado há poucos dias para a instituição. Além disso, a nota da disciplina seria dividida entre a participação nas oficinas e nas aulas de Artes Visuais. Embora um tanto coercitiva, a vinculação da oficina às notas foi baseada em um acordo entre a professora e a pesquisadora para estimular a presença e justificar as intervenções durante as aulas. Como foi constatado que os alunos presentes na oficina participavam ativamente dos jogos improvisacionais, sua presença na sala de aula já era suficiente para garantir a pontuação.

No dia do nosso primeiro encontro, fomos para a instituição com a apreensão até os joelhos. Será que algum aluno iria aparecer? Durante a aula de Artes Visuais, eles foram

chegando aos poucos. Depois de alguns minutos, a sala tinha doze alunos, entre eles, um aluno com baixa visão, doravante chamado de Paulo L.

A primeira aula observada de Artes versava sobre as cores. No quadro, a professora escreveu o conteúdo relativo às cores primárias e secundárias. A fim de exemplificá-las, exibiu quadros do artista francês Henri Matisse. Na medida em que escrevia, perguntava aos jovens sobre o assunto.

Os poucos, os estudantes em sala estavam dispersos. Uma das alunas de pronto se ofereceu para ditar para o aluno com baixa-visão (Paulo L.), que digitava em seu computador. No decorrer da aula, a professora lançou uma pergunta que me fez pensar: “Como a gente vê as cores?”. A resposta esperada relacionava-se com a incidência de luz. Eu, entretanto, em minha cabeça, respondi acrescentando um vocativo àquela pergunta: “Paulo L., como você vê as cores?”. Imediatamente, lembrei do vídeo de divulgação da ONCE (Organización Nacional de Ciegos Españoles), intitulado “As cores das flores”.

No vídeo, o aluno do ensino fundamental, Diego, é cego e estuda em uma escola com perspectiva inclusiva. Sua professora pede para que a turma faça uma redação cujo tema é homônimo ao título do vídeo. Um tema é um tanto desafiante para Diego, assim como a aula deveria ter sido para Paulo L. Depois de recorrer ao site Wikipédia, que pouco o ajudou com suas definições complexas e com palavras rebuscadas para sua idade como “fotorreceptores”, uma possibilidade de escrita aparece para Diego. Sua mãe está contando uma história, ao mesmo tempo que ele manipula um livro sensorial, cujo enredo versa sobre um caracol e um passarinho que discutiam quem ficaria com uma flor. Na cena seguinte, a criança está andando pelo bosque quando, de repente, escuta o som de um pássaro. Em sua redação, que poderia até ter sido pensada por Manoel de Barros, ele escreve: “As flores são da cor de passarinho. E existem muitas cores de flores. Por isso, há muitos passarinhos, porque há um passarinho para que cada flor tenha a sua cor. Também tem flores cor de abelha e também cor de vaquinha do campo...”.

No município de Natal, entretanto, as flores não tinham cores de pássaros. Ao final da aula, a docente solicitou o seguinte exercício a ser realizado em duplas: “Faça uma composição geométrica utilizando somente as cores primárias e secundárias”. A atividade deveria começar na sala e ser entregue na semana seguinte. Alguém pergunta: “E Paulo L.?”. A professora diz que vai passar outro trabalho, porque ele não vai poder fazer aquele. Outro aluno sugere que ele pode fazer a atividade no computador a partir de um programa. A ideia não levanta voo. O sinal toca e, em preto e branco, vamos para a oficina de desmontar o som.

5.2 PRIMEIRA ONDA: DESMONTANDO O SOM

Em relação ao som, Schafer (2011, p. 204) afirma: “Cada som evoca um encantamento. Uma palavra é um bracelete de encantamentos vocais”. Inclusive, ele cita o que disse um menino de seis anos: “Poesia é quando as palavras cantam” (SCHAFER, 2011, p. 263). Com isso, buscamos discutir como evocar encantamentos por meio da poesia. Cantar cada palavra. O espetáculo *De Janelas e Luas* é uma verdadeira aula de como conjurar esses feitiços.

Inspirados por águas mágicas, o nosso primeiro encontro intitulado *Desmontando o Som*, tinha 3 objetivos, a saber: experimentar exercícios de escuta tendo em vista a possibilidade de recriar os sons; vivenciar outras formas de apreender o mundo em detrimento da visão e explorar as possibilidades do uso da voz em cena para construção de personagens. O primeiro e o terceiro objetivo tinham ligação direta com o espetáculo *De Janelas e Luas*, uma vez que os ensaios de preparação (DESGRANGES, 2011a) são aqueles mediados antes do espetáculo, os quais têm como finalidade explorar os ângulos de ataque que podem ser observados na montagem cênica.

De acordo com Mayra Montenegro, a sua trajetória profissional e pessoal, dado tudo aquilo o que ela experienciou, compõe um espetáculo que é a sua “história-sinfonia”. Nesse sentido, *De Janelas e Luas*, segundo Souza (2012b, p. 113), é “um exercício no qual experimentei a manipulação dos parâmetros musicais, entrelaçando-os, combinando-os, transformando-os conjuntamente para construção das partituras físicas e vocais”. Desse modo, como docente da graduação em Teatro da UFRN, ministrando as disciplinas de Expressão Vocal e Música na Cena, sua consultoria foi fundamental para a elaboração do nosso primeiro plano de desmontagem.

Como já situamos, nosso primeiro encontro, ocorreu em seguida da aula de Artes sobre Henri Matisse. Devido à ausência de 3 professores entre os funcionários da instituição, os alunos tinham os horários seguintes livres. Saímos da sala de aula e fomos juntos para o auditório da instituição: 12 alunos, a pesquisadora e um auxiliar de pesquisa, Víctor Vasconcelos, que é fonoaudiólogo.

Pedimos para que os alunos retirassem os tênis e se juntassem a nós para fazer um círculo, sentados no chão. Logo, eles questionaram sobre a necessidade de retirar os calçados. Alertamos que iríamos desenvolver atividades com nossos corpos e queríamos evitar acidentes. Essas duas indicações, tão corriqueiras para quem participa de aulas de teatro, pareceram ser para eles pouco comuns. Apesar disso, eles entraram na água conosco.

Introduzimos a oficina explicando nosso objetivo, a metodologia e o cronograma. Em seguida, realizamos o alongamento corporal. Os exercícios, feitos em círculo, consistiam em atividades físicas para treinamento do ator, tinham caráter bem simples, apenas para aquecer. Cada um permanecia em seu lugar, sem deslocamentos pela sala. Apesar da simplicidade, muitos riam e tinham dificuldades em realizar os movimentos. Quando questionados se eles costumavam fazer atividades físicas, apenas Paulo L. afirmou que sim, pois praticava golbol, que consiste em um esporte praticado por pessoas/atletas com deficiência visual. Com o uso obrigatório de vendas, objetivo do jogo reside em arremessar a bola com as mãos no gol do adversário. A bola possui guizos e as linhas do chão são marcadas em relevo. Pedimos, então, para que ele nos mostrasse alguns dos movimentos realizados no esporte e os acrescentamos em nosso alongamento.

A preparação vocal foi desenvolvida logo em seguida, mediada por Víctor Vasconcelos. A preparação foi baseada nas orientações de Mayra Montenegro de Souza (2012b), atriz do espetáculo audiodescrito. Uma das alunas, entretanto, questionou a necessidade do trabalho com a voz em uma oficina de teatro:

Viviane: E a gente vai cantar?

Pesquisadora: O ator precisa do quê em cena?

Ferreira: Da voz!

Os dois jogos descritos a seguir são baseados nas experiências de Schafer (2011) com estudantes de música. No primeiro deles, *Percebo em você*, os participantes ficaram de pé, formando um círculo. Um deles foi convidado para ir ao centro e dizer seu nome. Em seguida, os demais participantes da sala deviam descrever essa pessoa usando todos os sentidos. Os mediadores poderiam interferir para instigar perguntas relacionadas aos sentidos que ainda não houvessem sido explorados.

Nesse jogo, o receio foi imediato. Nem os alunos se dispunham a ir ao centro nem os outros pareciam muito à vontade em caracterizar pelo olfato ou pelo tato seus colegas de sala. Por isso, a pesquisadora se oferece para ir ao centro do círculo e depois Paulo L. também vai. A interação entre eles, de tão incipiente, fez com que o jogo fosse de curta duração. Agora, distantes do momento histórico das oficinas, nós nos perguntamos se esse jogo, por exigir uma interação muito expositiva, justamente por ser de “corpo inteiro”, não deveria ter sido realizado ao final do encontro; ou mesmo se o uso das vendas não poderia ter colaborado para uma interação livre do julgamento do olhar do outro.

Para o segundo jogo, entregamos as vendas de tecido preto. Alguns alunos se entreolham rindo, outros olharam para os mediadores com descrença, mas ainda assim vestiram as vendas. Dois alunos, entretanto, optaram por não participar da atividade e ficar apenas observando.

O jogo consistia em um *Espelho Sonoro*: “Cada som produzido por um participante deverá ser exata e imediatamente reproduzido pela pessoa que está à sua frente. O espelho fala; o espelho canta; espelho faz sons estranhos – sempre em uníssono com ele mesmo” (SCHAFER, 2011, p. 322). Cada aluno escolhia sua dupla e, em sua vez, reproduzia os sons que poderiam ser palavras, versos de uma canção ou até mesmo uma fala mais sonora.

Ao contrário do jogo anterior, a participação foi intensa. Mesmo os dois alunos que inicialmente não se interessaram em participar, na metade do jogo, pediram para que pudessem entrar. Os mediadores, por sua vez, em alguns momentos, davam indicações relacionadas ao timbre, à altura, à intensidade.

Para o jogo *Passa o Som*, baseado em Souza (2012b), permanecemos com as vendas. Em círculo, o jogador 1 cantou uma sílaba (ex.: LÁ, DÓ, SU) e passou para o jogador ao seu lado, colocando suas mãos um pouco acima das dele. O segundo jogador repetia o som recebido, ainda com as mãos abaixo das do outro e trazia as mãos para o peito, registrando o som no corpo e assim sucessivamente, até que todos pudessem trabalhar a escuta e a afinação. Quando o mediador ou alguém da turma percebia que o som não estava sendo repetido de modo adequado, repetíamos o processo. A participação dos alunos foi intensa, bem-humorada e com tentativas de melhorar a afinação.

No último jogo, sem o agenciamento da visão, *O Jogo do Manoel de Barros*, baseado na prática do Grupo de Extensão *O que os olhos (não) veem o coração (não) sente*, os mediadores se dividiram para falar no ouvido de cada aluno versos do poeta. A partir do momento em que eles decoravam, andavam pela sala recitando o verso, seguindo as orientações dos mediadores. Ao final, cada aluno deveria escolher um modo de falar trabalhado para a criação de um personagem.

Os mediadores, além de evitar acidentes entre os alunos vendados (esbarrões na parede, por exemplo), orientavam que os educandos falassem os versos de diversas maneiras: agudo, grave, normal, rápido, devagar, alto, baixo, podendo combinar mais de um direcionamento. Durante esse jogo, situamos a necessidade de os trabalhos vocal e corporal acontecerem simultaneamente:

Pesquisadora: Agora quando eu tô dizendo essa voz bem devagar como é que tá meu corpo? Eu tô andando rápido quando eu digo isso devagar?

Drummond: Relaxado?

Pesquisadora: Isso, como é esse corpo relaxado?

O trânsito pela sala deu-se de maneira receosa, tendendo à reunião em pequenos grupos. Em sua interação, era comum tentar descobrir com quem estavam falando. Nesse momento, os mediadores, intervinham, tentando voltar o foco para o jogo.

O último jogo, à guisa de avaliação, intitulado *Grupo de Apoio aos Personagens de Manoel de Barros* (com o agenciamento da visão), tinha como objetivo, a partir dos personagens construídos no jogo anterior, com frases do poeta, montar uma cena onde estivesse clara a estrutura dramática, baseada nos aspectos sugeridos por Spolin (2014, p. 20): “Onde (cenário e/ou ambiente), Quem (personagem e/ou relacionamento) e O que (atividade)”.

Os grupos foram formados pelos mediadores a partir da proximidade espacial entre os educandos, os quais ainda estavam vendados. O critério de afinidade entre os participantes, nesse caso, foi desconsiderado. Com os grupos formados, os alunos poderiam tirar as vendas e dialogar/ensaiar durante 15 minutos para sua cena, que não precisava ter fragmentos do poema. Ainda que tenha sido dado um tempo para que os acordos fossem estabelecidos, acreditamos que o jogo não perdeu seu caráter improvisacional, devido a própria exiguidade do tempo para a montagem de uma estrutura dramática.

Após explicar o jogo, a fim de que os alunos se sentissem mais disponíveis a participar, a pesquisadora e Vítor Vasconcelos decidiram apresentar uma cena. Depois, junto aos alunos fizeram a avaliação, de modo a detalhar os aspectos da estrutura dramática.

Em seguida, os mediadores dividiram-se entre os três grupos, para tirar dúvidas e até mesmo tranquilizar os educandos. Em um dos grupos, foi tão difícil chegar a um consenso que um dos alunos se recusou a participar, e os demais apenas sentiram-se disponíveis depois da intervenção da pesquisadora. Tal fato foi explorado em registro escrito por uma das alunas:

Carolina: Depois encenamos uma peça que meu grupo dificultou um pouco, porém a professora foi bem gentil e educada nos mostrou como fazia e assim criei mais “coragem”.

O primeiro grupo encenou um assalto. Entre os personagens, estavam o homem que andava pela rua, um assaltante e um policial. Na avaliação, foi notado o contrassenso do assaltado chamar a polícia pelo celular, mesmo este tendo sido levado pelo assaltante. Concluímos que seria mais coerente chamar o policial pelo orelhão mais próximo.

O segundo grupo encenou fãs que encontravam o jogador de futebol Cristiano Ronaldo na praia. Ao perguntar aos alunos como eles sabiam que elas estavam na praia, eles responderam: “Elas estavam deitadas” e “Falando nas férias”. Chamamos a atenção para o fato de que os personagens não precisaram dizer claramente onde estavam, mas o fizeram pela expressão corporal e pelo contexto do texto cênico.

O terceiro grupo era o que havia tido os dissensos. Na cena construída, uma banhista que se afogava era salva por um surfista. Uma das dificuldades do grupo foi construir, tanto para o corpo quanto para a voz, o personagem do surfista. Retomamos esse fato durante as avaliações e surgiram sugestões para a solução do problema.

Analisando o jogo, percebemos que, embora os alunos tenham se empenhado para a realização de um trabalho vocal na cena, a essência de Manoel de Barros nos personagens desapareceu. Tal fato, provavelmente, ocorreu pela ausência de clareza no enunciado do mediador e/ou pela falta de intimidade com a estética de um autor recém-conhecido por eles.

Ao final do primeiro encontro, fizemos uma roda de conversa de modo a discutir sobre as atividades que havíamos realizado. Inicialmente, eles chamaram a atenção de como a nossa aula era diferente da aula anterior, por não trabalhar com Artes Visuais. Aproveitamos a oportunidade e perguntamos aos alunos a opinião sobre os quadros de Henri Matisse e, em determinado momento, direcionamos a pergunta para o aluno com baixa visão:

Pesquisadora: E os quadros, o que você achou dos quadros?

Paulo L.: Oi?

Pesquisadora: Os quadros. O que você achou dos quadros?

Carolina: Os que estavam colocados na parede.

Silêncio sepulcral. Os alunos começaram a se entreolhar. De olhos arregalados e sussurrando, um aluno ao meu lado diz: “Professora, ele é cego”. Inicialmente, temos um conflito conceitual. O aluno que estava presente não era cego, mas tinha baixa visão. Entretanto, compreende-se que, para os alunos, a pergunta não fazia sentido de qualquer forma. Na concepção deles, aparentemente, a pesquisadora era no mínimo relapsa a ponto

de não ter reparado nessa diferença sensorial. A sensação era que perguntar para uma pessoa com deficiência visual sua apreciação de um quadro era incoerente.

Se seguíssemos essa lógica, nossa proposta de promover a acessibilidade de um espetáculo a partir da audiodescrição e da exploração tátil era, também, incoerente, visto que o teatro, do grego *theatron*, “lugar de onde se vê”, configura-se como um evento de ordem imagética. Assim, não poderia ser acessível àqueles que possuem deficiência visual. Quem diria que nosso barco iria de encontro a uma ilha e que nessa terra haveria uma quimera?! Era decifrar ou ser devorado:

Pesquisadora: Se eu não estou vendo uma coisa, como é que eu vou descobrir como é que a aquela coisa é?

Vários: Tocando, perguntando, cheirando.

Pesquisadora: E uma imagem? Tá ali uma imagem, um quadro. Pra Paulo L. saber como é esse quadro, o que eu tenho que fazer?

João Cabral: Descrever para ele como é o quadro.

Pesquisadora: Descrever para ele como é o quadro! Se a gente está assistindo uma peça, o que a gente tem que fazer?

[...]

Carolina: Passar primeiro a história...

Paulo L.: Eu vou estar escutando...

Pesquisadora: Uma parte você vai entender porque você vai estar escutando a história. E o que mais as pessoas precisam dizer para você? O que eles estão vestindo, por exemplo.

Paulo L.: O que eles estão interpretando.

Pesquisadora: Isso, as ações que eles estão fazendo... Pois então, a mesma coisa de uma peça de teatro, é um quadro. Eu posso dizer: naquele quadro tem uma camponesa, e aquela camponesa está com um vestido. E as cores dele são laranja e verde. A gente pode descrever o que está acontecendo.

Distante agora do desafio da quimera, somos tentados a cair na infundada esparrela do que poderia ter sido dito, a fim de que ficasse mais explícita para os alunos a discussão sobre a tradução intersemiótica (da imagem para palavra) de obras artísticas. Mas não o faremos. Naquele instante do real, demos o acabamento possível ao tema, diante das especificidades do momento histórico.

É evidente que esse tópico de discussão não foi esgotado durante o primeiro encontro da oficina. Tendo em vista aprofundar as problematizações em torno do tema, retomamos em jogos teatrais e no próprio processo de experimentação da AD e da exploração tátil, reflexões

e práticas acerca da descrição de imagens.

Após a roda de conversa, solicitamos que os alunos registrassem suas impressões por meio da escrita ou de desenhos. Para isso, disponibilizamos folhas de ofício, lápis grafite e coleções de lápis coloridos. Para Paulo L., sugerimos que ele poderia usar a folha de ofício, o computador ou narrar para que fizéssemos a gravação. Como recurso metodológico, trouxemos uma prancha adaptada para desenhar em relevo (OLIVEIRA NETO, 2015). Utilizando o giz de cera, o aluno poderia desenhar em cima da prancha e, por ser coberta com uma tela, o resultado seria o relevo do desenho, que podia ser apreciado também por alunos videntes para a fruição da produção do aluno com baixa visão. Em relação à prancha, é interessante destacar que ela foi objeto de interesse de um aluno vidente, que optou por fazer seus registros gráficos utilizando-a.

