



Acessibilidade Cultural no Amapá II

Emerson de Paula
José Flávio Gonçalves da Fonseca
Márcia Pelaes
(Orgs)

Manuscrito

Acessibilidade

Cultural no

Amapá

II

Emerson de Paula
José Flávio Gonçalves da Fonseca
Márcia Pelaes
(Orgs.)

Emerson de Paula
José Flávio Gonçalves da Fonseca
Márcia Pelaes
(Organizadores)

Acessibilidade **Cultural no** **Amapá** **II**

São Paulo
e-Manuscrito
2022



e-Manuscrito
www.emanuscrito.com.br
emanuscrito@uol.com.br
Tels: (11) 5978-4547 /
(11) 97171-3871
CNPJ: 18.353.444/0001-76

P324a Paula, Emerson de (org.)
F979a Fonseca, José Flávio Gonçalves da (org.)
P381a Pelaes, Márcia (org.)

Acessibilidade Cultural no Amapá II
Emerson de Paula (Org.); José Flávio Gonçalves da Fonseca (Org.);
Márcia Pelaes (Org.)
São Paulo: e-Manuscrito, 2022.

150 p

DOI 10.29327/567945
ISBN 978-65-86723-59-5

1. Acessibilidade Cultural 2. Amapá 3. Pessoas com Deficiência

CDD 308
CDU 304

CONSELHO EDITORIAL

Profa. Dra. Angela Maria Roberti Martins (UERJ)	Prof. Dr. Leandro Pereira Gonçalves (UFJF/MG)
Prof. Dr. Antonio Castillo Gómez (UAH/Madrid)	Prof. Dr. Luis Balkar Peixoto Pinheiro (UFAM)
Prof. Dr. Antonio Otaviano Vieira Junior (UFPA)	Prof. Dr. Luiz Carlos Barreira (UNISANTOS)
Prof. Dr. Antonio Rago Filho (PUC/SP)	Prof. Dr. Manolo Garcia Florentino (UFRJ)
Prof. Dr. Azemar dos Santos Soares Júnior (UFRN)	Profa. Dra. Maria Cristina Dadalto (UFES)
Profa. Dra. Cristina Scheibe Wolff (UFSC)	Profa. Dra. Maria Izilda Santos de Matos (PUC/SP)
Prof. Dr. Fernando de Sousa (CEPESE/Portugal)	Profa. Dra. Meize Regina de Lucena Lucas (UFCE)
Prof. Dr. Francisco Alcides do Nascimento (UFPI)	Prof. Dr. Oswaldo Truzzi (UFSCar)
Profa. Dra. Glaura T. Nogueira Lima (UFTM/MG)	Profa. Dra. Tania Regina de Luca (UNESP/Assis)
Prof. Dr. Henrique Alonso Pereira (UFRN)	Profa. Dra. Valéria Aparecida Alves (UECE)
Prof. Dr. Iranilson Buriti (UFCG/PB)	Prof. Dr. Vitorio Capelli (UNICAL/Itália)
Profa. Dra. Iara Beleli (UNICAMP)	Profa. Dra. Yvone Dias Avelino (PUC/SP)
Prof. Dr. João do Prado F. de Carvalho (UNIFESP)	

Todos os direitos reservados à e-Manuscrito.

Copyright © 2022 Emerson de Paula (Org.);

José Flávio Gonçalves da Fonseca (Org.); Márcia Pelaes (Org.)

Este livro ou parte dele não pode ser reproduzido por qualquer meio sem a autorização da e-Manuscrito.

As ideias contidas neste livro são de responsabilidade de seus autores.

Editores responsáveis: Gustavo F. S. Ferreira e Karina Cobo Bardavira

Capa: Gustavo F. S. Ferreira e Karina Cobo Bardavira

Foto da Capa: Gabriel Flores

Artista da Capa: Jones Barsou – Casa Circo – Macapá – AP

Foto da Contracapa: Paulo Rocha

Diagramação: Gustavo Ferreira e Karina Cobo

Foto dos organizadores: Emerson de Paula, Flávio Gonçalves e Maria Rosânia Rodrigues Gomes

Esta publicação foi financiada com recursos da CHAMADA INTERNA Nº 003 /2021 - PROPESPG/DPq/NITT/UNIFAP - Chamada interna para auxílio aos pesquisadores que estejam atuando como orientadores de iniciação científica e/ou iniciação tecnológica e tenham sido aprovados através da Chamada Pública N.º 01/2021 DPq/ PROPESPG/UNIFAP, Chamada Interna Induzida N.º 02/2021 DPq/ PROPESPG/UNIFAP e Edital N.º 001/2021 NITT/PROPESPG/UNIFAP.

Apoio:



SUMÁRIO

Acessibilidade Cultural indígena: relato de uma experiência com audiodescrição e a Arte Kusiwa – Wajãpi	11
Elza Lopes de Oliveira Rosenilda Farias da Costa	
Interpretação (Libras – Português) em Oficina de Teatro: relato crítico sobre metodologias adaptativas e os aspectos profissionais	23
Edelson dos Santos Melo	
Dança e as pessoas com deficiência visual: relato de experiência - A transformação pessoal e social vivenciada pelos integrantes do projeto “Enxergando através da Dança”	37
Ana Claudia Medeiros Maria Cardoso Elisangela da Silva e Silva Hanna da Costa Nascimento	
Acessibilidade Cultural: inquietações, provocações e desejos de formação docente em Artes Visuais	51
Silvia Marques	
Empreendimento Flor da Samaúma: inclusão e sustentabilidade na APA do Rio Curiaú	67
João Alberto Rodrigues Capiberibe Janete Maria Góes Capiberibe	
Acessibilidade Cultural e Tecnologia: rompendo paradigmas para o desenvolvimento de um aplicativo em diálogo com as Pessoas com Deficiência visual	81
Emmanuel Dias Pereira José Flávio Gonçalves da Fonseca	
Libras no Terreiro: sinalizando entre Vódùns	91
Ronaldo Manassés	

Acessibilidade Cultural: a deficiência como estética em espetáculo cênico acessível para pessoas com deficiência visual.....	107
---	------------

Talita Stefene Alves Dantas

Análise e registro das ações de Acessibilidade Cultural em Macapá: primeiros levantamentos.....	125
--	------------

Márcia Pelaes
Emerson de Paula

Teatro e Deficiência Visual: breve relato de uma grande experiência.....	141
---	------------

Emerson de Paula

Dedico esta obra ao meu primo Ronan de Paula,
Pessoa com Deficiência física, que ampliou meu olhar
para com a deficiência, mostrando outras possibilidades
de promoção da sua pessoa. A você pedimos desculpa
por tanto tempo presos na ignorância.

Emerson de Paula

Dedico esta obra às tias Maria Gonçalves da Fonseca e
Maria Hildilene da Fonseca, cuja condição de
Pessoas com Deficiência intelectual não as impediu
de serem consumidoras assíduas de cultura.

José Flávio Gonçalves da Fonseca

Dedico esta obra aos meus pais e irmãos,
por sempre me apoiarem e incentivarem
a realizar meus sonhos.

Márcia Pelaes

APRESENTAÇÃO

Este novo volume é a continuidade de uma mobilização intensa para mapear as iniciativas de Acessibilidade Cultural no estado do Amapá, entendendo o percurso do estabelecimento desse conceito em ações oriundas de instituições públicas e privadas e iniciativas pessoais consolidando a presença, inclusão e participação das Pessoas com Deficiência (PcD's) na área da Cultura, dando visibilidade a diversos nomes e potencializando a continuidade da publicação em série desta necessária obra.

Apresentar o segundo volume da obra *Acessibilidade Cultural no Amapá* é fortalecer e publicizar os trabalhos de Acessibilidade Cultural produzidos/desenvolvidos na Região Norte do país, continuando a registrar a importância da produção científica desenvolvida especificamente no Amapá.

Nesse sentido, visibilizamos também o compromisso da investigação científica no/para o estado do Amapá através da presença da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e, em específico, da criação do Curso de Licenciatura em Teatro, que, desde sua implantação, vem colaborando com pesquisas sobre Arte/Educação na Amazônia, possuindo protagonismo no incentivo à discussão da Acessibilidade Cultural não só na instituição, como em todo o Amapá, num movimento que vai ao encontro da comunidade acadêmica, mas também ao encontro da comunidade local, promovendo um cruzamento de vivências, trocas, experimentações, investigações, processos, criações, descobertas e visibilidades.

Esta produção continua a demonstrar a necessidade do incentivo à pesquisa no estado, consolidando as ações do NECID - Núcleo de Estudos em Espaços Culturais, Inclusivos e Deliberativos, grupo registrado no Departamento de Pesquisa da Universidade Federal do Amapá (DPq - UNIFAP) e certificado pelo CNPq.

Apresentando outras e novas vozes, com e sem deficiência, esta publicação continua a mostrar que Cultura é um direito de todas as pessoas e que essa área precisa pensar a inclusão com/para/a partir das Pessoas com Deficiência, num movimento ininterrupto de inclusão e quebra de nossas, ainda existentes, barreiras atitudinais.

Emerson de Paula
José Flávio Gonçalves da Fonseca
Márcia Pelaes
Equipe NECID
(necidunifap@yahoo.com)



Acessibilidade Cultural indígena: relato de uma experiência com audiodescrição e a Arte Kusiwa – Wajãpi

Elza Lopes de Oliveira¹
Rosenilda Farias da Costa²
DOI - 10.29327/567945.1-1

Perceber a importância da cultura como uma riqueza da humanidade a que todos devemos ter acesso por ser uma forma de enxergar o passado, entender o atual momento e, principalmente, ter uma visão para além de fronteiras futuras é primordial. Assim, entendemos a cultura não no sentido histórico, mas na construção da própria identidade, pois a diversidade está em irmãos, em parentes, em vizinhos, na comunidade, em pessoas de mesma nacionalidade e/ou estrangeiros.

Absorver informações do mundo exterior como heranças culturais é feito diariamente através dos sentidos de que dispõe o corpo humano: o tato, o olfato, o paladar, a audição e a visão. Sendo que a falta de um desses

¹ Pedagoga (UNIFAP), Especialista em Educação Especial (FSF/MA) e Atendimento Educacional Especializado (UFCE). Mestra em Planejamento e Políticas Públicas (UECE). Professora da Educação Especial na Rede Pública do Estado do Amapá - Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual - CAP/AP. Contato: elzaveira@gmail.com

² Pedagoga (UNIFAP), Especialista em Educação Especial (FSF/MA). Professora da Educação Especial na Rede Pública do Estado do Amapá - Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual - CAP/AP. Contato: rosenildafcosta@gmail.com

compromete um pouco a compreensão do todo, provocando barreiras à conexão com uma parte da história.

Falando mais especificamente da visão, ou melhor complementando, da deficiência visual (DV), a falta de informações imagéticas que, de certa forma, apresentem um mundo com cores, com símbolos, com expressões, com gestos etc. acaba por descaracterizar uma cultura, empobrecendo um processo histórico. E, por não se conhecer, também por falta de acessibilidade, perdem-se informações ricas sobre nossa história, nossa identidade, nossa cultura.

A experiência de quase três décadas desenvolvendo atividades na Educação Especial e com pessoas com deficiência visual nos trouxe muitas vivências que tivemos a oportunidade de relacionar com referências conhecidas nas formações, tanto a formação inicial como as formações continuadas que nos alimentam com informações na atualidade. Os professores-pesquisadores nas área da deficiência visual, mais especificamente, foram sendo conhecidos e/ou lidos por nós enquanto buscávamos respostas ou até mesmo para aprofundar a relação com a aprendizagem de pessoas com DV, a saber: João Álvaro e Vera Lucia Felipe (Laramara), Menescal Conde (Instituto Benjamin Constant - IBC), Glorinha (IBC), R. M. Novi (autora do livro “Início de um sonho – Orientação e Mobilidade Infantil”), Pedras e Quintiliano (autoras do livro “Em busca da Independência – Guia do professor para Atividades da Vida Diária”), E. S. Masini (autora do livro “O perceber de quem está na escola sem dispor da visão”), M. G. F. Corsi (autora do livro “Visão Subnormal - Intervenção Planejada”). Esses e também alguns outros pelas Secretarias de Educação através de projetos, coletâneas e manuais trouxeram vastas informações que contribuíram para a fruição do nosso fazer pedagógico.

O importante foi perceber que no processo do ensinar e do aprender existe uma via de mão dupla, e que o retorno, seja lento ou em tempo real, também tem caráter de ensino/aprendizagem, pois reestrutura todo o nosso olhar pedagógico para uma reformulação de conceitos, de atividades, de pensamento sobre o primeiro planejamento.

Não falamos aqui de currículos pensados e repensados, mas verdadeiramente de perceber a essência do aluno entre suas habilidades e, por que não, suas mais escassas aptidões também, para assim se trabalhar um conjunto único de habilidades.

Nós, enquanto educadoras de pessoas com DV (com cegueira total ou baixa visão), entendemos hoje que as informações do ambiente externo são em torno de 80% visuais. Isso somente em nossas experiências visuais do dia a dia, quando, ao olharmos para uma porta, percebemos ser de madeira sem precisar tocá-la, quando observamos visualmente um piso de madeira seguido de um piso de concreto sem precisar senti-los.

Portanto, cabe ao sentido da visão perceber o outro, o ambiente, o mundo. Sendo essa deficiência sensorial adquirida ou adventícia, será preciso utilizar recursos que deem apoio específico em relação às suas necessidades. Um dos recursos utilizados para acessibilizar imagens para pessoas com DV é a audiodescrição (AD), que nada mais é do que transformar imagens em palavras, sendo de forma trabalhada, elaborada e tecnicamente roteirizada com apoio de consultoria de pessoa com deficiência visual.

Pensar na compreensão da pessoa com DV é perceber uma aprendizagem de construção analítica, ou seja, por partes, montando pedaços de forma sequencial, e isso é muito importante para a formação do todo. Abrindo um parêntese aqui como forma de explicação, recorreremos à obra anterior “Acessibilidade Cultural no Amapá”, mais especificamente ao artigo “A audiodescrição disseminando a Cultura dos Gestos”, de Oliveira e Costa, os quais se utilizaram da descrição da configuração dos dedos, um recurso com informações auditivas, e também se utilizaram de exploração tátil. A ideia é a aplicação de um recurso com informações auditivas associado a outro recurso com informações táteis. Assim, a exploração de dedo por dedo, posição por posição, forma por forma tornava o todo compreensível, dando tempo de análise e construção do mapa mental da imagem pela pessoa com DV. Aqui concluímos sobre uma aprendizagem

analítica importante para pessoas cegas que percebemos com experiências pedagógicas.

Não citados antes, e inclusive intencionalmente, conhecemos professores e autores na área da audiodescrição na busca de informações sobre essa “nova” ferramenta. Nos referimos a “nova” por ser um recurso que ainda suscita muitas discussões, e tendo em vista que há um projeto de lei em tramitação para regulamentar a profissão de roteirista/audiodescritor e consultor/audiodescritor. Alguns dos profissionais que conhecemos nessa área são: Francisco Lima, Joel Snyder, Josélia Neves, Marcia Caspary, Rosa Matsushita, Livia Motta, Fátima Berquó, Cida Leite, Letícia Schwartz, Bell Machado, Cris Kenne, Eliana Franco, entre outros. Esses são profissionais com larga experiência e grande competência no meio audiodescritivo profissional. Destacar autores neste relato é importante devido à abertura que nos oportunizaram em relação à construção do fazer pedagógico na Educação Especial, mais diretamente na área da deficiência visual.

Após essa contextualização sobre nosso processo formativo, o foco agora será direcionado para o trabalho que desenvolvemos no CAP/AP, que é o Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual do Amapá. Nosso trabalho está mais concentrado na formação de profissionais da educação (com abertura para comunidade e acadêmicos), bem como atendimentos de pessoas com DV, sendo alunos do ensino comum ou não. Na oferta de formação tem a Oficina de Introdução à Audiodescrição no Ambiente Escolar, sendo que, no período da pandemia da Covid-19, muitos serviços ficaram comprometidos, e a formação ofertada pelo CAP foi um deles. Uma das possibilidades para não parar o trabalho foi aceitar solicitações de apoio pedagógico que chegavam através de e-mails.

Uma dessas solicitações veio da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Os pedidos se diversificavam, mas sempre voltados para orientações no fazer pedagógico da pessoa com DV. O ofício nº 001/2021-CHL/UNIFAP da UNIFAP tinha objetivo diferente, pois foi um pedido de um acadêmico para a instituição, e essa, através da professora

C.M.C.B.B., da disciplina Prática Docente II – Educação Ambiental e Patrimonial do Curso de História – Licenciatura CHL/UNIFAP, solicitava o serviço para acessibilizar o material do acadêmico. Esse ofício foi emitido no início do período letivo de 2021.

Importante esclarecer que o acadêmico E.C.S. é ex-aluno do CAP, portanto conhece alguns profissionais e serviços oferecidos, e por isso procurou a instituição antes, verificando a possibilidade da produção do trabalho de forma integrada. A forma integrada que mencionamos sugere a construção juntamente com a equipe e/ou com algumas orientações sobre nosso trabalho de audiodescrição, no intuito de levar informações acerca do recurso aos acadêmicos do grupo do qual o referido acadêmico faz parte.

Outro detalhe também importante e discutido antes do pedido por ofício foi sobre a solicitação nominal de um audiodescritor/roteirista e um audiodescritor/consultor. Nesse sentido, o ofício determinou para roteirista a professora E.L.O. e para a consultoria a professora R.F.C., enquanto profissionais que mais desenvolveram produções em audiodescrição no CAP. A conversa entre o acadêmico e as profissionais do CAP se deu por telefone, após esse momento, as profissionais comunicaram à coordenação da instituição o aceite, e o acadêmico, de posse das informações, encontrou-se com as professoras.

O trabalho solicitado consistia em fazer a audiodescrição das imagens, selecionadas previamente pelo grupo do aluno, sobre a arte Kusiwa do povo Waiãpi³, para produção do material didático indicado pela professora.

³ A Arte Kusiwa é um sistema de representação gráfica próprio dos povos indígenas Wajãpi, do Amapá, que sintetiza seu modo particular de conhecer, conceber e agir sobre o universo. Como patrimônio imaterial, a Arte Kusiwa – Pintura Corporal e Arte Gráfica Wajãpi foi inscrita no Livro de Registro das Formas de Expressão, em 2002. No ano seguinte, recebeu da Unesco o título de Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade. A Terra Indígena Wajãpi - demarcada e homologada em 1996 - é uma área muito preservada, onde vivem cerca de 1,1 mil indígenas, em 48 aldeias. Essa arte está vinculada à organização social, com uso adequado da terra indígena e o conhecimento tradicional. Os indígenas usam composições de padrões Kusiwa nas costas, na face e nos braços. A pintura é para todos os dias e, quando os adultos

A cultura indígena é muito rica em traços e cores, algo que encanta só no olhar. Conhecemos essa cultura mais de perto por morarmos na Região Norte, especificamente no Amapá, e a admiramos tanto quanto a respeitamos. Mas um desafio estava surgindo aos poucos, uma vez que, além de traçados e cores, a arte Kusiwa tem muito significado, muita história, e a preocupação se voltava para a necessidade de descrevê-la e ao mesmo tempo transmitir informações ricas sem se tornar um álbum extenso e cansativo.

As imagens chegaram pelo WhatsApp e nossa comunicação manteve-se virtual. Um total de dez imagens foram selecionadas para serem acessibilizadas com audiodescrição. Elas eram bem distintas: ora somente pintura, ora fotos com pessoas indígenas com partes do corpo pintadas ou não, ora desenhos feitos com tinta de jenipapo no corpo, mas sempre representando a arte Kusiwa.

Começamos um estudo *a priori* visual, e confessamos que a admiração pelos traços da arte indígena se misturava com a dificuldade da missão que deveríamos cumprir, não somente a descrição das imagens, mas levar uma informação de detalhes com conexão e significados. É nesse sentido que observamos a AD, como se cada traço, nesse caso nos referindo à arte Kusiwa, fosse construído em um processo revelador, sequencial, contando com o apoio à percepção analítica da pessoa com DV. Para isso, o importante foi definir um início e uma direção, ou seja, de cima para baixo, da esquerda para a direita, não necessariamente nessa ordem, pois o objeto na imagem é que dava toda a orientação da escrita. Todavia, nosso objetivo não é sobre as regras técnicas da AD. Este parágrafo faz uma ligação importante com as primeiras linhas de nosso relato, ao comentarmos sobre experiências advindas do fazer pedagógico. Foi dado um exemplo anterior em relação a recursos de AD (percepção auditiva) e de exploração (percepção tátil) para construção de uma imagem, sendo que nesse momento, na arte Kusiwa, o recurso para acessibilizar seria o da AD, sem nenhum outro recurso de reforço.

se pintam, os jovens aprendem a fazer composições de kusiwarã no corpo. Mais informações em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/54>

Tendo em vista que a construção do roteiro não se valeria tão somente das observações do olhar, buscou-se com o aluno proponente da proposta fontes de pesquisa que serviriam para dar apoio a termos e palavras mais específicas, objetivando até mesmo conhecer um pouco mais sobre a arte Kusiwa.

De imediato, recebemos o material que também estava servindo de fonte de pesquisa para o grupo de acadêmicos para montagem do material solicitado. O primeiro enviado foi o “DOSSIÊ IPHAN 2 – Wajãpi – Expressão gráfica e oralidade entre os Wajãpi do Amapá”. O dossiê possui 137 páginas e consiste em uma iniciativa e produção cultural da comunidade Wajãpi do Amapá e Conselho das Aldeias / APINA.

Os recursos seguintes enviados foram vídeos, entre eles “Arte indígena Kusiwa é revalidada como patrimônio imaterial do Brasil”⁴, um curta de 1min53s. Outro curta enviado tem como título “Arte Kusiwa – Pintura Corporal e Arte Gráfica Wajãpi”⁵ e tem duração de 25min contendo informações detalhadas sobre a Arte Kusiwa, inclusive o processo de pintura corporal. O último vídeo enviado foi o “Arte Kusiwa – Wajãpis”⁶, com duração de 2min42s, que apresenta os desenhos mais frequentes da arte, como a onça, a sucuri, a borboleta e o peixe, que realmente foram os que presenciamos durante a produção da audiodescrição.

Esses foram os materiais de apoio que trouxeram muitas informações sobre a arte do povo Wajãpi, oportunizando melhor visão para a produção do roteiro de AD, pois a pesquisa se faz necessária para absorver conteúdo, pensamentos, história, significados... Levando em consideração que não será o todo pesquisado que será exposto no roteiro, mas haverá escolhas tradutórias e que essas escolhas advêm do leque de conhecimento que o audiodescritor/roteirista e consultor tem sobre o tema.

Sendo assim, quanto mais informações fidedignas, mais conteúdo de qualidade comporá a produção do roteiro.

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=i00j9Z25JFE>

⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wN4ObuwTXCg>

⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8Cnkrm9-yfQ>

Dessa forma, foram se construindo as audiodescrições das imagens que comporiam o álbum.

No processo de audiodescrição trabalhamos eu, E.L.O. com roteiros e R.F.C. com a consultoria, por ter os requisitos enquanto pessoa com DV. Foi desenvolvido *a priori* o roteiro das dez imagens, sendo posteriormente repassadas à R.F.C. para consultoria.

Após o momento de consultoria, via chamadas de vídeo pelo WhatsApp, nos encontramos para discutir a reconstrução do roteiro. Levando em consideração nossa formação e conhecimento, discutíamos sobre os termos e palavras usadas, bem como técnicas específicas da audiodescrição, tentando favorecer a compreensão da imagem da melhor forma possível.

As imagens a seguir com suas respectivas ADs são algumas selecionadas das dez que compõem o álbum confeccionado pelo grupo de acadêmicos:

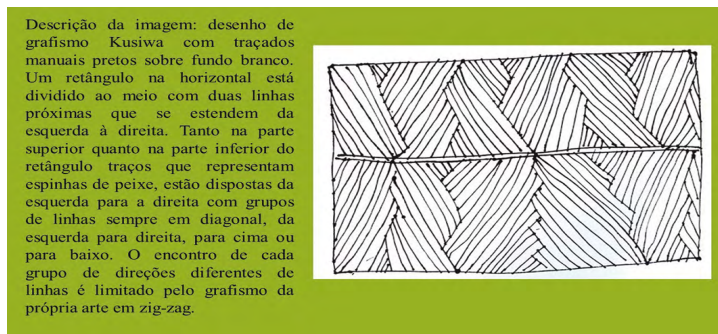


Figura 1 - Arte Kusiwa e descrição.

Arquivo das autoras

O que melhor determina a arte indígena não são somente seus traçados, mas uma ligação direta ou indireta com o significado da arte, que inclusive reflete o cotidiano em diversas atividades. Portanto, trabalhar a AD com um complemento de informação como o feito no roteiro apresentado através do trecho “traços que representam espinhas de peixe”, consideramos enriquecer não somente o

conhecimento da pessoa com DV como também expandir a cultura da arte Kusiwa de forma acessível.

O próximo desenho da arte Kusiwa apresenta traçados com arcos, retas na diagonal e pontos. Consideramos uma imagem um tanto complexa se lida rápida. E não somente esta, mas outras imagens demandam, no material que produzimos, uma leitura mais tranquila, que oportunize localizar os traçados e pontos nas posições indicadas, com o intuito de construir o desenho.



Figura 2 - Arte Kusiwa e descrição.
Arquivo das autoras

Na AD do material observamos que a forma de enxergar a imagem também influencia o tempo, pois tanto a consultora como a roteirista, ao fazer a releitura, sempre cogitavam a possibilidade de mudanças. Foi o que aconteceu com muitas artes Kusiwa, nesse primeiro momento.

No entanto, alguns desenhos vinham com uma riqueza de detalhes, e nesse caso optamos por tentar descrever, pois complementavam a representação do desenho. Observa-se no desenho seguinte a exuberância dos traços artísticos através da AD.

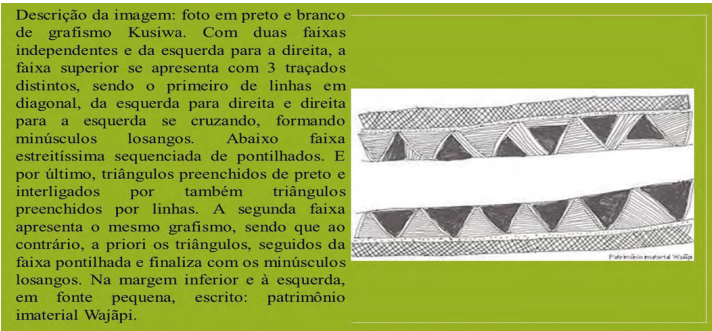


Figura 3 - Arte Kusiwa e descrição.
Arquivo das autoras

Nossa experiência em desenvolver atividades na educação e construir práticas pedagógicas na área da deficiência visual facilitou os trabalhos com a AD, embora percebêssemos que somente isso não bastava. A entrada na área da cultura, em específico a indígena, o estudo da acessibilidade cultural, conhecer as técnicas específicas dos desenhos, fazer estudos sobre cada obra, nesse caso a arte Kusiwa, foram essenciais para a qualidade do roteiro final. A última imagem selecionada para este relato que envolve cultura indígena e acessibilidade com AD é a seguinte:



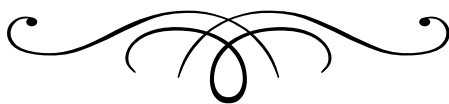
Figura 4 - Arte Kusiwa e descrição.
Arquivo das autoras

Esta descrição também faz referência direta a uma informação obtida no material pesquisado, como no trecho “representação da cobra tucano”, com o mesmo intuito de contribuir com mais conhecimento sobre a arte. Outro detalhe importante foi a referência à letra “z” em tinta (como nos referimos, quando é impressa, mesmo ainda em arquivo), uma relação ousada, pois se torna necessário conhecer essa última letra do alfabeto para a compreensão do desenho. Sendo que foi levada em consideração a compreensão do aluno proponente do projeto. E, partindo desse princípio, esse também é um ponto-chave para a produção da AD, ou seja, para quem será produzido e que público fará uso desse produto, pois assim o roteiro pode acompanhar essas especificidades.

Além do trabalho de acessibilidade das imagens, o acadêmico também pediu para que fosse informado um conceito de AD. Essa informação encontra-se no início do relato, mais especificamente no trecho em que se comenta sobre AD. Também orientamos o acadêmico a inserir os benefícios do recurso para todos os graduandos de seu curso. Benefícios esses que favorecem o desenvolvimento pedagógico em interação conjunta.

Esse trabalho de pesquisa de construção dos roteiros com consultoria finalizou em junho de 2021, e nesse mesmo período foi apresentado o Álbum de Artes Wajãpi – Kusiwa do grupo do acadêmico E.C.S. que participava da disciplina Prática Docente II – Educação Ambiental e Patrimonial do Curso de História da UNIFAP.

Levando em consideração as dificuldades enfrentadas em relação ao primeiro trabalho cultural indígena com AD e a confiança do aluno E.C.S. e sua professora C.M.C.B.B. em fazer o convite através da UNIFAP, nos fortalecemos não só enquanto pesquisadoras nessa área e profissionais do CAP/AP, mas como promotoras da acessibilidade cultural e do seu estabelecimento no estado do Amapá e para além dele.



Interpretação (Libras – Português) em Oficina de Teatro: relato crítico sobre metodologias adaptativas e os aspectos profissionais

Edelson dos Santos Melo⁷

DOI - 10.29327/567945.1-2

Introdução

Para que possamos ter uma ótima compreensão deste capítulo, acredito ser necessário nos situarmos sobre o contexto desta experiência profissional, referenciando tempo, local, época e qual fenômeno era observado.

