

Artes cênicas e acessibilidade cultural

contextos de desaprendizagens

Jefferson Fernandes Alves
Carlos Alberto Ferreira da Silva
Marcia Berselli

Organizadores

Reitor

José Daniel Diniz Melo

Vice-Reitor

Henio Ferreira de Miranda

Diretoria Administrativa da EDUFERN

Maria da Penha Casado Alves (Diretora)

Helton Rubiano de Macedo (Diretor Adjunto)

Bruno Francisco Xavier (Secretário)

Conselho Editorial

Maria da Penha Casado Alves (Presidente)

Judithe da Costa Leite Albuquerque (Secretária)

Adriana Rosa Carvalho

Alexandro Teixeira Gomes

Elaine Cristina Gavioli

Everton Rodrigues Barbosa

Fabício Germano Alves

Francisco Wildson Confessor

Gilberto Corso

Gleydson Pinheiro Albano

Gustavo Zampier dos Santos Lima

Izabel Souza do Nascimento

Josenildo Soares Bezerra

Lígia Rejane Siqueira Garcia

Lucélio Dantas de Aquino

Marcelo de Sousa da Silva

Márcia Maria de Cruz Castro

Márcio Dias Pereira

Martin Pablo Cammarota

Nereida Soares Martins

Roberval Edson Pinheiro de Lima

Tatyana Mabel Nobre Barbosa

Tercia Maria Souza de Moura Marques

Secretária de Educação a Distância

Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo

Secretária Adjunta de Educação a Distância

Ione Rodrigues Diniz Morais

Coordenadora de Produção de Materiais**Didáticos**

Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo

Coordenador Editorial

Maurício Oliveira Jr.

Gestão do Fluxo de Revisão

Edineide Marques

Gestão do Fluxo de Editoração

Maurício Oliveira Jr.

Conselho Técnico-Científico – SEDIS

Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo – SEDIS
(Presidente)

Aline de Pinho Dias – SEDIS

André Morais Gurgel – CCSA

Antônio de Pádua dos Santos – CS

Célia Maria de Araújo – SEDIS

Eugênia Maria Dantas – CCHLA

Ione Rodrigues Diniz Morais – SEDIS

Isabel Dillmann Nunes – IMD

Ivan Max Freire de Lacerda – EAJ

Jefferson Fernandes Alves – SEDIS

José Querginaldo Bezerra – CCET

Lilian Giotto Zaros – CB

Marcos Aurélio Felipe – SEDIS

Maria Cristina Leandro de Paiva – CE

Maria da Penha Casado Alves – SEDIS

Nedja Suely Fernandes – CCET

Ricardo Alessandro de Medeiros Valentim –
SEDIS

Sulemi Fabiano Campos – CCHLA

Wicliffe de Andrade Costa – CCHLA

Revisão de Textual

Anchella Monte Fernandes Ribeiro Dantas

Revisão Tipográfica

José Correia Torres Neto

Capa

Paulo Ubarana

Diagramação

Ana Beatriz Venceslau Coelho

Revisão para leitor de tela

Kim Arouca

Marcolino Tavares

Thiago Cerejeira

Jefferson Fernandes Alves
Carlos Alberto Ferreira da Silva
Marcia Berselli
Organizadores

Artes cênicas e acessibilidade cultural contextos de desaprendizagens



Natal, RN
2022

60
anos

Fundada em 1962, a EDUFRN permanece dedicada à sua principal missão: produzir livros com qualidade editorial, a fim de promover o conhecimento gerado na Universidade, além de divulgar expressões culturais do Rio Grande do Norte.

Catálogo da publicação na fonte. UFRN/Secretaria de Educação a Distância.

Artes Cênicas e Acessibilidade Cultural : contextos de desaprendizagens [recurso eletrônico] / Organizado por Jefferson Fernandes Alves, Carlos Alberto Ferreira da Silva e Marcia Berselli. – 1. ed. – Natal : SEDIS-UFRN, 2022.