Paulo L. optou inicialmente por escrever na folha de ofício e desenhar na prancha. Entretanto, ao receber suas produções, tivemos dificuldades em fazer uma apreciação coerente. Segundo a professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da manhã, Paulo L. vem tendo dificuldades na leitura e na escrita, mesmo com letra ampliada, visto que nem o professor da sala regular nem a professora da SRM nem mesmo o próprio aluno conseguem decifrar sua escrita. Para ele, a opção mais recorrente em sala de aula tem sido o uso do computador.

Por essa razão, pedimos para que ele nos dissesse o que estava escrito, assim como descrevesse o desenho. Paulo L. que, durante nossa intervenção na escola, mostrou-se tímido, respondeu:

Paulo L.: Eu escrevi o que eu gostei só.

Pesquisadora: Lê pra mim o que você escreveu...

Paulo L.: Eu gostei do alongamento, das vozes aguda e grave. E quando a gente tava falando aquela frase e andar. A cena e só.

Durante toda a pesquisa, foram recorrentes os diálogos em que ele respondia: “Gostei. Por quê?! Ah, porque sim”. Tentávamos sempre pedir que ele especificasse ou reformulávamos as perguntas. Às vezes era em vão, em outras obtivemos alguns resultados. No que tange ao desenho, ele afirmou que havia desenhado eu e Vítor em sala de aula. Ao final da tarde, retomamos o nosso cronograma, reiterando o dia do encontro seguinte. Além disso, falamos novamente do espetáculo com AD.

Pesquisadora: A gente vai trazer um espetáculo depois das férias e ele vai ter audiodescrição!

Paulo L.: Opa, gostei!

Pesquisadora: Paulo L., você pode dizer o que é audiodescrição pros seus amigos?

Paulo L.: Audiodescrição? É uma pessoa descrevendo, só que é com áudio no caso.

Pesquisadora: Ela descreve o quê?

Paulo L.: O que tá acontecendo na peça, no caso. Fica falando sobre a peça e tal, só que é em áudio [...]. Eu já fui até pra uma peça que já teve esse negócio também já. Do professor Jefferson.

Na ocasião, Paulo L. retoma a experiência estética de ter assistido ao espetáculo *Santa Cruz do Não Sei* com AD. O aluno cego (Bandeira), em outra oportunidade, também afirmou ter sido espectador desse espetáculo. Isso evidencia que as oportunidades de teatro com acessibilidade comunicacional têm sido oferecidas em nosso estado (RN), principalmente pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. A preocupação com a acessibilidade, assim como com a formação de espectadores com deficiência visual, não tem se mostrado evidente nos teatros como instituições ou nos grupos artísticos. Uma exceção é espetáculo “Uma coisa que não tem nome”, do grupo Estandarte de Teatro, baseado no livro *Ensaio Sobre a Cegueira* de José Saramago, apresentado nos anos de 2006 e 2007 em Natal e em alguns municípios do RN.

5.3 SEGUNDA ONDA: DESMONTANDO A HISTÓRIA

Seguimos em viagem. No auditório, constavam 11 alunos (6 que estavam no primeiro encontro e, conseqüentemente, 5 que não estavam). Dessa vez, além de Paulo L., contamos também com a presença do aluno cego, Bandeira. Retomamos os objetivos da oficina na escola, assim como nosso cronograma. Além disso, relembramos como se dava o uso da AD para o teatro. Dessa vez, exploramos também a parte técnica, descrevendo o processo de transmissão da cabine acústica até os fones dos rádios transmissores.

O segundo encontro de oficina buscou o desenvolvimento de exercícios e de jogos improvisacionais, tendo como referência a contação de histórias e a ressignificação de objetos. Conforme o encontro anterior, iniciamos com o alongamento corporal e a preparação vocal, dessa vez, mediados pela Profa. Me. Hianna Camilla, a qual também é atriz, preparadora corporal e produtora cultural.

Os dois jogos improvisacionais seguintes foram inspirados em exemplos de ensaios de desmontagem que também exploravam a contação de histórias, detalhados por Flávio Desgranges (2011a). Para os objetivos dessa oficina, optamos por fazer um círculo com cadeiras, permanecendo assim por quase todo o encontro, exceto no último jogo.

Em *História tijolo por tijolo*, o mediador deu a sentença inicial “Na primeira vez que eu fui para praia, esqueci...” e, em seguida, cada participante falou uma ou duas sentenças, até que se completasse a roda e, conseqüentemente, o enredo. Buscávamos, portanto, manter o fio da narrativa, a coerência da trama.

Depois de explicar o jogo, fizemos uma breve explanação sobre o que deve constar na história (os personagens, o lugar, a situação problema, o desfecho) e como seria interessante que cada parte da roda entrasse no enredo, a fim de que a história não acabasse rápido demais ou ficasse tão longa a ponto de não terminar em uma única rodada.

O jogo ocorreu tranquilamente. A história deu-se em torno de uma mulher que foi à praia, esqueceu-se de passar protetor, acabou ficando queimada de sol e depois enfrenta uma saga para encontrar um hidratante, que não dá o resultado esperado. Então a personagem vai ao médico que, por sua vez, receita uma pomada que permite ela voltar a se amorenar na praia.

Na avaliação, os alunos afirmaram que não consideraram o jogo difícil, porém, tiveram dificuldades em manter o gênero da personagem que passava de “ela”, para “ele”. Outras vezes, referiam-se como “eu”, tomando para si o protagonismo. Dada a sentença inicial, o ideal seria realmente a contação em primeira pessoa.

Em seguida, pegamos uma bolsa com instrumentos musicais variados, muitos deles desconhecidos pelos alunos, os quais poderiam ser utilizados durante a contação de história, a fim de transformá-la numa verdadeira “cantação”. Logo, eles começaram o manuseio, fazendo a sala ressoar.

Começamos, então, a dar os direcionamentos para o jogo seguinte, *Se tu disser 1, eu digo 1 +1*. Ainda em círculo, o jogador 1 vai para centro e convida o jogador 2. O jogador 1 conta para o jogador 2 uma pequena história. Em seguida, o jogador 1 volta para a roda e o jogador 2 convida o jogador 3. O jogador 2 vai recontar a história exagerando alguns aspectos. O jogador 2 volta, então, para a roda e o jogador 3 convidará outro jogador para contar uma outra história. O jogo, entretanto, possui três variantes que consistem em recontar a história acrescentando sons a partir do corpo, de instrumentos ou de músicas.

Começamos a jogar, no entanto, como eles estavam muito empolgados com a exploração dos instrumentos, o foco estava se perdendo. No meio desse encontro, eles teriam uma aula da disciplina de Química, o que nos foi avisado somente no dia. Antes que eles fossem, resolvemos utilizar uma abordagem diferente para retomar quando eles voltassem. Eu e Hianna Camilla exemplificamos o jogo, o que demonstrou ser uma estratégia estimulante nesse contexto. Eu contei uma história baseada no conto *A aventura de uma banhista*, de Ítalo Calvino (2013), em que a personagem vai nadar no mar e perde a parte de baixo da sua roupa de banho e Hianna Camilla recontou utilizando instrumentos, a parte sensorial, inclusive, incitou os alunos a fazerem um coro. Ao final, avaliamos junto com alunos a cena, retomando as estratégias utilizadas para exagerar a história.

Após a aula de Química, a participação dos alunos foi mais engajada. Ainda que as mediadoras tivessem de, algumas vezes, retomar as histórias contadas, eles passaram a utilizar mais os instrumentos para aprimorar o enredo. Após a contação, ainda sentados em círculo, recolhemos os instrumentos musicais e entregamos para cada participante uma “inutilidade”.

Durante o jogo *Feira da Inutilidade*, também adaptado das experiências do projeto de extensão *O que os olhos não veem o coração (não) sente*, os participantes buscaram encontrar outros nomes e outras utilidades (nem sempre úteis) para objetos cotidianos, com o intuito de vendê-los para os demais. Com forte apelo à imaginação e à argumentação, o jogo foi um dos mais divertidos da oficina, evidenciando que ao “tornar-se desconhecido, o conhecido escapa à monotonia; assim se revitaliza o mundo” (SCHAFER, 2011, p. 318).

Inicialmente, perguntamos se conheciam o autor Manoel de Barros, ao que eles responderam acenando negativamente a cabeça. Então, com o peso da responsabilidade de apresentar um poeta reconhecido nacional e internacionalmente como um dos mais originais do século XX, antes da invenção dos desobjetos inéditos, lemos para o grande grupo dois poemas dele: *II e Autorretrato*.

As negativas de cabeça transformaram-se no silêncio. Silêncio no qual podíamos ouvir as sutilezas da sinfonia produzida pelo aparelho de ar condicionado. Esperamos prendendo ar até que perguntamos: o que acharam? E recebemos a resposta mais adequada possível: “Professora, esse o homem é muito bugado”. Levando em consideração que “bugado” é uma expressão da área de informática que indica erro no funcionamento do software, utilizada como gíria para objeto com defeito ou estranho, pensei: Ele é mesmo. A estranheza o define melhor do que a normalidade.

Falamos brevemente da biografia do poeta e de sua estética, para, em seguida, a partir dessas provocações, seguir com a proposta da autora Regina Machado (2015b, p. 21), que é deixar “que eles indaguem, se divirtam, retruquem, desentendam e queiram também experimentar inventar, a partir da escuta das ressonâncias e repercussões que essa leitura provoca neles”. Distribuímos, então, os futuros desobjetos e iniciamos nossa feira!

A princípio, é claro, houve um pouco de receio. Alguns alunos “travaram”, passando a vez para o aluno seguinte até que se sentissem à vontade para imaginar. Afinal, o músculo da imaginação, quando negligenciado, por vezes, pode apresentar uma compreensão responsiva de efeito retardado (BAKHTIN, 2011), sendo necessário para o jogador um tempo a mais para a organização de sua resposta ou mesmo para o entendimento da proposta do jogo. Uma vez que não se trata de um exercício cotidiano, as respostas dos alunos foram ganhando velocidade e acabamento no decorrer da rodada, suscitando “produtos” e argumentos surpreendentes, os quais detalharemos na seção seguinte.

Em seguida, guardamos os desobjetos e zarpamos para o nosso último jogo: *Isso não é um lençol!*. Para tanto, afastamos as cadeiras para as laterais da sala e ficamos com o espaço livre. Durante a semana, eu havia pedido para que eles trouxessem um lençol velho ou uma canga para o segundo encontro. Entretanto, nenhum deles trouxe. Prevendo que algo semelhante aconteceria, nós havíamos trazido cinco por conta própria.

Por não haver lençóis suficientes para cada participante, mudamos um pouco a rota do nosso jogo. Inicialmente, o jogo foi pensado para cada um movimentar-se pelo espaço manipulando os lençóis, tal como Mayra Montenegro faz em cena com tecidos de texturas e pesos diferentes. O objetivo era, em seguida, ressignificar tais objetos em cena.

Mas não deixaríamos de navegar e seguimos nas correntezas do improviso. Dividimos os alunos a partir de contagem, culminando em 3 grupos com participantes aleatórios. O desafio proposto era que eles montassem uma cena onde podiam utilizar o lençol como cenário, figurino ou outro objeto que não fosse o próprio lençol. A temática escolhida foi “cemitério”, visto sua recorrência nos jogos de contação anteriores. Creditamos isso à presença de um cemitério praticamente em frente à instituição escolar.

Cada vez que um grupo se apresentava, elencávamos pessoas de outros grupos para descrever “ao pé do ouvido” dos alunos Paulo L. e Bandeira, a fim de praticarmos assim a descrição de imagens em movimento. Além disso, algo a destacar nesse jogo é que eles solicitaram também fazer uso dos desobjetos, incorporando-os à cena. Na roda de conversa, foi retomada a descrição das cenas:

Pesquisadora: E o que você achou das pessoas descrevendo a cena para você?

Bandeira: Bom, né?

Pesquisadora: Por quê?

Bandeira: Porque assim né, informou mais a cena, as pessoas, o que as pessoas estavam fazendo.

Além disso, provocamos sobre a heterodiscursividade do palco, questionando sobre a ressignificação de objetos cotidianos para a cena:

Pesquisadora: Sobre os objetos que a gente usou na cena...O que vocês acharam do uso dos objetos na cena?

Vários: Legal. Foi bom.

Pesquisadora: Por quê?

Bandeira: Ajudou na cena, assim eu acho.

Pesquisadora: Ajudou? Como é que esses objetos ajudam em cena?

Bandeira: Acho que completar mais a cena.

Ferreira: A sonorização de efeitos.

Vários: No cenário.

Vários: Figurino! Figurino!

Com os registros gráficos e escritos feitos pelos estudantes, seguimos viagem.

5.4 TERCEIRA ONDA: O ESPETÁCULO

Após os ensaios preparatórios, apontamos a proa para o esperado espetáculo *De Janelas e Luas* com AD e exploração tátil, acontecendo, dessa vez, no auditório da instituição escolar, na qual fizemos a pesquisa. Para tanto, contamos com a presença dos dois alunos com deficiência visual da turma, totalizando 14 alunos. Além deles, duas coordenadoras da instituição; a professora da Sala de Recursos Multifuncionais do turno da tarde; a professora de Artes; a diretora do espetáculo, Eleonora Montenegro e os consultores de AD com deficiência visual, Adélia e Machado (nomes fictícios). Cabe salientar que os consultores são pessoas com deficiência visual que tenham domínio das técnicas de audiodescrição, assim

como conheçam a linguagem do objeto a ser traduzido em palavras. Eles têm como função avaliar a qualidade do roteiro, sugerindo alternativas, caso seja necessário.

Chegamos com antecedência à instituição, para, juntamente com o técnico, testar a transmissão e a recepção, além de determinar o lugar onde seria instalada a cabine. Escolhemos por montá-la logo depois da plateia, de frente para o local da cena, de modo a ter boa visibilidade. Apesar da proximidade com os espectadores, o que é pouco indicado, e da ausência de um bom isolamento acústico da cabine, dessa vez, não houve queixas de vazamento do som.

Nesse dia, iniciamos com a entrega dos rádios e do folder do espetáculo (impresso em tinta, Braille e letra ampliada) e uma breve fala sobre nosso itinerário para o processo de acessibilidade do espetáculo. Embora não fosse obrigatório, todos os espectadores fizeram uso da AD e os videntes não utilizaram vendas.

Quando todos já estavam acomodados e com os equipamentos, lemos as notas introdutórias, para, em seguida, darmos início à encenação com AD. Descreveremos a seguir a roda de conversa pós-espetáculo, momento no qual houve discussão acerca do roteiro e da locução da AD, assim como a exploração tátil dos elementos de cena.

5.4.1 Roda de conversa

“Fim do espetáculo”, diz a audiodescritora. Pega o roteiro de questões norteadoras e sai da cabine de AD. Respira fundo como fazemos antes do grande mergulho. Com os pulmões cheios de ar, senta junto aos espectadores. A atriz acompanha o mesmo movimento. O ar aos poucos é liberado. Como o tapete utilizado no espetáculo tem forma de meia-lua, as cadeiras estavam organizadas em fileiras, também nessa configuração. Não fazemos um círculo, mas buscamos nos organizar de modo a olhar uns para os outros (inclusive olhar com os ouvidos!). A intenção é a de que os espectadores possam expressar espontaneamente os pontos que destacaram, assim como de que a pesquisadora também possa sugerir alguns tópicos a ser discutidos.

Participaram da roda de conversa todos os espectadores, exceto o consultor Machado, que após o espetáculo teve de se ausentar. Porém, nós o entrevistamos em outra oportunidade e seus posicionamentos também foram considerados. Entre os presentes, estavam: duas coordenadoras da instituição; a professora da Sala de Recursos Multifuncionais do turno da

tarde; a professora de Artes; a consultora de AD, Adélia; a diretora do espetáculo, Eleonora Montenegro; a atriz do espetáculo, Mayra Montenegro; o orientador desta pesquisa, Jefferson Fernandes Alves; e catorze alunos do segundo ano do ensino médio.

Para começar, sugeri que falássemos do histórico de uso que cada um tinha com AD. A experiência, para Bandeira e Paulo L., tinha se dado sobretudo com os filmes e com a já situada experiência com teatro. Nesse sentido, espontaneamente, Bandeira afirma: “Eu não gosto não de teatro não”. Uma frase, sete palavras, três não. Não, não e não!

Diário de bordo: “Pesquisadora ao mar, pesquisadora ao mar!”. Como é que eu preparo todo um processo de acessibilidade para um espetáculo de teatro e não pergunto se um dos principais espectadores estaria interessado? Nossa Senhora da Academia e suas pretensões! Eu questionei os alunos sobre suas experiências anteriores na linguagem, mas de fato, não perguntei se eles gostavam dela. Como pesquisadora, artista e espectadora da vida, saí da universidade oferecendo palco para quem deseja tela. As perguntas inundam a minha cabeça: Mas, afinal, por que ele não gosta de teatro? É relevante que ele seja provocado pelos jogos e pelo espetáculo ainda que não goste? (NASCIMENTO, 2016).

O que poderia ter sido outro iceberg transformou-se em uma oportunidade para se discutir a especificidade da linguagem teatral e, por consequência, o uso da AD em obras desse gênero:

Mayra Montenegro: É diferente realmente teatro, cinema e televisão. São três linguagens diferentes. A maioria dos filmes e das novelas né, eles são muito reais. É como se a gente tivesse vendo a vida cotidiana.

Bandeira: Eu acho, assim, que novela não precisa de audiodescrição, né? Assim, porque eles conversando entre eles, passando as cenas, já dá pra perceber, né? Novela.... Pronto, Os Dez Mandamentos, por exemplo.

Mayra Montenegro: Não tem muitos períodos de silêncio, de imagens, é mais diálogos.

Bandeira: É, Os Dez Mandamentos dá pra assistir “de boa”.

Mayra Montenegro: E as histórias também, elas são mais simples, têm começo, meio e fim.

Bandeira: É agora tem uns filmes que é mais silêncio, né? Aí precisa.

Mayra Montenegro: É. E nas histórias, não são histórias complicadas. Elas já vêm prontas pra gente compreender, a gente não precisa pensar, usar a imaginação. Não tem coisas simbólicas, metafóricas que a gente precise refletir muito. Já tá tudo pronto ali pra você.

Bandeira: Justamente. Isso.

[...]