No primeiro semestre do ano de 2018, houve uma chamada para Oficinas de Teatro para os/as discentes do Curso de Letras/Libras da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, através do Programa de Cultura PROCULT (coordenado pelo curso de Licenciatura em Teatro da UNIFAP)⁸, mais especificamente do projeto *Teatro e inclusão: Laboratório de Acessibilidade Cultural em Macapá*⁹, numa ação conjunta proposta pela coordenação do curso. À época

⁷ Professor com Licenciatura plena em Matemática pela Universidade Federal do Amapá - UNIFAP. Especialista em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa pela Faculdade de Ciência e Educação do Caparaó - FACEC. Atualmente exerce a função de tradutor e intérprete pela Secretaria de Estado da Educação em Macapá - AP. Diretor de Políticas de Formação da Associação dos Tradutores e Intérpretes de Libras - Português do Estado do Amapá - ASTILAP. Contato: melo.del.2@gmail.com

⁸ Para mais informações sobre o PROCULT acesse: <https://procultunifap.wixsite.com/procult>

⁹ Para mais informações acesse o Instagram do Projeto: @labac.unifap

da execução do Projeto, este autor fazia parte da equipe de intérpretes de Libras da instituição. A oficina se realizava uma vez por semana, com duração de duas horas cada encontro.

O presente capítulo apresenta uma pesquisa qualitativa, pois procura expor pensamentos gerados por observações, relatos, experiências, com o apoio de referências bibliográficas que sustentam esses pensamentos. Essa escolha de metodologia se dá por se entender que a pesquisa qualitativa tem uma origem relativamente natural, vindo da antropologia, sendo definida por muitos como “o estudo da cultura”, como nos dizem Lara e Molina (2011), que nos dão conceitos e características de tal metodologia com base nos estudos de Triviños (1987), mostrando ser a melhor escolha para observação, relato e exposição de um fenômeno cultural priorizando resultados para que discussões possam ser geradas e, assim, seja possível propor melhorias sobre casos que se assemelham.

Aqui procuramos entender como o processo interpretativo é afetado pela preparação, ou falta dela, e por condições que fogem do controle do profissional. Procuramos entender como um processo de ensino para surdos, adaptado após uma metodologia pensada para ouvintes, acontece quando não se conhece a comunidade surda com profundidade.

Foi preferida a utilização do termo “oficina” aqui tanto pela escolha dos realizadores do projeto como pelo observado nos vários encontros. Normalmente, entende-se por oficina um ou outro encontro com atividades práticas sobre os temas abordados. Contudo, os encontros mostravam mais do que apenas conhecimento sendo repassado ao público e práticas sendo realizadas e avaliadas. Ali era um local de interação, um evento de diferentes culturas e identidades, de diferentes expressões, era uma oficina pedagógica, possuindo elementos que Candau (1999, p. 11) define como:

Espaços de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências, de exercício concreto dos direitos humanos. A atividade, a participação, a socialização da palavra, a vivência de

situações concretas através de sociodramas, a análise de acontecimentos, a leitura e discussão de textos, a realização de vídeo-debates, o trabalho com diferentes expressões da cultura popular, etc, são elementos presentes na dinâmica das oficinas.

Importante também ressaltar o trabalho que existe fora do momento de execução da oficina. Sendo assim, precisamos falar sobre a preparação do profissional intérprete, os momentos de pesquisa e organização para que haja a melhor performance interpretativa possível. Buscando um trabalho de excelência que atenda às demandas do público surdo e dos professores que confiam suas palavras e emoções a nós, para que possamos servir como ponte comunicativa e, assim, contribuir para a promoção da acessibilidade, buscando impedir barreiras comunicativas, de expressão, de acesso à informação ou compreensão, como garante a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência).

Com um público de surdos pouco acima de dez pessoas, foi solicitada a presença de um intérprete de Libras para que pudesse auxiliar na comunicação, visto que os ministrantes (que ora será um, ora serão dois) da oficina não eram fluentes. Fui escalado para fazer as interpretações durante as oficinas, e o que pude observar, participar, opinar, criticar e contribuir é o que pretendo compartilhar com você, leitor.

Aspectos culturais, artefatos culturais, identidades e comunidade surda

Para um planejamento que pudesse melhor atender o público das oficinas, fazia-se necessário conhecer a cultura surda e suas particularidades. Necessário entender que estaríamos em um ambiente bilíngue e que essa outra língua presente carrega consigo uma história, uma cultura própria e uma forma de comunicação diferente, pois enquanto a língua portuguesa é uma língua oral-auditiva, a Libras é uma língua visual-espacial, e não é universal, como muitos

pensam. Gesser (2009, p. 11) nos esclarece bem essa não universalidade da língua de sinais quando diz:

Uma das crenças mais recorrentes quando se fala em língua de sinais é que ela é universal. Uma vez que essa universalidade está ancorada na ideia de que toda língua de sinais é um “código” simplificado apreendido e transmitido aos surdos de forma geral, é muito comum pensar que todos os surdos falam a mesma língua em qualquer parte do mundo. Ora, sabemos que nas comunidades de línguas orais, cada país, por exemplo, tem sua(s) própria(s) língua(s). Embora se possa traçar um histórico das origens e apontar possíveis parentescos e semelhanças no nível estrutural das línguas humanas (sejam elas orais ou de sinais), alguns fatores favorecem a diversificação e a mudança da língua dentro de uma comunidade linguística, como, por exemplo, a extensão e a descontinuidade territorial, além dos contatos com outras línguas.

Com a língua de sinais não é diferente: nos Estados Unidos, os surdos “falam” a língua americana de sinais; na França, a língua francesa de sinais, e assim por diante.

Aceitando isso, precisamos então buscar entender sobre as especificidades dentro da cultura. Segundo Strobel (2013), algo muito importante de se citar são os artefatos que possibilitam ao povo surdo ter experiências visuais de forma única, seja através do dedilhar de um instrumentista que chama atenção pelos movimentos – e não pela melodia produzida, como para ouvintes – ou por um ambiente mais escuro em que a comunicação pode ser afetada, já que a sinalização pode não ser tão clara.

Podemos entender melhor como esses artefatos são importantes quando Rodrigues Campos (2016, p. 54) nos explica:

[...] os artefatos visuais surdos têm sido comumente usados por eles para, a partir de sua interação com a sociedade ouvinte, construir e convalidar seu traço cultural. E diversos são estes artefatos visuais, que vão

desde apresentações teatrais, poesias surdas. Em que os surdos declamam com expressividade única, usando as mãos e o corpo, impressionam mesmo quem não conhece a língua de sinais. As piadas também são muito usadas como um dos artefatos visuais de surdos. Com histórias que, às vezes, só quem é da comunidade surda entende, pois são carregadas de sinais e expressões, e com uma velocidade impressionante, que dificilmente quem está iniciando num curso de Libras ou tem pouco contato com surdos entenderá e conseguirá rir da piada.

O Teatro possui sua própria linguagem (não vamos confundir aqui com a língua, como é a Libras ou o Português). Poder se expressar não somente com palavras, mas também com gestos e expressões faz do Teatro um campo riquíssimo para se trabalhar com público surdo. Como diz Wittgenstein, *“the human body is the best picture of the human soul”* (“o corpo humano é a melhor imagem da alma humana”).

Atividades que demandavam fechar os olhos dificultavam a comunicação, por motivos óbvios, se lembrarmos do público das oficinas. Mas o que antes mostrava ser uma barreira intransponível se tornou um degrau para alcançar metodologias novas no ensino de práticas teatrais para surdos. Nesse momento, notamos que a preparação é constante. Afinal, todo encontro é um novo conceito do Teatro a ser abordado pelos ministrantes da oficina.

Um outro exemplo, que se mostrou até um pouco desafiador, foi quando os participantes deveriam criar improvisações sem fazer uso da língua de sinais. Por conta de a Libras utilizar sinais com expressões corporais e faciais, muitos ali conseguiam fazer uso de técnicas de pantomima para criar as histórias.

A pantomima é uma modalidade dentro do Teatro que se baseia, principalmente, no uso de gestos e expressões corporais, não fazendo uso de palavras. Mímicos são figuras famosas que utilizam essa técnica de teatro gestual.

Aqui alguns podem pensar que os surdos, por fazerem uso constante de gestos e expressões corporais através da língua de sinais, são naturalmente excelentes mímicos

em brincadeiras, jogos, dinâmicas etc., mas será que os surdos não poderiam pensar então que ouvintes devem ser excelentes cantores por usar a voz e ouvir sempre pela condição da sua língua? Se você se perguntou, pensou de forma diferente ou tentou fazer questionamentos com visões de outros ângulos, então você já está entendendo como todo esse contexto e processo vivido envolve muito mais do que apenas vimos acontecendo.

Um outro exemplo de adaptação usando o corpo foi quando se fazia necessário fechar dos olhos, os surdos (todos) davam as mãos, criavam um círculo e o que antes era notado como uma barreira para a comunicação agora se tornava uma atividade de conexão através do tato. Um estímulo era feito pela ministrante, que, como num efeito dominó, era repassado para cada um dos participantes. Ao abrirem os olhos, notaram que todos haviam vivido uma mesma experiência corporal, sem uso de palavras ou sinais.

Buscar soluções, em conjunto e individualmente, é o que nos faz profissionais realizados. E foi pensando assim que me deram liberdade para opinar e criticar durante as oficinas. O meu papel como intérprete não foi ferido. E meu contentamento até o final das Oficinas de Teatro é saudosos. Esse é um momento importante.

Aqui a preparação para as interpretações começa a tomar novo rumo. Os ministrantes começam a entender melhor a cultura surda, os artefatos culturais surdos, entendem a Libras como artefato surdo, e minha função como intérprete de conferência em oficinas começa a se transformar em intérprete educacional.

O intérprete educacional e o seu papel

Não são raros relatos de intérpretes de Libras que atuam em sala de aula revelando que seu papel foi confundido com o de professor auxiliar, monitor, suporte ou até mesmo cuidador. Mas então quais são as atribuições do profissional intérprete de Libras em contexto educacional? Seria, tendo domínio profissional, aquele capaz de “transportar” uma mensagem de uma língua falada para uma língua de sinais,

e vice-versa, apenas? Segundo Quadros (2004), o intérprete deve ter esse domínio, no Brasil, com a língua portuguesa e com a Libras, mas também pode ir além.

No Brasil, o intérprete deve dominar a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa. Ele também pode dominar outras línguas, como o inglês, o espanhol, a língua de sinais americana e fazer a interpretação para a língua brasileira de sinais ou vice-versa (por exemplo, conferências internacionais). Além do domínio das línguas envolvidas no processo de tradução e interpretação, o profissional precisa ter qualificação específica para atuar como tal. Isso significa ter domínio dos processos, dos modelos, das estratégias e técnicas de tradução e interpretação. O profissional intérprete também deve ter formação específica na área de sua atuação (por exemplo, a área da educação). (QUADROS, 2004, p. 27)

Mas qual a visão do professor sobre as atribuições do intérprete? Como o professor/ministrante entende aquele profissional presente na sala de aula?

Em um estudo realizado para buscar a descrição do papel do intérprete em contexto educacional, por meio de entrevista com professores de escolas públicas de ensino fundamental do Distrito Federal, Kelman (2005) obteve onze diferentes atribuições dadas ao profissional intérprete de Libras. Desde “ensinar ao surdo a língua portuguesa como segunda língua”, passando por “ensinar a própria língua de sinais aos surdos”, “ensinar língua de sinais aos alunos ouvintes” e também “responsável pela adequação curricular”.

Notamos aqui que muitos não conhecem as atribuições e competências desse profissional. Além de observarmos que esse desconhecimento acaba contribuindo para que a ação do intérprete educacional vá além das competências antes mencionadas. Pois Kelman (2005) também obteve respostas para o papel do intérprete como: “no momento da interpretação, procurar a integração junto com o professor regente para que o conteúdo seja ministrado da melhor forma possível para os surdos”, além de “estimular a autonomia do aluno” e “promover tutoria, orientando o surdo na

organização de suas atividades acadêmicas”. Kelman (2005) ainda ressalta que essas diferentes atuações contribuem para discussões pedagógicas entre professor e intérprete que podem promover a inclusão.

Mendes (2012) nos mostra dados de entrevistas feitas com dois intérpretes de São Paulo com formação superior e mais de seis anos de experiência como intérpretes educacionais. Entre os relatos coletados, vemos situações como a seguinte: “Os alunos não sabiam utilizar os materiais, nem mesmo eram alfabetizados. Com isso, havia momentos em que o professor estava explicando conteúdo e eu ainda estava mostrando como procurar a página.” A autora secciona sua pesquisa sobre “O papel do intérprete para além da interpretação”.

Com essas ideias sobre o intérprete educacional, é natural entendermos que esse profissional acaba exercendo alguns desses papéis, pois, com atribuições não esclarecidas, ele realiza tais funções como forma de buscar contribuir para um melhor processo possível de ensino e aprendizagem. E esse papel foi o que passei a assumir quando os ministrantes perceberam que ali eu poderia ser mais uma fonte para que pudessem entender sobre a comunidade surda, sua língua e seus artefatos, visando contribuir para suas ações de ensino nas oficinas.

Performance interpretativa: demandas antes e durante a interpretação

Muitas pessoas acreditam, ou apenas nunca se atentaram para isso, que os profissionais intérpretes começam seu trabalho apenas quando estão à vista do público. Entretanto, assim como um palestrante deve saber qual tema do congresso que irá se apresentar, ou um professor deve saber qual série e assunto deverá ministrar, para que possam pensar, se organizar, planejar e chegar até o momento da execução do seu trabalho, um intérprete também precisa saber qual demanda irá realizar e, assim, fazer sua preparação. Cada profissional possui sua forma

de preparo, mas, quando temos o mesmo contexto, algumas etapas podem se assemelhar.

Essa foi a minha primeira experiência como intérprete em contexto teatral, mas isso faz com que a preparação para interpretação difira das demais interpretações de conferência¹⁰? Então, assim como em um congresso de educação, saúde ou segurança, por exemplo, fazemos preparações comuns a todos esses contextos, também existem preparações específicas para o contexto teatral.

Horwitz (2014) afirma que o processo de interpretação teatral inclui um uso predeterminado de uma linguagem. Que o intérprete fará uma preparação multifásica que inclui análise do roteiro, ensaios etc., comprometendo muitas horas de trabalho preparatório para que as demandas no momento da interpretação sejam atendidas.

Sobre essas demandas ou, como chama Horwitz (2014), desafios da interpretação teatral, ela cita cinco desafios, mas diz não se limitarem a eles. São:

- 1) a incapacidade de interromper a fala rápida, 2) transmitindo informações auditivas criadas pela estética musical e efeitos sonoros, 3) mitigação da ação do palco como informação visual que pode ser perdida por surdos patronos atendendo à interpretação, 4) negociando o impacto do tempo de processamento na equipe de interpretação, e 5) interpretando nuances e significado em linguagem de script complicada. (p. 1)¹¹

¹⁰ Definição social do conceito de “interpretação de conferência”: “Apesar do nome interpretação de conferência sugerir, intérpretes de conferência não trabalham só em conferências, mas também em outros contextos, incluindo reuniões de comitês e grupos de trabalho nas organizações internacionais, visitas de personalidades, reuniões de conselhos de administração de grandes empresas, médicos, informações tecnológicas, seminários de formação científica e técnica, econômicos e outros, programas de TV, processo de arbitragem, e até mesmo processos judiciais. Em outras palavras, sua atividade se sobrepõe em parte com a interpretação de ligação [ou frase por frase], interpretação judicial e interpretação midiática.” (BARBOSA, 2014, p. 67)

¹¹ Nossa tradução.

Todavia, mesmo com nossa preparação, não nos isentamos de surpresas que exigem escolhas rápidas que não prejudiquem o trabalho do ministrante ou mesmo a recepção da informação, pois estamos em constante trabalho cognitivo, que pode ir além do texto passado pelo emissor da mensagem, mas considerar também o momento social que vivemos, o público presente etc. Barbosa (2014) nos chama para uma reflexão sobre isso:

As demandas que envolvem a tomada de decisão do intérprete simultâneo no evento interpretativo, sendo necessário mais do que apenas lidar com duas ou mais línguas diferentes, transpondo-as de A para B ou de B para A, mas, questões cognitivas que também perpassam o controle do intérprete. (BARBOSA, 2014, p. 40)

Com isso, precisamos notar que o intérprete passa por um processo que exige um grande preparo para que possa alcançar um trabalho de maior excelência. Trabalhar em um contexto com que não está acostumado demandará ainda mais preparação prévia, para que no momento interpretativo ele possa trabalhar com o que Gile (1995 apud BARBOSA, 2014) chamou de Teoria do “Modelo dos esforços”. Barbosa (2014) nos traduz esse conceito explicando que “o intérprete lida com quatro esforços cognitivos simultaneamente: Audição e análise (A), Memória de curto prazo (M), Produção (P) e a Coordenação dos esforços (C)”, que podemos aplicar tanto nas teorias das línguas orais como nas línguas de sinais. Nesse sentido, Barbosa (2014, p. 41) afirma que:

O Intérprete de Língua Oral (ILO) tem uma capacidade disponível de processamento (CDP) e que o evento interpretativo apresenta uma capacidade total de processamento (CTP). O autor ainda afirma que o ILO sempre atua no limite da sua CDP e se a CTP ultrapassar a CDP ocorrerão falhas no processo interpretativo, nomeando esta atuação constante no limite de Teoria da Corda Bamba.

Sendo assim, agora podemos entender que o profissional intérprete de Libras possui seus próprios desafios, não somente os gerados pelas suas atribuições, mas também as criadas pelas circunstâncias que não estão sob seu controle. O intérprete, diferentemente do professor regente ou ministrante, não pode determinar a direção que irá tomar com o exposto ao público (falo aqui do conteúdo ministrado), quando está em um papel de intérprete de conferência. Porém, quando está, ou quando passa a estar, como intérprete educacional, esses desafios passam a ser outros e tanto sua preparação como suas escolhas mudam.

Considerações finais

Pudemos fazer deste capítulo um momento de esclarecimento sobre artefatos culturais surdos, a importância desse conhecimento para a atuação com público surdo e os processos pelos quais o profissional intérprete de Libras passa.

Ressalto dois pontos no fenômeno observado: as oficinas não iniciaram e finalizaram com as mesmas propostas de metodologia de ensino, por uma percepção dos ministrantes e por sua vontade de fazer a inclusão acontecer em seu ambiente de trabalho; o papel do intérprete de Libras não foi de um intérprete de Libras de conferência durante todo o processo, passando também a intérprete educacional.

A possibilidade de exercer esse novo papel de intérprete educacional foi diferente de alguns contextos em que não vemos interesse por parte do professor regente, por não conhecer a cultura surda, sua história, lutas, artefatos e preferir deixar isso a cargo do intérprete de Libras, fazendo da presença do intérprete uma atividade meramente instrumental ou, como fala Martins (2016) pela análise de Albres (2015) em 30 documentos oficiais, um “ajuste necessário”, sendo direcionado ao intérprete o acerto ou conserto da “não audição do surdo”. Ou mesmo por parte do próprio intérprete de Libras, pela inércia causada pelo entendimento de que seu papel não vai além das interpretações de língua para língua, sem intervir para buscar soluções que possam facilitar

e melhorar o processo de ensino e aprendizagem do público surdo.

Na certeza de que conhecer a comunidade surda e seus artefatos culturais propicia um ambiente de ensino muito mais dinâmico, objetivo e acessível, podemos também notar que conhecer o papel do intérprete de conferência e educacional contribui para esse ambiente, pois gera uma relação de ministrante e intérprete de Libras que somente acrescenta nas metodologias de ensino para surdos, seja no contexto teatral ou em qualquer outro.

Referências

BARBOSA, Diego Mauricio. **Omissões na interpretação simultânea de conferência: língua portuguesa - língua brasileira de sinais**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

CAMPOS, Ronaldo Manassés Rodrigues. **Ecos do silêncio: culturas e trajetórias de surdos em Macapá**. Tese (Doutorado em Sociologia), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

CANDAU, Vera Maria. **Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos**. Novamerica/PUC-Rio, 1999.

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

HORWITZ, Miriam Ganz. Demands and Strategies of Interpreting a Theatrical Performance into American Sign Language. **Journal of Interpretation**, v. 23, 2014.

KELMAN, C. A. **Interações de alunos surdos com professores e colegas em espaço escolar inclusivo**. Brasília: Universidade de Brasília Instituto de Psicologia, 2005.

LARA, A. M. B.; MOLINA, Adão Aparecido. Pesquisa Qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias. In: TOLEDO, Cèzar de Alencar Arnaut de; GONZAGA, Maria Teresa Claro (Orgs.). **Metodologia e Técnicas de Pesquisa nas Áreas de Ciências Humanas**. Maringá: Eduem, 2011, p. 121-172.

MARTINS, V. R. O. Tradutor e intérprete de língua de sinais educacional: desafios da formação. **Belas Infiéis**, v. 5, n. 1, p. 147-163, 2016.

MENDES, R. M. R. Funções do intérprete educacional. Afinal: intérprete, professor-intérprete, mediador ou auxiliar? In: ALBRES, Neiva de Aquino; SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres (Orgs.). **Libras em estudo: tradução/interpretação**. São Paulo: FENEIS, 2012, p. 141-168.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora UFSC, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Três enfoques na pesquisa em Ciências Sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: Idem. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987, p. 31-79.

WITTGENSTEIN, Ludwig; ANSCOMBE, G. E. M. **Philosophical Investigations**. Oxford, UK: Blackwell, 1968.



Dança e as pessoas com deficiência visual: relato de experiência - A transformação pessoal e social vivenciada pelos integrantes do projeto “Enxergando através da Dança”

Ana Claudia Medeiros Maria Cardoso¹²

Elisangela da Silva e Silva¹³

Hanna da Costa Nascimento¹⁴

DOI - 10.29327/567945.1-3

Introdução

Este relato de experiência foi escrito a várias mãos femininas transitando entre a docente e discentes participantes do projeto “Enxergando através da Dança”. Abrimos o trabalho com relato da Profa. Ana Claudia.

Sou professora, com graduação em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Estadual do Pará, formada em 1999, possuo duas Especializações, uma em Educação Especial e Inclusiva e outra em Nutrição e Atividade Física. Trabalho como professora de Educação Física Escolar desde 1999; em 2006, através de concurso público, tornei-

¹² Formada em Educação Física pela UEPA. Professora da Educação Especial na Rede Pública do Estado do Amapá - Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual - CAP/AP. Idealizadora e Professora do Projeto “Enxergando Através da Dança”. Contato: acm910@gmail.com

¹³ Paratleta. Formada em Pedagogia pela UNINTER. Integrante do Projeto “Enxergando Através da Dança”. Contato: silvaeli@hotmail.com

¹⁴ Formada em Psicologia pela Faculdade FAMA - Macapá - AP. Integrante do Projeto “Enxergando Através da Dança”. Contato: hannanascimento1234@gmail.com

me servidora pública do quadro efetivo do Estado do Amapá, na área da Educação, lotada como professora de Educação Física. Trabalho com Dança na Educação Especial desde 2010.

Meu trabalho com dança na Educação Especial, nos últimos 12 anos, tem sido marcado por momentos teóricos e práticos, entre a pesquisa acadêmica e a minha vida profissional como professora, coreógrafa e bailarina. A dança sempre teve relevância em minha vida, tanto no papel de artista como de espectadora, aluna e professora, pois acredito na transformação social através dessa arte. Como professora, já atuei em diversos espaços com a dança, o que me fez compreender o quanto ela é capaz de envolver diferentes contextos e finalidades, contextos educacionais, artísticos, pedagógicos, terapêuticos e competitivos. Pelo exposto, acredito que a dança oportuniza benefícios em diversas áreas do conhecimento e está presente na escola, nas aulas de educação física, artes, música e atividades recreativas.

Atualmente exerço minhas atividades profissionais no Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual - CAP/AP, desde 2017. Nessa área, possuo os cursos de Orientação e Mobilidade, Fundamentos Teóricos e Metodológicos Essenciais para o Ensino do Braille, Braille Básico, Áudio Descrição no Ambiente Escolar e Assinatura Cursiva.

A partir da minha vivência e estudos, criei o AEROBRAILLE, que é um método de ensino e memorização das 63 combinações dos pontos do Sistema Braille que representam as letras do alfabeto, acentuações, pontuações e sinais matemáticos do Sistema Braille, através de atividades motoras rítmicas, que podem ser praticadas individualmente ou em grupo. Esse método promove o ensino e a memorização, de forma ativa e lúdica, utilizando o próprio corpo em movimentos rítmicos, bem como estimula a prática de exercício físico para quem já é usuário do Sistema Braille.

Em 2017, elaborei o projeto “Enxergando através da Dança” no CAP/AP, que iniciou com dois alunos e hoje propicia a vivência em dança para nove integrantes, todos

com deficiência visual, sendo oito cegos e um com baixa visão, que possuem idade entre 30 e 66 anos. Os alunos são: Ananizio dos Santos Furtado, Christine Vanessa Cardoso, Elisângela da Silva e Silva, Rudney da Silva e Silva, Geise da Costa Silva, Jodoval Farias da Costa, Hanna da Costa Nascimento, Marivaldo Gama de Souza e José Almeida Lobato.

Sobre o projeto

A dança é uma das mais antigas formas de arte, em que se expressam emoções por meio de gestos e movimentos significativos. Os movimentos corporais possibilitam às pessoas se comunicarem, aprenderem, sentirem o mundo e se fazerem percebidas, transcendendo, assim, o poder das palavras. A dança também apresenta um caráter inclusivo, ao trazer uma bagagem que possibilita uma forma de inserir o indivíduo na sociedade, expressando a intensidade dos seus sentimentos e emoções.

A dança constitui um procedimento original da expressão humana, e a sua prática visa melhorar a consciência corporal, respeitando-se as possibilidades e limitações de cada indivíduo, enfatizando as suas potencialidades. Ao longo da construção de aprendizagens em dança, progressivamente os movimentos vão se ordenando no tempo e no espaço, canalizando a expressão de sentimentos, desejos, pensamentos, entre outros.

A sociedade ainda está arraigada em ideias pré-concebidas que precisam ser modificadas, e uma das possibilidades para essa mudança de postura dá-se através da dança, que, segundo Verderi (1998), é a arte do movimento, e a partir dela o homem pode demonstrar papéis sociais e também desempenhar relações dentro de uma sociedade, seja ela qual for. A dança contribui na consolidação da inclusão social.

Para Marques (1999), a dança desenvolve um sentimento de alegria que ajuda a ganhar um sentimento de pertencer. O indivíduo perde o medo e conquista confiança para se comunicar livremente e se torna consciente do seu

potencial. Esse sucesso é a justificativa de uma educação através da dança.

A dança apresenta a possibilidade de trabalhar aspectos que envolvem a construção do pensamento, a criatividade e as ideias de tempo-espaço, melhorar o equilíbrio e a postura corporal e promover o autoconhecimento. Para a pessoa com deficiência visual, possibilita a superação de limites apresentados pela cegueira, ampliando as possibilidades motoras com a execução de movimentos conscientes. Ela promove a melhoria do equilíbrio e da locomoção, da socialização, da realização pessoal e propicia uma vida ativa. Além disso, aumenta a compreensão da noção espaço/temporal e a noção de consciência corporal pela concretização da imagem de si mesmo, podendo ser um espaço de descobertas e consolidação de novos padrões motores que possibilitam novas aprendizagens e a aquisição da autonomia.

Frazão (1968) afirma que a audição e o tato possuem grande importância nas elaborações mentais do indivíduo cego. Também o aparato proprioceptivo é requisitado para o controle postural e a manutenção do equilíbrio.

A autora Katz (2005) afirma que, a cada vez que se realiza um movimento, o mapa neuronal já não é o mesmo, pois este acontece no tempo/espaço do acontecimento real. Sendo assim, quando o indivíduo se depara com novas situações, seja ele cego ou não, utiliza esquemas de ações sensorio-motoras disponíveis para a percepção, construção e assimilação do movimento no momento em que ele acontece.

Nas aulas de dança, o aluno aprende a conhecer o seu corpo, a relação deste com o espaço e com o outro. Dessa forma, a dança favorece o autoconhecimento, a noção de espaço, a musicalidade, a coordenação motora, a postura, o equilíbrio, as relações interpessoais, entre outros valores, como a autonomia, a disciplina, a convivência social.

Como ferramenta educacional a dança é perfeita, pois funciona como momento de criatividade, de expressão, de liberdade; algo que pode e deve ser experimentado por todos, sem limitações nem exclusões, transferindo essa vivência para a vida diária, evidenciando suas potencialidades,

promovendo assim a valorização e a inclusão do indivíduo como pessoa capaz de criar, produzir e contribuir para a sociedade, construindo sua própria identidade.

Não há uma imposição de que todos sejam artistas, a ideia é que tenham acesso ao conhecimento, ao reconhecimento da arte como um dos meios de comunicação entre o saber escolar e a sociedade, como um dos elementos de transformação e ação social e como um dos campos instigantes e motivantes para os alunos.

Deficiência visual (DV) refere-se a uma situação irreversível de diminuição da resposta visual, em virtude de causas hereditárias, congênitas ou adquiridas, mesmo após tratamento clínico e/ou cirúrgico e uso de óculos convencionais. Para a pessoa com deficiência visual, devido aos limites inerentes à própria condição, o aprimoramento motor fica prejudicado, em decorrência da não percepção visual dos limites espaciais corporais em relação ao meio. Diante disso, as técnicas desenvolvidas nas atividades de dança contribuem para que o aluno consiga superar esses limites, de maneira a exercer sua completa cidadania, vivendo de maneira saudável e com mais autonomia.

Pelo exposto, apresentei em agosto de 2017 para a Direção do CAP/AP o Projeto Social na área da Dança Educacional para pessoas com deficiência visual denominado “Enxergando através da Dança”, projeto destinado ao atendimento de pessoas com deficiência visual que tem por objetivo oportunizar, a partir de vivências corporais, da expressividade do corpo, dos sentimentos e das emoções, o conhecimento de si e do outro, estimulando a comunicação, a liberdade de criar, com ênfase nas potencialidades, respeitando as limitações, permitindo enfrentar novos desafios, desenvolvendo os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais, contribuindo assim para a autonomia, melhoria da qualidade de vida e inclusão social.