Mayra Montenegro: É. Já no teatro é diferente, porque o público, o espectador ele vai construir junto com o espetáculo. Ele é que vai construir a história na sua cabeça. Essa história que eu contei agora, eu não contei ela “começo, meio e fim”, certinho. Vocês que vão ter que interpretar do jeito que vocês quiserem. Maria das Quimeras e Ismália eram a mesma pessoa ou não? O que que aconteceu com elas? Ela morreu ou não morreu? Ela voou ou não voou? Enfim, tem muita coisa que não tá pronto pra vocês entenderem. Vocês que vão dar o sentido que vocês quiserem. E eu acho que isso é importante pra gente abrir mais a cabeça e desenvolver mais o raciocínio. Pensar mais, refletir mais. O que aquela poesia queria dizer, né? Porque não é um texto tão simples assim, né? O que ela queria dizer com essa poesia? Eu não entendi tudo aquilo que ela queria dizer, mas eu senti alguma coisa. Eu senti aquilo mais triste. Eu senti ela mais angustiada. Eu senti ela feliz, enfim, são muitas sensações e reflexões que vocês têm que fazer. Eu acho que o teatro é importante por causa disso.

Eleonora Montenegro: Ainda existe outra dificuldade que é justamente uma atriz só fazendo três personagens. Quer dizer, ela muda o tom da voz o tempo inteiro, então você tem que estar muito ligado pra dizer “Eita, e agora?! Quem é?”.

No meio da tempestade que faz nosso barco sacudir com veemência, os participantes da roda de conversa passam a discutir o roteiro e a locução da AD, tópicos que passaremos a descrever a seguir.

5.4.1.1 Roteiro

Retomando as imersões aquáticas da seção 4, reiteramos a audiodescrição como uma tradução intersemiótica (PLAZA, 2013), pautada no princípio da transcrição. Desse modo, consideramos que a contrapalavra (BAKHTIN, 1986) do audiodescritor mobiliza contraimagens (ALVES, 2016a) nos espectadores com deficiência visual. Essas imagens, entretanto, podem ser provocadas com qualidade poética. Encarando a resposta do audiodescritor ao espetáculo também como uma interpretação, ainda que subordinada tanto ao espetáculo quanto à sua estética, assumimos a subjetividade em detrimento da neutralidade. Isso não exime o audiodescritor de sua responsabilidade a partir de um ato ético (BAKHTIN, 2003).

Em roda de conversa, quando perguntados sobre a quantidade de inserções, momentos de fala do locutor durante o espetáculo, os espectadores com deficiência visual que ainda não tinham visto a encenação em outra oportunidade afirmaram que elas foram suficientes e não

interferiram no texto cênico do monólogo, tal como observamos nas falas a seguir:

Bandeira: É, pra mim tá bom.

Adélia: De uma forma bem particular, eu achei que você entrou na hora certa, no momento certo e deu pra poder entender todo o ambiente. Deu pra mim compreender o que estava acontecendo. [...] Eu não tenho o que dizer a respeito se aumenta ou diminui, assim, a interferência. Gostei das entradas né. Que você não ultrapassou na voz dela. Foi no momento certo, no momento exato. E deu pra compreender.

[...]

Pesquisadora: E você Paulo L. e Bandeira? O que vocês acharam?

Paulo L.: Foi boa.

Pesquisadora: Ou eu falei demais ou eu falei de menos.

Paulo L.: Não, não, não falou normal.

Bandeira: Normal, falou o necessário. O que deveria falar.

[Machado, entretanto, pontuou que houve sobreposições entre a voz da locutora e da atriz:]

Machado: Tava legal a audiodescrição. Só que tem algumas coisas, assim, como é um monólogo, você tem que sobrepor a fala dos personagens muitas vezes. E aí você fica meio em dúvida sem saber o que vai ouvir, se vai ouvir o personagem ou se vai ouvir a audiodescrição. Mas fora isso eu acho que tava bem completo.

Como a encenação é composta de várias músicas aliadas a ações físicas e à manipulação de elementos cênicos, em determinados momentos, durante a segunda ou a terceira repetição do refrão, escolhemos por fazer inserções. Nesse momento, havia sim sobreposição. Entretanto, nós a consideramos necessária e com pouco prejuízo para a apreciação do espetáculo.

Em detrimento desses momentos, nosso objetivo era, sobretudo, preservar os silêncios propostos pelo espetáculo. Por isso, buscamos descrever menos e com mais ênfase na poesia das palavras. No que concerne às notas introdutórias (descrições realizadas antes do espetáculo), os espectadores se posicionaram ensejando o seu uso para esse espetáculo:

Adélia: Até porque na hora que ela faz a introdução, é importante porque faz a introdução, descreve tudo que tá acontecendo pra quando começar não ficar repetindo o que tá acontecendo. Então a gente já sabe o que está acontecendo, já sabe como é a estrutura dos equipamentos, dos objetos. É importante sim.

Paulo L.: Na hora ajudou, que eu não tava vendo. [...] Assim pra saber como é os negócios lá, o figurino (as roupas dela).

Bandeira: Sim, ajudou pra identificar o trabalho, identificar como vai ser a peça, a apresentação, entendeu. Ajudou sim.

Machado: Legal. Bem completo.

Durante a roda de conversa, a professora da Sala de Recursos Multifuncionais do turno vespertino (Roseana) sentiu a necessidade da descrição das expressões faciais da atriz, o que abriu para uma discussão do que é relevante ser descrito durante a AD:

Adélia: A expressão facial né, que vocês veem e a gente não consegue compreender o que está acontecendo. É importante sim pra gente saber. Só que da mesma forma que vocês tentam perceber o que tá acontecendo, precisa também ter essa abstração.

[...]

Pesquisadora: O que eu queria comentar é que na audiodescrição a gente também tem a dificuldade do tempo. Eu acho muito importante no espetáculo de Mayra, a descrição da face, das emoções dela. Mas como o tempo é limitado...

Roseana: Era constante dela, era constante a mudança de expressão.

Pesquisadora: Então, mas a gente escolhe...

Roseana: Prioriza.

Pesquisadora: Isso. Prioriza alguns detalhes. E pelo tom de voz de Mayra, a gente também pode tirar outras informações.

Adélia: É porque nem tudo na audiodescrição é possível, como ela falou. O importante é que as partes principais que ela consiga passar pra gente. Caso contrário, fica muito cheio. Muito poluído de informações. E até na hora que ela vai falar, interfere também na fala da atriz. Então a gente fica até um pouco confuso, diante das falas. Então é necessário enxugar e passar o essencial pra gente, pra que a gente possa mergulhar e possa compreender o espetáculo. Foi o que ela fez.

Roseana: Até porque a cena tá andando...

Adélia: A cena tá andando e é uma coisa muito espontânea. É rápido. É uma coisa atrás da outra, é simultâneo, quer dizer. Então é necessário que tenha essa inteligência de saber até onde pode entrar a audiodescrição.

Devido ao tempo exíguo entre os diálogos, a AD exige um esforço do intelectual do audiodescritor em eleger criticamente aquilo que é descrito. O critério da relevância, em nossa concepção, fundamenta-se, sobretudo, na estética do espetáculo. A partir do estudo da obra, podemos elencar com mais coerência os elementos que atuam como signos de destaque da cena, seja a ação da atriz (sua expressão), seja a descrição detalhada de um elemento cênico. Em determinados momentos, por exemplo, era mais relevante descrever a movimentação dos tecidos do que a expressão que a atriz fazia durante a ação, principalmente devido ao fato de que estados emocionais podem ser inferidos pela voz da atriz, pela intensidade dos movimentos dos tecidos e pela própria locução da AD (partindo do princípio do uso dos timbres). Nesse sentido, atuando de forma conjunta ao roteiro, a locução também mobiliza a formação de significados. Ao sabor das marés, veremos agora o posicionamento dos espectadores em relação à locução.

5.4.1.2 *Locução*

Levando em consideração que as emoções são mais facilmente materializadas pela voz e que no monólogo a composição dos personagens foi feita, principalmente através da voz, deliberamos por orquestrar 3 timbres diferentes (agudo, grave e normal) durante a locução. A estética da cena preconizava uma “segunda voz” mais interpretativa, que auxiliasse o espectador nas frequentes mudanças de personagens.

No ensaio exploratório, à revelia dos nossos esforços, a ausência dessa locução interpretativa foi sinalizada pelos espectadores com deficiência visual como prejudicial ao acompanhamento da poética da dramaturgia. Nossas dificuldades anteriores tinham sido causadas pela fragilidade técnica da cabine de AD, que não fazia um bom isolamento acústico, provocando insegurança na locutora. Dessa vez, dada a impossibilidade de alugar outro equipamento, visto esse ser o único disponível na cidade, na preparação vocal, nós nos atemos em ensaiar a mudança de timbres em uma altura baixa, para não rasurar a cena nem a apreciação por parte dos espectadores.

Durante a roda de conversa, perguntamos àqueles que se utilizaram da AD, como eles haviam considerado a locução. Bandeira e Paulo L., de pronto, afirmaram que havia sido boa. A consultora Adélia, por sua vez, acrescentou:

Adélia: O tom de voz, às vezes, diante do que você falava fazia com a que a gente mergulhasse no que estava acontecendo. Você conduzia também a gente a mergulhar nas emoções.

Desse modo, uma locução mais sensível à estética da cena, segundo a consultora, favorece o mergulho na linguagem teatral. O posicionamento neutro da voz do locutor, nesse caso, poderia levar a uma insensibilidade às propostas poéticas do espetáculo, prejudicando, assim, a fruição dos espectadores com deficiência visual.

Buhr, aluna vidente, nunca havia feito o uso da AD. Em outra perspectiva, afirmou que sentiu necessidade de uma ênfase maior na locução. Para ela, a locução ficou mais próxima de um comentário:

Buhr: Bem, eu acho assim, que falta um pouquinho de impacto na audiodescrição. No caso aqui, né?

Pesquisadora: Isso, no rádio.

Buhr: Quando você falou que ela pegava lá, o lençol cor de vinho, o pano, faltou um “ah ela pegou o pano” [fala com mais ênfase]. [risos]. Faltou mais impacto, foi como se tivesse sido falado, comentado.

Pesquisadora: Então temos um impasse aqui, porque Adélia falou que a gente mudou as tonalidades. Buhr disse que faltou um pouco mais de impacto.

Buhr: Não na peça, tava legal. Mas na audiodescrição.

O consultor Machado, por sua vez, afirmou que percebeu a mudança de timbre, entretanto, não concorda com sua aplicação. Para ele, o locutor da AD deve ter uma voz neutra, sem muitas variações, visto que, caso ao contrário, transforma-se em interpretação.

Machado: Eu acho que atrapalha. Porque a interpretação tem que ser feita pela pessoa que tá ouvindo a audiodescrição. Eu particularmente não concordo muito de o audiodescritor ficar entrando na cena não. Ele tá ali como uma peça que não faz parte do evento, entendeu? E aí tem que deixar, na minha opinião, acho que tem que deixar a interpretação por parte da pessoa que está assistindo.

Pesquisadora: Então, você acha melhor uma voz neutra do que...

Machado: A voz neutra.

Chamo a atenção para a proposta estética do espetáculo e de como a AD buscou acompanhar esse movimento. Entretanto, o consultor se mostrou resistente, com forte tendência para pragmática e para técnica:

Pesquisadora: Ela fazia três personagens em cena e para diferenciar cada personagem ela mudava também o timbre. Então pra audiodescrição acompanhar essa estética do espetáculo, em que a voz era predominante, a gente pensou em fazer também essa mudança de timbre na audiodescrição.

Machado: É porque eu penso a audiodescrição com um padrão. Eu não penso a audiodescrição como uma coisa pra cada evento, entendeu? Eu penso como um padrão. Se você estiver fazendo um filme 472 personagens você vai ter que ter 472 audiodescritores?

Concordamos com Machado que a interpretação da obra deve ser feita pelo espectador, tenha ele deficiência visual ou não, o movimento último, o acabamento, é dado por ele. Entretanto, o mantra “não interprete” repetido exaustivamente na formação de audiodescritores precisa ser questionado. Como afirmamos anteriormente, o roteiro de AD,

e conseqüentemente sua locução, é uma resposta ao espetáculo, e como toda resposta, é condicionada também por uma carga interpretativa.

No momento em que a AD é atrelada à cena, retomando as colocações de Alves et al. (2016), ela passa a ser elemento de composição do significado da obra e, portanto, faz parte sim do evento. Nesse fazer parte, ela necessariamente dialoga com a proposta estética.

A recepção da audiodescrição, nessa perspectiva, considera as experiências pessoais de cada espectador com o uso dessa tradução intersemiótica. Nesse quesito, os consensos são improváveis, dado que cada um tem experiências distintas tanto com AD quanto com outros tipos de locução (futebol, por exemplo) ou com a própria linguagem a ser audiodescrita. Entretanto, retificamos nosso posicionamento estético que nos movimenta para uma AD que acompanhe as tensões da cena, evitando a voz monocórdia e também a sobreposição da paleta sonora do espetáculo.

Após questões voltadas para a recepção da AD e do espetáculo, assim como para possíveis relações feitas entre a oficina, o espetáculo *De Janelas e Luas* e os demais posicionamentos (que os espectadores acharam pertinentes), concluímos a roda de conversa e convidamos a todos para explorar os elementos de cena a partir do tato.

5.4.2 Exploração tátil

Após a roda de conversa, baseados numa perspectiva de percepção multissensorial (TOJAL, 2007), mediamos a exploração tátil. Partindo da concepção de que a atribuição de sentidos não se dá exclusivamente pela visão, buscamos provocar o sentido do tato para a experiência estética. Nessa oportunidade, a exploração tátil foi organizada em estrutura semicircular, com estações para que espectadores, videntes ou não, pudessem manipular os elementos cênicos utilizados durante o espetáculo.

Cada estação era formada por um expositor de madeira (espécie de cavalete), sobre a qual estava um cesto de vime com almofada da cor vinho, sobre ela um ou mais elementos cênicos. Também existia uma estação com o manequim vestido com o figurino e outra com um suporte quadrado de madeira coberto com tecido vinho para exploração do banco. Optamos por fazer uma estrutura também para este último, visto que, no ensaio exploratório, analisamos que a manipulação desse objeto cênico precisava de uma altura maior para poder ser mais confortável para aqueles com deficiência visual (ou até mesmo com dificuldades

motoras). Além disso, a opção do suporte quadrado, em detrimento do expositor, dava mais estabilidade ao banco, que tem mais peso que os demais elementos.

Os espectadores transitavam livremente pelas estações, definindo seu próprio itinerário de experimentação. A fim de mediar esse processo por meio da palavra, interagiam com eles, esta pesquisadora, a mediadora Hianna Camilla e a própria atriz, como podemos observar na Figura 5, a seguir:

Figura 5 – Exploração tátil da lamparina de metal vazada



Fonte: Barboà Igor

Descrição da imagem: Fotografia colorida na vertical. De costas para a câmera, a atriz Mayra Montenegro e Paulo L. estão lado a lado. Entre eles, vê-se um cesto de vime com almofada na cor vinho e uma pequena boneca com tranças. Acima do cesto, Paulo L. segura com as duas mãos uma pequena lamparina de metal vazada.

Como na oportunidade anterior, os espectadores com deficiência visual, por meio da percepção háptica, puderam confirmar, negar ou redefinir as imagens mentais formuladas durante o espetáculo, a partir das descrições e de outras informações sonoras. Um dos exemplos é o diálogo a seguir:

Pesquisadora: Esse é o figurino que está vestido na nossa manequim.

Adélia: Os retalhos.

Pesquisadora: Você pensou que ele tinha textura?

Adélia: Aonde?

Pesquisadora: Na calça.

Adélia: Não, pensei que era só junção mesmo de retalhos. Por isso que eu estava procurando as costuras, saber se tinha mesmo. [risos]

Nas notas introdutórias, proferidas antes do espetáculo com AD, realizamos a descrição do figurino. Nela, caracterizamos a calça como “composta por retalhos de tecidos retangulares nas cores azul claro, vinho, amarelo e bege com estampas de estrelas, flores e borboletas. Os retalhos harmonizam com o cós bege da calça”. Em busca da confirmação da junção dos retalhos, os dedos de Adélia buscaram a costura.

Embora a percepção háptica faça parte, com mais intensidade, tanto das experiências quanto da estimulação e da educação das pessoas com deficiência visual, a exploração tátil dos elementos de cena cativa os videntes para a potência dos demais sentidos. Tal fato pôde ser observado na intensa exploração dos elementos cênicos por parte dos alunos videntes, mesmo que a exploração tátil não tenha sido organizada tendo esses espectadores como foco principal, como registrado na Figura 6 a seguir:

Figura 6 – Exploração tátil dos tecidos verde e vinho



Fonte: Barboà Igor

Descrição da imagem: Fotografia colorida na horizontal. Em primeiro plano, três alunos da instituição (duas mulheres e um homem) seguram o mesmo tecido verde com ambas as mãos. Eles estão próximos um ao outro, em semicírculo. Ao fundo, Paulo L. manipula um tecido vinho, o qual está sobre uma almofada de mesma cor, inserida em cesto de vime, sobre uma estrutura de madeira.

Eles são convidados, ou até se autoconvidam, a desestabilizar a forma corriqueira de conhecer, ousando ser surpreendidos pelas qualidades materiais que não são possíveis de ser inferidas apenas pela visão. Na iminência da surpresa, a “[...] mão é assim o órgão do risco, pois se o olhar não se fere, a mão que parte à aventura leva consigo o eu e expõe-no, em todos os sentidos do termo” (BRUN, 1991, p. 174). É a carne exposta ao risco de sentir.

Entretanto, não só de reiteraões foi nossa navegação pela exploração tátil, visto que um dado novo foi apontado. Adélia, consultora de AD, chamou nossa atenção para a necessidade de descrição e exploração também dos expositores de madeira. Já na metade de seu itinerário, provavelmente ao perceber a textura distinta da madeira do expositor em relação aos elementos, questionou sobre que suporte eles estavam sendo expostos. Embora tivéssemos descrito brevemente ao convidar os espectadores à disposição das estações, no caso dos espectadores com deficiência visual, é aconselhável a exploração também de um dos expositores, dado que a escolha dos materiais também dizia respeito à estética do espetáculo:

Pesquisadora: É um expositor de madeira. Todos são assim, um expositor, uma cesta e uma almofada por dentro.

[ajudo ela a realizar exploração do conjunto]

Adélia: Eu já tava procurando saber onde é que tava esse negócio [objeto **cênico**] **aqui**. [risos]

Após recorrências e surpresas, seguimos para a próxima onda: o ensaio de prolongamento!

5.5 QUARTA ONDA: DESMONTANDO *JANELAS E LUAS*

O ensaio de prolongamento ocorreu na semana seguinte à apresentação do espetáculo. Nesse dia, tínhamos apenas um horário de aula para fazer nossa intervenção, ou seja, 50 minutos. O auditório que havíamos reservado estava ocupado e tivemos de nos organizar, rapidamente, uma sala de aula, afastando as carteiras a fim de deixar o espaço livre. Como em seguida os alunos teriam as avaliações, iniciando um novo trimestre, essa era a nossa última oportunidade com eles. Por isso, teríamos de aproveitá-la o máximo possível. Aos poucos, os alunos foram chegando e, para nossa surpresa, alguns deles nós nunca tínhamos visto! No total, dezessete alunos, entre eles, Paulo L. e Bandeira.

Durante nosso último encontro, buscamos o desenvolvimento de exercícios voltados para a compreensão (ativa, crítica, responsiva) artística do espetáculo *De Janelas e Luas*. Revisitamos também a investigação de sonoridades, o ângulo de ataque explorado no primeiro encontro da oficina.

De início, entregamos as vendas e, em círculo, realizamos o alongamento corporal e a preparação vocal de forma breve. Em seguida, realizamos o *Passeio dos Personagens*. Nesse caso, os participantes deveriam andar vendados pelo espaço. Ademais, os alunos reagiam a palavras proferidas pela mediadora, as quais descreviam as duas personagens principais da peça. A intenção era que eles trouxessem para o corpo, o andar e a expressão facial os estímulos voltados para Maria da Quimeras e Ismália. Como haviam alunos novos, o clima na sala era de agitação e, pela metodologia diferenciada, até de estranhamento.

Após esse momento, ainda com as vendas, iniciamos o jogo das *Máquinas* a partir dos temas sonho e medo, que também se remetiam às personagens. Um membro do grupo foi para o centro do círculo e realizou um movimento, sempre acompanhado de um som, compondo, como engrenagem, a nossa máquina. Os outros jogadores, aos poucos, foram entrando na atividade, fazendo as outras engrenagens da máquina, acompanhando os sons dos que haviam chegado primeiro. A maior dificuldade desse jogo era a atenção, visto que, como eles estavam vendados, precisavam voltar seus esforços para a audição. Inicialmente, os alunos mostraram-se receosos, porém, a partir da orquestração e das indicações de velocidade, intensidade e ritmo da mediadora, assim como da participação ativa de alguns alunos, foram ficando mais à vontade.

Retomamos o círculo a fim de que pudéssemos desenvolver nosso último jogo: *E quanto à Ismália?*. Para tanto, realizamos a leitura do poema *Ismália* de Alphonsus Guimaraens, foi nele que Mayra Montenegro se inspirou para construir uma de suas personagens.

Cena icônica do enredo do espetáculo, o salto de Ismália é descrito pela atriz da seguinte forma “Ismália passa a ser uma bonequinha retirada de seu bolso. [...] A narradora manipula a bonequinha, fazendo-a abrir os braços e voar. O canto volta, com a melodia inicial interrompida pela queda da boneca. Silêncio. (SOUZA, 2012b, p. 77).

A cena, recorrentemente citada pelos espectadores com deficiência visual durante as rodas de conversa pós-espetáculo, foi descrita do seguinte modo no roteiro de AD:

Quadro 5 – Trecho do roteiro de audiodescrição do espetáculo De Janelas e Luas – Cena da boneca

55.	[em seguida] [rápido] De dentro dele retira uma pequena boneca de pano com tranças. Segura a boneca na ponta do banco.
56.	E COMO UM ANJO PENDEU AS ASAS PARA VOAR. Ergue lentamente a boneca com as duas mãos, como se ela pairasse no ar.
57.	Fim do canto. Deixa a boneca cair.

Fonte: Autoria própria

Voltando à oficina, solicitamos que, divididos em dois grupos, os alunos improvisassem uma cena com a seguinte temática: o destino de Ismália ou por que ela enlouqueceu. Pedimos, ainda, para que cada grupo escolhesse uma pessoa para descrever a cena para Paulo L. e Bandeira.

Com a proposta dos temas, esperávamos que os alunos pudessem elaborar cenas de elaboração compreensiva (DESGRANGES, 2011a) no que concerne à recepção do espetáculo. O primeiro deveria sugerir um novo final para o espetáculo e o segundo elencaria as possíveis motivações que levaram Ismália à loucura, ou seja, passaria a questionar o que aconteceu antes do início dessa história, antes do “era uma vez”.

Porém, como o poema tinha apenas uma personagem, os alunos tiveram dificuldades na criação de outros personagens para o jogo. Desse modo, encontraram soluções não trabalhadas durante as oficinas, como o uso de uma narradora ou a formação de cenários a partir dos próprios integrantes do grupo.

O primeiro grupo tinha uma narradora (Buhr) que contava a história do poema inspirada nos versos de Alphonsus Guimaraens. Nesse caso, os alunos optaram por fazer três Ismálias: a que se jogava da torre, a que simulava a subida ao céu, e outra que descia ao mar. Para compor a torre, estavam os demais alunos, incluindo Bandeira.

No segundo grupo, havia duas Ismálias. Uma delas se joga da torre (cadeira) e se abaixa. Outro aluno, comicamente, dá uma cambalhota, transformando-se em uma sereia. Para representar os longos cabelos, ele usou um casaco. Do lado direito da cena, um grupo de alunos faz um coro, com melodia que remete ao sobrenatural. Do lado esquerdo da cena, Paulo L. segura uma bolsa, simbolizando a lua.

Ao final da atividade, avaliamos as cenas, com sugestões que poderiam ser incorporadas. Logo em seguida, realizamos uma roda de conversa, reiterando o nosso percurso durante as oficinas e recuperando também a AD do espetáculo. O conteúdo dessa conversa será analisado com ênfase na seção 6.

A essa altura do livro, faz-se necessário que joguemos as âncoras. Mas não se apavore, o mar continua a mover-se ao nosso redor. O peso que nos mantém em pausa é fundamental para mudar o ritmo, desacostumar e, com a calma de quem olha para o céu estrelado à noite, distanciar-se do processo de mediação teatral. Com isso, torna-se possível avaliá-lo a partir das categorias construídas.

6 EM ALTO MAR: A MEDIAÇÃO TEATRAL EM CONTEXTO ESCOLAR

Se a obra de arte permite colocar em xeque o automatismo das percepções cotidianas, o desafio que se coloca em relação à recepção da cena diz respeito a uma pergunta primordial: o que a representação permitiu experimentar? (PUPO, 2015, p. 62).

Nossa embarcação já iniciou seu navegar nos mares do desassossego. Inquietos, deixamos para trás mais de um porto. Assim como na terra, nossa história nas águas se abre para muitas possibilidades. De corpo inteiro, sentimos o sal, o vento, as ondas e o sol. No embalo da canção mitológica, sob o desafio de transformar a sala de aula em um cronotopo favorável à experiência, esta seção tem o objetivo de avaliar o processo de mediação realizado em contexto escolar. Para Casado Alves (2012, p. 313), operar com o conceito de cronotopo, “[...] implica, necessariamente pensar as relações tempo-espaco como constitutivas das interações e como construções de linguagem”. Esses dois últimos conceitos, segundo a autora, fazem parte da constituição do sujeito.

A oficina nessa nova etapa do processo não tem a pretensão de formar atores, mas de sensibilizar cada participante para uma leitura ativa e criativa da cena. De modo que, como afirma Pupo (2015, p. 60),

Não se trata de reivindicar a imersão do espectador na cena, mas sim de solicitar-lhe que formule traduções daquilo que a representação assistida suscitou nele. Em relação a esse aspecto é estimulante imaginar por exemplo que esse diálogo poderia se manifestar cenicamente, ou seja, essas impressões também seriam formuladas e comunicadas através da ação.

Visando possibilidades de “manifestar cenicamente” a aprendizagem, a avaliação da nossa oficina era feita, sobretudo, ao final de cada encontro, momento no qual eram propostos jogos de improvisação teatral, os quais

[...] constituem-se em exercícios teatrais em que um ou mais jogadores-atores executam uma cena de maneira improvisada, ou seja, sem ensaio. [...]. Os demais integrantes do grupo se colocam, geralmente, como jogadores-espectadores da cena apresentada. O exercício continua até que todos os integrantes do grupo apresentem as suas cenas. Normalmente, depois da apresentação das cenas, o grupo conversa e analisa a experiência (DESGRANGES, 2011a, p. 87).

Em práticas teatrais motivadas pelo jogo, a avaliação está “[...] sempre estreitamente vinculada à solução de problemas de ordem teatral a ser resolvidos por quem atua, assegura também outra importante aprendizagem: a da leitura da representação” (PUPO, 2015, p. 35). Assim sendo, quando o jogador está na posição de ator, o estudo dos signos teatrais dá-se sob a égide da *construção*. Já na posição de espectador, o jogador é provocado sobre o funcionamento dos signos que dialogam no palco heterodiscursivo na perspectiva da *leitura* da cena.

Uma das vantagens dos jogos improvisacionais, reside, então, na relativização radical do texto como aspecto central do teatro. Nesse processo, os educandos são encorajados por meio da prática, a uma

[...] leitura transversal dos espetáculos, percebendo que não apenas o texto tem algo a comunicar numa encenação (leitura horizontal), mas como a arte teatral se vale de diversos signos que, justapostos, formam como que uma página cravada no espaço, que se renova a cada instante (DESGRANGES, 2011a, p. 163).

A improvisação, no entanto, não está restrita aos jogos, mas constitui-se como elemento intrínseco ao ato teatral, dado que mesmo no teatro tradicional, a interpretação, a marcação, a entonação do ator tendem a ter nuances. Tal fato revela o caráter *hic et nunc* (expressão latina que significa “aqui e agora”) do teatro, influenciado pelas alterações no estado físico e/ou emocional do artista, na relação entre ele e os demais atores, na própria recepção dos espectadores, entre outros fatores de ordem técnica e pessoal. Nessa lógica, Sandra Chacra (1983, p. 16) afirma “[...] que a improvisação, nesse caso, é apenas configuração ou elemento implícito do ato teatral: sempre há o mínimo de algo novo em cada espetáculo”.

Por exemplo, mesmo que o *De Janelas e Luas* tenha sido “composto” nos moldes de uma partitura, a encenação ainda reserva um grau mínimo de improvisação inerente tanto ao teatro quanto a própria música. Nesse sentido, a atenção do audiodescritor, em detrimento dos ensaios com o roteiro, deve ser preservada para uma descrição atenta ao inesperado “aqui e agora” da cena em sua efemeridade.

A improvisação também pode apresentar-se como recurso explícito no teatro formal, sendo utilizada em caso de “emergência cênica”, seja em decorrência de uma fala esquecida, seja mesmo um elemento cênico que quebra. A improvisação busca, então, evitar mais transtornos e recuperar o ritmo da cena. Esse tipo é passível também de observação do audiodescritor, que também terá de improvisar em seu roteiro.

Em outras concepções de teatro, além da tradicional, seja como matriz criadora, seja na interação em cena entre atores ou entre atores e espectadores, a improvisação varia apenas em grau, sendo elemento indeclinável dessa linguagem. Dado o caráter imanente da improvisação, tanto no teatro quanto na vida, surge a demanda de uma educação para a criatividade, a fim de evitar-se a mecanicidade das relações, realocando o foco do produto acabado para um processo de característica espontânea. Diante disso, a improvisação é “fundada na espontaneidade, como fenômeno psicológico e estético. É o fator que faz parecerem novos, frescos e flexíveis todos os fenômenos psíquicos e teatrais, dentro de um universo em que tem lugar a mudança e a novidade” (CHACRA, 1983, p. 45).

Partindo do que vivenciamos durante os jogos improvisacionais, retomaremos as descrições feitas na seção anterior, analisando o processo de mediação teatral construído, levando em conta os diversos sujeitos envolvidos em suas relações de interação e alteridade. Diante do que já foi exposto, acrescentaremos ao processo de acessibilidade a oficina, nos moldes de ensaios de desmontagem (DESGRANGES, 2011a), constituindo-se como atividades que antecederam e sucederam a apresentação do espetáculo com audiodescrição, tendo a participação de alunos com e sem deficiência visual. Buscando arejar o ensino e a aprendizagem de teatro em sala de aula numa perspectiva inclusiva, permitindo-se jogar na linguagem, continuamos a navegar nos mares (impre)visíveis(?) do desassossego.

6.1 O MERGULHO: INTERAÇÃO E ALTERIDADE

Mergulhar.... Deixar para trás de si o conforto, afinal, o que é mais natural que respirar? É preciso fôlego. Distanciar-se do raso, aproximar-se das profundezas. Quanto mais fundo,

estranhar e descobrir a fauna e a flora, assim como pertencer ao mais íntimo do oceano. Também não ocorre desse modo o encontro com o outro? Seja ele meu colega de sala, seja o outro de mim mesmo. No prazer e até mesmo na tortura, inseridos em relações de interação e alteridade, vamos nos constituindo como sujeitos.

Esse encontro com o outro, todavia, não se dá entre pessoas com o mesmo horizonte vivenciável. Tal como, poeticamente, afirma Bakhtin (2011, p. 21): “Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos vivenciáveis não coincidem. [...] Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos”. Cada participante da oficina, portanto, difere entre si no que tange as suas experiências, que por mais semelhantes que sejam, não são iguais as do outro.

Considerando as vantagens dessa relação assimétrica do encontro entre diferenças, a interação entre o *eu* e o *outro* pode colaborar, entre outros aspectos, para o conhecimento sobre si mesmo. Tal fato dá-se pela exotopia do olhar, também chamada de excedente da visão, o qual

[...] é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim (BAKHTIN, 2011, p. 21).

Desse modo, meu olhar exotópico, esse olhar que é distanciado, pode ver no outro aquilo que ele não pode ver sobre si. Por isso, semanticamente, é o olhar que excede, que ultrapassa o limite, capaz de ver as costas do outro, quando este não pode fazê-lo. Mais que isso, ver “[...] o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele” (BAKHTIN, 2011, p. 21).

Ambiências favoráveis ao encontro entre o eu e o outro estimulam essa troca de olhares exotópicos, que embora seja inerente a qualquer situação de interação, nem sempre se dá de modo a promover reflexões com o outro e consigo mesmo. Cabe a nós destacar que práticas educacionais devem concorrer para processos interativos e alteritários. Desse modo, sob a perspectiva do teatro como encontro, afirmamos que, conseqüentemente, esse também deve se tornar um objetivo explícito do ensino-aprendizagem da linguagem teatral no âmbito educacional.

Para Spolin (2014, p. 20), ao “[...] participar dos jogos teatrais, professores e alunos podem encontrar-se como parceiros no tempo presente e prontos para comunicar, conectar, responder, experienciar, experimentar e extrapolar em busca de novos horizontes”. Sendo assim, além de horizontalizar a relação entre mediador e educandos, a participação em jogos teatrais estimula conexões entre os educandos, sejam eles com ou sem deficiência.

Ryngaert (2009, p. 59), por sua vez, acrescenta que o “[...] entendimento entre os jogadores, a mobilização das capacidades de escuta e de reação criam um estado particular de cumplicidade que é uma das dimensões de prazer do jogo”. Essa interação de ordem cúmplice e positiva, então, desencadeia o prazer de construir com o outro.

No que concerne especificamente ao jogo improvisacional, com vistas aos acordos necessários para a definição em grupo dos aspectos que compõem uma estrutura dramática, concordamos com Spolin (2005, p. 9), uma vez que ele mostra que esse tipo de jogo “[...] requer relacionamento de grupo muito intenso, pois é a partir do acordo e da atuação em grupo que emerge o material para cenas e peças”. Entretanto, a interação do eu com o outro em grupos sociais, nem sempre se dá de forma harmoniosa.

Podemos exemplificar tal desalinho a partir da experiência do último jogo do nosso primeiro encontro, intitulado *Grupo de Apoio aos Personagens de Manoel de Barros* (com o agenciamento da visão), que tinha como objetivo construir em grupo uma cena em que estivesse clara a estrutura dramática. Para um dos grupos, a atividade só pôde ser concluída após a mediação da pesquisadora, devido a dissensos inconciliáveis entre os alunos.

Isso nos leva a pensar sobre a seguinte questão: para os participantes da oficina, era comum a tomada de decisões a partir de grupos? Para além disso, seria comum a interação mínima entre esses alunos no dia a dia escolar? Nos registros escritos feitos pelos alunos, nos dois primeiros encontros, foi recorrente a possibilidade de interação proporcionada pela oficina:

Matilde: Foi um momento engraçado onde pude aprender, conversei com pessoas da minha turma que nunca tinha conversado.

Drummond: Eu gostei muito da aula de hoje porque nos ajudou a interagir com todos os alunos.

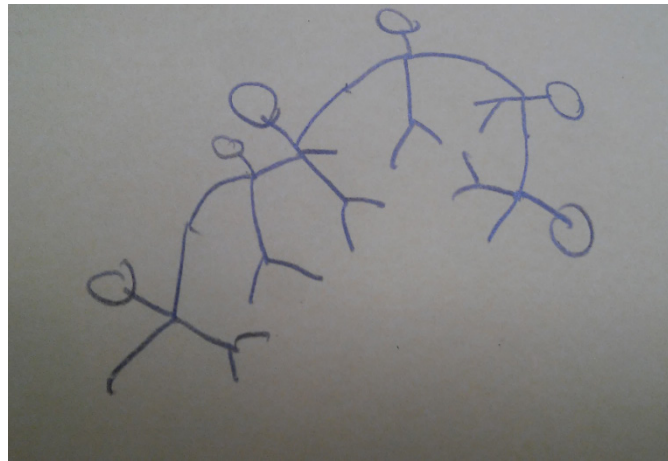
Viviane: Apesar de ter vindo pouca gente, gostei de ter interagido mais com o resto da turma.

Elisa: Eu gostei bastante da oficina de hoje. Serviu para mim interagir com a turma (já que sou bem tímida, não falo com quase ninguém).

Realizamos as atividades praticamente na metade do ano letivo e alguns alunos “nunca” tinham interagido com determinados colegas. Buscamos, assim, ao desenvolver a linguagem teatral, de forma concomitante estimular uma relação positiva entre o eu e o outro, que se torna profícua em cena, mas também necessária no contexto da sala de aula. Nessa perspectiva, o jogo atua de forma mais provocativa na interação entre os pares, visto que é uma atividade que vai “[...] contra condutas rotineiras, ideias preconcebidas, respostas prontas para situações novas ou medos antigos” (RYNGAERT, 2009, p. 60).

O aluno Drummond, no primeiro encontro, optou por não escrever, mas desenhar três imagens (Figura 7) que, para ele, foram marcantes durante a oficina. Uma delas foi a representação de pessoas de mãos dadas, destacando justamente um momento de interação.

Figura 7 – Desenho de aluno acerca da oficina



Fonte: Drummond

Descrição da imagem: Desenho em folha de papel ofício branca, na horizontal. Em diagonal (do canto inferior esquerdo para o superior direito), com caneta preta, temos a representação de 6 pessoas de mãos dadas em semicírculo. Cada uma possui cabeça redonda, corpo e membros formados por linhas. Os braços estão ligados como se fossem a continuação um do outro.