O projeto “Enxergando através da Dança”, em quatro anos de vivências em aulas e apresentações artísticas em teatros, escolas, universidades, faculdades, ginásios, bibliotecas e eventos diversos, trouxe aos seus integrantes uma considerável e visível contribuição para

o desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo/social, favorecendo, dessa forma, sua transformação pessoal e social, pois, através das aulas, observamos que alcançaram autonomia e autoconfiança suficientes para realizar as apresentações de forma independente.

Na prática docente desenvolvida nesse projeto, observamos também o quanto os alunos representam uma fonte rica de experiência, inspiração e de desafio, que nos fazem buscar novos conhecimentos, novas aprendizagens.

Os objetivos do projeto são:

Geral: Desenvolver na pessoa com deficiência visual aspectos cognitivos, motores, sociais e afetivos, associados às sensações de prazer, propiciando e aprimorando a corporeidade, a expressividade, a liberdade de criar, inventar e reinventar, fazendo uso da imaginação a partir de vivências corporais, dos sentidos remanescentes, dos sentimentos e das emoções, estimulando a comunicação e o conhecimento sobre si e sobre o outro, superando suas limitações e enfatizando suas potencialidades, permitindo ao educando ter autonomia, segurança para criar e representar, contribuindo assim para a melhoria da qualidade de vida e a inclusão social.

Específicos: O trabalho em dança visa que os alunos atendidos desenvolvam as seguintes capacidades:

- conhecer, experimentar e explorar elementos da dança;
- promover o autoconhecimento;
- estimular a criatividade;
- ampliar o repertório de movimentos;
- aumentar as possibilidades de interação com os outros e com o mundo;
- melhorar as capacidades físicas (flexibilidade, coordenação, ritmo e equilíbrio dinâmico e estático);
- desenvolver os elementos psicomotores;
- proporcionar condições de melhor consciência e convivência com o próprio corpo;

- mostrar que o aluno com deficiência visual é capaz de se expressar através da dança, atingindo a autorrealização, bem como levar entretenimento e cultura à sociedade através das apresentações artísticas (inclusão social);
- construir uma relação de cooperação, compromisso, responsabilidade, interesse, senso-crítico, interação, envolvimento, socialização, comunicação, livre expressão, respeito e autonomia;
- compreender os limites espaciais e possibilidades corporais;
- promover respeito, diálogo e valorização das diversas escolhas e possibilidades de interpretação e de criação em dança que ocorrem em sala de aula e na sociedade.

A metodologia das aulas se dá através da interação com o outro, por meio de trabalhos coletivos, possibilitando a troca de experiências, a socialização, o respeito e a construção de conceitos. O trabalho de dança visa uma educação de consciência corporal, respeitando as possibilidades e limitações de cada aluno, proporcionando a ele liberdade para pensar, agir e sentir-se realizado em cada descoberta vivenciada.

O movimento é o único elemento indispensável à dança, há movimentos humanos desde o nascimento do ser até sua voluntária utilização artística como meio de comunicação emocional. Para ir ao encontro da linguagem do corpo é preciso desenvolver todas as possibilidades do movimento corporal, o que exige a descoberta do próprio corpo pela via de sua sensibilização, vivência e conscientização.

A proposta é desenvolver nas aulas trabalhos de expressão corporal e interpretação rítmica, exercícios de improvisação com diferentes ritmos e estilos musicais, buscando ampliar a gama de conhecimentos dos alunos, ações inspiradas no cotidiano, bem como possibilitar a construção coletiva de histórias para representação corporal, num jogo rítmico em que se exploram ruídos, sons do próprio corpo (respiração, batimentos do coração, da língua,

palmas, pés). Junto do dançar, o desinibir, o falar, o criar e o representar, possibilitando o crescimento de um sujeito mais autônomo e criativo.

As intenções existentes com as atividades propostas apoiam-se no desenvolvimento rítmico, conhecimento corporal, possibilidades de movimentação, noções de espaço, tempo, direção, plano, fluência, e não na técnica como procedimento único e primordial. O propósito é explorar as diferentes possibilidades de movimentos corporais com deslocamento, sem deslocamento, em pé, deitado, com variações em diferentes planos, sentidos e níveis, descobrindo, criando e recriando, oportunizando a interação entre os sujeitos com situações individuais e coletivas. Situações coletivas que incentivam a participação e aceitação do outro, o respeito às individualidades e às limitações de cada um.

As aulas são ministradas duas vezes por semana, com duração de 3h30min, às terças e quintas, no turno da manhã, proporcionando aos participantes:

- fazer uso de sua estrutura sensório-motora de modo cada vez mais intencional, para expressar-se por meio do movimento corporal;
- fazer uso de seu corpo como instrumento de percussão, acompanhando estruturas rítmicas;
- movimentar-se tendo como referência o espaço para o deslocamento de seu corpo (partes e articulações), as relações entre os sons e os movimentos corporais;
- organizar-se no espaço total e parcial, explorando seus movimentos corporais em diferentes planos e diversos andamentos;
- expressar ideias e sentimentos através de movimentos corporais;
- observar e analisar as características corporais individuais – a forma, o volume e o peso;
- reconhecer as transformações ocorridas no corpo.

Os exercícios, os movimentos, as posturas são descritos verbalmente e sentidos através do tato – a pessoa

com deficiência visual necessita de experiências concretas, para ela o tocar, o sentir é uma forma diferente de ver, utilizar os outros sentidos, a audição e o tato, para perceber o movimento do corpo, assim os corpos se comunicam com eficiência. A pessoa com DV constrói o seu universo a partir do toque, e os seus movimentos em dança são construídos a partir do seu repertório de experiências.

O aluno aprende através da experimentação, do contato corporal, do toque, da exploração do espaço e dos sons. Os conhecimentos produzidos nessas experimentações são levados para as atividades cotidianas.

Desenvolvi um piso tátil como recurso de orientação para que os alunos tenham segurança e independência ao dançar. Com ele, através do tato, conseguem ter com exatidão as orientações das localizações, posições e direções, podendo desenvolver as seguintes atividades:

- exercícios respiratórios;
- exercícios posturais,
- exercícios de relaxamento;
- expressão corporal (expressar sensações, sentimentos e pensamentos com o seu corpo);
- exercícios motores (ampliar o repertório de movimento);
- vivências rítmicas e corporais;
- construção coreográfica;
- apresentações artísticas.

Nesse sentido, faz-se importante trazer aqui o relato de experiência de quem vivencia o projeto e é público-alvo das ações desenvolvidas. Com a palavra, a dançarina Elisângela Silva.

Aos meus 14 anos fui diagnosticada com retinose pigmentar, doença degenerativa que causa gradativamente a perda da visão. O diagnóstico me deixou muito triste não só pelo fato de vir a perder a visão, mas por achar na época

que iria deixar de fazer várias coisas como andar de bicicleta e dançar. Coisa que ocorreu a partir dos meus 28 anos, com a diminuição do campo de visão. Passei a ficar mais em casa com medo do preconceito e vergonha por ser uma pessoa com deficiência.

Em 2011 surgiu a oportunidade de morar em Macapá, cidade onde me encontrei. Aqui conheci pessoas com a mesma deficiência que eu, principalmente outras mulheres. Fui alfabetizada em braille, tive aulas de orientação e mobilidade e conheci o esporte. Passei a ser paratleta, mas ainda faltava algo.

No dia 3 de dezembro de 2017, conheci o Projeto Enxergando através da Dança, no qual fiquei muito emocionada ao saber que, mesmo sendo uma pessoa com deficiência visual, eu poderia dançar. Passei a fazer parte do projeto e a cada aula, a cada apresentação para mim era uma superação, pois no esporte eu tinha que vencer o adversário. Na dança meu adversário sou eu.

Sou uma pessoa tímida, mas na dança me sinto a mulher mais segura, elegante e alegre. Aprendi a cuidar de mim, do meu corpo, para que eu me sinta bem, não para agradar o outro. Com a dança, tenho noção de como é o meu corpo e o que posso fazer com ele. Aprendi a viver com alegria, enfrentar os problemas com leveza. Também aprendi a gostar de me cuidar, me sentir bem, sem me preocupar com o que o outro vai pensar. Todos ao meu redor notaram a mudança que a dança fez em minha vida. Me tornei uma pessoa mais alegre. Me sinto poderosa e livre. Ainda tenho muitos desafios pela frente. Tenho vontade de aprender a dança do ventre. Um dia chego lá, pois não pretendo parar de dançar tão cedo. Cada aula é uma superação.

Aprender a dança ajudou na aprimoração da minha própria imagem, estimulando uma consciência corporal que desenvolveu a minha criatividade e habilidade em me expressar, pois, para uma mulher com deficiência e tímida, isso nem sempre é fácil. A dança me ajudou no tratamento da depressão e com a ansiedade, com a superação da solidão e com as relações interpessoais e a expressar as minhas emoções. Com a dança, além de adquirir habilidades, aprendi

a compartilhar experiências e sentimentos, me tornando assim uma pessoa mais interessante aos olhos dos outros, me sentindo incluída na sociedade.

A dança me possibilita a superação dos limites impostos pela deficiência, promovendo melhoria no equilíbrio, locomoção, socialização, permitindo que eu tenha uma vida mais ativa. A dança me proporciona sensações de alegria e bem-estar, com estímulos físicos e mentais e eleva a minha autoestima, motivação e determinação.

Agora, com a palavra, Hanna Nascimento, mais uma dançarina do grupo.

A dança atua como mediadora ajudando o equilíbrio e a harmonia da pessoa com deficiência visual, é uma forma profunda de se comunicar, fazendo sua inclusão, trazendo dignidade, respeito e autoestima. Que acabam, em um dado momento, por dispensar palavras para descrever as sensações que essa modalidade pode proporcionar ao indivíduo no contexto social.

Ajuda a aguçar seus sentidos e sentimentos quando conectados ao processo de aprendizagem, oportuniza a valorização da pessoa, o conhecimento do seu corpo. Hoje, com a evolução das técnicas aplicadas, como, por exemplo, a dançaterapia, que prima pela inclusão social do indivíduo e autoconhecimento, quando trabalhadas em grupos, podem ser usadas como forma de diversão por seus praticantes.

Conclusão

Quem dança tem mais facilidade para construir a imagem do próprio corpo, o que é fundamental para o crescimento e a maturidade do indivíduo e a formação de sua consciência social. O aluno, estimulado a se movimentar, explora com mais frequência e espontaneidade o meio em

que vive, aprimora a mobilidade e se expressa com mais liberdade.

De acordo com vivências e pesquisas, a dança desenvolve o aspecto cognitivo, contribui para a melhora da atenção, raciocínio, observação, curiosidade, memorização e criatividade. No aspecto motor, desenvolve as habilidades físicas básicas, principalmente ritmo, equilíbrio, coordenação e flexibilidade, bem como as percepções cinestésicas (esquema corporal, lateralidade e organização espacial) e sentidos sensoriais, principalmente a audição e o tato. No aspecto afetivo/social, desenvolve atitudes como autoestima, confiança, autovalorização, reconhecimento de suas potencialidades, independência de movimentos, desinibição, coletividade, disciplina, responsabilidade e cooperação, reduzindo a ansiedade e sintomas da depressão.

O projeto “Enxergando através da Dança” promove, às pessoas com DV, o convívio com outros alunos vivenciando situações de grupo, aprendendo respeito, limites, diversidades, orientação nas escolhas de atividades motoras saudáveis, ampliando dimensões afetivas, cognitivas, motoras e socioculturais dos participantes.

Avaliando que esses aspectos são essenciais para que a pessoa com deficiência visual possa ter autonomia e obter uma vida mais saudável e com maiores possibilidades, a dança, por permitir experiências e reflexões positivas, pode ser uma ferramenta para a transformação pessoal e social.

Referências

ARRUDA, Solange. **Arte do movimento**: as descobertas de Rudolf Laban na dança e ação humana. São Paulo: PW Gráficos; Editores Associados, 1988.

BARRETO, D. **Corporeidade e deficiência**: um introdutório. Florianópolis: CBCE, 1999.

CARMO, Apolônio A. do. **Deficiência física**: a sociedade brasileira cria, “recupera” e discrimina. Brasília: Secretaria de Desportos PR, 1991.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva:** com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FERREIRA, Júlio Romero. **A exclusão da diferença:** a educação do portador de deficiência. Piracicaba: Unimep, 1994.

FRAZÃO, M. F. **Princípios básicos na educação de deficientes visuais.** Rio de Janeiro: Fundação para o Livro do Cego no Brasil, 1968.

FUX, Maria. **Dançaterapia.** São Paulo: Summus, 1988.

KATZ, H. T. **Um, dois, três.** A dança é o pensamento do corpo. Belo Horizonte: FID, 2005.

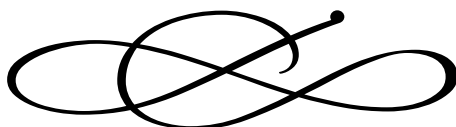
LABAN, Rudolf. **Dança Educativa Moderna.** São Paulo: Ícone, 1990.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje:** textos e contextos. São Paulo: Cortez, 1999.

MAZZOTA, Marcos J. da Silveira. Inclusão e integração ou chaves da vida humana. **Anais do Congresso Ibero-Americano de Educação Especial.** Diversidade na educação: desafio para o novo milênio. Vol. 1. Paraná, 1998.

NANNI, D. **Dança Educação:** pré-escola à universidade. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

VERDERI, Érica Beatriz Lemes Pimentel. **Dança na Escola.** Rio de Janeiro: Sprint, 1998.



Acessibilidade Cultural: inquietações, provocações e desejos de formação docente em Artes Visuais

Silvia Marques¹⁵

DOI - 10.29327/567945.1-4

As reflexões aqui escritas procuram adensar desejos, expectativas, percepções, entre outros meios reflexivos para pensar sobre Acessibilidade Cultural, especificamente no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Amapá - CLAV/UNIFAP. Tema relevante e que merece destaque, especialmente na área da educação e, fundamentalmente, nas disciplinas que ministrou no CLAV/UNIFAP como professora de futuro professores em Artes Visuais.

Cabe mencionar que urge ampliarmos os entendimentos que temos sobre participação ativa de pessoas com deficiência na educação e na cultura. Entender a dinâmica conceitual do direito e a disposição de direito a cultura para “além de adaptar espaços físicos, mas criar metodologias com e sem metodologias assistivas para que a

¹⁵ Doutora em Sociologia. Mestre em Cultura Visual pela Faculdade de Artes Visuais - FAV-UFG. Especialista em Arte-Educação em Instituições Culturais. Professora das disciplinas na área de Ensino em Arte do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Amapá. Tem interesse por questões da visualidade e os impactos na aprendizagem dos sujeitos culturais na formação inicial de professores. Tem experiência educativa com ênfase na formação de professores de Artes Visuais, atuando principalmente nos seguintes temas: processos educativos em arte, poéticas sociais, feminismo, estéticas urbanas e cotidiano. Contato: silvia3unifap@gmail.com

pessoa com deficiência tenha possibilidade de experimentar e fruir as artes [...]” (PINHEIRO, MARQUES, 2021, p. 128).

O desenho do texto foi elaborado a partir de memórias de alguns acontecimentos vividos por mim nos anos de docência no ensino superior. São recordações que me permitiram compor, aproximar e aprofundar algumas reflexões sobre a necessidade de discussões ampliadas sobre o tema: Acessibilidade Cultural. Assim, três “acontecimentos” vivenciados em sala de aula por mim, em épocas diferentes, confessam e testemunham a miopia tanto individual como do plano político-pedagógico institucionalizado que alguns currículos educacionais têm a esse respeito.

Por si só, a ausência desse tema nos documentos oficiais educacionais já aponta a necessidade de problematizar aspectos de aprendizados sociais e culturais que povoam o entendimento sobre a participação ativa de pessoas com deficiência. Além de constatar nossa cegueira em relação ao tema, o texto tentou elaborar reflexões que me empurrassem para o meio do debate e, sensivelmente, possibilitassem acolher, considerar e vivenciar processos de formação que dizem respeito ao direito à arte e à cultura, considerando maneiras de aprender/ensinar de pessoas com deficiência na formação de professores em Artes Visuais.

Acontecimentos e provocações reflexivas

Os acontecimentos se tornaram provocações/testemunhos neste texto e, mesmo que brevemente descritos, funcionaram como panoramas reflexivos. Esses acontecimentos me colocaram frente a frente com a existência de pessoas com deficiência na licenciatura em Artes Visuais. O que percebi foi que eles remexeram o lugar institucionalizado do qual sou parte: Formação de Professores em Artes Visuais.

Nesse reboiço reflexivo, e disposta a entender questões acerca da Acessibilidade Cultural, procurei reconfigurar algumas ideias, sentimentos em desejos, para possibilitar compreensões ampliadas com a formação de Artes Visuais, sobretudo aberta em relação a outros acessos

da organização de subjetividades e de comportamentos em relação à própria prática educativa e de futuros professores, tendo em vista a matriz curricular do CLAV/UNIFAP¹⁶.

Na sociedade moderna em que vivemos, ouvem-se e assistem-se nas mídias e insistentemente na publicidade governamental opiniões sobre a questão de direitos civis e a cidadania de pessoas com deficiência, mas é notório que na prática cotidiana, sobre o direito dessas pessoas, vemos dificuldades que impedem ou não incentivam sua presença como parte integrante do espaço. O que aponto é a lacuna da participação efetiva e ativa das pessoas com deficiência em várias instâncias sociais, incluindo o espaço universitário.

Comumente observamos que a presença das pessoas com deficiência nos meios sociais é cada vez maior, embora essa presença seja quase sempre coberta por uma “cortina de fumaça”, de modo que não conseguimos percebê-la em sua potencialidade. Desconfio que enxergá-las potencialmente nesses espaços é urgente, mas nem sempre esses espaços estão preparados, adaptados ou dispostos a interagir amplamente com esse público. Por sua vez, impedidas de circular e se movimentar nos espaços sociais e culturais, elas são invisibilizadas, sendo vedado seu acesso aos espaços institucionais ou às universidades.

Isso não quer dizer que criar leis ou determinar a participação de pessoas com deficiência no espaço institucional resolva/acolha a questão da Acessibilidade Cultural. São necessárias mudanças atitudinais frente à ação social e educativa com essas pessoas, fazendo emergir uma ação mobilizadora para as interações sociais e a vida coletiva. De modo que esse modo coletivo de interagir possa ativar e se nutrir por uma ética de solidariedade e de negação ao capacitismo como ação educativa na formação de professores em Artes Visuais.

A ideia de Acessibilidade Cultural não é uma fronteira quando tratamos de educação. É elemento constitutivo da estética relacional/solidária e sensorial que subsidia ações e reflexões para processos educacionais atitudinais,

¹⁶ Link da matriz curricular do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Amapá: <https://www2.unifap.br/artes/>

promovendo relações entre pessoas com e sem deficiência em papéis ativos no espaço educacional, sem silenciamentos, confinamentos ou apagamentos históricos. São exercícios cotidianos, escolhas epistêmicas e metodológicas mais efetivas, visíveis sobre Acessibilidade Cultural.

Acredito que não só reformulações curriculares garantem o atendimento qualitativo para uma formação de professores sensíveis, sobretudo relacionado às questões de acesso à cultura de pessoas com deficiência. Estar atento às demandas sociais dessas pessoas, independentemente de suas limitações físicas, sensoriais e intelectuais, é um início para a sensibilização e alcance de pensarmos juntos, pessoas com deficiência e sem deficiência absorvendo o lema: *Nada sobre nós sem nós*¹⁷.

O lema *Nada sobre nós sem nós* suspende a noção de que a licenciatura é um lugar de instrumentalização para ajustar e fornecer educadores preparados para o mercado de trabalho. Nessa orientação, o lugar da licenciatura ou o encantamento pela educação é um lugar de recusa de sentidos que asfixiam a vida, fortalecendo a ideia de que “preparamos” pessoas para o desempenho técnico. Essa noção constrói visualidades e subjetividades atreladas diretamente a comportamentos capacitistas que o capitalismo engendra na dinâmica da vida.

A palavra capacitismo agora começa a fazer barulho, e hoje vem convidar profissionais da educação em arte a enxergar que pessoas com deficiência têm o direito de se relacionar com obras de arte, artefatos históricos e culturais para além do olhar contemplador. Todos necessitam se relacionar com a cultura para além da utilidade e desse fazer competentemente para atender ao mercado de trabalho ou artístico.

Guerra (2021) nos esclarece e nos ajuda a pensar acerca da noção de capacitismo, que ainda é, frequentemente, velado e usado nos discursos no campo educacional e artístico.

¹⁷ O lema vem de um artigo intitulado “NADA SOBRE NÓS, SEM NÓS: da integração à inclusão”, de Romeu Kazumi Sassaki, e se refere à participação plena das pessoas com deficiência nas lutas e decisões sobre seus direitos.

O capacitismo é a opressão que nós as pessoas com deficiência enfrentamos, e surge do sistema capacitista, que é o sistema social, político e econômico que discrimina, violenta, marginaliza e assassina as pessoas deficientes pelo fato de o serem. É um sistema no qual corpos e mentes são valorados de acordo com o padrão de normalidade, inteligência, excelência, magreza, utilidade, beleza... Este valor é determinado pelo capitalismo (e pelo Estado). Cria-se uma ideia de uma pessoa perfeita, aquela que produz lucro para o sistema através de seu trabalho e de seu capital erótico. (GUERRA, 2021, p. 27)

Observo que não damos muita atenção às discussões sobre a ideia de capacitismo, pois ainda ouço discursos em relação às pessoas com deficiência como: “Precisamos preparar pessoas para a inserção no campo de trabalho, eles têm inteligência para isso”, ou ainda “Eles são assim, mas produzem arte e merecem ser vistos”. Esses discursos contornam subjetividades que, em vez de redimensionar nosso modo de ver e compreender as formas de aprender dessas pessoas para acessar e pensar o mundo, fortalecemos a orientação capacitista, que inflama a vida de todos. Se prestarmos atenção nas nossas ações, podemos ir além, considerando o que enfatiza Guerra (2021, p. 28): “[...] uma pessoa não nasce deficiente, mas através de sua relação com o contexto e como este a limita, se cria a deficiência.”

Insistir nesses discursos evidencia a condição capacitista que povoa o imaginário sobre as pessoas com deficiência. Justificar a presença dessas pessoas em qualquer dimensão social nesse horizonte é correr grande risco de mascarar proposições inclusivas, esvaziadas ou parciais. Proposições “salvacionistas” que geram estatísticas para políticas públicas individualizadas, requerendo ajustes e nivelamento de inclusão cidadã para que elas se façam úteis e funcionais.¹⁸

¹⁸ Essas expectativas geram desconfortos, além de desconsiderar as formas como as pessoas com deficiência compreendem e acessam a vida. Penso que tais orientações são parte da perversidade capitalista e uma insensibilidade humana extrema, diria violenta, pois as visualidades que tornam esses discursos ainda presentes na dinâmica social são as mesmas

Concordo com Guerra (2021) quando assinala que devemos estar cientes do que fazemos com o outro, uma vez que esse outro é um construto social. Preparar pessoas com deficiência para atender à demanda do mercado é classificar e impedir outras formas de ensinar e aprender com pessoas *defi*, pois estamos ofertando o mesmo mundo, só que com discursos mais palatáveis de tolerância e bem-estar social.

Volto a pensar sobre planejamentos e exercícios cotidianos que desenvolvo e os relaciono com sentimentos, teorias e ações educativas. Posso dizer que é justamente nesses documentos que enxergo fissuras para conduzir as epistemes *defi*¹⁹ em relação aos saberes das pessoas com deficiência e vínculos com aprendizados via sensorial. Nesse sentido, os documentos oficiais, além de assegurar inserção de proposições, são meios e modos pelos quais professores formadores enxergam e registram ideias e anseios de produzir visualidades e criar mundos outros.

Insisto no debate sobre as visualidades, pois somos nós que construímos coletivamente e individualmente a formação de professores de Artes Visuais, materializando como registro oficial, institucional de nossas percepções no Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Os registros sinalizam formas pelas quais entendemos e agimos no mundo. São as subjetividades registradas e que podem impactar substancialmente a composição dos referentes que conduzem discursos, imagens, imaginários, exercícios de formação. Contornam práticas educativas de gerações de professores de Artes Visuais em sua dimensão atitudinal.

Assim, o que conto e se apresenta neste texto são visualidades e experiências que vão se plasmando na interação com futuros professores de Artes Visuais e na formação de professores. As reflexões não ocupam um lugar

que sustentam a ideia de pessoas incapazes que merecem ser atendidas caridosamente e, por fim, precisam ser reabilitadas.

¹⁹ Guerra (2021, p. 8) aponta o uso dessa nomenclatura *defi*, indicando que o “fator da experiência é importante porque no fim são nossos corpos e mentes que experimentam a violência e muitas vezes a teoria não reflete exatamente o que sentimos e vivemos”. A autora acrescenta: “Falar a partir da vivência me permite fortalecer todas aquelas experiências que o sistema tentou ocultar através da inviabilização das violências que vivem.”

da verdade categoricamente definida, ao contrário, o texto é impulso para pensarmos juntos, cada um no seu lugar em seu movimento. Deixo claro que o compromisso com as reflexões aqui sistematizadas, além de serem particulares e situadas, é de responsabilidade pessoal. Contudo, desejo que estas reflexões possam se espalhar em outras ideias como um convite de interlocução potente. O desejo é de autorreflexão e invenção. Possíveis modos de estar presente. Ativando escolhas formativas, especialmente quando ousar, me atrevo e me arrisco a aprender pelos sentidos, pelo corpo, pelas imagens e pelas ações educativas inventivas como potência epistêmica, sensorial/sensível da experiência sensível *defi*.

Provocação 1

Entro na sala de aula. Não lembro o ano. Ligo meu equipamento e peço que os alunos leiam imagens. Atônita, eu e quase a turma inteira, em silêncio, acompanhamos a saída de um aluno da sala de aula. Guiado pela sua bengala, ele se movimenta com desenvoltura entre as cadeiras. E o silêncio ecoa e é ensurdecedor.

Em outro momento, presenciei uma discussão acirrada entre professores e um pai de uma acadêmica cadeirante. A impossibilidade de a aluna assistir à aula era o tema da discussão, pois não havia acesso físico, estrutural, rampas ou elevador para que ela chegasse até a sala. E pior, nos dias de chuva, quando alaga o campus, torna-se impossível os alunos acessarem as salas de aula.

Um corpo se movia de costas para mim. Era o intérprete de Libras que frequentava minha aula. Pensar na ausência daquele profissional que estava ali por força da lei significava angústia: “O que vou fazer quando ele não estiver?” Essa era a minha maior preocupação quando me dirigia para a sala de aula. “O que farei com o aluno surdo que frequenta minhas aulas no CLAV/UNIFAP?”

Essas três situações não são só exemplos esporádicos, vez por outra ocorrem em sala de aula. Para resolver essas ocorrências, desconfio que pouco ou nada fazemos para articular e sistematizar atividades reflexivas mobilizadoras de

ação criativa. As situações vivenciadas por mim na ocasião apontam ou denunciam o quanto estive insensível para pensar outros modos de formação docente.

Lembro que o aluno com deficiência visual desistiu do curso. E, envergonhada, recordo aquela situação, especialmente porque fiquei paralisada e não debati pedagogicamente sobre esse assunto com a equipe do CLAV/UNIFAP. Hoje, exponho pela primeira vez esse mal-estar com pesar.

Para o segundo acontecimento, o da aluna cadeirante, resolvemos a situação nos disponibilizando a ajudar na locomoção da acadêmica e sua cadeira de rodas para frequentar a sala de aula. Por conta própria, junto com seus familiares, a acadêmica reivindicou seus direitos para frequentar com “certa” dignidade a universidade por via judicial. Ela e os familiares questionaram a instituição sobre o direito ao acesso à educação de pessoas com deficiência. O debate institucional se resumiu a “ajudar”, contribuindo para a aluna concluir o curso.

O terceiro testemunho está atrelado ao dispositivo legal referente aos alunos com surdez²⁰ que garante a presença de um intérprete da língua de sinais nas instituições educacionais. Porém, esse fato, justo, na minha perspectiva, quase sempre inviabiliza a participação de todos os envolvidos no processo educacional, especialmente nas formas de aprender da pessoa surda, professores e alunos sem deficiência. Explico: embora seja um direito a presença de um intérprete de Libras para acompanhar o surdo nas aulas, sinalizando garantias estatais e certa vantagem institucional, quando o intérprete de Libras falta por algum motivo, o professor e talvez os amigos ouvintes ficam alheios à condição de interagir com a aula.

Essas ocorrências, algumas coletivamente presenciadas e outras vivenciadas em minhas aulas, ainda não foram suficientemente visíveis para mobilizar fundamentações teóricas, metodológicas e educativas para compor as reflexões no PPC, tampouco os ementários das

²⁰ Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Confira em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>

disciplinas do CLAV/UNIFAP. Contudo, essas vivências no decorrer da minha trajetória na docência no ensino superior mexeram com minhas percepções sobre o planejamento da formação de professores em arte, e agora impõe-se a necessidade de questionar e criar meios para que todos com e sem deficiência possam discutir como entendemos, enxergamos e agimos na escola, na arte e na vida.

Provocação 2

No ano de 2017 os professores da área de Artes que compõem o Departamento de Letras e Artes da Universidade Federal do Amapá - DEPLA/UNIFAP foram convidados para sistematizar e executar um projeto vinculado ao Programa do Governo Federal intitulado Residência Pedagógica²¹. O programa visava oportunizar uma imersão no espaço escolar via Estágio Supervisionado. O projeto de Artes foi elaborado por dois coordenadores/professores, sendo um de Teatro e o outro de Artes Visuais, que se viram desafiados a pensar uma dinâmica que colocasse em comunhão pedagógica as duas áreas de conhecimento, ou seja, um projeto que acolhesse as duas áreas em suas especificidades. A orientação foi atinar para aprendizados sensoriais em que a materialidade da arte em qualquer linguagem estética e suas considerações estéticas levasse em conta aspectos sensíveis, criativos e indizíveis para compor produtos, artefatos e obras de artes.