Nenhuma desses registros escritos ou gráficos, entretanto, foi de alunos com deficiência. De acordo com histórico de exclusão em instituições escolares, espera-se que alunos com diferenças sensoriais, como a cegueira ou a baixa visão, tenham mais dificuldade de interação que os demais. Esse fato, porém, não se confirmou no contexto de nossa pesquisa.

Segundo a nossa observação, durante as oficinas, os alunos se disponibilizavam para descrever as cenas construídas para Paulo L. e Bandeira. Além disso, na atividade com os desobjetos, exploraram suas qualidades táteis e sonoras, de modo que a criação pudesse

contemplar também os alunos com deficiência. Além disso, tanto Paulo L. quanto Bandeira participaram ativamente das cenas improvisadas por seus grupos.

Recorremos ainda à troca de enunciados durante a primeira roda de conversa, ao final do primeiro encontro, em que pedimos para o aluno com baixa visão sua apreciação dos quadros de Henri Matisse. Conforme descrito na seção 5 os demais alunos consideraram essa solicitação absurda. Afinal, “professora, ele é cego!!!”. Nesse discurso, subjaz, portanto, a concepção de que o sujeito com deficiência visual é incapaz da apreciação de conteúdo imagético.

A troca de enunciados confirmou que nossa metodologia durante a oficina precisava compreender, além da abordagem aos ângulos de ataque do espetáculo, também o descentramento do olhar como forma de apreender o mundo e a relação de alteridade. A fim de promover os dois últimos pontos citados, em grande parte do encontro fizemos uso de vendas de tecido preto. Esse material foi baseado na pesquisa desenvolvida pelo grupo de extensão da UFRN, *O que os olhos (não) veem o coração (não) sente*, de modo a adaptar-se melhor ao rosto, com conforto, porém, impedindo o uso da visão pelos educandos.

No seu livro *O Ouvido Pensante*, Murray Schafer (2011) relata algumas de suas experiências como professor de música para alunos de diversas faixas etárias. Em uma delas, chama a atenção para o automatismo com o qual elegemos a visão para apreensão do mundo.

Pede-se a todos que escrevam o que percebem. Dez minutos depois, discutindo as listas apresentadas, notamos que, enquanto muitos viram cenas interessantes, poucos ouviram algo que tenha chamado a atenção e menos ainda foram os que tocaram, sentiram o gosto ou cheiro de algo. Dessa experiência podemos deduzir que, para maior parte das pessoas, “percebo” é sinônimo de vejo (SCHAFER, 2011, p. 317).

Nos desdobramentos desse exercício, Schafer (2011) propõe discussões e intensas atividades de mediação sensorial, de modo a favorecer a experimentação e o desenvolvimento dos demais sentidos. No nosso caso, além desses conteúdos, consideramos também a relação de alteridade entre os educandos.

Diante disso, vestir e retirar as vendas implica em processos tanto de estranhamento quanto de pertencimento. Em uma sala de aula com dois alunos com deficiência visual, utilizá-las motiva para um olhar de aproximação e também de distanciamento do outro. Esse distanciamento, entretanto, não é visto sob uma ótica negativa, mas sim necessária, de modo que, ao distanciar-se, o educando pode, a partir do seu lugar único no mundo, elaborar

compreensões mais ou menos estáveis, evocando suas experiências anteriores confrontando-as com o que acabou de vivenciar. Afinal, para Bakhtin (2011, p. 14), ao “[...] olharmos para nós mesmos com os olhos do outro, na vida sempre tornamos a voltar para nós mesmos, e o último acontecimento, espécie de resumo, realiza-se em nós nas categorias da nossa própria vida”.

Nesse sentido, na perspectiva bakhtiniana,

[...] é na relação com a *alteridade* que os indivíduos se constituem. O ser reflete no *outro*, refrata-se. A partir do momento em que o indivíduo se constitui, ele também se altera constantemente. E esse processo não surge de sua própria consciência, é algo que se consolida socialmente, através das interações, das *palavras*, dos *signos*. Constituímo-nos e nos transformamos sempre através do outro (GEGe, 2009, p. 13, grifo do autor).

A fim de alterarmos o fluxo das ondas do movimento alteritário doravante em exercício em sala de aula, trouxemos as vendas na perspectiva de uma corrente que levasse nossos barcos para ressignificar os conceitos que eles tinham do outro e de si mesmos.

Ao analisarmos os registros escritos, foi recorrente na escrita dos alunos a menção às vendas. Os significados de seus enunciados remetiam ao prazer que tiveram em usá-las e às afirmações de que estas facilitavam a interação:

Matilde: O aquecimento de voz foi muito legal também. Mas o que eu mais gostei foi a parte da venda e da peça que tivemos que fazer.

Gregório: Aprendi muitas coisas, gostei muito da parte de estar vendado, porque fica mais fácil de interagir, de imitar e muito mais [...] aprendi coisas também que eu não sabia, como exercícios antes de praticar o teatro.

Carolina: Primeiro começamos com os alongamentos e depois fizemos várias coisas com os olhos vendados (foi bem legal essa parte).

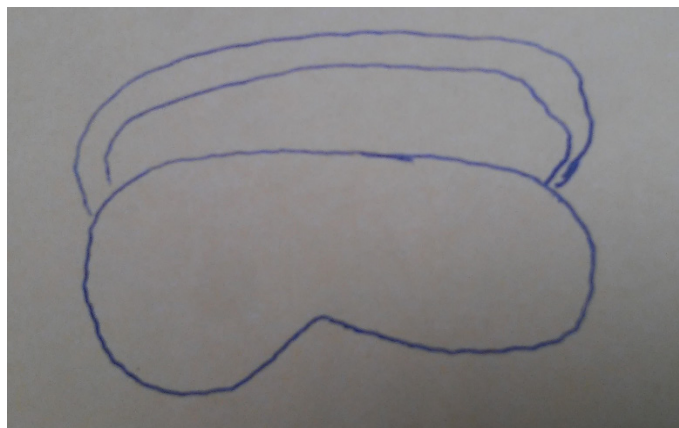
Durante o jogo *Percebo em Você*, realizado com agenciamento da visão e cuja finalidade residia em descrever o outro a partir de todos os sentidos, eles revelaram claramente o receio de tocar no outro. Entretanto, durante os jogos nos quais as vendas eram usadas, eles demonstraram a necessidade de encontrar o outro através do toque, dado que a voz não era suficiente. Os mediadores, em alguns momentos, precisavam, inclusive, retomar o foco do jogo, que por vezes se perdia no prazer dessa interação tátil.

Sem as vendas, era recorrente, principalmente no início do primeiro encontro, a inibição por parte de alguns alunos. Ao dissertar sobre os obstáculos ao jogo, Ryngaert (2009, p. 45) afirma que essa

[...] é uma dificuldade ao jogador iniciante, talvez a mais comum. Comodamente definida com um “bloqueio”, ela se traduz sobretudo, por uma impossibilidade de superar a angústia causada pelo olhar do outro ou o sentimento de ser ridículo a seus próprios olhos, a famosa consciência de si.

Nesse sentido, as vendas, diante das angústias dos alunos, atuaram *a priori* como amuletos de proteção do olhar do outro. Além da menção aos objetos em sua escrita, dois participantes (Matilde e Drummond, respectivamente), produziram registros gráficos que remetiam a esses objetos. As Figuras 8 e 9, a seguir, mostram esses desenhos.

Figura 8 – Desenho de aluna sobre a venda



Fonte: Matilde

Descrição da imagem: Desenho em folha de papel ofício branca na horizontal. Centralizado, feito de caneta azul em fundo cinza, o desenho representa os contornos de uma venda utilizada para tapar os olhos. A venda é dividida em duas partes, representadas pelo elástico e pela parte da frente, a qual está disposta na horizontal, tem as laterais arredondadas e na parte inferior possui duas curvaturas (entre elas o espaço para o nariz).

Figura 9– Desenho de aluno sobre a venda



Fonte: Drummond

Descrição da imagem: Desenho em folha de papel officio branca na horizontal. Espalhados aleatoriamente pela página, doze representações de pessoas. Cinco delas possuem o contorno preto com cabeça redonda, corpo e membros formados por linhas. Na cabeça, uma boca na forma de linha horizontal vermelha e no lugar dos olhos uma linha horizontal preta. Os outros sete bonecos possuem o contorno rosa, e têm as mesmas características dos desenhos de contorno preto.

As vendas, ao motivarem o toque no outro, provocaram processos interativos de cunho prazeroso entre os educandos, mesmo que, por vezes, não soubessem quem estavam tocando (Figura 10). Além disso, os objetos transformaram-se em álibis para que cada educando pudesse ser e estar nos jogos sem a censura do olhar do outro.

Figura 10 – Parte da oficina em que os participantes tocam o outro



Fonte: Víctor Vasconcelos

Descrição da imagem: Fotografia horizontal colorida. Ambiente de paredes amarelas e brancas, piso de azulejo também branco. Na imagem, seis alunos vestidos com calça jeans, camisa da farda e vendas de tecido preto. Eles estão divididos em duplas. O ângulo da fotografia evidencia em primeiro plano, à direita, uma dupla, que é revelada até a cintura, um dos alunos está de lado e o outro sorri. A segunda dupla

está no centro, sendo mostrada até os tornozelos. Eles estão de mãos dadas, uma aluna está de costas para câmera e o aluno sorri. Ao fundo, a terceira dupla está na parte esquerda da imagem, vista de corpo inteiro. Os alunos estão de mãos dadas.

No ensaio de prolongamento, entretanto, outro posicionamento manifestou-se por parte de uma das alunas em relação ao uso das vendas. Tal enunciado evoca um deslocamento na relação de alteridade entre o eu e o outro, ou, nesse caso, entre videntes e não videntes: “Buhr: Eu achei legal porque eu pude me colocar no lugar do meu colega de sala”. Esse movimento de empatia ressignifica o uso das vendas, justificando seu uso em exercícios de cunho alteritário, reforçando assim sua potencialidade pedagógica de descentramento do olhar e de mudanças nas relações entre os pares.

Ainda no ensaio de prolongamento, em determinado momento em que todos os alunos estavam vendados e dispostos aleatoriamente em sala de aula, foi pedido para que eles fizessem um círculo. Tal fato foi lembrado na roda de conversa:

Buhr: E é muito difícil, porque quando você falou “volta para o seu lugar”, se eu não tirasse o “tapa-olho”, eu não iria conseguir. Eu iria esbarrar nos meus colegas.

Pesquisadora: Não foi uma indicação muito boa.

(Risos)

Buhr: Ela não disse assim: “Venha, vou lhe guiar”.

O discurso de Buhr nos leva a destacar dois pontos. O primeiro deles é a tomada de consciência de uma indicação não alteritária, para, em seguida, a própria estudante solucionar a problemática da espacialidade, sugerindo a postura alteritária do guia. Em seu discurso, vestir a venda provocou uma empatia com os colegas de sala, para, em seguida, na retirada do objeto motivador, retornar ao seu lugar e partir do seu posicionamento axiológico (olhar exotópico), criar uma proposta concludente de ação. Buhr corrobora o posicionamento bakhtiniano, pois, de acordo com Bakhtin (2003, p. 23):

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal como ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento.

Para o aluno com baixa visão, por sua vez, o uso das vendas foi assertivo, visto que, tal como havíamos planejado, elas poderiam funcionar para impulsionar experiências extracotidianas. Segue seu posicionamento durante a roda de conversa ao final do primeiro encontro:

Pesquisadora: Você gostou que seus amigos estivessem vendados?

Paulo L.: Gostei também. Acho que foi uma experiência para eles. Eles nunca tinham feito isso.

Desse modo, inicialmente, as vendas – tal como um leme que dá voltas sobre seu eixo mudando a direção da embarcação – levaram a dois caminhos distintos. O primeiro deles diz respeito ao prazer e à provocação de interações mais próximas. O segundo rumou o barco para mudança de percepções de que o próprio educando vidente tinha de si, assim como seu posicionamento diante do outro com deficiência visual.

Tendo em vista essas colocações, cabe-nos lembrar o caráter intransitivo da experiência. Na medida em que a consideramos como aquilo que “nos acontece”, o leme de cada barco assim como os caminhos de cada educando podem seguir para diferentes portos e em temporalidades distintas. Isso não impede que, a partir dos enunciados do outro, os estudantes possam reconsiderar os seus posicionamentos, reelaborando seu discurso. Afinal, para Bakhtin (2011), nas interações sociais, a experiência discursiva individual é caracterizada pelo processo de assimilação das palavras do outro. Desse modo,

[...] todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos (BAKHTIN, 2011, p. 294-295).

Nesse sentido, apesar de termos tido apenas quatro encontros com os educandos (3 dias de oficina e um dia de espetáculo com acessibilidade), é preciso destacar a intensidade da experiência, visto que, tendo sido proporcionada mais interação entre os pares e entre esses com os mediadores, foi possível uma troca de enunciados voltados para questões de acessibilidade. Cada participante da oficina, por sua vez, assimilou, reelaborou e reacentuou essas palavras de acordo com um grau variado de relevância.

Nesse contexto, é válido lembrar que o próprio processo de acessibilidade do espetáculo *De Janelas e Luas* aliado aos jogos teatrais são motivadores dessas relações de interação e de alteridade, as quais estão intrinsecamente imbricadas. Ao interagir com a audiodescrição e a exploração tátil dos elementos de cena, provocam-se alunos e professores para outras possibilidades de olhar. Os jogos, durante os ensaios de desmontagem, em um ambiente favorável à ludicidade, ao motivarem a interação entre os pares, também favorecem a alteridade.

Depois de mergulhar fundo em meios discursivos das relações de interação e de alteridade, tomamos impulso para retomar o ar. Entre braçadas e respirações, assim como momentos para boiar e refletir, seguimos para a exploração da ilha, o ângulo de ataque.

6.2 (RE)DESCOBRINDO ILHAS: EXPLORANDO O ÂNGULO DE ATAQUE

Nos ensaios de desmontagem, de acordo com Desgranges (2011a), propõe-se a seleção de ângulos de ataque do espetáculo a fim de que estes sejam explorados durante a oficina. Os ângulos de ataque “podem ser definidos tanto em função do próprio espetáculo quanto da pertinência de se trabalhar este ou aquele aspecto do discurso cênico em função do encaminhamento do processo pedagógico com o grupo de alunos” (DESGRANGES, 2011a, p. 170).

Nessa perspectiva, durante nossos encontros, tendo o *De Janelas e Luas* como parâmetro, buscamos investigar os seguintes aspectos marcantes da escritura cênica: as sonoridades, a criação de personagens a partir da voz, a contação de histórias, assim como a ressignificação de objetos. Nos limites deste livro, optamos por analisar com mais ênfase a ressignificação dos objetos, tendo em vista sua repercussão entre os alunos, que tanto em nossas visitas quanto em rodas de conversa recordavam com êxtase o *Jogo Feira da Inutilidade*. Durante a roda de conversa do ensaio de prolongamento, intitulado *Desmontando De Janelas e Luas*, ao pedir que falassem livremente das oficinas, Torquato mencionou seu jogo preferido:

Torquato: Quando a senhora traz objetos para gente usar de uma forma diferente, que não tem nada a ver.

Pesquisadora: Você gostou?

Torquato: Claro que sim!

Buhr: Foi a oficina que ele mais falou. Ele passou a semana todinha falando. “Tomara que ela traga aqueles instrumentos de novo”.

A escolha desse ângulo de ataque para compor nosso plano de oficina dá-se em decorrência de que, no espetáculo, a atriz faz uso de vários objetos de modo a ressignificá-los, transformando-os em elementos de cena. Tecidos, poeticamente, viram capa, cauda de sereia e até o próprio mar. O bastidor é lua, é leme. E as possibilidades são tantas quanto são os peixes no mar! Desse modo, apoiados na estética barriana, trouxemos diversos objetos conhecidos a fim de instigar os educandos a renová-los usando as borboletas de suas experiências.

6.2.1 Exercícios de transver o mundo: a ludicidade na estética barriana

De acordo com Johan Huizinga (2000), o jogo estabelece uma função tão importante quanto o raciocínio e a fabricação de objetos no que concerne à vida do homem. Para o autor, o jogo engendra características próprias, visto que consiste em

[...] uma atividade que se processa dentro de certos limites temporais e espaciais, segundo uma determinada ordem e um dado número de regras livremente aceitas, e fora da esfera da necessidade ou da utilidade material. O ambiente em que ele se desenrola é de arrebatamento e entusiasmo, e toma-se sagrado ou festivo de acordo com a circunstância. A ação é acompanhada por um sentimento de exaltação e tensão, e seguida por um estado de alegria e de distensão (HUIZINGA, 2000, p. 88).

Viola Spolin, por sua vez, define jogo como uma

[...] atividade aceita pelo grupo, limitada por regras e acordo grupal; divertimento; espontaneidade, entusiasmo e alegria [...] seguem par e passo com a experiência teatral; um conjunto de regras que mantém os jogadores jogando (SPOLIN, 2005, p. 342).

Sistematizando em algumas palavras-chave, regras, entusiasmo, tensão e alegria são características que permeiam as ações dos jogadores. Para o jogo, você não precisa necessariamente de um conhecimento técnico prévio, visto que são desenvolvidas “[...] as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar” (SPOLIN, 2005, p. 4).

A inventividade é estimulada nesse tipo de atividade, dado que desde que os jogadores atinjam seus objetivos no que tange à resolução de problemas, eles são livres, no limite das regras, para escolher a maneira de fazê-lo. Para tanto, é preciso sentir liberdade pessoal, disponibilidade para a experiência. Diante disso, Larrosa (2014, p. 26) afirma que

o “[...] sujeito da experiência é um sujeito ‘ex-posto’”. Do ponto de vista da experiência, então, o importante é nossa maneira de nos “ex-pormos”, com tudo que tal fato carrega de vulnerabilidade e de risco.

Transformar a sala de aula em um ambiente favorável à experiência exige dos jogadores/educandos essa disponibilidade para o jogo, o “[...] envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo. Dos três, o intuitivo, que é o mais vital para situação da aprendizagem, é negligenciado” (SPOLIN, 2005, p. 3). O nível intuitivo é da ordem do imediato, da espontaneidade, requisitando um ambiente no qual esse aprendizado seja incentivado e trabalhado.

A oficina, nessa perspectiva, promove uma comuna lúdica, quebrando a rigidez da sala de aula com cadeiras enfileiradas, umas atrás das outras, instaurando um cronotopo diferenciado, favorecendo a experiência estética sensível. Ainda que caracterizada pela eventicidade, com claro caráter de suspensão do cotidiano – talvez justamente essa seja sua maior potência –, a oficina reanima o lado lúdico adormecido de cada participante. Partindo, então, dessas concepções de jogo e de oficina, o nosso segundo encontro intitulado *Desmontando a História* foi pautado, sobretudo, na perspectiva do teatro como jogo.

Manoel de Barros (2013, p. 75) poeticamente aconselha: “A expressão reta não sonha. Não use o traço acostumado”. Nesse sentido, mais do que “pensar fora da caixa”, o poeta propõe dar à caixa qualidade de árvore ou torná-la matéria para passarinhos. Em sua didática da invenção, o autor sugere outras formas de produzir sentidos, outras formas de aprender o mundo. Desse modo, o que é mais passível de burlar os percursos usuais da compreensão do que a invenção de desobjetos?

Durante o jogo da *Feira da Inutilidade*, os alunos elaboraram uma diversidade de propostas de desobjetos, organizadas, nesse caso, como verbetes-propagandas, os quais foram organizados pela pesquisadora, a partir do resultado da fala dos educandos criadores (escrita entre aspas) e da resposta dos demais participantes da oficina ao desobjeto.. Citaremos os destaques:

- Câmera de ultra visão: “Utilizada para ver as partes internas do corpo”. Portátil, é recomendada para médicos e cirurgiões, configurando-se com uma “tecnologia mais avançada do que uma máquina de ultrassom” (Bandeira).
- Fazedor de capacetes subaquático: muito semelhante a brinquedos infantis de fazer bolinhas de sabão, mas com um refinamento superior. Esse produto faz “capacetes para você entrar dentro d’água” (Torquato).
- Apanhador de cores: “Para um artista é muito útil, por que quem não se apaixonou pelas cores do arco-íris?”. Perfeito, para você que quer captar aquele tom específico do pôr do sol. (Viviane)

- Máquina de produzir energia cabelalmente: é só esfregar no seu cabelo “e você vai produzir energia por duas semanas para cidade inteira” (Alphon-sus).
- Semente de qualquer coisa: “É uma semente que você planta e nasce o que você quiser”. Mas se você, assim como nós, pensou logo em dinheiro, o vendedor adverte: “dinheiro não traz felicidade” (Drummond).
- Máquina de desentortar coluna: um pandeiro? Ledo engano. “Isso aqui é uma máquina de desentortar a coluna”. De acordo com relatos dos transeuntes da Feira de Inutilidades, inclusive escolioses foram curadas. Todos quiseram experimentar (Paulo L.).

É válido destacar que os educandos, com o objetivo de “vender” os seus desobjetos, exploraram suas qualidades estéticas visuais e também as sonoras e táteis. Além disso, eram incentivados a defender seus desobjetos para os colegas de sala com deficiência visual, levando até eles e demonstrando o funcionamento.

Nessa perspectiva, ao interromper a linearidade do cotidiano transcribando-o, partimos da premissa de que o aprendizado

[...] surge da potência de um signo, de um objeto ou situação que se interpõe ao fluxo perceptivo usual, promovendo um encontro tão imprevisível quanto inevitável, que solicita produção do pensamento, forçando a realização de algo inédito (DESGRANGES, 2012, p. 138).

Para essa criação, poesia e jogo não são vistos como complementares, mas sim como, essencialmente, o mesmo processo. Ainda que na vida social o jogo tenha perdido espaço nas formas mais complexas, tais como a religião e a guerra, o ato de jogar com palavras, a própria função do poeta,

[...] continua situada na esfera lúdica em que nasceu. E, na realidade, a poiesis é uma função lúdica. Ela se exerce no interior da região lúdica do espírito, num mundo próprio para ela criada pelo espírito, no qual as coisas possuem uma fisionomia inteiramente diferente da que apresentam na “vida comum”, e estão ligadas por relações diferentes das da lógica e da causalidade (HUIZINGA, 2000, p. 88).

A alternativa de manipular desobjetos não foi dada ao acaso. A partir da estética barriana, buscamos problematizar a construção do signo teatral provocando os espectadores/jogadores para a aprendizagem da linguagem por meio da ludicidade. Com vistas a evidenciar a força catalisadora das atividades com desobjetos no que tange a ludicidade, nos registros escritos dos alunos foi recorrente o uso da palavra imaginação, conforme destacamos a seguir:

Olavo: Eu achei muito interessante sobre o fato de se usar muito a imaginação. E usar objetos insignificantes como algo útil para atuar. O diálogo para exercitar a mente.

Elisa: Gostei quando interpretamos, quando usamos nossa imaginação.

Viviane: Gostei bastante, foi bem divertido. Ajudou a usar mais a imaginação.

Em um palco heterodiscursivo, dialogam em cena distintos sistemas de signos, que na relação entre eles são responsáveis pelo discurso cênico. Para Pupo (2015), o signo teatral é composto por significante (os seus elementos materiais), significado (conceito) e referente (objeto ao qual remete na realidade). Desse modo, o signo pode se apresentar de diferentes maneiras, como espaço cênico, como iluminação ou mesmo vinculado à performance do jogador.

Entretanto, quando o signo teatral coincide com um *objeto* manipulável pelo jogador, este se constitui como

[...] uma materialidade concreta que remete a algo que está no mundo. Sua configuração pode ou não se confundir com a de seu referente, e a escolha entre essas alternativas nunca deve ser tida como fortuita. O significado metralhadora, por exemplo, poderá emergir através de diferentes significantes, tais como a réplica de plástico de uma metralhadora real, uma guarda-chuva preto, ou a gestualidade do jogador. Optar por um ou outro, evidentemente acarreta implicações no tocante às conotações que serão lidas pela plateia (PUPO, 2015, p. 30).

No caso do desobjeto *Máquina de desentortar coluna*, o significante seria pandeiro; o significado, “objeto para desentortar colunas”; e o referente subverte ao implicar um objeto que de fato não existe. Ainda que muitos tenham destacado a dimensão tátil dos seus desobjetos, como pudemos experimentar com a máquina de desentortar colunas e a de produzir energia “cabelalmente”, é prenhe de destaque e análise a escolha do aluno com cegueira na criação de um desobjeto (câmera de ultra visão) que vê justamente aquilo que não é possível apreender com o sentido da visão.

Utilizando-se de uma função vital tão importante quanto a do pulmão ou a do coração, denominada imaginação, o significado elaborado pelo estudante *a priori* nos instiga a olhar o corpo de maneira clínica. Entretanto, ao apelar para o biológico, ele nos motiva a tecer considerações acerca do conceito de corpo/corporeidade e das concepções de olhar/ver.

Entendemos a corporeidade humana como fenômeno social e cultural (LE BRETON, 2010). A partir de um posicionamento ativo “[...] o corpo vai se organizando e se reorganizando mediante as provocações advindas do ambiente, das pessoas e da sociedade com as quais convivemos, sendo ao mesmo tempo agente perturbador, modificando-as” (MENDES; NÓBREGA, 2009, p. 4).

Desse modo, por meio da nossa linguagem corporal, em espaços e tempos diferenciados, “[...] cada corpo vai adquirindo percepções de acordo com o mundo que lhe é específico” (MENDES; NÓBREGA, 2009, p. 4-5). Nessa perspectiva, durante nossas oficinas, portanto, cada aluno trazia em seus corpos diferentes histórias que eram contadas e reescritas durante os exercícios e jogos improvisacionais. Afinal, o “[...] mundo fornece o material para o teatro, e o crescimento artístico desenvolve-se par e passo com o nosso reconhecimento e percepção do mundo e de nós mesmos dentro dele” (CHACRA, 1983, p. 13).

Em nossos encontros, buscamos vivenciar outras formas de apreender o mundo em detrimento da visão, visto que no ambiente, na sociedade e na cultura, apesar de se dar ênfase a ela, nosso corpo é interpelado pelos demais sentidos, reorganizando, a todo o momento, a experiência sensível. Assim, como já abordado na quarta seção, compreendemos o “olhar” como atribuição de sentidos, em que a partir de nossa potência semântica somos e estamos no mundo de corpo inteiro.

Tal como as ações do corpo, as percepções sensoriais estão vinculadas à dimensão social e cultural. Dessa forma, interagimos sensorialmente com o nosso entorno de conformidade com as informações mediadas nas relações sociais (LE BRETON, 2010). Cada comunidade humana detém, então, um repertório de sentidos diverso e, dentro delas, cada sujeito, de acordo com suas experiências (aquilo que acontece somente a ele), constrói um repertório próprio, conseqüentemente, cria em cena a partir da mediação sensorial que lhe foi proporcionada.

Nesse sentido, a *Câmera de Ultra Visão*, criada pelo aluno Bandeira, traz referências da cultura visual, aquela que provavelmente foi mediada com mais ênfase para o aluno cego. Trazendo à cena as suas experiências, propõe uma inversão, de modo a olhar o corpo pelo seu interior. Ao olhar a partir do avesso do sentido, expande as possibilidades do seu corpo.

Nos ensaios de preparação, ao oferecer ângulos de ataque, espera-se “[...] guiar os espectadores em sua leitura da peça – o que não significa fornecer uma análise previamente construída -, e sensibilizar a percepção dos aprendizes para a riqueza das resoluções cênicas levadas à cena” (DESGRANGES, 2011a, p. 167). Nesse sentido, na roda de conversa, quando

perguntados se conseguiam relacionar ao que viram no espetáculo com os jogos desenvolvidos durante as oficinas, Drummond mencionou as provocações do segundo encontro e de como a atriz também recorreu à ressignificação dos objetos cênicos:

Drummond: Uma caixa de pizza com areia dentro que simulava o som da praia, e ela usou o tecido pra simular as ondas, e o barquinho em cima. Ela usou o rodapé, é rodapé?

Pesquisadora: O bastidor!

Drummond: Pra fazer a lua.

O acontecimento estético, de acordo com a concepção bakhtiniana (BAKHTIN, 2003), preconiza duas consciências que não coincidem. Nessa perspectiva, apesar de cada espectador dar seu acabamento à obra, existe também uma expectativa de resposta às proposições da escritura cênica. Ao vivenciar a construção de signos teatrais no decorrer da oficina, a ressignificação de objetos pôde ser analisada com mais embasamento, qualificando a fruição dos espectadores.

No que concerne ao trabalho com esse ângulo de ataque, nós o consideramos profícuo para instigar uma reinvenção não só da aprendizagem da/na linguagem mas também da própria corporeidade. A *Câmera de ultra visão* desestabiliza a hegemonia de um olhar que vê aquilo que é visível, provocando reflexões sobre a atribuição de sentidos de corpo inteiro.

No tocante ao exercício da imaginação mencionado pelos educandos, os jogos improvisacionais apresentaram-se como possibilidade para uma aprendizagem mais prazerosa. Recusamos, porém, a postura do “teatro para desenvolver a imaginação”, visto que acreditamos que assim como a improvisação é imanente ao teatro, o desdobramento da imaginação é uma consequência intrínseca, uma condição *sine qua non* da imersão nessa linguagem. Logo, o estudo dessa linguagem não deve ser visto como “estratégia para”, mas como relevante em si mesmo.

6.3 A CIDADE SUBMERSA: O ESPECTADOR ENTRE A JANELA E A LUA

Dando adeus a nossa ilha, voltamos para as águas, já outras, as águas de Heráclito. A esse respeito, destacamos a experiência de Rancière (2002, p. 68):

M. Jacotot [...] pediu a outra aluna para improvisar sobre o *voo de uma mosca*. Esta-va decretada a hilaridade na sala, mas M. Jacotot colocou as coisas no lugar: não se tratava de rir, era preciso *falar*. E, sobre esse tema aéreo, durante 8 minutos e meio a jovem disse coisas encantadoras, estabelecendo relações cheias de graça e de frescor e de imaginação (RANCIÈRE, 2002, p. 68).

O voo de uma mosca nos convida, no contexto dessa viagem, para a última aventura, o derradeiro fôlego, a estrofe final. O desfecho não poderia ser outro a não ser investigar a cidade submersa, o espectador. Continuaremos, então, avaliando a responsividade dos espectadores ao espetáculo *De Janelas e Luas* em contexto escolar.

Na seção 2, defendemos que se aprende a ser espectador, na medida em que existe uma “distância” entre o palco e a plateia, exigindo, para tanto, uma aquisição cultural. Não rejeitamos a afirmação, entretanto, é preciso repensar a divisão entre os pretensos mestres e os supostos ignorantes.

Para essa discussão, em nosso jogo marítimo, temos de voltar duas casas e conhecer o filósofo francês, professor Jacques Rancière. Em seu livro *O mestre Ignorante*, ele expõe:

[...] a teoria excêntrica e o destino singular de Joseph Jacotot, que causara escândalo no início do século XIX ao afirmar que um ignorante pode ensinar a outro ignorante aquilo que ele mesmo não sabe, ao proclamar a igualdade das inteligências e opor a emancipação intelectual à instrução pública (RANCIÈRE, 2012, p. 7).

Para o autor, o mestre atua como voz autorizada, que institui uma distância entre o aluno e aquilo que ele deve conhecer. Cria-se, assim, uma dependência entre o explicador (mestre) e o aluno (ignorante). Nessa perspectiva, Rancière (2002, p. 23) afirma que é justamente essa distância que embrutece, visto que “[...] explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só”. O embrutecimento é entendido neste estudo como a distância entre o mestre e o ignorante. Ou seja, a crença na desigualdade dessas duas inteligências.

Contra-pondo-se a práticas embrutecedoras, surge a figura do mestre ignorante. Este, em vez de explicar, insere os aprendizes em uma situação problema, a fim de que eles possam resolvê-la de forma autônoma. Nesse percurso, o aluno torna-se emancipado ao criar sua própria metodologia de aprendizagem, a que é mais condizente com suas características pessoais. Nessa desafiante empreitada, há sempre um terceiro elemento externo, por exemplo, um livro, ao qual o aluno pode recorrer.

Para Rancière (2002), todos os homens aprenderam alguma coisa por si mesmos, sem a necessidade de um mestre explicador, na medida em que, desde a mais tenra idade, comparam, observam, repetem, relacionam e/ou traduzem. Os alunos, entretanto, aprendem sem mestre explicador, mas não sem mestre. Afinal, o mestre propõe problemas, que possam ser resolvidos a partir da mediação do terceiro elemento. A diferença é que ele não impõe a sua inteligência, uma vez que “[...] há um embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a uma outra inteligência” (RANCIÈRE, 2002, p. 31).

A essa maneira de aprender, Rancière denomina de *Ensino Universal*. Ele “[...] é, em primeiro lugar, a universal verificação do semelhante de que todos os emancipados são capazes, todos aqueles que decidiram pensar em si como homens semelhantes a qualquer outro” (RANCIÈRE, 2002, p. 67). Para tanto, é preciso tomar consciência da igualdade das inteligências. Nessa perspectiva, mesmo que haja desigualdade nas manifestações da inteligência, não há hierarquia na capacidade intelectual entre professores e educandos.

Além disso, “[...] esse método da *igualdade* era, antes de mais nada, um método da *vontade*. Podia-se aprender sozinho, e sem mestre explicador, quando se queria, pela tensão de seu próprio desejo ou pelas contingências da situação” (RANCIÈRE, 2002, p. 20). Vontade, desejo e disponibilidade são, por sua vez, as características essenciais do sujeito da experiência.

O saber da experiência é intransitivo, ligado à nossa subjetividade, “[...] um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto que o encarna” (LARROSA, 2014, p. 32). Nessa direção, a principal característica de um caminho pautado em experiências é a incerteza, diferindo, assim, de uma proposta de *experimento*, dado que esse é repetível, previsível e antecipável. Então, “[...] se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade” (LARROSA, 2014, p. 34).

A partir das ideias desenvolvidas em seu livro *O mestre ignorante*, Rancière (2012) foi convidado para, no âmbito da reflexão artística, pensar o espectador. Suas ponderações o levaram à escrita de *O espectador emancipado*, no qual ele entende que o

[...] espectador também age, tal como o aluno ou o intelectual. Ele observa, seleciona, compara, interpreta. Relaciona o que vê com muitas outras coisas que viu em outras cenas, em outros tipos de lugares. Compõe seu próprio poema com os elementos do poema que tem diante de si. [...]. Assim são ao mesmo tempo espectadores distantes e intérpretes ativos do espetáculo que lhe é proposto (RANCIÈRE, 2012, p. 17).

Nessa lógica da emancipação, o terceiro elemento externo, aquele ao qual recorrem o aprendiz e o mestre no contexto do teatro, é a própria cena. Para Rancière (2012), a performance

[...] não é a transmissão do saber ou do sopro do artista ao espectador. É a terceira coisa de que nenhum deles é proprietário, cujo sentido nenhum deles possui, que se mantém entre eles, afastando qualquer transmissão fiel, qualquer identidade entre causa e feito (RANCIÈRE, 2012, p. 19).

A partir da cena, Pupo (2015) supõe que o espectador relaciona aquilo que vê (de corpo inteiro) a outras experiências, sendo elas fora ou na linguagem, reconstruindo a cena tendo por base seus referenciais. Isso justifica que, durante o primeiro encontro, no jogo *Grupo de Apoio aos Personagens de Manoel de Barros*, em vez de criar personagens e enredos embasados em um autor que eles haviam acabado de conhecer, os educandos, recorreram ao seu patrimônio emocional e vivencial para elaborar as cenas. Nessa perspectiva, trouxeram à luz referências culturais da sua cidade (surf), da criminalidade, assim como expectativas adolescentes estandardizadas, como encontrar alguma celebridade.

Em nosso caso, os próprios jogos improvisacionais concorrem para processos emancipatórios, na medida em que, em um tempo espaço extracotidiano, o próprio aluno constrói, a partir da sua vontade, seu itinerário de aprendizagem, apresentando soluções inéditas. O professor, nesse sentido, atua como mestre ignorante visto que, sugere o problema, mas desconhece o resultado final do percurso.

A esse respeito, para Rancière (2012, p. 21), “[...] ser espectador não é a condição passiva que deveríamos converter em atividade. É nossa situação normal”. Nesse sentido, o pretense abismo que afasta o espectador da criação teatral cria a necessidade de especialistas que tornem a cena objeto de saber, elegendo um protocolo adequado para sua compreensão, ou seja, elencando sempre novas distâncias. Na concepção do autor, a suposta passividade do espectador define uma *divisão do sensível* decretada *a priori*. Desse modo, segundo o filósofo, essa separação entre palco e plateia deve ser superada.

Estaria nossa mediação, diante disso, embrutecendo o espectador? Desse modo, como ampliar suas experiências na linguagem e, conseqüentemente, abranger seus referenciais de leitura sem recorrer à mediação? Ainda que concordemos com Rancière em vários pontos, tais como a igualdade das inteligências e a potência de uma aprendizagem que não impõe a inteligência do mestre, mas recorre à vontade do educando e seu repertório vivencial, nós nos posicionamos em defesa da mediação. Em nosso caso, declaramos tanto a audiodescrição quanto as oficinas como processos inseridos na mediação teatral.