Segundo o projeto de Residência Pedagógica, buscamos a vertente e o entendimento em que o ensino de arte se assemelhasse nos dois cursos no processo de experimentações, similares aos eventos artísticos elaborados pelas ações artísticas da década de 1960. Esse foi o indicativo que serviu de inspiração para novas práticas educativas em arte (FERNÁNDEZ, DIAS 2014; ICLE,

²¹ O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Para mais informações, acesse: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>

2013; MESQUITA, 2011) na ocasião. Essa orientação foi o *start* para pensar a formação de professores como lugar de encontro, estimulando processos inventivos e autorais dos/as licenciandos/as em formação inicial.

O dispositivo era a partilha de experiências, saberes diferentes e aprendizados sensoriais com a formação inicial em Teatro²² e Artes Visuais²³. Ideias e sentimentos que se mesclavam para além dos preceitos informativos, instrutivos e técnicos. Essas ideias proporcionaram ações educativas para além de um campo específico, Teatro ou Artes Visuais, possibilitando pensar a docência em arte com dispositivos que mobilizassem cruzamentos, integrando outras lógicas de se ver e viver a docência em artes.

Foi nessa movimentação de feitura do projeto em artes para atender ao programa Residência Pedagógica que tive contato direto com as ideias de Acessibilidade Cultural²⁴.

²² No ano de 2014 foi dado início às aulas do primeiro curso de Graduação em Teatro do estado do Amapá, uma conquista alcançada após inúmeras ações de mobilização da classe teatral no intuito de promover uma formação de nível superior aos profissionais que já atuavam no campo das artes da cena nos diversos grupos existentes, bem como suprir a necessidade apresentada no âmbito da docência em Teatro, haja vista a carência do estado do Amapá em relação a professores com outras habilitações na área das artes, que até então se restringia apenas às Artes Visuais e Música. O Curso de Licenciatura em Teatro na UNIFAP surge então enquanto uma alternativa para suprir a necessidade real de profissionais de nível superior para a atuação direta nas redes escolares do Estado e do Município como também do Ensino Privado, além do surgimento no mercado de profissionais com alto nível de formação, gerando com isso um salto de qualidade nas produções teatrais do estado.

²³ O curso de Licenciatura em Artes Visuais da UNIFAP forma profissionais habilitados ao ensino, à produção, à pesquisa e à crítica de Artes Visuais. A formação desses profissionais é voltada para o desenvolvimento da percepção, da reflexão e do potencial criativo, dentro da especialidade do pensamento visual. Ao longo do curso, desenvolve habilidades e competências para ser pesquisador e docente na área, uma vez que possui formação nos conteúdos que compõem as Artes Visuais – experimentos expressivos, teorias de arte e formação didático-pedagógica para a prática docente. Além disso, tem condições teóricas e práticas de atuar como profissional em planejamento, consultoria, formação e assessoria, junto a empresas públicas ou privadas, organizações não governamentais, governamentais, espaços culturais, artísticos, museus, escolas e centros de atividade similares.

²⁴ O contato com o Professor Emerson de Paula do Colegiado de Teatro da Universidade Federal do Amapá, que já tinha uma discussão mais

Conceitos, teóricos e a dimensão filosófica sobre pessoas com deficiência nos cursos de artes, sobretudo para o direito à cultura, imediatamente chamaram minha atenção. E a partir de então repercutiram nas minhas reflexões e perspectivas metodológicas para colocar em debate percepções sobre a necessidade de organizar reflexões e formalizar institucionalmente um lugar para o debate sobre acessibilidade cultural no CLAV/UNIFAP.

Argumentos contidos no projeto Residência Pedagógica instigaram a movimentação do meu pensar e sentir sobre o tema de Acessibilidade Cultural para além da inclusão. Ou seja, atentar para pessoas com deficiência nas salas de aula, especialmente em cursos de formação artística, é ter em perspectiva aprendizados de ordem a reconfigurar epistemicamente o direito à cultura das pessoas com deficiência. Nesse sentido, destaco possibilidades de sentir/pensar a questão da Acessibilidade Cultural, problematizando as orientações de formação estética em que a condição da visão ocularcêntrica e contemplativa, que ainda é o centro da mediação educativa, não seja preponderante como dispositivo teórico-metodológico no PPC do CLAV/UNIFAP.

Encaminhamentos reflexivos - formamos técnicos, professores ou pessoas?

Avançando um pouco nas reflexões, especialmente ambientando a força da ação educativa de futuros professores de Artes Visuais, desejo outras lógicas para refletir sobre a licenciatura. O foco é o direito à cultura de pessoas com deficiência, enfatizando processos de aprendizados via socialização e subjetivação nos aprendizados sensíveis e sensórios. Desejo que coloca em xeque a vertente educativa que há séculos vem se desenvolvendo nas escolas ocidentais. Portanto, ofertar lógicas de interação sensíveis, viabilizando

fundamentada sobre o tema acessibilidade cultural, sendo especialista na área, vem propondo no seu curso pensar e sistematizar outras formas de entendimento tanto filosófico como atitudinal para enxergar as potencialidades estéticas e políticas das pessoas com deficiência e seu direito à cultura.

e reinventando narrativas de formação autorais, inscrevendo, assinalando maneiras outras de pertencimento no espaço escolar, é o sonho coletivo neste momento.

Ao escrever este texto, encontrei virtualmente o livro “Caminhos para a cultura do Bem Viver”, do pensador indígena Ailton Krenak (2021). Trechos do texto problematizam a formação de pessoas e me instigaram a alinhar a reflexão do autor com a formação de professores de Artes Visuais. Vejamos o trecho:

Talvez o dano que a gente tenha cometido contra o Planeta, no século XX, é que a gente estava preparando técnicos e formando muitos técnicos, e a ideia era habilitar o humano para incidir sobre a vida na Terra. Tirar petróleo, furar plataforma continental, devastar a Floresta Amazônica, caçar ouro para todo lado, toda essa cosmovisão constituída de um Planeta cheio de concreto, viadutos, pontes, rodoviárias, metrô. (p. 20)

O destaque do texto assolapou e suspendeu minhas ideias e sentimentos sobre a formação de professores de Artes Visuais na Amazônia. Fiquei a me indagar: sobre o que consta, o que acolhe os planejamentos educacionais oficiais sobre as experiências de pessoas com deficiência? O deslocamento instantâneo me oportunizou questionar sobre como eu olho, observo, enxergo e me proponho a movimentar-me no lugar de formadora de professores.

Ao ler o trecho em destaque, pensei sobre como os encaminhamentos teóricos, técnicos e com especialidades da cultura ocidental hegemônica são fortes e únicos no imaginário, nos planejamentos e na matriz das licenciaturas. O trecho citado vai ao encontro da disciplina de Estágio Supervisionado que ministro no CLAV/UNIFAP. Disciplina que *a priori* “garante” escopo teórico e filosófico para organizar e realizar a regência de sala de aula futuramente. São aportes que orientam e sinalizam como estamos preocupados com a competência técnica de professores. Envolvidos pela ideia de ciência, ainda cartesiana, colocamos a razão e o olhar como meios por excelência de acessar e produzir conhecimentos

e reflexões sobre o mundo. Orientação hegemônica ocularcêntrica do mundo ocidental e do mercado da arte, intencionalmente justificada pelo aporte civilizatório.

Esse entendimento também revela a necessidade de que haja técnicas específicas e aspectos especiais a serem dominados pelos futuros professores nesse momento em que o estágio supervisionado é implementado na formação, e pressupõe que os futuros professores devam estar preparados, prontos para ministrar aulas, nessa lógica que transita entre execução e aprendizado técnico e teórico.

A questão apontada por Krenak (2021) de que estamos preparando técnicos, levando à formação de professores orientados pela condição de aprimoramento técnico, demonstra que ainda se promove um perfil docente de especialistas, com expertise de uma única narrativa de cultura/arte.

Olhando para as duas provocações, pinço e analiticamente localizo alguns pensamentos sobre essa unanimidade de aprender e ensinar na formação em Artes Visuais. O que tenho visto é que ainda estamos atrelados à ideia tecnicista, capacitista de educação, vinculando esse processo de acesso ao mundo cultural preponderantemente ao sentido da visão, à competência técnica, em detrimento de uma formação de pessoas, de sensibilidades e interações afetivas.

Atrevo-me a pensar as ausências que integram a formação de professores e, de igual modo atrevido, arrisco afirmar que o tema Acessibilidade Cultural ainda está ou vem sendo obscurecido pela ânsia bondosa do discurso de inclusão. Digo isso a partir da ausência visível desse tema no PPC, ementários e debates sobre a prática que desenvolvemos no CLAV/UNIFAP, sem trazer à vista a discussão da Acessibilidade Cultural.

Viso problematizar o direito à cultura das pessoas com deficiência na formação de professores como um movimento reflexivo para além da inclusão. Anseio reconfigurar discursos, imagens e imaginários sobre a deficiência no esforço de superar o idealismo de instrumentais de acesso. Procuro rasurar o paradigma de normalidade, confrontando mundos,

sinalizando que essa presença não pode ser concebida ou orientada pela noção de superação ou esforço extraordinário e heroico das pessoas com deficiência.

Em se tratando de (in)concluir

As reflexões contidas neste texto alinham-se a desejos e aspirações referentes a processos formativos e de afetação cognitiva que encontrem na orientação da Acessibilidade Cultural de pessoas com deficiência na educação em arte o compromisso com a docência em arte. As lembranças aqui descritas foram acontecimentos e provocações de advertência, mas também de pulsão de quão precisamos atentar para questões acerca do direito à cultura dessas pessoas e seus modos de aprender *defi*, sem reduzi-las ou marcá-las exclusivamente com a deficiência. Foram essas situações e tantas outras que me inspiraram a inventar ações educativas baseadas em outras sensibilizações e compor subjetividades sobre a Acessibilidade Cultural no CLAV/UNIFAP, como no exemplo do projeto elaborado na Residência Pedagógica.

A respeito da profissionalização docente em comunhão com a disciplina de Estágio Supervisionado, a advertência do pensador indígena Ailton Krenak (2021) se faz urgente para pensarmos além da prospecção técnica combinatória entre teoria e prática, nos arriscando a enxergar outras articulações nos modos pelos quais construímos visualidades sobre a educação, a arte e sobre o direito à cultura de pessoas com deficiência. Só a entrada de pessoas com deficiência na universidade não é por si só um fator de inclusão. É preciso mais. Fazer acontecer aprendizados em que possam oportunamente trocar sensações e saberes, ativando pertencimentos no ambiente escolar com sua potência perceptiva, sensorial e cognitiva *defi*, pode ser a saída para recusar a dimensão capacitista, que ainda, infelizmente, encontra justificativa na educação escolar em arte.

Sem dúvida, é preciso sim difundir mais esclarecimentos e informações sobre as pessoas com deficiência; enxergar suas potencialidades e capacidades, com o objetivo de

diminuir o estigma e a discriminação existentes sobre modos de apreender com seus corpos *defi*. Por fim, cabe atentar para a necessidade de considerar os princípios de convivialidade e respeito para pensar/saber/fazer práticas educativas de (de)formação de futuros professores de Artes Visuais engajados, reflexivos e entendedores do direito à Acessibilidade Cultural de pessoas com deficiência.

Referências

BRASIL. Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2 dez. 2004.

FERNÁNDEZ Tatiana; DIAS Belidson. Pedagogias Culturais nas entre viradas: eventos visuais e artísticos. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Pedagogias culturais**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2014.

FONTOURA, Helena Amaral da (Org.). **Residência Pedagógica**: percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Niterói: Intertexto, 2011.

GUERRA, Itxi. **Luta contra o capacitismo**: anarquismo e capacitismo. Terra sem Amos, 2021.

ICLE, Gilberto. Da performance na educação: perspectivas para a pesquisa e a prática. In: PEREIRA, Marcelo Andrade (Org.). **Performance e Educação**: (des)territorializações pedagógicas. Santa Maria: Ed. UFSM, 2013.

KRENAK, Ailton. **Caminhos para a cultura do Bem Viver**. 19 jun. 2021. Disponível em: <<https://www.biodiversidadla.org/Recomendamos/Caminhos-para-a-cultura-do-Bem-Viver>>. Acesso em: 31 mar. 2022.

MARTINS, R. Implicações de distintas compreensões de cultura visual. **Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais**, v. 7, n. 3, 2015, p. 40-52. Disponível em: <<https://doi.org/10.5902/1983734810738>>.

MESQUITA, André. **Insurgências poéticas: arte ativista e ação coletiva**. São Paulo: Fapesp, 2011.

PINHEIRO, Marília Navegante; MARQUES, Mayara Caroline da Costa. Acessibilizar é se afetar para acolher e sensibilizar: relato de experiência no Grupo de Estudo em Acessibilidade Cultural. In: PAULA, Emerson de; Fonseca, José Flávio Gonçalves da (Orgs.). **Acessibilidade cultural no Amapá**. São Paulo: e-Manuscrito, 2021.

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

SILVA, Emerson de Paula; MATTOSO, Verônica de Andrade. Arte/Educação e acessibilidade cultural: uma encruzilhada epistemológica. In: OLIVEIRA, Francisco Nilton Gomes de; HOLANDA, Gerda de Souza; DORNELES, Patrícia Silva; MELO, Juliana Valéria de (Orgs.). **Acessibilidade Cultural no Brasil: narrativas e vivências em ambientes sociais**. Rio de Janeiro: Multifoco, 2016.



Empreendimento Flor da Samaúma: inclusão e sustentabilidade na APA do Rio Curiaú

João Alberto Rodrigues Capiberibe²⁵

Janete Maria Góes Capiberibe²⁶

DOI - 10.29327/567945.1-5

O presente relato pretende mostrar como chegamos ao que é hoje o empreendimento Flor da Samaúma. Existem imbricações entre a nossa história de vida e luta política e o projeto que apresentamos hoje para a sociedade amapaense e para os turistas de todos os lugares. Nele estão refletidos sonhos e esperanças para o nosso estado, localizado na Amazônia. A sociedade que queremos é justa, inclusiva e sustentável, disso não abrimos mão.

PDSA: a origem de tudo

A partir de 1990, quando adquirimos sua posse, passamos a cuidar desse pedaço da Amazônia com dedicação e carinho. O Torrão Bonito virou nossa fonte de aprendizado e

²⁵ Zootecnista, foi prefeito de Macapá (1989-1992), duas vezes governador do Amapá (1995-2002), eleito duas vezes para o Senado da República pelo Amapá (2002 e 2010). Está empreendendo no empreendimento Flor da Samaúma desde janeiro de 2022. Contato: joaacapiberibe40@gmail.com

²⁶ Vereadora do Município de Macapá (2020-2024), foi vereadora de Macapá (1989-1990), deputada estadual (1991-2002), eleita quatro vezes deputada federal (2002, 2006, 2010, 2014). Foi secretária de Indústria, Comércio, Mineração e Turismo do Amapá (2000-2002). Está empreendendo no empreendimento Flor da Samaúma desde janeiro de 2022. Contato: janetecapi@yahoo.com.br

inspiração. Em 1993 nos instalamos nas dependências dessa casa, onde, confraternizando com a natureza, moramos pouco mais de um ano. Janete exercia seu primeiro mandato de deputada estadual, e eu havia recém-concluído o mandato de prefeito de Macapá. Foi um tempo de reflexão, decisivo para compreendermos a necessidade inadiável de se construir um programa de desenvolvimento com cara, crenças, cores... e o jeito do povo daqui. Uma proposta capaz de estabelecer uma conexão harmoniosa entre esse povo e sua natureza. Inquietos, buscávamos respostas para a pobreza e a destruição ambiental.



Figura 1 - Reunião no Torrão Bonito em 1994. À frente, a professora Elcy Lacerda. Arquivo pessoal família Capiberibe



Figura 2 - Reunião no Torrão Bonito em 1994. À mesa, a professora Elcy Lacerda, professor Mariano Klautau e João Capiberibe. Arquivo pessoal família Capiberibe

Nesse espaço, em março de 1994, juntamos um grupo de pessoas com e sem filiação partidária, de pouca ou nenhuma afinidade político-ideológica entre si e travamos um intenso debate sobre as possibilidades do desenvolvimento com inclusão social e conservação ambiental, capaz de eliminar a pobreza e preservar a natureza. Não esgotamos o tema naquele dia, mas diria que foi o embrião das ideias que mais tarde se transformariam no PDSA²⁷.

Para Ruellan e Ruellan (2007), o PDSA “é um audacioso projeto político de desenvolvimento humano” que deixou resultados sociais, econômicos, ecológicos e políticos. Ainda segundo os autores,

O PDSA inscreve-se na linha da Conferência do Rio de Janeiro de 1992: conciliar meio ambiente e desenvolvimento. Na Amazônia, como em outros lugares, as sociedades humanas devem poder instalar-se e prosperar, apoiando-se, de um lado, sobre os recursos do meio, dos quais é necessário saber e poder utilizar as riquezas sem destruí-las; de outro, sobre os conhecimentos técnicos, econômicos, culturais e sociais, do mundo moderno, que é preciso tornar acessíveis. (RUELLAN, RUELLAN, 2007, p. 10)

O período em que governamos o Amapá, entre os anos 1995 e 2002, foi marcado por muitos avanços e também por muitos desafios. Nós e a equipe nos deparamos com questões como a falta de mão de obra qualificada para desenvolver projetos e pesquisas. Vale lembrar que a Universidade Federal do Amapá (1990) tinha acabado de ser criada e o estado não contava com muitos mestres ou doutores. Os resultados do PDSA, porém, apesar dos desafios, foram reconhecidos. Para Sachs (2007, p. 7),

²⁷ Programa de Desenvolvimento Sustentável do Amapá (PDSA), instituído pelo Decreto 2453/1995, era o programa do nosso governo (1995-2002), que definiu que o desenvolvimento se daria fundamentado na equidade social, na ordenação do uso e ocupação dos espaços e na racionalização do aproveitamento dos recursos naturais.

A explicação de um projeto para o Brasil tem alta prioridade na agenda política atual. Ela não poderá prescindir de um projeto amazônico, que deve conjugar os objetivos de desenvolvimento socialmente incluyente com os postulados de sustentabilidade ecológica. Daí a importância da gestão vivida pelo Amapá, impulsionada pela visão inovadora e pelo entusiasmo contagiante de Capi e Janete e da equipe que junto com eles tanto se empenhou na elaboração e implementação do Programa de Desenvolvimento Sustentável do Amapá, pioneiro em escala nacional, pan-amazônica e quiçá mundial.

Naquele período a imprensa nacional mostrava interesse pelo que acontecia no Amapá. Matéria da revista *Veja* (LIMA, 1999) anunciava que a população do Amapá aumentava 5,3% ao ano, e o estado era o principal foco de migração no Brasil, com um PIB que crescia 7% ao ano. Segundo a revista semanal, “o emprego na indústria local cresceu 33% [em 1999], enquanto no restante do país caiu 23%” (LIMA, 1999).



Figura 3 - Fac-símile da matéria publicada na revista *Veja* no final dos anos 1990. Fonte: Revista *Veja*



Figura 4 - Fac-símile da matéria publicada na revista Veja no final dos anos 1990. Fonte: Revista Veja

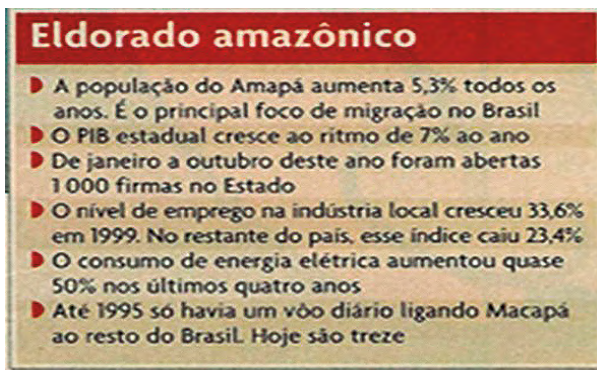


Figura 5 - Detalhe da matéria com dados relevantes sobre o Amapá naquele período. Fonte: Revista Veja

O PDSA e o empreendimento *Flor da Samaúma*

Mas o que tem a ver o PDSA, formulado naqueles anos tão distantes, com o atual empreendimento *Flor da Samaúma*? Tudo a ver! Será o projeto *Flor da Samaúma* um filhote do PDSA? Sim, isso mesmo! Esse passeio turístico poderia ter começado lá atrás, como previa o projeto Ecoturismo na APA (área de proteção ambiental) do Curiaú, contemplado no

PDSA, que financiou a qualificação profissional dos seus atores e a infraestrutura física, como o deck panorâmico, memorial afrodescendente e espaço multiúso, na comunidade quilombola do Curiaú²⁸ de Dentro, que, sem definição de uso, continua lá até hoje. O PDSA também financiou um barco, destinado ao passeio turístico do deck até o rio Amazonas. Esse barco ainda existe, carcomido pelo tempo, encontra-se abandonado na outra margem do rio, na comunidade do Mocambo, onde foi deixado em 2002, e jamais transportou nem um só turista ou qualquer pessoa da comunidade.

Depois de oito anos vivendo com um pé em Macapá e outro em Brasília, em janeiro de 2020 passamos a ter um só endereço: Macapá. No entanto, em março a conjuntura mudou, o coronavírus chegou pra valer alterando radicalmente nossas vidas. Enquanto grupo de risco, eu e Janete adotamos o distanciamento social físico, mas intensificamos a comunicação em rede, o que nos permitiu, mesmo enfrentando sérias limitações, participar como candidatos nas eleições municipais daquele ano. Com todas as barreiras impostas pela pandemia, não tive como fazer o que mais gosto, que é conversar com as pessoas, assim, para mim foi difícil, e não obtive êxito, mas Janete, sem sair de casa, fazendo campanha por teleconferência, foi eleita vereadora, saindo de casa uma única vez, no dia da votação.

Em fevereiro de 2021, segundo ano da pandemia, eu e Janete, sobreviventes do vírus e do marasmo, cansaço e angústia das pessoas, perguntávamos: o que fazer para recuperar o ânimo e despertar esperança? A resposta não

²⁸ A Vila do Curiaú é uma comunidade tradicional localizada a oito quilômetros da cidade de Macapá, a capital do Amapá, onde 489 famílias remanescentes de quilombolas ainda guardam na memória a história dos seus antepassados, seja por meio dos relatos bem contados pelos antigos moradores, pelas festas religiosas ou pelo som do batuque dos tambores do marabaixo, o ritmo usado pelos escravos para amenizar o sofrimento nos porões dos navios negreiros e considerado a maior expressão cultural amapaense. O local é considerado um sítio histórico e ecológico, cuja população é constituída de negros que descendem de um povo escravizado e que formaram um quilombo ao fugirem dos maus-tratos a que eram submetidos durante a construção da Fortaleza de São José de Macapá. Mais informações em: <https://amazoniareal.com.br/vila-do-curiau-guarda-a-memoria-da-historia-dos-quilombolas-no-amapa/>

tardou. Um certo dia, revisando publicações antigas, encontrei um folder de 2002 “Ecoturismo na APA do Curiaú”, que mostrei a Janete. Lembrei a ela do barco encalhado no Mocambo, ela entendeu no ato e me disse: “Vamos sim! Podemos mostrar que é possível fazer pela iniciativa privada o que propusemos enquanto política pública.” E foi assim que o passado se fez presente, decidimos agir, empreender, adequando o Torrão Bonito para oferecer serviços turísticos, inclusive passeio de barco pelo rio Curiaú até o rio Amazonas, como planejado pelo PDSA há vinte anos.

Esse salutar reencontro com o passado nos fez projetar o futuro dentro de nossas crenças. Além do ecoturismo, sentimos a necessidade de inovar investindo na indústria da bioeconomia²⁹. Inicialmente, na meliponicultura, ou cultura de abelhas sem ferrão, na cadeia produtiva do açaí e na inclusão gradativa de novos produtos no mercado, como café de açaí, polpa de taperebá, cupuaçu e o azeite comestível do pracaxi.

Mãos à obra: agora é hora de realizar

Voltando ao que dissemos no início deste texto, a pandemia nos levou a pensar na necessidade de revivermos os valores que nos levaram, lá atrás, a criar o PDSA. Com tanta desesperança e perda que nós sofreremos como sociedade e como indivíduos, eu e Janete precisávamos encontrar uma motivação para continuar avançando. A necessidade de pensar numa sociedade mais justa, inclusiva e consciente de sua realidade amazônica trouxe esse desejo de fazermos no nosso sítio, o Torrão Bonito, um lugar para servir de modelo desse projeto. Queríamos um lugar para todos e todas, sem exceção, que fosse acolhedor e inclusivo. Que desse acesso para todos e todas, inclusive aqueles que se locomovem por meio de cadeira de rodas deveriam poder chegar em qualquer l

²⁹ A bioeconomia é um modelo de produção industrial baseado no uso de recursos biológicos e novas tecnologias capazes de gerar serviços e produtos ambientalmente sustentáveis em substituição a recursos fósseis não renováveis.

ugar, inclusive no meio da floresta. Não era uma tarefa fácil, nem barata. Em torno de 30% do investimento total foi aplicado em acessibilidade. Foram 10 meses de obras, adequações e mudanças até que o empreendimento *Flor da Samaúma* estivesse pronto para começar a operar.

Quando começamos a conversar e desenhar os produtos turísticos a serem ofertados pelo projeto, Janete levantou a questão da acessibilidade, então, definimos que as atividades contemplariam as pessoas com deficiência física. A princípio a ideia parecia quase impossível de executar, ainda assim resolvemos fazer, apesar dos custos elevados.

No nosso caminhar durante a vida, sem dúvida, vale destacar a experiência de ter vivido no Canadá, durante o exílio político, por quatro anos, o que alargou nossos horizontes. Moramos na cidade de Quebec e em Montreal, convivemos com uma sociedade bilíngue, culturalmente diversa e inclusiva, onde aprendemos a aceitar e respeitar as diferenças socioculturais e, além disso, vimos de perto uma sociedade que se esforça para promover a inclusão.

Para tornar o empreendimento acessível, tínhamos dois grandes obstáculos a superar: atravessar com cadeirantes de uma margem a outra do rio Curiaú e, em seguida, penetrar 500 metros por uma floresta de várzea alagada e hostil à presença humana. Em busca de vencer esses dois desafios, consultamos várias pessoas com conhecimento do modo de vida ribeirinho e também alguns técnicos amigos, o que resultou na decisão de construir o catamarã e os portos flutuantes, um em cada margem, permitindo o nivelamento da embarcação ao porto para embarque e desembarque de cadeirantes. Também decidimos construir 600 metros de passarelas de madeira, com piso em diagonal, para facilitar a rolagem das cadeiras durante o percurso. Temos os portos de embarque e desembarque nivelados com o catamarã, passarelas niveladas e sanitário adequado para a pessoa com deficiência física.



Figura 6 - Porto de embarque para chegar no empreendimento. Arquivo pessoal



Figura 7 - Porto de desembarque na chegada ao empreendimento. Arquivo pessoal



Figura 8 - Sede do empreendimento. Arquivo pessoal

Para elaboração do projeto, contamos com amigos especialistas em turismo, biólogo, arquiteto e um classificador botânico, também contamos com a contribuição de exímios artesãos na construção da infraestrutura.

Nosso primeiro passeio no empreendimento *Flor da Samaúma*, não por acaso, foi com pessoas com deficiência. Queríamos ter certeza, antes de começar, de que o espaço físico e os trabalhadores e trabalhadoras estavam preparados para receber esse segmento da sociedade e o local estava de fato adequado.

Assim, na quarta-feira, 5 de janeiro de 2022, fizemos nosso primeiro passeio guiado pelo rio Curiaú até o Amazonas. Levamos a bordo Joelson Rogério da Silva Santos e Antônio Marcos Figueiredo Telles, ambos pessoas com deficiência que se locomovem por meio de cadeira de rodas. Eles conseguiram fazer todo o percurso de barco e floresta adentro, fizeram algumas observações, que foram adotadas em melhoramentos, e atestaram a acessibilidade do lugar.



Figura 9 - Joelson e Antônio no porto de embarque.
Arquivo pessoal



Figura 10 - O catamarã Flor da Samaúma.
Arquivo pessoal

Para concluir, transcrevemos o depoimento de Luciana Trindade, Presidente Nacional do segmento inclusão do Partido Socialista Brasileiro (PSB), que foi reproduzido no *Facebook Empreendimento Flor da Samaúma (2022)*:

E aí galera, estou aqui no empreendimento turístico Flor da Samaúma no Amapá. Um lugar incrível com uma experiência sensorial de cheiro de visual, muito muito bom, e o melhor de tudo: é super acessível, se você é pessoa com qualquer tipo de deficiência, esse é um espaço que a gente pode vir e curtir e aproveitar com total qualidade, eu estou dentro da floresta Amazônica, conheci uma árvore centenária, a árvore Samaúma, árvore imensa no meio da floresta, experiência incrível, super acessível e inclusiva, se você é pessoa com deficiência, vem pro Amapá e vem viver essa experiência, que vale muito a pena, obrigada, estou encantada.



Figura 11 - João Capiberibe e Luciana Trindade a caminho da Samaúma. Arquivo pessoal



Figura 12 - Luciana Trindade grava depoimento sobre o empreendimento. Arquivo pessoal

Saber que o Joelson e o Antônio saíram felizes do empreendimento e ver e ouvir o depoimento de Luciana Trindade nos traz uma satisfação enorme, pois é o melhor retorno que podemos ter de que os nossos esforços estão valendo a pena e a confirmação da importância da criação de ações de acessibilidade cultural também no turismo.

Referências

EMPREENHIMENTO FLOR DA SAMAÚMA. Quando estávamos desenhando nosso empreendimento, Janete me falou [...]. Macapá, 30 mar. 2022. Facebook @empreendimentoflordasamauma. Disponível em: <https://fb.watch/caVab_cvyz/>. Acesso em: 4 abr. 2020.

IGNACY SACHS. Apresentação. In: RUELLAN, A.; CABRAL, M.; MOULIN, N. (Eds.). **Desenvolvimento sustentável no Amapá: uma visão crítica**. Brasília: Fundação João Mangabeira, 2007, p. 7-8.

LIMA, M. Milagre na floresta: o Amapá faz acordos com a França, cresce e transforma-se no maior pólo de migração do país. **Veja**, n. 1626, p. 118-119, 1º dez. 1999.

RUELLAN, A.; RUELLAN, F. Sete anos de desenvolvimento sustentável no Amapá: um exemplo para a Amazônia. In: RUELLAN, A.; CABRAL, M.; MOULIN, N. (Eds.). **Desenvolvimento sustentável no Amapá: uma visão crítica**. Brasília: Fundação João Mangabeira, 2007, p. 9-69.

SACHS, Ignacy. **Rumo à ecossocioeconomia** – teoria e prática do desenvolvimento. São Paulo: Cortez, 2007.



Acessibilidade Cultural e Tecnologia: rompendo paradigmas para o desenvolvimento de um aplicativo em diálogo com as Pessoas com Deficiência visual

Emmanuel Dias Pereira³⁰

José Flávio Gonçalves da Fonseca³¹

DOI - 10.29327/567945.1-6

No ano de 2021, o NUTEA³² - Núcleo Tecnológico de Informação e Comunicação desenvolveu na cidade de Macapá - AP o aplicativo de Acessibilidade Cultural

³⁰ Docente-Pesquisador. Graduado em Desenvolvimento de Sistemas. Mestre em Engenharia de Software pela CESAR School. Atualmente é professor da Faculdade de Tecnologia do Amapá. Professor substituto da Universidade Federal do Amapá e Professor da Universidade Paulista. Tem experiência na área de Microeletrônica, com ênfase em Projeto. Atualmente é Gerente de desenvolvimento de Software na Defensoria Pública do Estado do Amapá. Contato: professoremmanueldias@gmail.com

³¹ Artista-docente, Pesquisador-artista, Docente-Pesquisador. Graduado em Teatro e Mestre em Artes pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Doutor em Artes pela Universidade Federal do Pará - UFPA. Atualmente é coordenador do Curso de Licenciatura em Teatro e Vice-coordenador do Curso de Especialização em Estudos Teatrais Contemporâneos da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP. Líder do Grupo de Pesquisa Laboratório Nômade (LABORANO) e Vice-líder do Grupo de Pesquisa NECID - Núcleo de Estudos em Espaços Culturais, Deliberativos e Inclusivos. Interessa-se pela pesquisa dos processos de criação que atravessam tanto a prática artística como a docente, com ênfase na cena expandida e intermedial nas interlocuções entre arte e tecnologia. Desenvolveu em conjunto com a equipe do NUTEA - Núcleo Tecnológico de Informação e Comunicação o aplicativo de Acessibilidade Cultural *Tlaccessa* e organizou, juntamente com Emerson de Paula, o livro "Acessibilidade Cultural no Amapá" Vol. 1, no ano de 2021. É artista da OFICARTE Teatro e Cia. da cidade de Russas - CE desde o ano 2000. Contato: flavio.g.f@gmail.com

³² Para mais informações sobre a startup acesse @nutea.ap

*Tlaccessa*³³, a ser disponibilizado às Pessoas com Deficiência (PcD) visual para que possam ter acesso ao Teatro das Bacabeiras, um dos mais importantes espaços públicos de Cultura da Região Norte, gestado pela Secretaria de Cultura do Estado do Amapá.

O referido aplicativo busca oportunizar a implantação da Acessibilidade Cultural, em diálogo com a política pública de Cultura, contribuindo para que essa esfera efetive as metas do Plano Nacional de Cultura (PNC) junto ao Estado e para que as Pessoas com Deficiência sejam vistas como consumidoras e movimentadoras da Cultura local. Concebido como uma aplicação *web*, consiste em um sistema que disponibiliza recursos tecnológicos que permitem que PcD's visitem o referido espaço e fruam das informações nele contidas de forma autônoma, acessando principalmente as informações culturais do ambiente.

O desenvolvimento do produto contou com a colaboração de uma equipe multidisciplinar, cujas competências transitavam entre conhecimentos de ordem técnica/tecnológica, conhecimentos no âmbito da Cultura e, em específico, a Acessibilidade Cultural, bem como a consultoria feita por Pessoas com Deficiência Visual, que possibilitou o entendimento das necessidades específicas do público em questão, identificando, com isso, quais recursos informacionais deveriam ser oferecidos no aplicativo para estimular a compreensão e fruição estética de forma autônoma das PcD. Esse trabalho conjunto resultou em um produto que reúne em um único sistema vários recursos de acessibilidade, como audiodescrição, legendagem e visualização facilitada.

Dessa forma, este texto propõe refletir acerca da criação desse aplicativo, levando em consideração as especificidades tecnológicas que, em diálogo com as demandas das PcD's, extrapolaram certa padronização técnica e abriram espaço

³³ A criação do aplicativo se deu a partir da execução do Projeto LACTI - Laboratório de Acessibilidade Cultural e Tecnologia de Informação, financiado pelo Programa Nacional de Apoio à Geração de Empreendimentos Inovadores - CENTELHA 01/2018 - subsidiado pela FAPEAP/FINEP/MCTI/FUNDAÇÃO CERTI e CNPq.

para um desenvolvimento pautado na escuta e na tentativa de atendimento dos anseios do público-alvo.

Arquitetura do aplicativo

Um estudo feito pela *SimilarWeb* apontou que o Brasil está em quarto lugar entre os países com maior tráfego de internet do mundo, ficando atrás de grandes potências como a China e os Estados Unidos. Nesse *ranking*, o Brasil se destaca pelo consumo de dispositivos móveis como *smartphones*.

Em 2020, a *State of Digital Report* fez um levantamento de dados do primeiro trimestre de 2017 ao último semestre de 2019 para verificar por quanto o tempo as pessoas utilizam a internet e por quais dispositivos são realizados esses acessos. O documento detalha o tempo, a quantidade de acesso, os aplicativos favoritos, entre outros dados.

Com mais de 80 bilhões de *page views* mensais, o Brasil perde para os Estados Unidos, que lideram com uma média de mais de 300 bilhões de acessos, para a Rússia, com 100 bilhões, e para a China, com 90 bilhões. A pesquisa mostra que a transição dos dispositivos é intensa. Nesse sentido, as pessoas estão trocando a navegação *web* que era realizada via notebook e computador de mesa pela praticidade dos dispositivos *mobile* (*smartphones*).

Em 2019 os dispositivos *mobile* lideraram o tráfego de dados, e a projeção para 2020 era aumentar. Segundo o documento, o tráfego por meio de celulares e *tablets* cresce, em média, 20,6% ao ano, enquanto o tráfego por *desktops* cai em média 3,3%.

Após a análise preliminar e levantamentos de requisitos junto à equipe multidisciplinar do NUTEA, foi apresentada a proposta de lançar um aplicativo multiplataformas para atingirmos o maior número de pessoas, ademais, estaríamos em conformidade com as novas tendências tecnológicas de migração dos usuários para dispositivos móveis.

Escolher a tecnologia certa impacta diretamente alguns pontos importantes, tais como: performance, usabilidade, funcionalidade, velocidade, disponibilidade,

custo, segurança. Para fazermos a escolha, foi levantado o que mais atendia às especificidades do aplicativo e ainda a melhor experiência de nossos usuários.

Nesse sentido, o Aplicativo de Acessibilidade Cultural intitulado *Tiaccessa* foi desenvolvido para ser o mais intuitivo e acessível possível. Dando liberdade e adaptando-se em qualquer dispositivo, o *Tiaccessa* assenta-se aos recursos e à exibição do aparelho, destarte, o usuário pode acessar diretamente por um atalho criado na tela de início do celular ou pelo navegador *web*, independentemente do sistema operacional.

Por sua vez, a escolha da linguagem de programação é uma das etapas de suma importância no desenvolvimento de um *software*, uma vez que essa ação impacta todo o restante do projeto, pois é com essa linguagem que todos os recursos deverão ser desenvolvidos e as mudanças realizadas. Os *frameworks*, as bibliotecas e os dispositivos que serão utilizados sofreram influência dessas escolhas.

Para o projeto suprir as expectativas da equipe do NUTEA, de acordo com as demandas das Pessoas com Deficiência Visual, foram levantados alguns fatores para a escolha da linguagem de programação, tais como usabilidade, performance, ferramenta de apoio adequada e o maior desafio: entender como o usuário iria usar o sistema. Nesse sentido, foi preciso deixar bem definido o escopo do projeto, traçando os principais objetivos do sistema e suas metas.

Destarte, para cada tipo de sistema existe uma linguagem de programação que melhor se adequará, isso significa que cada tipo de código pode funcionar em um determinado sistema sem apresentar sucessivos erros. Dessa forma, existem diversos tipos de *softwares*, e para cada tipo, uma linguagem específica que mais se adaptará à sua finalidade.

Por isso, deu-se a escolha do *WebApp*, e a sua elicitación³⁴ foi realizada com as principais linguagens que

³⁴ Na área de TI, o termo elicitación refere-se ao processo de levantamento e identificação de problemas que busca uma solução tecnológica, partindo da análise das necessidades dos usuários.

hodiernamente temos no mercado, para que ele fosse multiplataforma, possibilitando o uso sem nos preocuparmos com o *hardware* do usuário.

Para comunicação entre cliente e servidor, foi utilizado o PHP (um acrônimo recursivo para *PHP: Hypertext Preprocessor*), que é uma linguagem *open source*, usada originalmente apenas para o desenvolvimento de aplicações presentes e atuantes no lado do servidor, capazes de gerar conteúdo dinâmico na *World Wide Web*. Para o armazenamento de dados, foi utilizado o MariaDB, que é um sistema de gerenciamento de banco de dados *open source* que surgiu como *fork* do *MySQL*, criado pelo próprio fundador do projeto após sua aquisição pela Oracle.

O *Front-end* do sistema é a interação que os usuários têm com o sistema. Esse desenvolvimento da interface gráfica do usuário de um *WebApp* deu-se por meio do uso da linguagem de marcação de hipertexto, o HTML. Já o CSS foi utilizado como mecanismo para adicionar estilo, e *JavaScript* nos permitiu implementar itens complexos como comando de voz, mapeamento de evento, autoexecução de função, geolocalização no *WebApp*, realocação de objetos e redirecionamentos. Destacamos que, com a utilização das linguagens supracitadas, podemos dar uma experiência única para os usuários.

O principal desafio enfrentado nessa etapa foi mudar a visão do desenvolvimento de *software*, ou seja, implementar o *WebApp* pensando em acessibilidade. Tendo em vista que quase todos os processos de desenvolvimento dão-se através de eventos acionados pelos usuários, quando pensamos em Pessoas com Deficiência Visual, o grande desafio é entender como propiciar ferramentas que possibilitem que os usuários acessem as funcionalidades do sistema sem nenhum tipo de limitação e, dessa forma, estabelecer a acessibilidade como princípio que permeia todo o desenvolvimento.

Essa nova perspectiva em relação ao desenvolvimento de *software* implementada na criação do *Tlaccess*, que tem por base a acessibilidade, mudou todo o processo de elaboração, gerando um impacto contundente no modo de pensar dos desenvolvedores, pois um simples evento de

clique, por exemplo, teve que ser adaptado e repensado para atender à demanda de um público específico, que nesse caso não visualiza o botão na tela. Ou seja, recursos extras tiveram que ser incorporados para orientação do usuário nessa ação que, no senso comum, pode ser considerada simples, mas dentro do contexto da acessibilidade deve ser levada em consideração.

Tais implementações se tornam importantes à medida que, a cada questão levantada e, conseqüentemente, funcionalidade criada em diálogo com a acessibilidade, pode-se vislumbrar um alcance de um maior número de Pessoas com Deficiência que conseguem usufruir das atividades disponíveis no uso do *app*.

A participação da PcD como proposta metodológica de desenvolvimento

É importante ressaltar que, apesar de se tratar de um produto tecnológico, todo e qualquer recurso implementado necessitou ser validado pelo público-alvo, ou seja, nenhuma funcionalidade do *WebApp* foi mantida sem que fosse testada e aprovada pelas Pessoas com Deficiência Visual.

O processo de desenvolvimento do *WebApp* contou diretamente com a consultoria de Jodoval Farias, Pessoa com Deficiência Visual, que nos fala que, a partir desse processo, “[...] pudemos compreender melhor a importância de uma pessoa cega atuando como consultor numa equipe de trabalho, bem como o tamanho do desafio que teríamos pela frente [...]” (PAULA et al., 2021, p. 79).

A participação de Jodoval, inicialmente, provocou a equipe a refletir acerca da seguinte indagação: *Como um aplicativo poderia despertar o interesse das Pessoas com Deficiência Visual mediante suas funcionalidades?*

A resposta para essa pergunta se deu a partir da necessidade de:

Dispor de sistema de localização, a fim de que o usuário possa elaborar um “mapa mental” para orientar seu deslocamento até o Teatro das Bacabeiras; deveria

conter a narração do histórico do Teatro das Bacabeiras, desde a sua construção até os dias atuais, assim como audiodescrição das suas dependências, principalmente aquelas mais frequentadas pela plateia; deveria conter ainda agenda das apresentações programadas, shows musicais, peças etc., com possibilidade de notificações direto no *smartfone*, para que o usuário possa escolher e prestigiar o espetáculo de seu interesse. (PAULA et al., 2021, p. 80)

Uma vez estabelecida a demanda, a equipe partiu para o desenvolvimento do *WebApp* tendo como desafio a implementação das funcionalidades levando em consideração as especificidades de um aplicativo concebido com a participação, bem como destinado ao uso das PcD.

Nesse sentido, a participação de uma Pessoa com Deficiência no processo de desenvolvimento do aplicativo foi um fator importantíssimo, que provocou mudanças significativas nos procedimentos de desenvolvimento que se dão de forma padronizada, gerando com isso modos próprios de criação para esse sistema em específico, alocando a acessibilidade como aspecto principal a ser considerado durante o processo.

Essa mudança de paradigma pode ser identificada no relato feito nos próximos tópicos deste texto, que apresentam os aspectos técnicos de elaboração do *WebApp* e como um desenvolvimento orientado pelas noções de acessibilidade podem gerar novos pontos de vista para um processo já tão padronizado.

***Front-end* aos moldes da Acessibilidade**

Como citado anteriormente, o aplicativo *Tlaccess* foi desenvolvido a partir da demanda de PcD's, em específico Pessoas com Deficiência Visual, a fim de acessibilizar a informação acerca do Teatro das Bacabeiras. Seu *front-end* buscou respeitar as especificidades demandadas pela comunidade cega que esteve colaborando com a equipe de desenvolvimento. A tela inicial contém quatro funções

principais, acessadas por quatro botões em tela dispostos em duas colunas.

O primeiro botão, de cor vermelha, dá acesso à funcionalidade *Ir ao Teatro*, que permite ao usuário acessar um recurso de mapa que o guiará do seu local de origem até o Teatro das Bacabeiras. Abaixo dele, há um botão de cor azul que direciona o usuário para uma página na *internet* que disponibiliza a programação do Teatro. Do outro lado, há um botão de cor verde que dá acesso à descrição por áudio e por texto de uma breve História do Teatro das Bacabeiras. E abaixo, um botão de cor branca dá acesso à funcionalidade *Visita Sonora*, que possibilita ao usuário ter uma experiência poética por meio de um áudio-guia, que dialoga com a capacidade sensorial que o recurso sonoro estabelece ao retratar o espaço, sua singularidade e função, sem intervir na fruição do usuário. No final, ainda há dois botões de cor preta que descrevem por áudio e por texto a marca do aplicativo e o layout da tela inicial.

O aplicativo leva em consideração as *Web Content Accessibility Guidelines - WCAG* (em português, Diretrizes de Acessibilidade de Conteúdo da Web), que estabelecem uma série de recursos e protocolos para o acesso de Pessoas com Deficiência auditiva, Pessoas com baixa visão, Pessoas com Deficiência motora, Pessoas com dislexia, Pessoas que integram o espectro autista, entre outros, aos conteúdos da web.

No caso do aplicativo *Tlaccessa*, que é voltado para Pessoas com Deficiência Visual, buscou-se implementar alguns recursos que possibilitam uma excelente experiência de usuário, entre eles manter um bom contraste de cores, publicar todas as informações na página sem a necessidade de acesso a páginas secundárias ou a necessidade de realização de downloads, uso de combinações de cores, formas e textos com um layout linear lógico, com responsividade, visão total das funções na tela e recurso *screen reader* que converte um texto em um discurso sintetizado, permitindo ao usuário ouvir em vez de ler o conteúdo da internet, priorizando sistemas que possibilitam o uso do teclado, evitando a utilização do mouse, além de trazer links e cabeçalhos descritivos.

Desafios de um desenvolvimento para além do padrão

No processo de desenvolvimento do *app*, o principal desafio foi sair da zona de conforto, pois já existem padrões bem definidos sobre o desenvolvimento ágil de *software*, indo do escopo do projeto até a entrega para o cliente. Essas métricas de desenvolvimento já são preestabelecidas, mas nenhuma delas possui um direcionamento específico para o desenvolvimento pautado na acessibilidade.

Todos os modelos de levantamentos de requisitos adotados no desenvolvimento padrão de *softwares*, como questionários, entrevistas, reuniões etc., não conseguem demonstrar na totalidade como realmente o usuário irá utilizar o sistema, ou seja, o *software*, independentemente da sua complexidade, deveria ser adaptativo e ter um tempo de resposta mínimo.

Um dos pontos principais na engenharia de *softwares* é a usabilidade, versa sobre como e quão fácil é para o usuário interagir com o sistema. Nesse cenário, como atingir um dos principais desafios no processo de desenvolvimento de *software* a partir da perspectiva da acessibilidade?

A análise e o levantamento de requisitos para o *Tlaccessa* foram feitos, portanto, através de um estudo técnico envolvendo aspectos que trilharam a interpretação de linguagem verbal e não verbal, uma vez que se valeu da escuta e do gestual do usuário em meio à experiência de uso do aparelho (*smartfone*). Essa análise feita junto ao usuário – nesse caso, o consultor, Pessoa com Deficiência Visual – foi de grande valia para os desenvolvedores, pois se mostrou crucial para desenhar e mensurar a real complexidade do *WebApp*, para com isso se desenvolver um software estável, confiável, robusto, capaz de atender às demandas levantadas pelo público a que ele se destina.

Nesse sentido, o processo de desenvolvimento do *WebApp Tlaccessa* que aqui foi relatado traduz-se no seu próprio *slogan*: *Cultura acessível ao seu alcance!*

Referências

CONVERSE, Tim; PARK, Joyce. **PHP - A Bíblia**. São Paulo: Elsevier, 2003.

NIELSEN, Jakob; MOLICH, Rolf. **Heuristic evaluation of user interfaces**, CHI'90 Conferência. Seattle, 1990, p. 249-256.

OLSSON, Mikael. **PHP 8 Quick Scripting Reference: A Pocket Guide to PHP Web Scripting**. Hammarland: Apress, 2021.

PAULA, Emerson de (et al.). Tlaccessa: cultura acessível ao seu alcance. In: PAULA, Emerson de; FONSECA, José Flávio Gonçalves da (Orgs.). **Acessibilidade Cultural no Amapá**. São Paulo: e-Manuscrito, 2021.

PRESSMAN, Roger S. **Engenharia de Software**. 6ª ed. São Paulo: McGraw Hill, 2012.

ROBSON, Elisabeth. **Use a cabeça!** HTML e CSS. Tradução de Eric Freeman. Rio de Janeiro: Alta Books, 2015.

SOMMERVILLE, Ian. **Engenharia de Software**. 8ª ed. São Paulo: Pearson Addison-Wesley, 2007.

Na internet:

COWBURN, Peter (Ed.). **Manual do PHP**. 2022. Disponível em: <https://www.php.net/manual/pt_BR/>.

ORACLE. **MySQL** – O Banco de Dados de Código Aberto Mais Popular do Mundo. Disponível em: <<http://www.oracle.com/br/products/mysql/overview/index.html>>.

PHP.NET. **História do PHP**. Disponível em: <http://php.net/manual/pt_BR/history.php.php>.

SIMILARWEB. **Ranking dos Sites Principais**. 2020. Disponível em: <<https://www.similarweb.com/pt/top-websites/brazil/>>.



Libras no Terreiro: sinalizando entre Vódùns

Ronaldo Manassés³⁵
DOI - 10.29327/567945.1-7

Introdução

A religião africana e afro-brasileira é historicamente estigmatizada no Brasil. Nos moldes de Goffman (1988), há um abismo de apagamento, preconceito e cerceamento social em tudo que se relaciona às religiões de matriz africana. A sociedade brasileira não só nega como impede seu fluxo e seu livre culto como qualquer outra religiosidade no país.

Como pesquisador nessa área há pelo menos seis anos, não só a literatura especializada, mas as vivências no espaço do Terreiro têm me mostrado o tamanho do desafio diário que os adeptos do Candomblé, assim como de outras possibilidades religiosas afro-brasileiras, enfrentam em seu cotidiano.

Em relação às pessoas surdas e a religião e cultura afro-brasileira, é abissal o hiato de separação entre esses dois mundos. No início deste projeto, ainda em 2016, não encontrávamos nenhuma referência, sinais-termos em Libras para que pudéssemos dizer ao surdo, usuário de língua brasileira de sinais, qual o sentido de uma religião que

³⁵ Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará. Professor Adjunto III do Departamento de Letras e Artes no Curso Letras Libras Português da Universidade Federal do Amapá. Pesquisador/colaborador no Instituto Politécnico de Coimbra. Editor-chefe da revista Sinalizamazonia. Contato: avalom25@hotmail.com

se constrói num espaço diferente de uma igreja, cujo culto tem outras divindades e em que as roupas demarcam lugar social, hierarquia e organização dentro de uma casa de axé.

A maior problemática observada em função da falta de referência e acesso à cultura do Candomblé envolve pessoas surdas que buscavam informações sobre a religião e aprendiam de forma preconceituosa e equivocada que ser do Candomblé era ser adorador do diabo. Surdos me relatavam que o sinal em Libras para o Candomblé era o mesmo sinal de diabo (na perspectiva cristã), demonstrando uma explícita falta de conhecimento do que seja essa maravilhosa cultura e expressão religiosa. Além disso, verificou-se a nítida demarcação de um discurso de ódio e preconceito que as igrejas neopentecostais têm construído no Amapá e no Brasil.

Nesse contexto de falta de informação e construção estereotipada pelos surdos sobre o Candomblé, surge então o primeiro projeto com o objetivo de ensinar Libras nos Terreiros de axé, inicialmente em Macapá e região, e posteriormente em outros estados brasileiros, uma vez que, utilizando-se o ensino remoto, ou seja, a partir de plataformas digitais, haveria a possibilidade de expansão e atendimento às pessoas de outras regiões do Brasil e até mesmo do exterior. Começamos então em 2021 o primeiro projeto que leva Libras ao povo do santo, como são conhecidos, por conta do sincretismo religioso, promovendo a acessibilidade cultural aos surdos usuários de Libras sobre o Candomblé. A partir do curso houve o registro dos sinais-termos em Libras, e agora haverá a difusão desses sinais, por conseguinte, o conhecimento dessa maravilhosa expressão cultural, puramente brasileira, o Candomblé.

As raízes de uma experiência profícua entre pesquisa e religiosidade

Em meados de 2016, ao buscar minha efetividade em campo de pesquisa, traçando uma reflexão entre a língua de sinais brasileira, daqui em diante chamada Libras, e os surdos, tive contato com um pai de santo de Santa Bárbara

do Pará, Dote Rozenildo Ribeiro³⁶, apresentado por um amigo professor com quem à época dividia a bancada de um programa de rádio, o “Vozes do Axé”, na rádio universitária em Macapá. Esse amigo me apresentou o pai de santo, e começamos ali uma grande e profunda conversa. Ele nos convidou a ir à sua casa em Santa Bárbara do Pará, e assim fomos, para que pudéssemos conhecer minimamente como se organiza uma casa de axé e, por conseguinte, o Candomblé. Aqui farei uma digressão para explicitar como se processa e se organiza essa religião.

Para muitos, o Candomblé ainda é uma religião obscura, maligna, cheia de mistérios e considerada adoradora do diabo, bem como seus adeptos. Mas vamos lá: o que é o Candomblé? Neste trabalho vou me ater a falar de uma de suas nações³⁷, isso porque essa é uma religião que se organiza dessa maneira, a partir do lugar na África de que seus ancestrais vieram, trazendo para o Brasil suas identidades culturais, linguísticas e sagradas. Portanto, falo

³⁶ O “Pai Omineran”, como todos o conhecem, tem sua vida dedicada à afro-religião desde a juventude. Abriu casa, ou seja, comanda Terreiro desde os 18 anos de idade, quando veio de Cururupu, município do estado do Maranhão, onde tem suas raízes consanguíneas e religiosas para o Pará, e desde então vive na região metropolitana de Belém, onde fundou Terreiro, primeiro no bairro da Cidade Nova, e viveu por muito tempo. Construiu seu nome a partir da sua relação com a encantada que é, como chamam no espaço do Terreiro, sua chefe de cabeça - Dona Ita. “Meu filho, eu sou quem sou hoje, eu tenho nome nesta religião por causa dessa cabocla, mãe Ita é tudo pra mim.” (fala do Pai Omineran, ao se referir à mãe Ita) Depois de alguns anos conheceu a Mãe de Santo Antônia Santos Ledo, que era conhecida na cidade de Santa Bárbara como “Antônia de Onirê”, fundadora do Terreiro no qual hoje a festa da encantada acontece desde 2011. O Terreiro já tem 46 anos de existência na pequena cidade de Santa Bárbara do Pará e, após a morte da matriarca da casa, passou a ser comandado pelo Pai Omineran e sua filha de santo, também Mãe de santo, Doné Raimunda Reisvalois, carinhosamente conhecida por todos na casa como “mãezinha”. Pai Omineran tem 46 anos de vida dedicada ao Candomblé e Tambor de Mina, e no auge dos seus quase 60 anos de idade diz que se sente pequeno, frente à grandiosidade dos Vódún e encantados. “Eu nasci para esta religião meu filho” (fala do pai Omineran ao mencionar sua relação com a religião).

³⁷ Nação constitui um segmento ou matriz religiosa do Candomblé com traços litúrgicos comuns. Os grupos religiosos da Nação Jeje se autodeclararam como Savalu, Mahi, Modubi, Agabi, Mina e Dahomé, de acordo com as práticas rituais, língua e costumes comuns. Os Terreiros da Nação Jeje Savalu são descendentes do Cacunda de Yayá, a casa matriz. (MORENO NETO, 2017)

do lugar dos Jeje Savalú, do HùmkpámèVódùn Ederê, do sacerdote Doté Omineran, Rozenildo Ribeiro. É importante ainda dizer que o sentido de religião adotado por Durkheim (1996) nos diz que tanto crentes como incrédulos em algum momento da vida tiveram que construir juízo de valor sobre o que a ciência não consegue explicar, ou seja, transcender o mundo físico e chegar ao metafísico e ter sua experiência com o transcendente, o Sagrado, seja ele qual for.

Nesse contexto, é salutar refletir que o Candomblé, como religião totêmica, surge no Brasil a partir das heranças ancestrais dos africanos que chegaram ao país sendo escravizados. Contudo, mesmo em senzalas, açoitados, humilhados, sem entender nem sequer a língua de seus algozes, ainda assim guardaram em seu íntimo os cultos que praticavam em suas terras. Os Jeje Savalú, de quem aqui falo, vieram do antigo Reino de Daomé, atual República do Benim. O Hùmkpámè Vódùn Ederê de Santa Bárbara no Pará é uma Ahama (espécie de filial) do Hùmkpámè Karê Lewí, de Salvador - BA, liderado por Pai Carlinhos de Oxum, o Hungbono Carlinhos, herdeiro de Mãe Pureza, filha de Mãe Tança, famosa mãe de santo da Cacunda de Yayá³⁸, a mãe de santo que fundou no Brasil a nação Jeje Savalú.

O candomblé Jeje Savalú cultua suas divindades africanas, chamadas vóduns, que são muito conhecidas na cultura lorubá (nação Ketu), como Orixás, existindo assim para cada elemento da natureza uma força divinizada: para os caminhos e a comunicação, Exú; para os oceanos, sua deusa é lemanjá; para o trovão e o fogo, Xangô; para os raios e tempestades, lansã; para as águas doces, Oxúm; para as

³⁸ No Terreiro do São João do Cabrito, fez apenas dois barcos de vodunsi (iniciados). O primeiro deles em 1975 e o segundo, em 1980. Em 12 de julho de 1984, aos 72 anos, morreu Mãe Pureza. Durante um ano, a roça do Cabrito manteve-se em luto. Após o término dos rituais fúnebres, Oxum, orixá regente do Terreiro, por meio de consulta ao jogo deaku (jogo de sucessão), apontou o então vodunsi Carlinhos como futuro sacerdote da casa, em conformidade com o desejo expresso de Mãe Pureza ainda em vida. Em dezembro de 1985, Carlinhos cumpriu a obrigação de sete anos, dada por Mãe Mariazinha, auxiliada pelo Pejigan Pedrinho. Carlinhos recebeu de Mãe Mariazinha de Oxum o deka, tornando-se Hungbono, que o legitimou como herdeiro daquele axé perante os filhos da casa e autoridades do Candomblé presentes. (MORENO NETO, 2017)

matas, Oxóssi. Na nação Jeje Savalu, as mesmas forças divinizadas recebem nomes de vódùns, assim chamados por estarem em língua Fon³⁹. Para os caminhos, Legba; para os oceanos, Azili Kaya; para o fogo e o trovão, Sogbò, Hevioso e Adaen; para os raios e tempestades, Avesan; para as águas doces e profundas, Togbosi; e para as matas, vódùn Aganga Otolú.

Os rituais seguem uma rigorosa liturgia, numa organização impressionante, e sempre com muitos filhos e filhas nas casas nos períodos de obrigação. A casa em Santa Bárbara não tinha, em seus mais de 40 anos de existência, nenhum contato com pessoas surdas, portanto, a experiência de uma religião eminentemente oral com surdos era inexistente.