Assim, a AD sendo encarada como tradução, ou até mesmo como uma acessibilidade comunicacional, pode ser entendida, nesse contexto, como uma mediação. Afinal, existe uma distância instaurada pela própria natureza, também imagética, da linguagem teatral, que tem primado um sentido em detrimento de outros, criando uma separação entre a obra e as pessoas com deficiência visual.

No que diz respeito às oficinas, mantemos também o conceito de mediação, visto que, contrapondo-se a Rancière (2012), consideramos que a qualidade dessa mediação não cria distância, dada sua possibilidade de estimular um cronotopo favorável à experiência e à emancipação. A abolição radical da mediação seria, então, inconsistente, excluindo-se apenas mediações que concorrem para o didatismo, processos puramente explicativos e, conseqüentemente, embrutecedores.

Desse modo, torna-se iminente outro tipo de mediação, aquela do sujeito com o próprio mundo. Partindo dessa premissa, os jogos improvisacionais, no contexto desta pesquisa, mostraram-se como uma possibilidade de considerar as experiências anteriores dos educandos ao mesmo tempo que estimula criações e aprendizagens da/na linguagem.

De modo a ilustrar a inevitabilidade da dilatação das experiências dos educandos da/na linguagem, lembramos que muitas vezes seu referencial de interpretação ainda está arraigado na concepção midiática de atuação. Para Silva e Freitas (2012, p. 2), os educandos têm uma idealização de teatro que não corresponde às inúmeras possibilidades estéticas dessa linguagem, principalmente no que concerne à contemporaneidade. Portanto, seja

[...] pela falta de hábito ou de oportunidades para assistir a espetáculos teatrais, o fato é que, para os alunos, teatro é o que eles vêem na tela (pequena ou grande): tramas lineares e encadeadas, cenários naturalistas, dicotomia do bem contra o mal, personagens tipificados e grande ênfase no clímax e no desfecho.

Ao ser confrontado com um palco heterodiscursivo, bem como com enredos não lineares e personagens complexos, ocorre um estranhamento, que exige do espectador uma formação. Ainda que essa formação não tenha um caráter explicativo, mas se ancore numa perspectiva de proposição jogos, de modo que o aluno possa “[...] perceber e traduzir do seu jeito o que lhe acontece, e produzir uma aventura sensível e intelectual marcada pela singularidade que o constitui” (DESGRANGES, 2011b, p. 67).

Durante a roda de conversa, após o espetáculo com AD em contexto escolar, a atriz Mayra Montenegro aponta a especificidade de cada linguagem ao afirmar que “É diferente

realmente teatro, cinema e televisão. São três linguagens diferentes. A maioria dos filmes e das novelas né, eles são muito reais. É como se a gente tivesse vendo a vida cotidiana”. A narrativa do *De Janelas e Luas*, entretanto, é marcada pela desconstrução do enredo. A esse respeito, lamentamos o fato de que dos ensaios de preparação não tenhamos tido tempo suficiente para que fosse abordado esse aspecto. Situamos apenas a contação de histórias com um caráter linear, que a atriz também explora em determinadas partes de sua “cantação”.

No discurso de Bandeira, ficaram sugestivas também suas referências culturais, no momento em que ele situa como exemplo de programa televisivo a novela *Os Dez Mandamentos*. Para ele (cujo repertório de teatro compreende duas peças com AD), essa linguagem (ainda) não cativa. Nesse sentido, a ausência de motivação para a contemplação ativa da linguagem, de fato, compromete uma aprendizagem que se diga emancipatória. Entretanto, em nossas observações, em detrimento do “Eu não gosto não de teatro não”, o educando apresentou engajamento nos jogos improvisacionais ao longo dos dois encontros de oficina de que participou.

Defendemos, desse modo, que propostas de mediação teatral nos moldes dos ensaios de desmontagem podem ser motivadoras de uma aproximação com a linguagem teatral, mesmo que, inicialmente, os educandos não estejam interessados. O mediador deve, portanto, cativá-los a partir da criação de uma ambiência favorável à experiência em que o saber do aluno, assim como seu percurso de aprendizado singular, sejam valorizados. Assim, a especialização

[...] do espectador constitui-se não tanto em ensinar como pensar, dialogar, ler, gostar, mas sim em propor experiências que estimulem o espectador a construir os percursos próprios, o próprio saber, deixando que cada qual vá descobrindo laços e afinidades, tornando-se íntimo ao seu modo, relacionando-se e gostando de teatro do seu jeito (DESGRANGES, 2010, p. 173).

Apesar disso, sempre existirão aqueles que de fato não estão interessados no voo das moscas, os que, por uma contingência ou outra, não estão disponíveis para lançar um olhar estetizado para a própria vida. Com essa experiência, pelo menos saberão que o planar de uma simples mosca pode ser poético, ainda que não acreditem.

No decorrer das rodas de conversa do espetáculo com AD e do ensaio de prolongamento, questionamos os educandos se eles conseguiam fazer relações entre o que foi vivenciado durante os ensaios preparatórios e o que eles haviam assistido no *De Janelas e Luas*. Os

estudantes elencaram exercícios voltados para os dois ângulos de ataque do espetáculo, a criação de personagens a partir da voz e a ressignificação de objetos.

Viviane: Dos lençóis, que a gente fez a cena e não podia usar os lençóis como lençóis. Tinha que arrumar outras funções pros lençóis.

João Cabral: Por exemplo, a mudança de voz que a gente fez na oficina. Que a gente tinha que fazer várias vozes diferentes como ela usou nos personagens. Ela fez três personagens, se eu não me engano, e cada um tinha uma voz diferente.

Paulo L.: Eu gostei das oficinas. Teve uns objetos que você trouxe que tinha que dizer que era outro objeto.

Pesquisadora: E como é que ela usou isso em cena, Paulo L.?

Paulo L.: Ela usou dois tecidos, um vinho e um verde.

Pesquisadora: E pra que ela usou?

Paulo L.: Tinha uma hora que ela se cobria, que ela colocava no chão, que cobria a cadeira e depois subia. Tinha hora que ela se enrolava.

Pesquisadora: Mas pra que ela tinha dois tecidos diferentes? Não podia ser só um?

Paulo L.: Num é...

Buhr: Para diferenciar os personagens.

Pesquisadora: Isso, para diferenciar os personagens. Ela mudava tanto o tom de voz quanto os tecidos.

João Cabral: E ela usava o tecido como o mar também. Ela botou lá um barquinho e fazia o tecido como se fosse o mar.

Drummond: É, a mudança de voz. A gente fez um exercício de imitar a voz do outro. E ela também fez, ficou mudando a voz, isso é bem legal.

Pesquisadora: Pra quê que a gente pode usar a mudança de voz no teatro?

Drummond: Pra interpretar outros personagens. Tipo, nós fizemos a peça e que eu me lembre eu era o ladrão e a polícia. Eu acho né? Aí a gente tinha que mudar a voz pra fazer dois personagens. E eu vi que ela também fez. Fez três, não foi? Três vozes e três personagens. É isso que a gente usou nas aulas e ela também usou.

Ainda que Drummond tenha identificado a mudança de timbre, coube a ele formular suas concepções pessoais da cena:

Pesquisadora: Você identificou três personagens na peça?

Drummond: Foi a menina, a filha dela, ela e eu acho que era a morte, não sei, alguma coisa da treva. [risos] Alguma coisa assim.

Nesse sentido, retomamos a fala da atriz Mayra Montenegro, ocorrida na roda de conversa após o espetáculo, em que ao falar da especificidade da linguagem teatral, afirma que o espectador pode não entender claramente as intenções do que está vendo em cena, mas certamente pode sentir. Esse sentir, entretanto, baseia-se numa leitura pessoal da cena feita

por cada espectador, que pode ser mais ou menos embasada no conhecimento da linguagem, além de nas próprias experiências anteriores.

Desse modo, no momento em que Drummond se refere a “alguma coisa da treva”, podemos pensar em quais elementos ele tinha para tal posicionamento. O educando refere-se à personagem Ismália, que se expressava com a voz em timbre grave, o corpo mais rígido, curvado, explorando sobretudo os níveis médio e baixo para movimentar-se. Além disso, a personagem manipula um tecido vinho, o qual, comparado ao tecido verde, é mais pesado e tem uma cor mais sóbria, opaca. A partir dessas características, relacionar a personagem à escuridão é coerente, ainda que ele não soubesse definir o nome.

A esse respeito, em sua dissertação, Souza (2012b, p. 58), ao descrever Ismália, utiliza-se das seguintes comparações: “Águas profundas, turbulentas, emoções retesadas; Vento forte que atíça chamas, que forma um furacão, mas tudo dentro de si”. Dessa forma, mesmo que a palavra treva não esteja no texto cênico, a partir da composição da personagem, essa certamente seria uma leitura possível. Afinal, “[...] nenhuma interpretação de obra de arte pode se julgar detentora de um juízo de valor definitivo, pois a experiência com a arte pode abrir um amplo potencial de sentidos, suscitando análises múltiplas e singulares” (DESGRANGES, 2011b, p. 68).

Diante disso, as relações estabelecidas entre a oficina e o espetáculo por parte dos educandos apresentam uma dilatação de seu senso estético, demonstrando que houve um direcionamento do seu olhar, ainda que não tenha ocorrido uma domesticação dele. Essa tomada de consciência da linguagem favorece processos de leitura na/da realidade, mobilizando um olhar crítico/sensível de outras possibilidades para o cotidiano.

Tendo em vista o que já foi apresentado, reiteramos que, durante as oficinas, almejamos uma mediação qualificada com viés emancipatório, uma vez que acreditamos que nem toda mediação é embrutecedora, não havendo incompatibilidades entre os termos emancipação e mediação, mas sim uma negação da Pedagogia Tradicional. Esta que, neste estudo, é exemplificada com encontros de caráter unicamente explicativo, cujos resultados já são previamente estabelecidos e o caminho metodológico é imposto pelo mestre.

Eis que nossa viagem encerra-se, assim, permeada de posicionamentos situados que afirmam, negam e questionam verdades marítimas. Navegamos errantes e líquidos por este texto de palavras água, há tantas páginas que chega nosso momento de voltar para o aconchego do(s) porto(s). Lá, momentaneamente ancorados, daremos o acabamento possível a este elo da cadeia enunciativa que se encarna.

7 VOLTANDO AO(S) PORTO(S)

A criação estética ou de pesquisa implica sempre um movimento duplo: o de tentar enxergar com os olhos do outro e o de retornar à sua exterioridade para fazer intervir seu próprio olhar: sua posição singular e única num dado contexto e os valores que ali afirma (AMORIM, 2014, p. 102).

Velejamos. Ora como grande navio desbravador de oceanos, ora como barquinho de papel em mar de pano. Saímos da terra firme e nos distanciamos, mas, como bons marinheiros, retornamos ao(s) nosso(s) porto(s), porque ser barco que vai além é também ser barco que volta para contar uma história.

Este livro, como já afirmamos, constitui-se como um novo elo na cadeia enunciativa. Um enunciado situado historicamente, que revela não somente o horizonte concreto-expressivo da pesquisadora como também das várias vozes que conosco interagiram e navegaram por esse mar de ação e de palavra.

Demos a esse enunciado a conclusibilidade possível. Nesse sentido, a “conclusibilidade do enunciado é uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso; essa alternância pode ocorrer precisamente porque o falante disse (ou escreveu) *tudo* o que quis dizer em dado momento ou sob dadas condições (BAKHTIN, 2011, p. 280, grifo do autor). Porém, não ousamos dizer a pretensa palavra final sobre audiodescrição ou sobre mediação teatral. Ao contrário, ao descer as velas deste barco, esperamos nos constituir como cartas náuticas para os próximos desbravadores, a fim de que, motivados por nossas experiências, eles possam construir seu próprio itinerário, enfrentar as tempestades, sentir o gosto do sal na boca, ver o que lhes acontece e nos contar essa história.

Ensejamos nesta travessia desenvolver, a partir da audiodescrição, estratégias de mediação teatral para o espetáculo *De Janelas e Luas*, considerando a fruição, em contexto escolar, de alunos com e sem deficiência visual. Durante a navegação nessas águas, muitos foram os limites, os desafios e as possibilidades. A respeito deles, passamos a elencar palavras.

Entre os desafios, tivemos a atividade em dois campos de atuação investigativa. Embora o ensaio exploratório tenha sido decisivo em nossas análises, o planejamento e a execução do processo de acessibilidade de um espetáculo de teatro demanda uma série de incumbências, como produção, divulgação, construção e adaptação de material, por exemplo, os quais exigem habilidades que, muitas vezes, são desenvolvidas em alto-mar. Realizá-las duas vezes no contexto de uma pesquisa exige fôlego.

Esteve em jogo, com frequência, na modalidade improvisacional, o próprio constituir-se como pesquisadora. Apesar da experiência durante a graduação em base de pesquisa, dos referenciais teóricos (faróis que indicaram estradas marinhas possíveis para nossa nau) e dos olhares exotópicos de outros pesquisadores, investigar numa perspectiva bakhtiniana tendo como metodologia a pesquisa intervenção significa, sobretudo, despojar-se de certezas.

Reconhecer a dialogia e a alteridade como premissas, assim como o posicionamento ético que isso implica, faz do nosso movimento de interpretação uma ação plenamente responsiva. Desse modo, as páginas de nossas compreensões provisórias, que continuarão sendo provisórias mesmo no derradeiro ponto final, foram lançadas em garrafas no mar e voltaram para ser reescritas muitas vezes. A cada olhar excedente, havia aproximação e distanciamento, posicionamentos a ser negados, assumidos ou repensados.

Como limite da nossa pesquisa, situamos principalmente a ausência da professora de Artes durante as oficinas, visto que uma ação colaborativa entre pesquisadora e docente poderia suscitar mudanças nas práticas e nos pontos de vista de todos os envolvidos. O seu acompanhamento do processo pode ter sido dificultado em parte porque um período significativo da oficina aconteceu em horários em que a profissional estava em outras turmas, em parte porque receamos não ter explicitado a relevância da sua participação. Entretanto, a sua presença no dia da audiodescrição e da exploração tátil, assim como a das coordenadoras e da professora da Sala de Recurso Multifuncional, indica o apoio da instituição a iniciativas voltadas para uma perspectiva inclusiva.

Outro limite diz respeito à quantidade de encontros de oficina realizados. Embora a intensidade da experiência seja mais significativa do que sua duração, a imersão na linguagem teatral exige mais tempo, principalmente para alunos com pouca ou nenhuma experiência em ambiências formativas dessa área. Os encontros, ainda que limitados (condicionados pelos calendários da instituição escolar e acadêmica), aliados ao ensaio exploratório, indicaram possibilidades para as velas da audiodescrição e da mediação teatral.

O roteiro de AD, como tradução intersemiótica, que atua como resposta ao diálogo entre audiodescritor e obra, preconiza que se acompanhe a estética do espetáculo. Para tanto, propõe-se que as escolhas lexicais estejam voltadas para a poética do texto cênico. Além disso, a fim de dar espaço para a atribuição de sentidos, considera-se também preservar o potencial semântico do silêncio em cena, evitando preenchê-lo de descrição em sua plenitude. No caso do espetáculo *De Janelas e Luas*, no contexto monitorado de uma pesquisa acadêmica, as notas introdutórias evidenciaram-se como estratégia para evitar o excesso de inserções na

AD. Ademais, ainda que se assuma a interpretação feita pelo audiodescritor, rejeitando a inexequível (e também indesejável) neutralidade, reiteramos que a mediação pelo olhar do outro seja orientada a partir de um ato ético, no qual o espectador realize o movimento último de acabamento.

No que concerne à locução, nós nos amparamos na premissa de que ela pode auxiliar na materialização das emoções da cena. Ao contrário de uma segunda voz monocórdia que, ao desconsiderar a estética da obra, pode desfavorecer a musicalidade da obra. Nesse sentido, no contexto do espetáculo estudado, essas assertivas foram personificadas nas cores representando os diferentes timbres no roteiro e na própria tentativa de acompanhar a troca de personagens com a voz. Iluminada pelo farol da estética, a locução reserva a possibilidade não só de acompanhar mas também de potencializar a obra.

Apesar da sua relevância, a AD sozinha não é suficiente para explorar as possibilidades de leitura de um espetáculo por parte de pessoas com deficiência visual. Desse modo, numa perspectiva da multissensorialidade, a partir da exploração tátil, os espectadores podem apropriar-se dos elementos de cena e do figurino de forma a confirmar, negar ou redefinir as leituras realizadas. No contexto do processo de acessibilidade, a mediação pela palavra do outro solucionava inquietações ainda presentes, culminando em aprendizagens lexicais e semânticas além das sensoriais. No campo de atuação investigativa da escola, a exploração tátil cativou ainda os videntes para a potência da percepção háptica.

No contexto escolar, a oficina, nos moldes dos ensaios de desmontagem (DESGRANGES, 2011a), solicitou dos alunos com e sem deficiência visual, a partir da proposição de jogos improvisacionais, manifestarem cenicamente a aprendizagem. Nesse sentido, o cronotopo diferenciado da oficina configurou-se como favorável ao encontro entre o eu e outro, estimulando a troca de olhares exotópicos. O jogo improvisacional, por sua vez, atuou de forma provocativa na interação entre os pares, na medida em que necessitava de conexões entre os alunos para sua realização. Aliadas a ele, as vendas de tecido preto foram deflagradoras de processos alteritários. Entre as suas contribuições podemos destacar: a motivação ao toque, provocando processos interativos de cunho prazeroso; a participação ativa nos jogos, sem a censura do olhar do outro; deslocamentos na relação alteritária entre videntes e não videntes; experiências extracotidianas de descentramento do olhar como forma de significar o mundo.

Buscando investigar os aspectos marcantes da encenação, também chamados de ângulos de ataque, a ressignificação de objetos, a partir da ludicidade da estética barriana,

teve notória repercussão entre os educandos durante os ensaios de preparação. Convocando a imaginação para a escola, por meio dos desobjetos, foi instigada uma reinvenção não só da aprendizagem da/na linguagem mas também da própria corporeidade. Ao experienciar a construção de signos teatrais, a ressignificação de objetos pôde ser analisada com mais embasamento pelos espectadores com e sem deficiência, qualificando a fruição.

Ademais, as relações estabelecidas entre oficina e espetáculo demonstraram que houve o direcionamento do olhar dos alunos, ainda que não tenha ocorrido sua domesticação. A mediação, nessa perspectiva, não embrutece, visto seu viés emancipatório, que valoriza o saber do aluno assim como seu percurso de aprendizado, favorecendo a tomada de consciência da linguagem e, conseqüentemente, a mobilização de processos de leitura ativa da/na realidade.

Nesse sentido, é importante retomarmos nossa questão problema e nos indagarmos se será possível respondê-la: a partir da audiodescrição, que estratégias de mediação teatral podem colaborar para a leitura do espetáculo por alunos com e sem deficiência visual?

Se o teatro se constitui como a arte do encontro, a audiodescrição como tradução intersemiótica se constitui em uma força mediadora que amplia a comunhão cênica, no aqui e no agora da manifestação teatral. Nesse caso, a expansão desse encontro, por meio das oficinas, centrada nos exercícios de desmontagem (DESGRANGES, 2011a) e na exploração tátil contribuíram, expressivamente, para a leitura do espetáculo *De Janelas e Luas* por parte de jovens com e sem deficiência visual, em um contexto escolar.

Apartir da própria provocação estética do espetáculo *De Janelas e Luas*, empreendemos um processo tradutório, por meio da audiodescrição, e, depois, por meio das oficinas e da exploração tátil, na perspectiva do desencadeamento de experiências multissensoriais que afetassem os participantes, deflagradoras de leituras plurais que permitissem o exercício de resposta à obra teatral, agenciando contraimagens e contrapalavras.

Como possíveis viagens marítimas, desdobramentos deste estudo, apontamos o planejamento e a execução de novos processos de acessibilidade para espetáculos de teatro, que além de levar em conta cada estética, diversificando suas estratégias, ampliem a diversidade dos sujeitos envolvidos, principalmente no que concerne às pessoas com deficiência. Ademais, propõem-se ainda processos formativos para professores de Artes/pedagogos da rede regular de ensino e/ou para graduandos das licenciaturas de Teatro/Pedagogia, dispostos a (re)pensar práticas emancipatórias na linguagem teatral que consistam em comunas lúdicas de aprendizagem.

Esperamos que a carta náutica que se encarna alimente nosso desejo e de quem mais entrar no jogo, para novas e inventivas experiências em torno da audiodescrição e da mediação teatral. Por ora, amarramos o nosso barco, descansamos nossa bússola errante até que o mar nos convide para se aventurar em outras águas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto; JOBIM E SOUZA, Solange. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. In: **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 109-122, jul./dez.2012.

ALVES, Soraya Ferreira; TELES, Veryanne Couto; PEREIRA, Tomás Verdi. Propostas para um modelo brasileiro de audiodescrição para deficientes visuais. **Tradução & Comunicação**, Revista Brasileira de Tradutores, n. 22, p. 9-29, 2011.

ALVES, Jefferson Fernandes. A audiodescrição e a dimensão estética da apreensão das imagens por parte das pessoas com deficiência visual. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz; PIRES, José (Org.). **Caminhos para uma educação inclusiva: políticas, práticas e apoios especializados**. João Pessoa: Ideia, 2014. p. 263-276.

ALVES, Jefferson Fernandes. A audiodescrição e as tecnologias da cena: o espetáculo teatral (re)visto pela palavra. In: ADERALDO, M.F. et al (Org.). **Pesquisas teóricas e aplicadas em audiodescrição**. 1. ed. Natal: EdUFRN, 2016a. p. 1-16.

ALVES, Jefferson Fernandes. **Audiodescrição e Recepção Teatral**: um diálogo (im)pertinente entre o invisível e o visível da cena. [S.l.]: [s.n.], 2016b. p. 1-13.

ALVES, Jefferson Fernandes. A audiodescrição no contexto escolar: a imagem sendo revelada pela palavra. In: VARELA, Maria da Conceição Bezerra et al. (Org.). **Educação inclusiva e Formação Continuada de Professores: diálogos entre teoria e prática**. v. 2. Natal: EDUFRN, 2012. p. 87-103.

ALVES, Jefferson Fernandes. Cegueira e Imagem: quando as palavras tocam o (in)visível. In: STRAZZACAPPA, Márcia (Org.). **Era uma vez uma história contada outra vez**: educação, memória, imaginação e criação. Campinas: Librum, 2013. p.116-127.

ALVES, Jefferson Fernandes; SMOLIASKY, Miguel Ricardo K.. (Re)inventando rodas: a can-

tiga da roda na sala de aula. In: RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel; FERREIRA, Maria Salomilde (Org.). **Oficina Pedagógica: uma estratégia de ensino – aprendizagem**. Natal: EDUFRN, 2001. p. 119-127.

AMORIM, Marília. Cronotopo e Exotopia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2. ed. e 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2014. p. 95-114.

ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago. A formação de audiodescritores no Ceará e em Minas Gerais: uma proposta baseada em pesquisa acadêmica. In: MOTTA, Livia Maria Villela de Mello; ROMEU FILHO, Paulo (Org.). **Audiodescrição: transformando imagens em palavras**. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010. p. 93-105.

ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago. Cinema de autor para pessoas com deficiência visual: a audiodescrição de O Grão. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 50, n. 2, p. 357-378, jul./dez. 2011..

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1986.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do Romance I: A estilística**. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Org.). **Arte Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: UNESP, 2009.

BARROS, Manoel de. **Ensaio fotográfico**. Manoel de Barros. São Paulo: LeYa, 2013. (Coleção Biblioteca Manoel de Barros).

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. São Paulo: LeYa, 2013. (Coleção Biblioteca Manoel de Barros).

BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. São Paulo: LeYa, 2013. (Coleção Biblioteca Manoel de Barros).

BAVCAR, Evgen. **Memórias do Brasil**. São Paulo: Cosac e Naify, 2003.

BENVENUTO, Sara Mabel Ancelmo. **Adaptação fílmica e audiodescrição**: uma proposta de produção cinematográfica para pessoas com deficiência visual. 2013. 107f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

BEZERRA, Paulo. A tradução como criação. In: **Estudos avançados**, São Paulo, v. 26, n. 76, p. 47-56, set./dez. 2012.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto, 1994. (Coleção Ciências da Educação).

BRAGA, Klístenes Bastos. **Cinema Acessível para pessoas com deficiência visual**: a audiodescrição de O grão de Petrus Cariry. 2011. 153f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

BRASIL. **Decreto n. 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 12 jun. 2016.

BRUN, Jean. **A mão e o espírito**. Tradução de Mário Rui Almeida Matos. Rio de Janeiro: Edições 70, 1991.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José G.S.; MENDES, Geovana M. L.; SANTOS, Roseli A. dos (Org.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira e Marín; Brasília: CAPES, 2008. p. 43-63.

CALVINO, Ítalo. **Os amores difíceis**. Tradução de Raquel Ramallete. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

CARVALHO, Wilson Júnior de Araújo Carvalho; MAGALHÃES, Célia Maria; ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago. Locução em filmes audiodescritos para pessoas cegas ou com baixa visão: uma contribuição à formação de audiodescritores. In: ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago; ADERALDO, Marisa Ferreira (Org.). **Os novos rumos da pesquisa em audiodescrição no Brasil**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013.

CASADO, Ana Ballester. Directores em La sombra: personajes y su caracterización em el guión audiodescrito de “Todo sobre mi madre”. JIMENÉZ-HURTADO, Catalina. **Traducción y acessibilidade**: Subtitulación para sordos y audiodescripción para ciegos: nuevas modalidades de traducción audiovisual. Frankfurt: Peter Lang, 2007. p. 133-152.

CASADO ALVES, Maria da Penha. O cronotopo da sala de aula e os gêneros discursivos. In: **Revista Signótica**, v. 24, n. 2, p. 305-322, jul./dez. 2012.

CASADO, Ana Ballester. La audiodescripción: apuntes sobre el estado de la cuestión y las perspectivas de investigación. In: **Tradterm**, p. 151- 169, 2007.

CHACRA, Sandra. **Natureza e sentido da improvisação teatral**. São Paulo: Perspectiva, 1983.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

COUTO, Mia. **A menina sem palavra**. 1. ed. São Paulo: Boa Companhia, 2013.

COUTO, Mia. **Raiz de orvalho e outros poemas**. Lisboa: Caminho, 1999.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino médio: Quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

DESGRANGES, Flávio. **A Inversão da Olhadela**: alterações no ato do espectador teatral. São Paulo: Hucitec, 2012.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2010a.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do teatro**: provocação e dialogismo. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2011a. (Edições Mandacaru).

DESGRANGES, Flávio. **Arte como experiência da arte**. Revista Lamparina, v. 1, n.1, p. 50-56, 2010b.

DESGRANGES, Flávio. O efeito estético: finalidade sem fim. In: **Urdimento**, n. 17, p. 63-69, set. 2011b.

FARIAS, Sandra Regina Rosa. **Audiodescrição e a poética da linguagem cinematográfica: um estudo de caso do filme Atrás das Nuvens**. 240 f. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

FERREIRA, Maria Salonilde. Oficina Pedagógica: recurso mediador da atividade de aprender. In: In: RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel; FERREIRA, Maria Salonilde (Org.). **Oficina Pedagógica: uma estratégia de ensino – aprendizagem**. Natal: EDUFRN, 2001.p. 9-14.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 21-39, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200002>. Acesso em: 17 set. 2015.

GEGE - Grupo de estudos dos gêneros do discurso. **Glossariando conceitos de Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João, 2009.

HOLLAND, Andrew. Audio Description in the Theatre and the Visual Arts: Images into Words. In: CINTAS, J. D.; ANDERMAN, G. **Audiovisual Translation: Language Transfer on Screen**. Nova York: Palgrave and Macmillan, 2009. p. 170-185.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

JIMÉNEZ-HURTADO, Catalina. **Un corpus del cine**. Teoria y practica de la audiodescripción. Granada: Tragacanto, 2010.

JIMÉNEZ-HURTADO, Catalina. Una gramática local del guión audiodescrito. Desde la semántica a la pragmática de nuevo tipo de traducción. In: JIMÉNEZ-HURTADO, Catalina. **Traducción y accesibilidad: subtitulación para sordos y audiodescripción para ciegos: nuevas modalidades de traducción audiovisual**. Amsterdã: Peter Lang, 2007. p. 55-80.

JOBIM E SOUZA, Solange; CARVALHO, Cíntia de Sousa. Ética e pesquisa: o compromisso com o discurso do outro. In: **Rev. Polis e Psique**, n. 6, v. 1, p. 98-112, 2016.

JOBIM E SOUZA, Solange. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (Org.). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 77-94. (Coleção questões da nossa; v. 107).

JOBIM E SOUZA, Solange. Mikhail Bakhtin e as Ciências Humanas: sobre o ato de pesquisar. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). **Escola, tecnologias digitais e cinema**. 1. ed. Juiz de Fora: UFJF, 2011. p. 35-44.

KASTRUP, Virginia; DAVID, Jéssica; HAUTEQUESTT, Felipe. Audiodescrição de filmes: experiência, objetividade e acessibilidade cultural. In: **Fractal**, Revista de Psicologia, v. 24, n. 1, p. 125-142, jan./abr. 2012.

KASTRUP, Virginia. O tátil e o háptico na experiência estética: considerações sobre arte e cegueira. In: **Revista Trágica**: estudos de filosofia da imanência, v. 8, n. 3, p. 69-85, 3º quadrimestre 2015.

KRAMER, Sônia. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com a diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; JOBIM e SOUZA, Solange; KRAMER, Sônia. **Ciências Humanas e Pesquisa**: leituras de Mikail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção questões da nossa época; 107). p. 57-76.

KRAMER, Sonia. Professoras de educação infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin. In: **Cadernos de pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 497-515, maio/ago. 2004.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

LEÃO, Bruna Alves. **Teatro Acessível para crianças com Deficiência Visual**: a audiodescrição de A Vaca Lelé. 2012. 125f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MACHADO, Isabel Pitta Ribeiro. **A parte invisível do olhar** – audiodescrição no cinema: a constituição das imagens por meio das palavras – uma possibilidade de educação visual para a pessoa com deficiência visual no cinema. 2015a. 226f. Dissertação (Mestrado em Multimeios), Universidade Estadual de Campinas, 2015.

MACHADO, Regina. **A arte da palavra e da escuta**. Colagens de Adriana Peliano. 1. ed. São Paulo: Reviravolta, 2015b.

MANZINI, Eduardo José. Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação. In: BAPTISTA, Claudio Roberto et al. (Org.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MAZUCHELLI, Larissa Picinato. O(s) sentido(s) na audiodescrição. In: **Tradução & Comunicação**, Revista Brasileira de Tradutores, n. 25, p. 53-76, 2012.

MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza; NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Cultura de movimento: reflexões a partir da relação entre corpo, natureza e cultura. **Revista Pensar a prática**, v. 12, n. 2, p. 1-10, maio/ago. 2009.

MURRAY, Roseana. **Receitas de olhar**. São Paulo: FTD, 1999.

NASCIMENTO, Anna Karolina Alves do. **Diário de Campo**: Audiodescrição e Mediação Teatral: o processo de acessibilidade do espetáculo *De Janelas e Luas*. Natal, 2016.

NAVES, Sylvia Bahiense et al. (Org.). **Guia para produções Audiovisuais Acessíveis**. 1. ed. Brasília: Ministério da Cultura, 2016.

NEVES, Josélia. Comunicação multi-sensorial em contexto museológico. **Actas do I Seminário de Investigação em Museologia dos Países de Língua Portuguesa e Espanhola**, v. 2, p. 180-192, 2009.

NEVES, Josélia. **Guia de Audiodescrição**: imagens que se ouvem. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria, recurso eletrônico, 2011.

NEVES, Josélia. Multi-sensory approaches to (audio) describing the visual arts. In: **MonTI 4**, p. 277-293, 2012.

NEVES, Josélia. **Sound Painting – audio description in another light**. Disponível em: <<https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/431/1/Sound%20Painting.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2015.

NÓBREGA, Andreza. **Caminhos para inclusão**: uma reflexão sobre **áudio-descrição** no teatro infanto-juvenil. 2012. 243f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

NÓBREGA, Andreza. **Caminhos para inclusão**: uma reflexão sobre **áudio-descrição** no teatro infanto-juvenil. Jaboatão dos Guararapes: SESC, 2016.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas. In: **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, p. 5-16, jul./dez. 2004.

OLIVEIRA, Ana Clara Santos. **Por uma poética da audiodescrição de dança**: uma proposta para a cena da obra *Pequetitas coisas entre nós mesmos*. 2013. 146f, Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador, 2013.

OLIVEIRA NETO, Rivaldo Bevenuto de. **Desenho de deficiência visual**: uma experiência no ensino de artes visuais na perspectiva da educação inclusiva. 2015. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

OLIVEIRA, Ana Clara Santos. Por uma poética de audiodescrição: re(criar), mediar e comunicar imagens de dança para espectadores cegos. In: CONGRESSO DE PESQUISADORES EM DANÇA – ANDA, 2., 2012, São Paulo. **Anais...** Disponível em: <<http://portalanda.org.br/index.php/anais>>. Acesso em: 6 jun. 2014. p. 1-12.

OLIVEIRA, Elaine Santana de. **Leitura e acessibilidade**: uma experiência em contexto escolar na perspectiva da educação inclusiva. 2016. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. Um olhar bakhtiniano sobre a pesquisa nos estudos do discurso. In: **Filol. linguíst. port.**, v. 2, n. 14, p. 265-284, 2012.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PETRILLI, Susan. O paradoxo da tradução. In: PAULA, Luciane de (Org.). **Vozes discursivas**. São Carlos: Pedro & João, 2014. p. 299-319.

PEY, Maria Oly. Oficina como modalidade educativa. **Perspectiva**, Florianópolis, UFSC, jan./jun. 1997.

PLAZA, Julio. **Tradução Intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Mediação artística, uma tessitura em processo. **Revista Urdimento**, n. 17, p. 113 -121, set. 2011.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Para alimentar o desejo de teatro**. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 2015.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Cinco lições sobre a emancipação intelectual.

Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental org.; Editora 34, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2012.

RENGEL, Lenira. **Dicionário Laban**. São Paulo: Annablume, 2003.

ROCHA, João Gomes da; QUEIROZ, John Kleiton Santos de. O ensino de música para pessoas com deficiência visual: concepções e desafios. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 24., 2014, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPPOM, 2014.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SACKS, Oliver W. **O homem que confundiu sua mulher com um chapéu e outras histórias clínicas**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SANTOS, Marcelo. Por uma nova ética audiodescritiva: a recriação como procedimento. In: **Bakhtiniana**. São Paulo, v. 10, n. 3, p. 222-234, set./dez. 2015.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011.

SILVA, Andrea Pinheiro da; FREITAS, Lucia Helena de. O jogo como indutor da encenação: uma experiência de sala de aula. In: **Cadernos Virtuais de Pesquisa em Artes Cênicas**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2012. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/pesqcenicas/article/view/704/644>>. Acesso em: 14 jan. 2017.

SILVA, Cristiene Ferreira da. **A (in)existência do parâmetro da neutralidade**: um estudo de caso descritivo de audiodescrições filmicas francesas via teoria da avaliatividade. 2014. 300f. Dissertação (mestrado acadêmico) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2014.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Inclusão, uma questão, também de visão** – o aluno cego na escola comum. João Pessoa: UFPB, 2008.

SNYDER, Joel. **Audio description**: the visual made verbal. Maryland: Audiodescription As-

sociates, Takoma Park, 2004.

SOBRAL, Adail. O conceito do ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito. In: **Bioethikos**, Centro Universitário São Camilo, p. 121-126, 2009.

SOUZA, Flávia Maria Batista Caldeira de Souza. **As audiodescrições de Ensaio sobre a cegueira em inglês e português**: um estudo baseado em corpus. 2012. 121f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2012a.

SOUZA, Mayra Montenegro de. **O ator que canta um conto**: a manipulação de parâmetros musicais na voz do ator. 2012. 143f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012b.

SOUZA, Mayra Montenegro de. **Sinopse do espetáculo De Janelas e Luas**. Natal: Estúdio P, 2012c.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. Tradução e revisão Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2005. (Estudos; 62/ dirigida por J. Guinsgurg).

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais**: o fichário de Viola Spolin. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2014.

TAVARES, Liliana Barros. Acessibilidade comunicacional no teatro: uma segunda voz. In: TAVARES, Liliana Barros (Org.). **Notas proêmias**: acessibilidade comunicacional para produções culturais. Recife: Ed. do Organizador, p. 76-82, 2013.

TELES, Vervanne Couto. **Audiodescrição do filme A mulher invisível**: uma proposta de tradução à luz da estética cinematográfica e da semiótica. 2014. 118f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade de Brasília, 2014.

TOJAL, Amanda Pinto da Fonseca. **Políticas Públicas Culturais de Inclusão de Públicos Especiais em Museus**. 2007. 322f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação, Área de Concentração: Cultura e Informação) – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 2007.

VILARONGA, Iracema. “Olhares cegos”: a audiodescrição e a formação de pessoas com deficiência visual. In: MOTTA, Livia Maria Vilella de Mello; ROMEU FILHO, Paulo (Org.). **Audiodescrição**: transformando imagens em palavras. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência no Estado de São Paulo, 2010. p. 159-166.

VILARONGA, Iracema. A dimensão formativa do cinema e a audiodescrição: um outro olhar. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS DA IMAGEM, 2., 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: [s. n.], 11-14 de maio de 2009. p. 1056-1063.