Com minha visita à casa para entrevistas e etnografia do lugar, à época, para minha pesquisa de doutorado, surgiu então a ideia de criar um projeto de pesquisa que envolvesse essa reflexão entre surdos e o Candomblé, uma vez que não conhecíamos nenhuma referência para explicar, por exemplo, a ritualística da religião, suas divindades, o simples cotidiano de uma roça de axé (que não é tão simples assim) para pessoas surdas. As referências que se tinham eram sempre de uso da datilologia (técnica usada para usar o alfabeto manual), ou seja, empréstimos linguísticos para descrever algumas situações da religião, mas que deixavam inúmeras lacunas na compreensão do surdo sobre o Candomblé.

³⁹ O Fon, a língua em foco neste trabalho, após o contato dos Aja com os Guedevis, sofreu influências de diversas línguas locais e ocidentais. Com efeito, conforme informa Alladayè (2008), todos os reis tinham a obrigação de expandir o reino a cada reinado. Isso fez com que o povo Fon tivesse contato com vários outros povos no território beninense, nessa empreitada de conquista e de expansão do reino. A maioria desses contatos foi por guerras e invasões com o intuito de dominar em todos os setores da vida social. Assim, entre 1848 e 1858 o rei Guezo (1818-1858) conquistou 143 aldeias em país Sabè, onde o povo fala lorubá e Nago; e em 1885 o rei Glèlè (1858-1889) dominou toda a região Sabè. Nessas conquistas, o reino de Daomé acolhia e dava boas condições aos sacerdotes dos cultos, dessas populações conquistadas, para que esses ensinassem aos Fons a cultuarem os seus Voduns (Orixá). Esse fato foi um elemento importante que facilitou a entrada de palavras, expressões e visão do mundo lorubá no léxico Fon. (ZOSSOU, 2019)

Como descrever a mitologia africana, na qual se baseia o Candomblé, a um surdo sem sinais específicos para isso? Como falar das divindades e da ligação profunda com os elementos da natureza que essa religião congrega e que se relacionam com cada divindade? Essas foram questões que nos impeliram a mergulhar num desafio ainda maior que conhecer o Candomblé e suas nuances, mas também o de estabelecer uma ponte de comunicação adequada em Libras para que surdos e surdas pudessem, ao se deparar com um xirê (roda) de Candomblé, compreender, em sua língua, aquele ritual e toda a grande expressão⁴⁰ cultural da manifestação para além do sentido religioso, uma vez que estamos falando de uma das maiores expressões culturais de nosso país.

O projeto Libras no Terreiro: da pesquisa ao ensino no espaço sagrado

Após essa breve digressão sobre a religião em questão, passo a descrever o projeto Libras no Terreiro, nominado assim em 2016, como pesquisa científica, com o intuito de criar sinais-termos em Libras para que se pudesse ter uma comunicação efetiva entre pessoas surdas e não surdas no espaço do Terreiro. Contamos com uma equipe inicial de quatro pesquisadores, dos quais dois eram pessoas surdas e nos ajudavam a refletir e experienciar profundamente o uso dos sinais criados. Em seis anos de pesquisa, o projeto criou quase 30 sinais-termos relacionados ao cotidiano do espaço do Terreiro, alguns deles mostrados mais à frente.

Contudo, passados os anos, com os sinais-termos criados e presentes em alguns textos aguardando publicação para registro formal desses e ainda, o mais importante, com difusão na comunidade surda, sentimos a necessidade de

⁴⁰ Certeau (2012) sugere então que a cultura não é um tesouro que precisa ser protegido dos danos do tempo, tampouco um conjunto de valores que precisa ser defendido, cultura é um trabalho que precisa ser realizado em toda a extensão da vida social, ou seja, em todos os meandros da sociedade, ela deve reverberar de forma significativa e incessante. (apud CAMPOS, 2017)

criar um novo projeto, um novo desafio, um projeto que levasse os sinais criados ao espaço do Terreiro, agora como ensino, com difusão e, principalmente, para que os adeptos das casas de axé pudessem aprender a Libras basicamente e pudessem estabelecer comunicação com pessoas surdas, além de levar acessibilidade cultural⁴¹ a uma comunidade tão estigmatizada, historicamente invisibilizada, como é a das pessoas surdas no Brasil e no Amapá.

Nesse contexto, o curso Libras no Terreiro surge como possibilidade de ensino da língua de sinais, com seus sinais-termos específicos sobre o Candomblé, a adeptos da religião e pessoas interessadas.

Antes de entrar na descrição do curso, que já está, no momento, na segunda versão de oferta, outra digressão é necessária. Para um curso dessa natureza, é importante lançarmos mão de alguns dados sobre a área da Surdez no Brasil e as casas de axé. É sabido que a barreira comunicacional para pessoas surdas é histórica, e no campo religioso não é diferente. Campos (2017) nos diz que a religião ainda é uma incógnita para pessoas surdas. Em sua esmagadora maioria, essas pessoas vão às igrejas e aos templos religiosos de acordo com a presença de um(a) intérprete de Libras.

Acerca da Libras, Campos e Correia (2022) nos dizem que:

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é o idioma da comunidade Surda brasileira. Como facilmente se compreende, pela dimensão geográfica deste país, este idioma tem diversas variedades dialetais pelo que é imperioso delimitar o nosso estudo a uma delas que, como acima dissemos, é a língua utilizada pela comunidade Surda de Macapá. Todavia, apesar das inúmeras diferenças que se veem nos sinais, estas são de ordem lexical e não estrutural. Assim, podemos afirmar

⁴¹ Acessibilidade Cultural pressupõe o desenvolvimento de metodologias que permitam a inserção de Pessoas com Deficiência nos espaços culturais, seja para produzir Arte ou para consumir Arte, sempre buscando a eliminação de barreiras atitudinais e arquitetônicas utilizando tecnologias assistivas, apresentando possibilidades de inclusão. (LEITE NETO, DANTAS, 2021)

que a LIBRAS é um idioma de modalidade visual cujos significantes se dividem em cinco unidades mínimas fundamentais que enformam os sinais: configuração de mão; orientação de mão; movimento e mão; localização de mão; expressão não manual. (QUADROS, KARNOPP, 2004)

Em relação às casas de axé, popularmente conhecidas como Terreiros, essa falta de comunicação tende a ser ainda maior, uma vez que as religiões de matriz africana, como Candomblé, Tambor de Mina⁴², Umbanda e outras, ainda são extremamente estigmatizadas e rechaçadas no meio social com grande preconceito e intolerância. Assim, dificilmente uma pessoa surda adentrará tais casas, justamente porque não há intérpretes de Libras que tenham interesse ou conheçam e frequentem essas religiões. Conseqüentemente, não há a ponte comunicacional para que surdos possam conhecer e até mesmo frequentar tais espaços.

No Amapá existe uma população de mais ou menos 4 mil surdos, e sua grande maioria não chegou à escola. E, em se tratando de religiosidade afro-brasileira, não se tem registro da presença de surdos em casas de axé. Não que eles não tenham interesse em frequentar, mas, sobretudo pela questão linguística, ou seja, pela falta de acesso comunicacional, não

⁴² E a partir desses lugares de encantamento se dá a trajetória das famílias de encantados, sim, são assim nominados e constituídos. Trazendo para a religião então o que chamam de famílias de encantados ou caboclos. E, de forma dissemelhante ao Candomblé, os seus festejos são cheios, não só os filhos e filhas da casa participam, também vão pessoas que acompanham esses encantados, seja como clientes ou como simpatizantes, ou ainda por terem alcançado alguma graça e a partir de então tornam-se fiéis seguidores. As festas são regadas a bebidas, como cerveja e cachaça, e o toque cadenciado dos três tambores, as roupas sempre são muito coloridas, estampadas, dando indicativo de qual família de encantados estará sendo homenageada na festa, os tambores são usados para invocar os encantados, de acordo com sua família, Turquia, de Bandeira, Boiadeiros, alguns dos quais imensamente conhecidos não só nos Terreiros, como também pelas comunidades locais, tais como Cabocla Mariana ou Rei Sebastião. (CAMPOS, 2019)

participam. Sendo assim, viu-se a necessidade de criar sinais em Libras para o Candomblé Nação Jeje Savalú⁴³.

Após essa outra necessária digressão, passemos a conhecer primeiro alguns dos sinais-termos criados e que estão sendo ensinados no curso. Campos e Correia (2022) ressaltam que:

Os sinais formados têm como base principal a interpretação visual e conceptual que os Surdos fazem dos referentes, ou seja, muitos dos termos assentam na iconicidade, isto é, revelam semelhanças entre o representado e o representante. Por isto, existem estruturas muito produtivas, nesta e em outras línguas de sinais, denominadas de classificadores, ou seja, estruturas linguísticas que representam ações, tamanhos, formas, ou interpretações semânticas dos referentes (Suppalla, 1982). Os classificadores verbais variam consoante os argumentos do verbo, o sujeito e/ou o complemento direto. Assim, o verbo comer pode variar de configuração de mão, movimento e outros parâmetros se o sujeito (agente) for um animal. Da mesma forma, o que se come, o objeto direto, pode também determinar o especificador usado. Os classificadores são na sua maioria estruturas verbais, com movimento que indica algum tipo de ação.

⁴³ São chamados sudaneses os povos situados nas regiões que hoje vão da Etiópia ao Chade e do sul do Egito a Uganda, mais o norte da Tanzânia. Seu subgrupo denominado sudanês central é formado por diversas etnias que abasteceram de escravos o Brasil, sobretudo os povos localizados na região do Golfo da Guiné, povos que no Brasil conhecemos pelos nomes genéricos de nagôs ou iorubás (mas que compreendem vários grupos de língua e cultura iorubá de diferentes cidades e regiões), os fons ou jejes (que congregam os daomenaos e os mahis, entre outros), os haussás, famosos, mesmo na Bahia, por sua civilização islamizada, e outros grupos que tiveram importância menor ou nenhuma na formação de nossa cultura, como os grúncis, tapas, mandingos, fantis, achantis e outros não significativos para nossa história. Para enfatizar a especificidade de cada uma dessas culturas ou subculturas, talvez seja suficiente lembrar que duas das cidades iorubás ocupam papel especial na memória da cultura religiosa que se reproduziu no Brasil: Oió, a cidade de Xangô, e Queto, a cidade de Oxóssi, além de Abeocutá, centro de culto a Iemanjá, e Ilexá, a capital da subetnia ijexá, de onde são provenientes os cultos a Oxum e LogunEdé. O Candomblé jeje-nagô da Bahia, o batuque do Rio Grande do Sul, o tambor-de-mina do Maranhão e o xangô de Pernambuco são heranças brasileiras desses povos. (PRANDI, 1991)



Figura 1 - Sinais de Candomblé em Libras - Mãe de Santo.
Arquivo pessoal

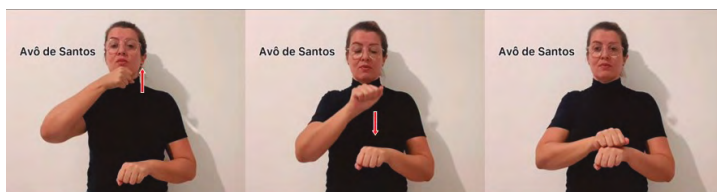


Figura 2 - Sinais de Candomblé em Libras - Avô de Santos.
Arquivo pessoal



Figura 3 - Sinais de Candomblé em Libras - Família de Santos. Arquivo pessoal



Figura 4 - Sinais de Candomblé em Libras - Filho de Santos.
Arquivo pessoal



Figura 5 - Sinais de Candomblé em Libras - Erê.
Arquivo pessoal

O curso Libras no Terreiro foi ofertado a partir da extensão universitária na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) numa primeira versão em 2021, compondo o Programa de Formação, Capacitação, Aperfeiçoamento e Idiomas (PROFID), coordenado pelo professor Melque Lima. Recebemos o convite do referido professor para que o Libras no Terreiro fizesse parte do Programa como uma de suas ações, assim, obtendo financiamento para execução. Elaboramos a proposta, transformando o que era uma pesquisa de criação de sinais em possibilidade de ensino e formação para as pessoas do Terreiro.

A equipe foi composta por dois professores pesquisadores e coordenada por este autor. Como monitoras, participaram acadêmicas do Curso Letras Libras, um profissional técnico administrativo da Universidade e ainda uma equipe de cinco voluntários do Terreiro, que foram excepcionais durante toda a execução do projeto, entre os quais o próprio pai de santo, Doté Omineran, Fábio William, Renan Oliveira e Ruan Cardoso, que construíram a identidade visual do projeto, proposta pedagógica, bem como o suporte aos alunos do curso.

Os alunos foram matriculados a partir de um edital lançado na página da UNIFAP. Mediante formulário eletrônico, os interessados deixaram seus dados, e a equipe do projeto fez o filtro, criou os grupos e salas virtuais, auxiliou os alunos a acessarem os espaços e acompanharem as aulas que ocorrem duas vezes por semana.

Importante dizer que o curso foi ofertado a partir de uma plataforma virtual, uma vez que ainda vivíamos em meio ao auge da pandemia de Covid-19 e as aulas presenciais

não eram possíveis. Oferecemos 60 vagas para pessoas que poderiam ser adeptos do Candomblé e da comunidade em geral. O curso se efetivou e uma surpresa foi que pessoas de outros estados buscaram fazer a formação, tais como Rio de Janeiro, Paraná e Pará. O curso então teve duração de três meses, com início em outubro e término em dezembro de 2021. Finalizamos com 25 pessoas do Terreiro formadas em nível I e II de Libras e mais os sinais específicos do Candomblé.

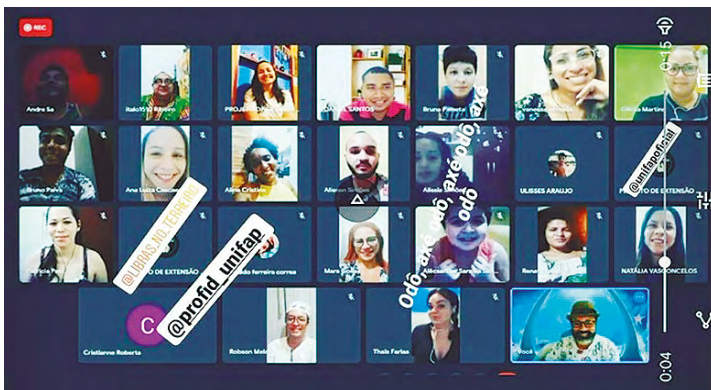


Figura 6 - Aula final do curso em 2021.
Arquivo do projeto

Em janeiro de 2022, o projeto fez uma entrega de certificados cheia de significados. A cerimônia ocorreu dentro de um Terreiro na zona oeste de Macapá e contou com a presença de toda a equipe técnica do projeto e, o mais importante, com muitos filhos e filhas da casa, inaugurando uma segunda oferta do curso, levando a acessibilidade cultural a mais 60 pessoas.

Contudo, nessa oferta surgiu uma questão inusitada. O curso recebeu pedido de matrícula de pessoas de Portugal, em Coimbra, o que nos demonstrou a importância que uma ação como essa possui.

É salutar dizer que nunca foi nossa intenção a internacionalização do projeto, mas percebemos nesse acontecimento o quanto mais projetos como esse são

necessários, dado ainda o grande hiato que o Brasil insiste em reforçar, qual seja, o do apagamento social do Candomblé e de tantas religiões de matriz africana.

Considerações finais

A vida em sociedade é sempre um desafio constante por inúmeras razões. Mas é necessário refletir que, entre os inúmeros questionamentos que se vive numa sociedade plural como a brasileira, ainda existem apagamentos sobre religiões afro-brasileiras como o Candomblé. Assim, fazem-se necessárias ações mais efetivas para sairmos dessa dicotomia, a de religiões socialmente aceitáveis e convalidadas pela sociedade e aquelas que nem sequer podem ser mencionadas ou, mais ainda, reconhecidas como religiões.

A oferta do curso Libras no Terreiro nos dá a certeza da necessidade de aprofundar as ações de enfrentamento ao preconceito religioso no Brasil, pois ainda se tem um abismo que separa pessoas e principalmente as pessoas surdas de qualquer referência à cultura do Candomblé, bem como de qualquer religião que se nomeie de matriz africana, mesmo sendo nosso país tão plural, tão miscigenado e, sobretudo, laico perante a legislação brasileira.

Contudo, o discurso e as práticas sociais são muito distantes de uma laicidade – ao contrário, claramente indicam uma fé religiosa, a saber, a judaico-cristã, que julga e determina os espaços sociais que as pessoas podem ou não frequentar. Nesse caminho, dificilmente se veem pessoas surdas podendo, como qualquer outra pessoa, escolher seu caminho cultural, religioso e social.

Ainda há muito a fazer, mas o curso Libras no Terreiro se torna a gotinha nos caudalosos rios de Mãe Oxum. E, como bem sabemos, a água é tão poderosa e sagaz que ela ultrapassa quaisquer obstáculos e sempre chega ao seu objetivo.

Referências

CAMPOS, Ronaldo Manassés Rodrigues. **Ecos do silêncio:** culturas e trajetórias de surdos em Macapá. São Paulo: Autografia, 2017.

_____. Festa de Mãe Ita. Um tambor de Mina no Natal em Santa Bárbara do Pará. **VI Seminário Internacional Violência e Conflitos Sociais:** Facções, Crimes e Segurança Pública. Universidade Federal do Ceará, 2019.

_____; CORREIA, I. **Libras no Terreiro:** processos de criação de sinais no candomblé Jeje Savalu. 2022 (prelo).

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa:** o sistema totêmico na Austrália. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

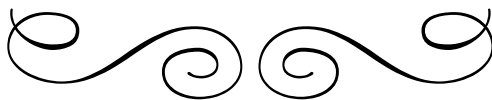
LEITE NETO, Raimundo da Costa; DANTAS, Talita Stefene Alves. LABAC e os desafios para a efetivação da Acessibilidade Cultural no Amapá. In: PAULA, Emerson de; FONSECA, José Flavio Gonçalves de (Org.). **Acessibilidade Cultural no Amapá.** Vol. 1. São Paulo: e-Manuscrito, 2021, p. 11-23.

MORENO NETO, J. L. **O Cuidado nos Candomblés Jeje Savalu.** Tese (Doutorado em Antropologia), Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

PRANDI, Reginaldo. **Os Candomblés de São Paulo.** São Paulo: Hucitec, 1991.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. **Língua de Sinais Brasileira.** Estudos Linguísticos. São Paulo: Artmed, 2004.

ZOSSOU, Alban Aminou. O percurso histórico da língua fon: a assimilação de outras línguas pelo fon na República de Benim. **Revista Intercâmbio dos Congressos Internacionais de Humanidades**, out. 2019, p. 203-212. Disponível em: <[https://unb.revistaintercambio.net.br/ sys/ conteudo/visualiza_lo18/12139](https://unb.revistaintercambio.net.br/sys/conteudo/visualiza_lo18/12139)>.



Acessibilidade Cultural: a deficiência como estética em espetáculo cênico acessível para pessoas com deficiência visual

Talita Stefene Alves Dantas⁴⁴

DOI - 10.29327/567945.1-8

Este trabalho relata a busca de possibilidades criativas e acessíveis na produção artística oriunda de investigações bibliográficas e produção de um experimento cênico para pessoas com deficiência, buscando promover o debate acerca da acessibilidade cultural, apresentando metodologias para construção de uma prática artística voltada para pessoas com deficiência visual. Nessa produção artística teatral é utilizada a audiodescrição e a exploração tátil do figurino, espaço, cenografia, paisagem sonora e a consultoria de pessoas com deficiência visual, considerando o lema “Nada sobre nós sem nós”, de Romeu Kazumi Sassak (2007), o qual representa a determinação pela busca da plena participação e inclusão das pessoas com deficiência nas ações voltadas a elas. O trabalho prático se configurou num espetáculo cênico inclusivo e acessível, objetivando romper com barreiras comunicacionais e atitudinais, possibilitando a garantia dos direitos de pessoas com deficiência ao acesso à

⁴⁴ Licenciada em Teatro na Universidade Federal do Amapá - UNIFAP. Bolsista do Projeto de Extensão LABAC - Laboratório de Acessibilidade Cultural em Macapá. Integrante do Grupo de Pesquisa NECID - CNPq. Psicóloga e Presidente da ONG Humanizarte (Macapá - AP). Contato: talitastefene@gmail.com

cultura, considerando na montagem a deficiência como parte da estética e concepção da cena.

Conceitos da Acessibilidade

O Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta que no Brasil existem 45,6 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência. E, apesar de representarem quase um quarto da população brasileira, o tema da Acessibilidade só começou a fazer parte das discussões a respeito das políticas públicas voltadas para a pessoa com deficiência há pouco tempo no país, a partir da década de 1980.

Na Norma Brasileira de Acessibilidade - NBR 9050, documento regulamentado pela Lei 10.098 de inclusão e acessibilidade brasileira desde a década de 1990, o conceito de acessibilidade é definido como:

Possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida. (ABNT, NBR 9050, 2015, p. 2)

Sasaki (2009) divide o conceito de acessibilidade em seis dimensões: arquitetônica (sem barreiras físicas); comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas); metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas utilizados nos sistemas sociais comuns); instrumental (sem barreiras de instrumentos, ferramentas, utensílios etc.); programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para com as pessoas que têm deficiência), mostrando que todas essas dimensões são

importantes e que, “se faltar uma, compromete as outras” (p. 5).

A partir das seis dimensões concebidas por Sasaki, este artigo se concentrará em aprofundar-se na dimensão comunicacional, buscando o rompimento dessa barreira na esfera artística através da Acessibilidade Cultural, a qual vem ganhando espaço nas pautas das políticas públicas de Cultura.

Acessibilidade Cultural: movimento Arte sem Barreiras e o teatro acessível na Escola de Gente

A Acessibilidade é assegurada na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, e precisa ser garantida em todas as esferas da sociedade. Através da Acessibilidade Cultural, a dimensão comunicacional é contemplada na Arte. Pessoas com deficiência têm direito ao acesso à Cultura, assim afirma a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), no Artigo 27: “Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir das Artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios.”

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência, 2015) classifica barreiras como qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros. Entre elas estão as barreiras nas comunicações, que são definidas como qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação.

Para que pessoas com deficiência possam usufruir das expressões artísticas, é necessário o rompimento das barreiras comunicacionais, pois trata-se do direito de se comunicar e, assim, dialogar com a cultura. Se pessoas cegas vão até um Teatro que possui acessibilidade arquitetônica,

mas a comunicação da informação não é acessível, o seu direto à Cultura está sendo negligenciado, impossibilitando o acesso à fruição, uma vez que:

Os museus e espaços culturais que reconhecem a acessibilidade e a comunicação sensorial como estratégias de formação de públicos e como premissas indispensáveis para sua atuação de extensão cultural consideram que o relacionamento e a comunicação com o indivíduo extrapolam o predomínio da visão, como sentido prioritário da comunicação cultural. As estratégias de comunicação sensorial têm o objetivo de estabelecer vínculos afetivos, por meio do acolhimento e da sensibilidade. (SARRAF, 2012, p. 75)

A comunicação sensorial é uma das propostas para possibilitar o acesso à Cultura, compreendendo-se que essa precisa ser acessível para todos, sendo assim, é necessário oferecer condições para que pessoas com deficiência participem de ações artísticas sem que elas precisem se adaptar às manifestações culturais, mas de modo que essas sejam acessíveis, dispondo de tecnologias ou métodos inclusivos, assegurando assim a Acessibilidade Cultural. Para Silva e Mattoso (2016), a Acessibilidade Cultural pode ser definida como a inclusão das pessoas com deficiência em espaços, ações e eventos culturais, podendo ter acesso ao conteúdo, proposta e estética em questão, seja como artistas ou público participante, na criação e fruição.

Um importante exemplo de políticas públicas no setor cultural para inclusão no Brasil é o *Programa Arte sem Barreiras*⁴⁵, criado em meados da década de 1980 pela educadora Albertina Brasil, articulando movimentos artísticos que reivindicaram a necessidade de se pensar a Arte e suas relações com as diferenças sociais, objetivando estimular e promover a valorização pessoal e profissional do artista com deficiência.

⁴⁵ Para acessar o Regulamento do Arte Sem Barreiras 2021 - Programa de Apoio à Integração Profissional de Artistas com Deficiência, acesse o link: <https://www.fundacaogda.pt/wp-content/uploads/2021/01/Regulamento-Arte-Sem-Barreiras-2021.pdf>

No Brasil, esse Programa reuniu artistas das mais variadas áreas, como a Dança, o Teatro, as Artes Visuais e a Música, em edições anuais realizadas em diferentes estados do país, promovendo diálogo entre artistas, reconhecendo seus trabalhos artísticos e, assim, fomentando a Acessibilidade Cultural. O sucesso fez com que o Programa, durante um determinado período de sua existência, se ampliasse e fizesse parte das propostas de trabalho da FUNARTE⁴⁶ em todo o país.

Noutra direção, a *Escola de Gente – Comunicação em Inclusão*, idealizada por Claudia Werneck, é uma organização não governamental fundada em 2002 com o propósito de colocar a comunicação a serviço da inclusão na sociedade, principalmente de grupos vulneráveis como pessoas com deficiência. Segundo o site oficial da instituição⁴⁷, essa organização é um centro de criação de metodologias, programas e projetos inovadores que promovem práticas acessíveis e inclusivas, sendo a comunicação estratégia de atuação para disseminar direitos que não são priorizados pela sociedade, especialmente os que se referem à infância e à juventude. Sobre a acessibilidade comunicacional, Werneck⁴⁸, em entrevista para a Revista Nacional de Reabilitação Reação (2018), afirma:

Tudo passa pela comunicação. E é na comunicação que se dão as mais graves formas de discriminação. Eu me refiro ao processo de comunicação. Por exemplo, de que adianta pintar de vermelho um extintor de incêndio para uma pessoa que é cega? O quanto é discriminatório anunciar em um programa de rádio (ou rádio comunitária) uma oportunidade de emprego se o jovem surdo não escuta? O ideal, nesse caso, seria que o anúncio viesse acompanhado da informação: “por favor, passe às pessoas surdas que você conhece essa informação”. Isso

⁴⁶ Sobre a FUNARTE acesse: <https://www.gov.br/funarte/pt-br>

⁴⁷ Para acessar o site oficial da Escola de Gente – Comunicação em Inclusão, acesse o link: <http://www.escoladegente.org.br/>

⁴⁸ Para conferir a entrevista de Cláudia Werneck para a Revista Nacional de Reabilitação Reação, acesse o link: <https://revistareacao.com.br/entrevista-claudia-werneck/>

é comunicação acessível, para todas as pessoas. A mãe de todas as acessibilidades é a acessibilidade atitudinal. A ausência de acessibilidade na comunicação impede a liberdade de expressão e também interfere no processo democrático negativamente.

Sempre com foco no direito à comunicação e na cultura acessível, as ações da *Escola de Gente* envolvem o engajamento de atores sociais da esfera cultural, de setores governamentais, das empresas, da sociedade civil, organismos internacionais e todas as pessoas que acreditam nos processos de transformação social que buscam relações mais sustentáveis.

O projeto de Lei nº 6.139/13, que determina o dia 19 de setembro como Dia do Teatro Acessível, foi aprovado no dia 9 de setembro de 2017, a partir de proposta idealizada pela *Escola de Gente*, visando garantir autonomia e participação de pessoas com qualquer tipo de deficiência, mobilidade reduzida ou baixo letramento junto às Artes da Cena. A comemoração tem como objetivo estimular as produções culturais por meio de atividades cênicas que ofereçam práticas de acessibilidade física e comunicacional a pessoas com deficiência, promovendo, assim, mais integração e inclusão na sociedade.

O Grupo de Teatro *Os Inclusos e os Sisos* foi criado para fazer parte do projeto da *Escola*, o qual realiza todos os seus espetáculos e atividades com a máxima acessibilidade de forma gratuita para pessoas com e sem deficiência. Para tal, são utilizados mais de dez recursos de acessibilidade física e comunicacional simultaneamente: língua de sinais, Libras tátil, legenda, audiodescrição, material de comunicação em braille, letra ampliada e formatos digitais, assentos reservados para cadeirantes ou quem tem mobilidade reduzida, visita tátil ao cenário, linguagem simples, banheiros adaptados, atendimento com acessibilidade desde a fila e acessibilidade física geral dos locais de apresentação.

As contribuições das tecnologias assistivas na recepção estética teatral de pessoas com deficiência são inegáveis, entretanto, faz-se necessário pensar também a deficiência

enquanto estética, incluindo a Acessibilidade Cultural no próprio processo de criação da cena, compreendendo-se as possibilidades artísticas inclusivas, e não limitando-se somente à presença e ao uso de tecnologias assistivas. Silva e Mattoso (2016, p. 229) afirmam que:

A Acessibilidade Cultural nos mostra que não são apenas os recursos tecnológicos de acessibilidade que precisam ser trabalhados, mas as pessoas em suas potencialidades e sensibilidades e evidenciando que cada um aprende de forma diversa e que a troca entre pessoas – com deficiência ou não – amplia as possibilidades de comunicação compartilhando experiências, promovendo protagonismo, potencializa-se o corpo – seja em que condição estiver, como um meio de promoção da mediação cultural.

Considerar a deficiência como parte da concepção cênica é algo recente nas Artes da Cena. Contudo, é possível observar movimentos de artistas e pesquisadores da cena para a fomentação dessa proposta. Um exemplo é o trabalho desenvolvido por Thiago Santana, professor de Teatro do Instituto Arte Inclusão de Goiás, o qual pesquisa sobre ajudas técnicas aplicadas na cena, refletindo e promovendo debate sobre a audiodescrição no jogo de cena, teatro cego, a cena a partir da audiodescrição, interpretação em língua de sinais (tradução simultânea) e a presença do intérprete de Libras em cena.

A respeito da tradução em língua de sinais, Lorrana Maciel, licenciada em Teatro pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), adaptou seu espetáculo *A noite dos cavalos*, tornando-o bilíngue, apresentando um monólogo oralizado e em Libras do início ao fim, realizado pela própria personagem, mostrando que a tecnologia assistiva não é somente um recurso de acessibilidade, como também compõe a concepção cênica, exemplificando uma das possibilidades de se produzir pensando a deficiência como estética.

Na perspectiva de ver essas questões referentes às Artes Cênicas no Brasil, temos ainda os estudos do Prof. Dr. Jefferson Fernandes Alves e de Anna Karolina Alves do

Nascimento (2018), ambos da UFRN, que compreendem “os procedimentos de tatibilidade e de audibilidade como formas semióticas de provocar as matrizes das visualidades inerentes ao espetáculo teatral, ampliando, com isso, a compreensão do teatro como arte do encontro, na medida em que as pessoas com deficiência visual tocam e são tocadas pela cena” (NASCIMENTO, ALVES, 2018, p. 33).

Thiago Cerejeira, referência de audiodescritor e consultor, Doutorando em Educação pela UFRN sob orientação também do Prof. Dr Jefferson Fernandes Alves e pesquisador no campo da acessibilidade comunicacional e cultural, apresenta importantes pesquisas sobre a audiodescrição no Teatro. Acerca dessa tecnologia assistiva, aponta que:

A audiodescrição tem se configurado como um recurso de acessibilidade que possibilita às pessoas com deficiência visual o acesso a conteúdos visuais já que, por meio de um processo de tradução intersemiótica, as imagens são articuladas em enunciados verbais que, por vezes, podem promover uma melhor compreensão e ampliação do sentido. (CEREJEIRA, ALVES, 2021)

Alguns espetáculos teatrais estão aderindo à audiodescrição. Um exemplo é a obra *Abrazo* do Grupo de Teatro Clowns de Shakespeare. Segundo o site oficial⁴⁹ do grupo, esse espetáculo é feito sem a palavra oral, conta com uma trilha sonora especialmente composta para a cena e com um vídeo de animação para narrar uma aventura inspirada em *O Livro dos Abraços*, de Eduardo Galeano. Outro exemplo é a peça acessível *Como Nascem os Heróis?*, da Cia Teatro Goya, voltada principalmente para pessoas com deficiência visual, e para quem enxerga é requisitado o uso de uma venda sobre os olhos para experimentar a peça, promovendo a linguagem do teatro cego.

⁴⁹ Para visitar o site oficial do Grupo de Teatro Clowns de Shakespeare, acesse o link: <https://www.clowns.com.br/abrazo/>

Possibilidades do fazer teatral como promotoras da Acessibilidade Cultural

Processos cênicos como o Teatro Rapsódico⁵⁰, conceito estabelecido pelo pesquisador teatral francês Jean-Pierre Sarrazac, as relações entre Rádio e Teatro e a intersecção entre ambas as linguagens no estabelecimento do Teatro Radiofônico⁵¹, processo esse estudado pelo dramaturgo alemão Bertolt Brecht (1898-1956), são práticas teatrais que trazem em si um elemento importante para a compreensão da proposta cênica que é a descrição da ação, proposta essa que produz comunicação direta com as pessoas com deficiência visual. Do dramaturgo alemão, ainda temos que o processo brechtiano de atuação favorece “a atividade do espectador, graças principalmente ao caráter demonstrativo do jogo do ator” (PAVIS, 1999, p. 34).

Alinhavando esses processos, inquietei-me em dar um enfoque na questão da experiência por mim vivenciada como bolsista no Projeto de Extensão LABAC⁵² - Laboratório de Acessibilidade Cultural em Macapá do Curso de Teatro da UNIFAP, aventurando-me num processo de construção cênica de um espetáculo acessível, o qual está pautado na deficiência como estética, sendo direcionado a pessoas com deficiência visual. Nesse sentido, optei por entender os processos teóricos anteriormente elencados, mas não utilizar as propostas de formação cênica citadas como base para a construção da investigação cênica acessível, propondo-me a não criar associações de metodologias para o objetivo em pauta. Sabendo que esse processo é possível e legítimo, aventurei-me num processo de construção em que a questão

⁵⁰ O conceito de teatro rapsódico proposto por Jean Pierre Sarrazac (2017) para estudar a dramaturgia moderna e contemporânea é apresentar um drama que, “Rompendo com a dialética hegeliana do dramático como ultrapassagem do épico e do lírico [...] pratica a tensão dos três grandes modos poéticos” (SARRAZAC, 2017, p. 255).

⁵¹ No Brasil, o termo é utilizado de forma ambígua muitas vezes como sinônimo de radionovela ou radiodrama, outras como um gênero que abriga transmissões de dramas pelo rádio. Também são utilizados na literatura os termos drama radiofônico, teatro radiofônico, peças radiofônicas ou a grafia rádio-teatro. (DE CAMARGO CORONATO, COLLAÇO, 2019, p. 1279)

⁵² Para mais informações sobre o LABAC, acesse @labac.unifap

visual, deficiência por mim escolhida para trabalho, fosse a tônica a nortear a escolha de quais pedagogias do Teatro eu deveria visitar ou até mesmo elaborar.

A criação artística partiu da dramaturgia *Nicole Wolfman*, da autora Adélia Carvalho (2000), considerando na montagem a deficiência como estética em diálogo com o tema do espetáculo, que aborda o conflito identitário de uma jovem frente à construção das suas relações psicossociais e seu processo de autorreferência. O texto escolhido tem uma característica em sua estrutura de uma narrativa em primeira pessoa, em que, além de contar sobre a situação em que se encontra, a personagem descreve suas ações e as ações dos personagens com os quais se relaciona durante o conflito presente na trama. A personagem conversa com um *Doutor*, que no texto não aparece e não fala.

O processo de construção se pautou nas questões sobre exercícios de ver e não ver, luz e escuridão, a presença da audiodescrição enquanto texto dramático e elemento estético para além de um recurso de tecnologia assistiva, mas como elemento da cena através da descrição e narração.

A partir da escolha da dramaturgia, iniciei um estudo do texto a fim de compreender as temáticas apresentadas, conhecer e analisar a personagem e identificar as descrições contidas na trama para, a partir delas, inserir novas descrições na cena. Em seguida, demos início aos ensaios, com a direção inicialmente do orientador desta pesquisa, Emerson de Paula, o qual solicitava a exploração de movimentos cotidianos, como correr, sentar, deitar, andar, escorregar, tremer e afins, objetivando estimular criações corpóreas no processo criativo.

Além do estudo da dramaturgia, da personagem e criações corpóreas, utilizamos uma cadeira como objeto e elemento de cena, a qual foi ganhando um forte simbolismo em diálogo com a dramaturgia escolhida. A cadeira deixa de ser apenas um objeto e torna-se um símbolo de opressão e imposição para a personagem, delimitando relações de poder versus submissão. A cadeira também passa a ser um elemento sonoro na cena. Em seguida, um novo objeto foi adicionado: uma lanterna, que surge para dar continuidade

à proposta de experimentar exercícios de ver e não ver, luz e escuridão. Então, o processo cênico inicia com a utilização da iluminação, sendo manuseada em cena pela própria atriz.

Após alguns ensaios, foi possível observar a necessidade de acrescentar um segundo personagem em cena, visto que, apesar de a dramaturgia escolhida apresentar descrições em alguns momentos, não era o suficiente para que o espetáculo fosse totalmente acessível, uma vez que as ações da personagem precisam ser minimamente descritas para que as pessoas com deficiência visual tenham acesso às informações visuais/corpóreas apresentadas na cena. Para isso, convidamos o ator Kai Henrique para compor a atuação, assumindo o papel do *Doutor*, o qual é citado no texto, porém não está em cena.

Com a chegada do ator Kai, a prática artística deixou de ser um monólogo e passou a ser um diálogo. Compartilhamos as ideias principais do trabalho e experimentamos durante o ensaio a proposta de ter a descrição como elemento da cena, sendo o personagem do *Doutor* o responsável pela descrição dos movimentos da personagem principal *Garota*. Sendo assim, esse novo personagem será a tecnologia assistiva introduzida na própria cena.

Para que essa proposta seja bem compreendida, faz-se necessário trazer alguns conceitos acerca das tecnologias assistivas. Para tal, referencio o Comitê de Ajudas Técnicas - CAT, que aprovou, em 14 de dezembro de 2007, o seguinte conceito para tecnologia assistiva:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2007)

As tecnologias assistivas são recursos essenciais para a inclusão, e em se tratando de Acessibilidade Cultural não

é diferente. Sendo assim, esta pesquisa buscou explorar novas possibilidades artísticas e metodológicas, sem excluir ou invalidar as tecnologias assistivas, mas considerando a deficiência como estética cênica, proposta a qual é apresentada por Emerson de Paula e Jefferson Fernandes Alves (2021) no artigo “Encruzilhando saberes na travessia da acessibilidade cultural no/com o/para o teatro”, artigo esse ainda não publicado.

O artigo referido questiona como a deficiência pode fazer parte da concepção e produção cênica, sendo um dos caminhos para isso “pensar nas tecnologias assistivas em diálogo constante com a produção dos espetáculos teatrais, entendendo a mesma como constituinte da cena” (PAULA, ALVES, 2021). Nesse sentido, a tecnologia assistiva passa a ser vista para além de um recurso, mas como um conceito.

Pensar a deficiência como estética é exatamente a proposta desta pesquisa, presente durante todo o processo de criação até a apresentação final. É importante enfatizar o comprometimento com as pessoas com deficiência, sempre considerando o lema “Nada sobre nós sem nós”, de Romeu Kazumi Sassak. Por isso, esse processo cênico contou com a consultoria de pessoas com deficiência visual, além de ensaios abertos para esse público antes da estreia.

No dia 18 de maio de 2022 ocorreu um ensaio aberto para as pessoas com deficiência visual na sala preta do curso de Licenciatura em Teatro na Universidade Federal do Amapá - UNIFAP. Hanna Nascimento, Kersia Celimary e Edson Coelho foram os consultores do espetáculo, objetivando a participação ativa das pessoas com deficiência visual no processo de construção do espetáculo cênico acessível.

As reverberações do ensaio aberto para pessoas com deficiência visual iniciaram mesmo antes do seu começo, pois a própria recepção me atravessou enquanto artista e pesquisadora, visto que, ao receber os consultores, foi possível notar uma movimentação na UNIFAP, olhares curiosos tentando desvendar o que estava acontecendo, inclusive pessoas perguntando do que se tratava o “evento”. Tal movimentação me instigou a pensar sobre a ausência de pessoas com deficiência visual em ambientes acadêmicos, e

ainda reforçou a urgência da garantia de direitos relativos ao acesso aos espaços de Cultura. Notar essa inquietação dos/das acadêmicos/as ao ver pessoas com deficiência visual ocupando espaços sociais é um reflexo do quanto ainda se tem a fazer quando falamos de acessibilidade e inclusão.

Após a recepção, Emerson de Paula e eu falamos brevemente para os consultores presentes sobre a proposta da deficiência enquanto estética da cena e a utilização da descrição feita por um segundo personagem em cena. Em seguida, iniciamos o ensaio aberto. Kai e eu fizemos nossa audiodescrição e, logo depois, assumimos a cena como *Doutor* e *Garota*, respectivamente. Confesso que foi desafiador.

A cena iniciou com todas as luzes ligadas, passou pelo *blackout* e finalizou com apenas a luz emitida por uma lanterna. A intenção do *blackout* é fazer com quem os/as videntes e não videntes tenham experiências equiparadas, de modo que ambos possam usufruir da cena sem a necessidade da visão, debruçando-se nas sensações corpóreas, nas vibrações, no ritmo, nos sons e ruídos emitidos pelos corpos dos atores, além da descrição em diálogo com a cena.

Após a apresentação, tivemos o *feedback* dos consultores, a fim de refletir sobre se esse processo cênico estava realmente caminhando em direção à Acessibilidade Cultural, evidenciando também o que poderia ser retirado ou acrescentado para alcançar uma comunicação artística acessível para as pessoas com deficiência visual.

As colocações das pessoas com deficiência enfatizaram a necessidade de pensar, executar e debater a Acessibilidade Cultural, destacando a importância da busca por metodologias criativas e inovadoras para a cena teatral acessível. Os consultores relataram que a cena apresentada trazia uma proposta inovadora, rompendo com as barreiras comunicacionais e atitudinais, afirmando que a trama apresentada pôde ser compreendida através da descrição em cena, dos sons emitidos nas movimentações corpóreas e das cadeiras que os personagens usam.

Um dos apontamentos realizados foi a possibilidade de promover a Acessibilidade Cultural com custos mais

baixos e, assim, invalidar o discurso adotado por muitos produtores culturais: a falta de recursos. Sendo assim, pensar a deficiência como estética da cena é também adotar estratégias possíveis de serem executadas, mesmo dispondo de um baixo orçamento.

Através desses diálogos, pude compreender a importância dessa prática artística para além do que eu mensurava ao me propor vivenciar esse processo criativo acessível. Esse momento de trocas e aprendizagens evidenciou o quão necessários são a participação e o engajamento das pessoas com deficiência nos espaços e nas produções culturais, sendo essa pesquisa teórica/prática um impulso para maiores debates acerca da aplicabilidade da Acessibilidade Cultural, buscando abrir caminhos para novas metodologias artísticas para a construção de espetáculos cênicos acessíveis, considerando a deficiência como estética.

Muito ainda há de se refletir sobre esse processo, sendo aqui registrada parte do percurso vivenciado. É importante ressaltar que, na estreia do espetáculo, uma vivência sensorial para espectadores com deficiência visual ou não foi proposta e realizada antes da encenação, contando com a presença de uma maquete tátil do cenário e da sala de apresentação e com manequins (um masculino e um feminino) trajando cópias dos figurinos dos personagens para que pudessem ser tocados e, como tal, contribuir para o entendimento da caracterização utilizada em cena. Essas ações contaram com a presença de mediadores que promoveram um atendimento receptivo ao público em geral antes do início do espetáculo.

Faz-se necessário também refletir sobre a recepção final do espetáculo após a estreia ao público a que se destina e ao público em geral. Mas aqui apresento parte do contexto do processo para reforçar que a pesquisa em Acessibilidade Cultural no Teatro possui vários caminhos possíveis de investigação. Mas o melhor é sabermos que são todos caminhos possíveis.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 9050: Norma Brasileira 9050-Acessibilidade de edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2015.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Promulgada em 6 de julho de 2015. Obra coletiva de autoria do Ministério Público do Trabalho, Procuradoria Regional do Trabalho da 17ª Região, PCDLegal. Vitória: Procuradoria Regional do Trabalho da 17ª Região, 2016.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Ata da VII Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas** - CAT CORDE/SEDH/PR. Brasília, 13 e 14 dez. 2007.

CEREJEIRA, Thiago de Lima Torreão; ALVES, Jefferson Fernandes. A audiodescrição como performance e a transcrição da cena teatral a partir da contação de histórias: uma proposta (per)formativa. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; SILVA, Luzia Guacira dos Santos (Orgs.). **Pesquisa em educação especial: cenários de formação docente e de práticas pedagógicas inclusivas**. João Pessoa: Ideia, 2021, p. 160-193.

DE CAMARGO CORONATO, V.; COLLAÇO, V. Radioteatro e o direito de sonhar. **DAPesquisa**, Florianópolis, v. 3, n. 5, p. 1279-1283, 2019. DOI: 10.5965/18083129030520081279. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/15877>>. Acesso em: 25 mai. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

NASCIMENTO, Anna Karolina Alves do; ALVES, Jefferson Fernandes. O tato, a audiodescrição e o teatro: quando as

mãos desvendam os elementos da cena teatral. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 13, n. 3, jul./set. 2018, p. 7-35.

PAULA, Emerson de; ALVES, Jefferson Fernandes. Encruzilhando saberes na travessia da acessibilidade cultural no/com o/ para o Teatro. 2021 (no prelo).

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. Tradução de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1999.

SARRAF, V. P. Acessibilidade para pessoas com deficiência em espaços culturais e exposições: inovação no design de espaços, comunicação sensorial e eliminação de barreiras atitudinais. In: CARDOSO, E.; CUTY, J. (Orgs.). **Acessibilidade em Ambientes Culturais**. Vol. 1. Porto Alegre: Marca Visual, 2012, p. 60-79.

SARRAZAC, Jean-Pierre. **Poética do drama moderno de Ibsen a Koltès**. Tradução de Newton Cunha, J. Guinsburg, Sonia Azevedo. São Paulo: Perspectiva, 2017.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão – Parte 1. **Revista Nacional de Reabilitação - Reação**, São Paulo, Ano X, n. 57, jul./ago. 2007, p. 8-16.

_____. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação - Reação**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10- 16.

SILVA, Emerson de Paula; MATTOSO, Verônica de Andrade. Arte/Educação e acessibilidade cultural: uma encruzilhada epistemológica. In: OLIVEIRA, Francisco Nilton Gomes de; HOLANDA, Gerda de Souza; DORNELES, Patrícia Silva; MELO, Juliana Valéria de (Orgs.). **Acessibilidade Cultural no Brasil: narrativas e vivências em ambientes sociais**. Rio de Janeiro: Multifoco, 2016.

Sites consultados:

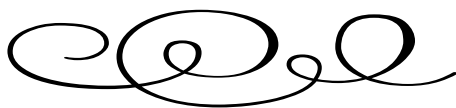
ESCOLA DE GENTE. Site oficial. Disponível em: <<https://www.escoladegente.org.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2021.

GRUPO DE TEATRO CLOWNS DE SHAKESPEARE. Site oficial. Disponível em: <<https://www.clowns.com.br/abrazo/>>. Acesso em: 18 mai. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 2 set. 2021.

REGULAMENTO ARTE SEM BARREIRAS 2021. Programa de Apoio à Integração Profissional de Artistas com Deficiência. Disponível em: <<https://www.fundacaogda.pt/wp-content/uploads/2021/01/Regulamento-Arte-Sem-Barreiras-2021.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2021.

REVISTA NACIONAL DE REABILITAÇÃO – REAÇÃO. Entrevista - Claudia Werneck. 2018. Disponível em: <<https://revistareacao.com.br/entrevista-claudia-werneck>>. Acesso em: 10 ago. 2021.



Análise e registro das ações de Acessibilidade Cultural em Macapá: primeiros levantamentos

Márcia Pelaes⁵³

Emerson de Paula⁵⁴

DOI - 10.29327/567945.1-9

O grupo de pesquisa Núcleo de Estudos em Espaços Culturais, Inclusivos e Deliberativos - NECID tem como objetivo estudar a presença do Teatro em espaços diversos. Nesse sentido, uma de suas linhas de pesquisa é pensar sobre a Acessibilidade Cultural junto às políticas públicas.

Promulgado em 2010, o Plano Nacional de Cultura visa, através de uma série de metas, orientar a criação de políticas públicas de Cultura em diferentes esferas governamentais. Em sua meta 29, temos o intento de que os mais diversos espaços culturais no país estejam efetivamente acessíveis e sejam promotores de fruição, contribuindo para o estabelecimento da Acessibilidade Cultural até 2020. O referido documento teve sua vigência ampliada até 2022.

⁵³ Licencianda em Teatro na Universidade Federal do Amapá - UNIFAP. Bolsista de Iniciação Científica PROBIC - UNIFAP. Integrante do Grupo de Pesquisa NECID - Núcleo de Estudos em Espaços Culturais, Inclusivos e Deliberativos - CNPq. Contato: marciagpelaes@gmail.com

⁵⁴ Professor Adjunto do Curso de Teatro da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP. Líder do Grupo de Pesquisa NECID - Núcleo de Estudos em Espaços Culturais, Inclusivos e Deliberativos - CNPq. Coordenador do Projeto de Extensão LABAC - Laboratório de Acessibilidade Cultural em Macapá do Curso de Teatro da UNIFAP. Integrante da startup NUTEA. Contato: emersondepaula@unifap.br

Temos entendido que o conceito de Acessibilidade Cultural se refere à inclusão de Pessoas com Deficiência em espaços, ações e eventos culturais tendo acesso ao conteúdo, à proposta e à estética que se estabelecem nesses espaços, seja como artistas ou plateia, bem como a promoção do artista que possui alguma deficiência para além de uma ação de superação, e sim de promoção artística.

Nesse caminhar, temos analisado a implantação da Acessibilidade Cultural em Macapá a partir de três eixos: Ações com Pessoas com Deficiência, Ações para as Pessoas com Deficiência e a Deficiência como constituinte da produção cultural.

Apresentamos a seguir, reflexões iniciais em uma das cidades do estado do Amapá para potencializarmos a investigação da temática para além da capital Macapá.

Acesso à Cultura no município de Santana - AP

Todo ser humano possui direitos e deveres, e um desses direitos é o direito à Cultura. A importância da Cultura para a sociedade está ligada também à identidade de um povo e sua imersão e inserção em um espaço sociocultural. Assim, pode-se dizer que a Cultura é uma parte fundamental para o desenvolvimento do ser humano por estar ligada a tradições, costumes e vivências dos povos e comunidades. Contudo, percebemos como essa área não é valorizada, sendo muitas vezes abandonada pelo poder público, existindo ainda algumas manifestações culturais que são marginalizadas.

Santana⁵⁵ é um município brasileiro do estado do Amapá localizado a 17 quilômetros da capital Macapá. Apesar de ser a segunda maior cidade do estado em termo populacional, seus habitantes têm poucos lugares onde possam consumir ou desenvolver a Cultura. No município não há Salas de Cinema e/ou Museus, e o Teatro ainda está em fase de construção, demonstrando a existência de poucos equipamentos culturais.

⁵⁵ Para mais informações sobre Santana acesse: <https://www.santana.ap.gov.br>

Primeiras impressões

A princípio, a pesquisa sobre espaços culturais em Santana se desenvolveu em sites e redes sociais, com bastante dificuldade para encontrar informações sobre esses espaços, constatando pouca informação no site da Prefeitura local, encontrando algumas matérias divulgando eventos municipais, bem como a nomeação do Conselho Municipal de Cultura, instância responsável pelo destino das verbas na Cultura. Essa dificuldade também se verificou em relação aos espaços culturais gestados pela sociedade civil.

Após a coleta de informações sobre os espaços culturais públicos e privados em Santana via pesquisa digital, tivemos como próximo passo conversar com moradores locais para averiguar se conheciam os espaços culturais em Santana, realizando visitas a alguns espaços citados para averiguação da existência, função e ação de tais locais. Nessa pesquisa exploratória inicial, pudemos constatar que não é fácil obter as informações necessárias, pois não constam no site da Prefeitura local e existem muitas pessoas que não conhecem os espaços culturais de Santana.

Com o decorrer do levantamento de informações junto a agentes culturais consultados nesse processo, fomos registrando vários nomes de espaços culturais ou locais onde acontecem apresentações artísticas, como as praças e outros locais que ainda vão entrar em funcionamento, como o Centro Cultural Daniele Mitterrand. Constatamos ainda a existência do Núcleo de Produção Artesanal, que fica ao lado da Biblioteca Pública/Casa Brasil, e a praça cívica de Santana, local que possui um projeto para torná-la um Anfiteatro. Ainda com os agentes culturais, registramos a existência dos seguintes equipamentos culturais: Fundação Municipal de Cultura (Funcnel) e Instituto Língua Solta (sociedade civil).

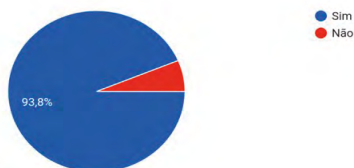
Com a exploração in loco, conseguimos o contato de mais pessoas que são responsáveis por alguns dos espaços culturais citados. Decidimos então criar um questionário

online, que foi enviado de forma geral via rede social aos moradores de Santana, sejam os já mobilizados em contatos anteriores na pesquisa exploratória, sejam agentes culturais e cidadãos em geral.

O questionário, composto de quatro questões (duas abertas e duas fechadas), foi realizado pelo NECID, Grupo de Pesquisa vinculado ao Curso de Teatro da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), e realizou um breve registro dos espaços culturais no município de Santana - AP, durante uma semana, através de um link disponibilizado pelas redes sociais.

Levantamento dos espaços culturais de Santana - AP

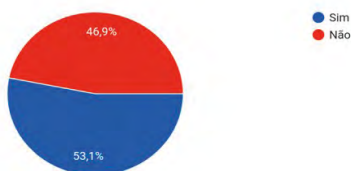
1 – Você mora em Santana (AP):
32 respostas



Na primeira pergunta foram obtidas 32 respostas, verificando-se que 93,8% (30) dos pesquisados moram em Santana e 6,2% (2) não, o que foi bastante significativo para o pouco tempo de pesquisa, que durou uma semana.

A segunda pergunta, que demandava uma resposta discursiva, solicitava aos/às respondentes que, caso residissem em Santana, sinalizassem qual o nome do bairro em questão. Foram obtidas 30 respostas, que apresentaram somente bairros de Santana, totalizando 14 bairros citados, não sendo registradas então as duas respostas anteriores de pessoas que não residem na cidade foco da pesquisa. Apesar de o questionário ser específico para moradores de Santana, pessoas que não moram no município responderam, porém isso não afetou a pesquisa.

3 – Você conhece os espaços/equipamentos culturais de Santana (AP):
32 respostas



Nesse gráfico podemos encontrar as seguintes informações: 53,1% (17) dos respondentes conhecem e 46,9% (15) não conhecem os espaços culturais de Santana.

Tendo como base essa informação, na quarta questão foram obtidas 18 respostas para os nomes dos espaços/equipamentos culturais de Santana que os/as entrevistados/as conhecem. Das 18 pessoas que responderam, apenas uma respondeu “não”; sete vezes foi citada a Casa da Juventude - CAJU; quatro, o Língua Solta; três, o Quintal da Cultura e o Rota De La Casa; duas, a Casa Brasil/ Biblioteca Pública de Santana, assim como a Casa do Artista, a Praça do Fórum e a Praça Francisco Nobre (Praça Cívica); a Casa do Artesanato, Parada Obrigatória, Centro Comunitário do Igarapé do Lago, Vila Olímpica, Centro Social Urbano, Praça Sustentável do Acquaville Tucunaré, Ginásio Poliesportivo de Santana, Teatro Silvio Romero, Casa da Lourdinha, Atrevidos e Mega Bar foram citados apenas uma vez.

Embora o questionário seja específico para moradores de Santana, pessoas que não moram no município responderam, totalizando novamente o número de 32 respondentes, porém não afetou a pesquisa, uma vez que as respostas foram ao encontro do foco da pergunta.

Esse primeiro questionário nos mostra o número significativo de pessoas que não conhecem ou reconhecem os espaços culturais em Santana - AP. Os bairros que foram citados são todos do município, assim com os espaços, mas esses espaços são em sua maioria praças, bares, casas de shows, eventos ou até mesmo casas de pessoas onde artistas se reúnem, possibilitando verificar a associação de espaço cultural com espaços de lazer, recreação e entretenimento.

Poucos são os espaços citados destinados a funcionar como equipamentos culturais.

Na pesquisa exploratória inicial, que contou com visitas in loco a agentes culturais e sociais da cidade, e no processo de relacionar as falas ouvidas com os dados coletados nesse primeiro questionário, percebemos que os artistas se utilizam desses espaços (praças e casas de artistas com mais frequência) para fazer ensaios ou apresentações. Encontramos vários espaços que são reconhecidos pela sociedade como espaços culturais, mas muitos não são propriamente equipamentos de cultura, como o Ginásio Poliesportivo, a Vila Olímpica e praças de Santana. Muitos dos espaços citados no questionário são bares onde cantores se apresentam, e alguns chegaram a ser contemplados pela Lei Aldir Blanc⁵⁶ do município.

Com esse levantamento inicial e alguns contatos estabelecidos, escolhemos quatro instituições para afinarmos nossa pesquisa, nos concentrando em quatro equipamentos culturais: dois pertencentes à esfera pública e dois pertencentes à sociedade civil. Os espaços escolhidos foram os mais citados no levantamento inicial, estabelecendo-se então na cidade de Santana como equipamentos de Cultura.

Sem perder de vista a necessidade de aprofundarmos sobre a noção de espaço cultural no município analisado, realizamos novo recorte, que passou a ser a efetivação da Acessibilidade Cultural em Santana, a partir das quatro instâncias elencadas.

E as Pessoas com Deficiência na Cultura?

Quando se fala em Pessoas com Deficiência na Cultura, procura-se pensar não só em ações voltadas a esse público, mas também em possibilidades para se inserir no mercado, estabelecendo-se um processo de Acessibilidade Cultural:

⁵⁶ Para mais informações sobre essa Lei acesse: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.017-de-29-de-junho-de-2020-264166628>

Acessibilidade Cultural pressupõe o desenvolvimento de metodologias que permitam a inserção de Pessoas com Deficiência nos espaços culturais, seja para produzir Arte ou para consumir Arte, sempre buscando a eliminação de barreiras atitudinais e arquitetônicas, utilizando tecnologias assistivas, apresentando possibilidades de inclusão. (LEITE NETO, DANTAS, 2021, p. 15)

Podemos afirmar que é de direito das Pessoas com Deficiência estarem envolvidas no meio cultural, mas muitas vezes o poder público não cria oportunidades para que elas participem desse meio de forma ativa. O que muitas vezes acontece é que o Artista com deficiência é visto de forma discriminada, sofrendo uma visão capacitista que nunca valoriza sua promoção pelo seu talento, mas por caridade em relação à sua deficiência. Por isso é importante que a Acessibilidade Cultural seja pauta da gestão pública de Cultura, de modo a “refletir e planejar ações que ampliam o acesso a um número cada vez maior de pessoas às criações culturais, papel esse que cabe aos gestores de Políticas Culturais” (SANTOS, MATTOSO, OLIVEIRA, 2016, p. 181).

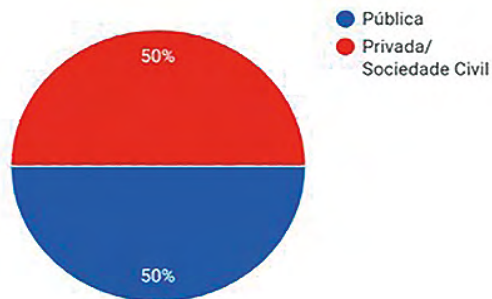
Presença de políticas de Acessibilidade Cultural no município de Santana - AP

O questionário⁵⁷ apresentado a seguir foi realizado também pelo NECID, tendo em vista a pesquisa aqui já citada e o seu aprofundamento. Esse questionário foi respondido apenas pelas quatro instituições anteriormente mencionadas, através da plataforma Google Docs. Das instituições participantes, uma delas foi o segundo espaço mais citado na primeira pesquisa sobre os espaços culturais em Santana; uma não foi citada nenhuma vez, sendo escolhida pelos proponentes da pesquisa para completar o quantitativo de espaços propostos; outra recebeu algumas citações; fechando o grupo com o espaço mais citado na primeira pesquisa. Essa foi a pergunta da Questão 1, porém

⁵⁷ O questionário teve como base/orientação a pesquisa apresentada no texto de Santos, Mattoso e Oliveira (2016).

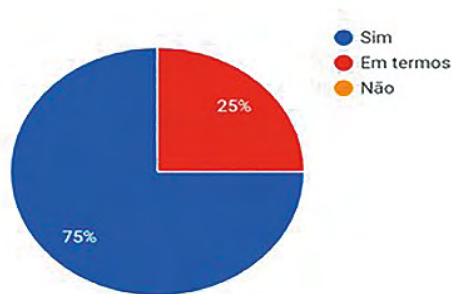
optamos por não registrar os nomes específicos dessas instituições, nos concentrando apenas nos dados gerais, para seguirmos para a Questão 2, que vem a ser:

2) A instituição que representa é:



Como mostra o gráfico, 50% das instituições são públicas e as outras 50% são privadas/sociedade civil. Nesse sentido, optamos por trabalhar com duas instituições de cada representação.

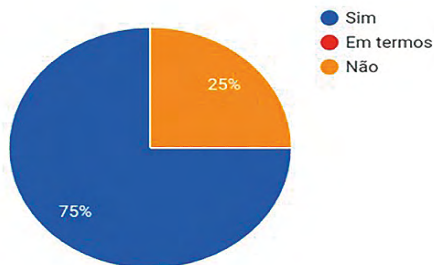
3) Sua Instituição já trabalhou na produção de projetos com Acessibilidade Cultural?



Nesse gráfico podemos perceber que 75% das instituições responderam que já trabalharam na produção de projetos com Acessibilidade Cultural, e 25% responderam “em termos”. Porém, mesmo tendo essas respostas, na pesquisa

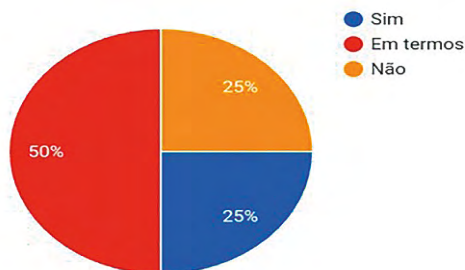
in loco só uma das instituições comprovou o trabalho com Acessibilidade.

4) Você já participou de eventos de acessibilidade em Santana?



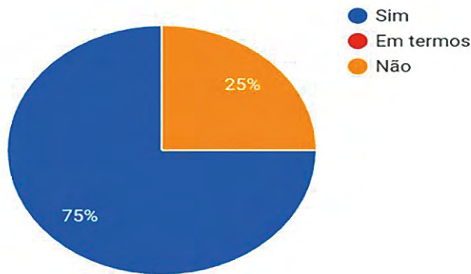
Nesse gráfico percebe-se inicialmente que há eventos que discutem a Acessibilidade de forma geral no município.

5) Você tem conhecimento dos direitos das Pessoas com Deficiência?



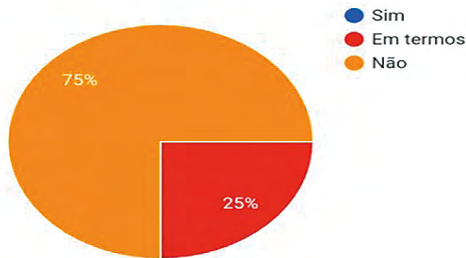
Esse gráfico traz outro recorte da realidade de Santana sobre conhecer os direitos das Pessoas com Deficiência, pois mostra que 50% só conhecem "em termos", 25% conhecem e os outros 25% não conhecem, evidenciando que ainda há desconhecimento desses direitos inclusive pelo poder público.

6) Você tem conhecimento de Legislação Federal sobre Acessibilidade?



Nesse gráfico vemos que 75% têm conhecimento da Legislação Federal sobre Acessibilidade e outros 25% não, o que é significativo, já que são instituições que trabalham com Cultura.

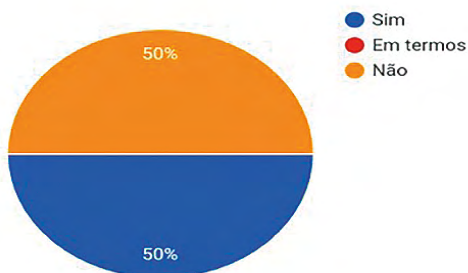
7) Você conhece alguma Legislação Municipal sobre Acessibilidade em Santana?



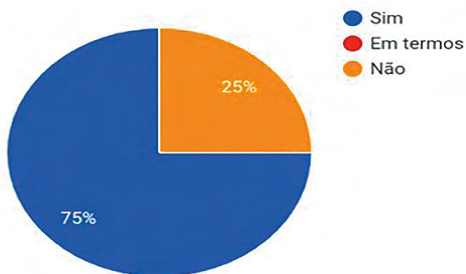
Esse gráfico chama a atenção porque, sendo instituições do município que trabalham com a população em geral, a maioria diz não conhecer nenhuma Legislação Municipal sobre Acessibilidade, o que nos faz pensar sobre o quanto essa questão vem sendo realmente observada no

município, ou o quanto a legislação sobre a temática vem sendo cumprida a nível municipal, principalmente no campo da Cultura, tendo as Pessoas com Deficiência seus direitos garantidos. Essa pergunta nos apresenta um contraponto em relação à pergunta anterior.

8) Na instituição em que trabalha existem Pessoas com Deficiência?

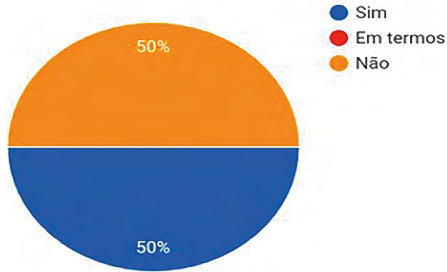


9) Você já trabalhou com Pessoas com Deficiência?

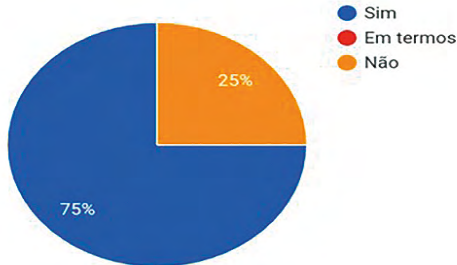


Podemos dizer que as perguntas 9 e 10 nos fazem refletir sobre a presença de Pessoas com Deficiência como agentes culturais atuantes em espaços culturais, trazendo-nos uma porcentagem que ainda merece atenção.

10) Você já participou de algum seminário, curso ou palestra sobre Acessibilidade Cultural?

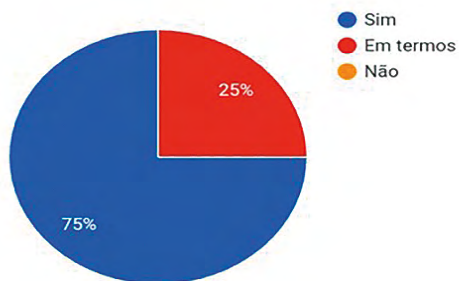


11) Você sabe o que é Acessibilidade Cultural?

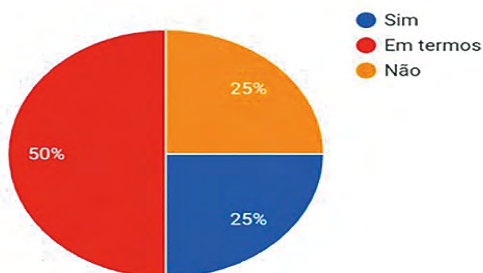


As respostas às perguntas 10 e 11 nos mostram inicialmente que os espaços culturais de Santana possuem conhecimento da pauta da Acessibilidade Cultural, participando inclusive de formação sobre a temática, demonstrando ainda que há o entendimento desse conceito específico.

12) A instituição em que você trabalha é acessível?

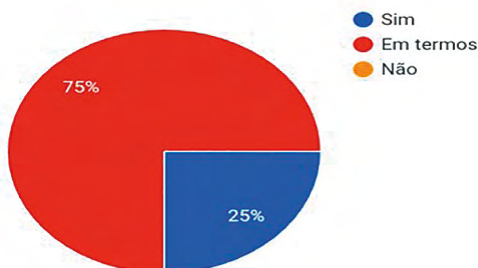


13) Sua instituição está preparada para receber todos os tipos de usuários?



Os gráficos 12, 13 e 14 são complementares: 75% das instituições entrevistadas disseram que são acessíveis, mas apenas 25% disseram que estão preparadas para receber qualquer tipo de público, o que nos leva a refletir sobre qual seria a concepção de espaço cultural acessível dessas instituições. O que vai ao encontro dos dados ilustrados pelo gráfico 14, que nos leva a pensar que os espaços podem ter acessibilidade física, mas não atitudinal e/ou comunicacional.

14) Você acha que os funcionários da instituição que você representa estão preparados para receber Pessoas com Deficiência?



Todas as respostas foram importantes para mostrar uma realidade que nos leva a questionar se o conceito de Acessibilidade Cultural não estaria sendo compreendido como uma ação de acesso à Cultura, e não a de tornar a Cultura acessível. Muitas vezes uma ação de descentralização cultural e formação de público é uma iniciativa de acesso, mas não quer dizer que essa ação seja acessível. Reconhecemos ainda que se faz necessário afunilar mais a pesquisa aos espaços culturais elencados, para podermos efetivar um registro significativo que possibilite identificar se a Acessibilidade Cultural já é algo estabelecido em Santana pelo menos a nível de conhecimento, pois a temática não é uma realidade prática em eventos e ações culturais promovidas pelo poder público ou pela sociedade civil, conforme averiguação in loco.

A intenção foi apresentar um recorte inicial que demonstrasse um panorama de como a questão da deficiência está sendo compreendida e trabalhada no Amapá através de uma breve análise em um de seus municípios, uma vez que na capital já temos ações de instituições como a UNIFAP, que estão reverberando na e com a sociedade civil e promovendo diálogos com o poder público, apresentando que, ao menos a nível de conhecimento do conceito, em Macapá, essa ação é uma realidade.

Este primeiro levantamento é apenas o início de um processo de investigação que já nos coloca em movimento para pensarmos a importância da reflexão/provocação acerca da temática, mas também a importância do estabelecimento de parcerias e da promoção de ações que possam contribuir para que a Acessibilidade Cultural se efetive como uma pauta em todos os espaços culturais do estado do Amapá.

Referências

LEITE NETO, Raimundo da Costa; DANTAS, Talita Stefene Alves. LABAC e os desafios para a efetivação da Acessibilidade Cultural no Amapá. In: PAULA, Emerson de; FONSECA, José Flávio Gonçalves da Fonseca (Orgs.). **Acessibilidade Cultural no Amapá**. Vol. 1. São Paulo: e-Manuscrito, 2021.

SANTOS, Ivone Angela; MATTOSO, Verônica de Andrade; OLIVEIRA, Francisco Nilton Gomes. Mato Grosso do Sul: Presente e Futuro da Acessibilidade Cultural. In: OLIVEIRA, Francisco Nilton Gomes de; HOLANDA, Gerda de Souza; DORNELES, Patrícia Silva; MELO, Juliana Valéria de (Orgs.). **Acessibilidade Cultural no Brasil: narrativas e vivências em ambientes sociais**. Rio de Janeiro: Multifoco, 2016.

Site consultado:

SANTANA (Município). Disponível em: <<https://www.santana.ap.gov.br>>.



Teatro e Deficiência Visual: breve relato de uma grande experiência

Emerson de Paula⁵⁸

DOI - 10.29327/567945.1-10

Este relato visa apresentar uma experiência vivenciada junto ao Projeto de Extensão *Teatro e Inclusão: Laboratório de Acessibilidade Cultural em Macapá*⁵⁹, do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), desenvolvido com pessoas cegas no Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual - CAP/AP. Apresento o processo de Teatro-Educação e Acessibilidade Cultural desenvolvido com o grupo participante a partir de nossas vivências coletivas.

O Projeto teve como foco trabalhar de forma teórica e prática o Teatro-Educação como linguagem capaz de contribuir para a efetivação da Acessibilidade Cultural para Pessoas com Deficiência, investigando a potencialidade da linguagem teatral como estimuladora da fruição estética ao público em questão, construindo ainda metodologias e materiais para esse fim.

⁵⁸ Professor Adjunto do Curso de Teatro da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP. Líder do Grupo de Pesquisa NECID - Núcleo de Estudos em Espaços Culturais, Inclusivos e Deliberativos - CNPq. Coordenador do Projeto de Extensão LABAC - Laboratório de Acessibilidade Cultural em Macapá do Curso de Teatro da UNIFAP. Integrante da startup NUTEA. Contato: emersondepaula@unifap.br

⁵⁹ Para mais informações sobre o Projeto acesse @labac.unifap

Sobre a iniciativa junto à UNIFAP, temos ainda que:

O Projeto procura ainda abrir uma discussão sobre a Acessibilidade Cultural na UNIFAP apresentando o conceito e buscando soluções para tornar a cultura mais acessível, democrática e promotora da inclusão. Além disso, ampliando a noção de acessibilidade para além da questão física, mas, também, como possibilidade de ter acesso à cultura de forma sinestésica, em que o corpo, através de seus sentidos, promova fruição, contemplação, absorção, troca.

[...]

Nesta perspectiva, buscamos compreender a prática pedagógica em Teatro como ação capaz de proporcionar fruição estética a partir do enfoque da deficiência. Não é ignorar a contribuição dos recursos de tecnologia assistiva como a Libras, o Braille, a audiodescrição mas, ampliar o olhar para a acessibilidade cultural como uma área de conhecimento que tem como premissa discutir as potencialidades humanas em seus vários contextos e possibilidades de comunicação. Este projeto tem ainda o intuito de contribuir com a implementação de propostas relativas à acessibilidade e inclusão seja no Campus ou para além dele, já realizadas pelo NAI – Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UNIFAP. (PAULA, 2020, p. 31)

Nesse sentido de dialogar com as demandas da comunidade, e entendendo que Acessibilidade Cultural é uma ação de direito à Cultura, estabelecemos como uma das ações desse Projeto uma Oficina de Teatro destinada a usuários do CAP/AP. Inicialmente, a Oficina se baseou no trabalho de localização espacial proposto pelo Centro aos/as usuários/as, mas ampliando o potencial do corpo como elemento de interação espacial/comunicacional/cultural a partir de diferentes propostas e sentidos.

Fizeram parte da Oficina professores do Centro e usuários/as que possuem deficiência visual total ou baixa visão, numa ação integrativa entre usuários e professores,

tendo a deficiência visual como pauta pedagógica de todo o processo vivenciado.

Metodologia de trabalho

Partindo da premissa de que todas as pessoas podem fazer Teatro, fizemos uma abordagem junto aos usuários do Centro para apresentarmos nossa ideia e entender se havia interesse pela mesma. No primeiro momento, foi realizada uma palestra geral sobre Acessibilidade Cultural para contextualizarmos a temática e inserirmos as Pessoas com Deficiência na discussão sobre políticas públicas de Cultura.

Com o estabelecimento do conceito e a demonstração de interesse na proposta por parte dos usuários, iniciamos uma prática pedagógica em Teatro em que a inclusão e as questões do exercício de ver e não ver pautavam nossos encontros. A prática foi realizada pelo coordenador do Projeto e pela licenciada em Teatro pela UNIFAP Lorrana Maciel, bolsista à época.

Elencamos abaixo algumas propostas e descobertas metodológicas, de forma a pontuar percursos do processo vivido.

Propostas

- 1 – Trabalhamos num espaço amplo, arejado e bem iluminado e que tinha todo o seu entorno marcado no chão para delimitar o tamanho e o limite que a área de trabalho possuía;
- 2 – A descrição do espaço, a autodescrição da equipe, bem como a descrição de objetos utilizados a cada aula eram condições obrigatórias em todos os encontros;
- 3 – As aulas se davam em círculos para que houvesse uma projeção de voz de forma bem direcionada e integrativa, não hierarquizada, fazendo com que a dupla de docentes ficasse em diferentes pontos do círculo para que pudessem ver o todo e, ao mesmo tempo, pudessem auxiliar os/as participantes, gerando maior integração e assistência;

4 – As aulas abordavam também questões históricas e técnicas do fazer teatral como forma de ampliar o repertório informacional sobre a linguagem artística;

5 – Havia estímulo de muitos exercícios em dupla, misturando videntes e não videntes numa ação inclusiva, e não de proteção para com as Pessoas com Deficiência visual.

Descobertas

1 – O ato de descrição de movimentos pautou os momentos de aquecimento que aconteciam sempre no início da Oficina. Enquanto o coordenador descrevia e realizava a sequência de aquecimento corporal do dia, a bolsista realizava a mesma sequência, mas sendo tocada pelos/as participantes para que houvesse o melhor entendimento e absorção dos movimentos propostos. Cada sequência de movimentos recebeu uma numeração, o que fez com que, nas aulas subsequentes, a repetição desse processo anteriormente descrito não se mostrasse necessária, uma vez que, após comando da sequência de aquecimento que a aula teria, toda a turma a realizava a partir da memorização da mesma, seguindo apenas uma marcação rítmica sonora proposta pelos docentes.

2 – Os exercícios utilizados foram pautados no sistema de jogos teatrais de Viola Spolin⁶⁰, principalmente por seu caráter imagético, sensorial e de possibilidade de transposição para a vida diária. Os exercícios se demonstraram eficazes à proposta, não carecendo de adaptações ao público em questão.

3 – O reconhecimento do corpo enquanto canal de comunicação proporcionou autonomia de movimentos à turma participante, promovendo maior expressividade

⁶⁰ Nesse sentido, entendemos que o sistema de jogos teatrais propostos pela teatróloga Viola Spolin (2010) se adequaria melhor ao que buscávamos implementar, uma vez que o objetivo principal era promover o direito à cultura através do contato com o fazer teatral e como essa experiência promoveria diálogos reflexivos para a realidade pessoal de cada participante. Spolin (2010) parte do princípio de que todas as pessoas são capazes de atuar no palco, de jogar, de improvisar e de aprender por meio da experiência. (PAULA, DUARTE, 2020, p. 5)

corporal não só gestual, mas de expressões faciais, uma vez que a Pessoa com Deficiência visual utiliza muito a voz e o tato para se expressar e colher informações do mundo ao seu redor. Entretanto, muitas vezes encontramos pessoas com movimentação limitada, sem exploração dos gestos e da sua sincronia com a fala, além de não haver tanto estímulo às reações faciais. A proposta de trabalho com o uso da não verbalização ou da língua inventada (blablação) proposta por Spolin (2010) fez com que a turma participante descobrisse seu próprio potencial comunicativo e uma movimentação corporal mais consciente de suas possibilidades comunicacionais.

4 – O ato de separar em duplas videntes e não videntes contribuiu para que práticas de exploração corporal e cênica fossem criadas a partir do entendimento das possibilidades que os diferentes corpos possuem em si. Isso gerou integração, mas também autonomia dos/das participantes principalmente no espaço de trabalho, chegando inclusive a fazer com que a metodologia inicial, que trabalhava apenas com objetos imaginários, dialogasse também com a inserção de objetos físicos, reais e concretos, trazendo para o diálogo espacial todas as habilidades de mobilidade e orientação espacial já aprendidas pelos/as usuários/as no CAP/AP.

Essa oficina aconteceu em 2018, durante seis meses, tendo duas horas de duração cada encontro, contando sempre com a presença do professor coordenador do Projeto e da bolsista do mesmo.

Entre propostas e descobertas encontramos possibilidades

Entendemos que o sistema de jogos teatrais proposto pela teatróloga Viola Spolin (2010) se adequou ao que buscávamos implementar, uma vez que o objetivo principal era promover o direito à Cultura através do contato com o fazer teatral, refletindo sobre como essa experiência promoveria diálogos com a realidade pessoal de cada participante. A proposta de Spolin (2010) referente à expressividade do corpo através dos exercícios de fisicalização, o não uso da fala, o trabalho de improvisação através de resolução de

problemas e a divisão entre palco e plateia foram aspectos importantes para o desenvolvimento do trabalho, uma vez que, como esse próprio sistema de jogos teatrais busca, houve a transposição do processo de aprendizagem para a vida diária.

Transformar o ambiente do CAP/AP num ambiente para além do fazer pedagógico, mas num espaço de prática artística se tornou uma ação reveladora no que tange às questões que envolvem a promoção de atividades de formação cultural a Pessoas com Deficiência.

Na experiência em questão, percebemos que praticamente todos/as os/as participantes com deficiência visual nunca tinham ido ao Teatro (seja enquanto espaço ou contato com a linguagem artística) nem sequer a algum espaço cultural. Na metodologia de separação do espaço entre palco e plateia, descobrimos um prazer na turma não só em fazer/conhecer/aprender Teatro, mas em assistir/estar no Teatro, pois cada cena de improvisação teve sua função expandida. Naquela hora e naquele momento, as pessoas eram atores e atrizes que traziam a narração para a cena, incluindo seus/suas colegas, mas sem deixar de realizar a ação, descobrindo maneiras de possibilitar o entendimento da trama com o uso de recursos sonoros (objetos ou o próprio corpo), promovendo uma inclusão cultural: a plateia via Teatro pela primeira vez e conhecia o funcionamento da linguagem artística.

Entre ser público e atuar, a turma participante experimentou uma ação de Acessibilidade Cultural em várias direções, pois, ao mesmo tempo que faziam Teatro pela primeira vez, era também a primeira vez que assistiam Teatro.

Há muito o que pensar e refletir sobre a experiência aqui relatada, mas a intenção deste breve registro é deixar reverberar as potências que se estabeleceram em todos/as nós que participamos desse significativo processo.

Em vários momentos produzimos protocolos⁶¹ que funcionaram como um processo diário de avaliação da Oficina. A ação gerou ainda novas descobertas, uma vez

⁶¹ Segundo Japiassu (2001), o protocolo é um registro da sessão de trabalho feito pelo aluno. Pode ser escrito e conter desenhos, ilustrações, colagens

que a turma participante foi estimulada a registrar de forma abstrata num papel suas impressões sobre cada momento vivido. A proposta apresentou outras formas de entendimento da visualidade pelas Pessoas com Deficiência visual, evidenciando que a memória não é só o registro daquilo que vemos ou já conhecemos, mas daquilo que sentimos e experimentamos. Portanto, existem várias formas de expressá-la.

É evidente que, no processo metodológico, exercícios que estimulam o tato e o uso de diferentes objetos e texturas foram aplicados. Entretanto, a potencialidade da subjetividade que o corpo em expressão possui foi o caminho que mais seguimos num direcionamento em busca do desconhecido.

Era tudo novo para todas as pessoas participantes: proponentes e alunos/as. Mas a atitude de colocar o corpo em movimento, desestabilizando cristalizações corporais adquiridas e/ou impostas, em busca da ampliação sensorial, mostrou a toda a turma que o entendimento da existência da diversidade humana é a base para que nos tornemos pessoas cada vez mais conscientes de que devemos e podemos estar em diferentes espaços e ter acesso às mais variadas informações, pois é no contato com a diferença que nos constituímos e nos fortalecemos enquanto cidadãos e cidadãs.

Referências

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do Ensino do Teatro**. Coleção Ágere. Campinas: Papyrus, 2001.

PAULA, Emerson de. Teatro inclusivo: caminhos da acessibilidade cultural em Macapá. In: CARNEIRO, Leonel Martins; ARAUJO, Hanna (Orgs.). **Experiência de Formação em Artes na Amazônia**. Rio Branco: Stricto Sensu, 2020.

SILVA, Emerson de Paula; DUARTE, Álvaro R. M. Liberdade e Criatividade a partir do Teatro na Prisão: Relato de experiência

etc. O protocolo são as coisas que o aluno quer dizer sobre o que vivenciou nas aulas de Teatro.

de uma prática teatral com mulheres em situação de cárcere na zona da mata mineira. **Urdimento**, Florianópolis, v. 3, n. 39, nov./dez. 2020.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. Tradução e revisão de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2010.

ÍNDICE REMISSIVO

Acessibilidade Cultural 9, 11, 13, 20, 21, 23, 51, 52, 53, 54, 60, 61, 63, 64, 65, 78, 81, 82, 84, 92, 97, 102, 107, 109, 110, 111, 113, 115, 117, 118, 119, 120, 125, 126, 130, 131, 132, 136, 138, 139, 141, 142, 143, 146

Amazônia 9, 62, 67, 69

Aplicativo 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88

Arte/ artes 11, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 38, 39, 41, 52, 54, 55, 59, 60, 61, 63, 64, 109, 110, 112, 113, 114, 131

Artes Visuais 51, 52, 53, 56, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 111

Audiodescrição 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 82, 87, 107, 112, 113, 114, 116, 119, 142

Barreiras atitudinais 10, 131

Braille 38, 46, 112, 142

Cadeirante/ cadeirantes 57, 58, 74, 112

Candomblé 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103

Capacitismo 53, 54, 55

Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual do Amapá 14

Cidadania 41, 53

Comunicação 16, 25, 26, 27, 28, 41, 42, 43, 72, 81, 85, 94, 96, 97, 98, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 119, 142, 144

Consciência corporal 39, 40, 43, 46

Corpo / corpos 11, 16, 27, 28, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 55, 57, 65, 113, 119, 142, 144, 145, 146, 147

Dança 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 111

Deficiência visual 12, 13, 14, 20, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 58, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 107, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147

Direito à Cultura 61, 63, 64, 126, 142, 145

Discriminação 65, 111

Dramaturgia 116, 117

Educação Especial 12, 14, 37, 38

Enxergando através da Dança 37, 38, 41, 46, 48

Estética 31, 53, 59, 61, 82, 107, 108, 110, 112, 113, 115, 116, 118, 119, 120, 126, 141, 142

Estigma/ estigmas/ estigmatizada / estigmatizadas 65, 91, 97, 98, 108

Flor da Samaúma 67, 71, 74, 76, 77

Formação 12, 13, 14, 18, 29, 30, 47, 51, 52, 53, 54, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 101, 102, 110, 115, 136, 138, 146

Identidade/ identidades 11,12, 24, 25, 41, 93, 101, 126

Inclusão 9, 10, 23, 25, 30, 33, 39, 41, 42, 43, 47, 55, 61, 63, 64, 67, 69, 73, 74, 77, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 117, 119, 126, 131, 141, 142, 143, 146

Indígena/ indígenas 11, 16, 17, 18, 20, 21, 62, 64

Intérprete 24, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 57, 58, 97, 98, 113

Lei/ leis 25, 53, 57, 65, 108, 109, 112, 130

Libras / língua de sinais 26, 27, 28, 29, 33, 34, 57, 58, 91, 92, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 112, 113, 142

Licenciatura em Teatro 9, 23, 118, 141

Mercado 54, 56, 60, 63, 73, 85, 130

Metodologia/ metodologias 23, 24, 27, 33, 34, 43, 51, 107, 111, 115, 117, 119, 120, 131, 141, 143, 145, 146

Nada sobre nós sem nós 54, 107, 118

NECID - Núcleo de Estudos em Espaços Culturais, Inclusivos e Deliberativos 9, 10, 125, 128, 131

Oficina de Teatro/ Oficinas de Teatro 23, 28, 142

Plano Nacional de Cultura 82, 125

Políticas públicas 53, 108, 109, 110, 125, 143

Professor/ professora/ professores/ professoras 12, 14, 15, 21, 25, 28, 29, 30, 33, 37, 38, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 68, 93, 101, 113, 142, 145

Religião/ religiões/ religiosidade 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 103

Sala de aula/ salas de aula 28, 29, 43, 52, 57, 58, 61, 62

Superação 40, 46, 47, 64, 126

Surdo/ surdos/ surdez 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 33, 34, 57, 58, 91, 92, 95, 96, 98, 99, 111

Sustentabilidade 67, 70

Teatro 9, 23, 27, 41, 59, 60, 82, 86, 87, 88, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 120, 125, 126, 128, 129, 141, 142, 143, 146, 147

Teatro acessível 109, 112

Tecnologia 81, 83, 108, 109, 110

Tecnologia assistiva 112, 113, 114, 116, 117, 118, 131, 142

Terreiro 91, 92, 96, 97, 98, 101, 102, 103

Tlaccessa 82, 84, 85, 87, 88, 89

Universidade Federal do Amapá / UNIFAP 9, 14, 15, 21, 23, 51, 53, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 69, 101, 103, 115, 118, 128, 138, 141, 142, 143



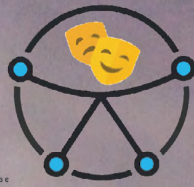
www.emanuscrito.com.br

Formato do livro - 14cm x 21cm

1ª edição

Este novo volume é a consolidação da pesquisa em Acessibilidade Cultural no estado do Amapá, registrando ações oriundas de instituições públicas e privadas e iniciativas pessoais. O foco desse trabalho na Amazônia não é apenas apresentar as ações de Acessibilidade Cultural produzidas/desenvolvidas na Região Norte do país, mas também registrar a importância da produção científica especificamente do Amapá, iluminando a potencialidade das diversas investigações sobre a temática em questão para que seu reflexo ultrapasse fronteiras territoriais. Esta produção consolida também a importância do incentivo à pesquisa no estado através da existência e permanência de instituições promotoras do fazer científico, consolidando as ações do NECID - Núcleo de Estudos em Espaços Culturais, Inclusivos e Deliberativos, grupo registrado no Departamento de Pesquisa da Universidade Federal do Amapá (DPq - UNIFAP), certificado pelo CNPq e pertencente ao Curso de Licenciatura em Teatro da IES.

Apoio:



ISBN 978-65-86723-59-5



978-65-86723-59-5