4830 KB.; 1 PDF.

ISBN nº 978-65-5569-311-9

1. Artes Cênicas. 2. Acessibilidade. 3. Cultura. 4. Artes Cênicas – Acessibilidade. I. Alves, Jefferson Fernandes. II. Silva, Carlos Alberto Ferreira da. III. Berselli, Marcia.

CDU 792-048.582
A786

Elaborada por Edineide da Silva Marques CRB-15/488.

Todos os direitos desta edição reservados à EDUFRN – Editora da UFRN
Av. Senador Salgado Filho, 3000 | Campus Universitário
Lagoa Nova | 59.078-970 | Natal/RN | Brasil
e-mail: contato@editora.ufrn.br | www.editora.ufrn.br
Telefone: 84 3342 2221

Sumário

Prefácio - Os (in)visíveis: isto não é um prefácio ou eu não nasci para ser “normal”	7
Apresentação	19
A percepção de si como um ato de criação e acesso.....	22
Ensino e prática do balé na graduação a partir de atravessamentos contemporâneos – estabelecendo relações entre um AVC e a contemporaneidade	37
<i>Eu não posso estar feliz se os outros também não estiverem felizes: uma reflexão sobre acessibilidade e pertencimento a partir de minha trajetória como artista.....</i>	64
Dança, educação e inclusão: o que nós, dançarinos com deficiência (visual), podemos e queremos dançar?	78
Audiodescrição: em defesa da formação em interface com a linguagem teatral	105
O processo criativo de <i>Os dois turrões</i> e <i>Romeu e Julieta</i> s com pessoas com deficiência no estado da Bahia: <i>a materialidade e a acessibilidade cultural como abordagem para Abraçar a mudança</i>	135
Por uma arte do espectador: ações pedagógicas do iNerTE.....	164
Diálogos e desconstruções: conversas a partir do texto “Intimidade acessibilizadora, interdependência e justiça da deficiência”, de Mia Mingus	192

Apontamentos sobre a Política Cultural Acessível: as contribuições do Laboratório de Arte, Cultura, Acessibilidade e Saúde (Lacas/UF)..... **228**

Atividades extensionistas do teatro flexível nos anos de 2017 a 2019: uma breve revisão das ações desenvolvidas pelo par universidade-comunidade..... **259**

Os (in)visíveis: isto não é um prefácio ou eu não nasci para ser “normal”

Por Ciane Fernandes [colega n.33]

Espaço vazio

[Silêncio]

Mais espaço

Não consigo respirar Eu também Eu também não

Esgarçar o tempo

...

Arregaçar as mangas

Pequis, abacaxis, tudo que tem espinho

“Chupar a fruta até o caroço”¹

Colega n.32. JÉSSICA TEIXEIRA: “Presente” ... “[M]udanças de hábitos e pontos de vista geram transformações e construções que atravessam o caroço da acessibilidade”. Lugar de fala ou lugar de falta?! “Porque estamos todos em falta, principalmente, quando o assunto é democratização do acesso, acessibilidade, cultura do acesso e afins”.

1 Frase criada por Alba Pedreira Vieira durante improvisação na oficina Pesquisa Somático-Performativa, que ministrei no 5º Seminário de Pesquisas em Andamento, PPGAC/Escola de Comunicações e Artes/Universidade de São Paulo, 2015.

[dificuldade de aprendizagem... retorno para avançar...]

[3, 2, 1, 0]

[lista de chamada fora da ordem alfabética]

Desnudar

Isto não é um prefácio. Nem a representação de algo, alguém ou alguns.

É presentificação

Corpos letras em si mesmas

[mas não ensimesmadas, e sim cismadas, sísmicas]

Diferença

Que diferença isso faz

FAZ PERFORMA ACONTECE EXISTE

Presenças... um presente para um mundo (doravante) múltiplo

Como começar uma fala sem palavras? Balbuciando sonoridades (im)possíveis?

Como delimitar um lugar que (sujeitos não tão incógnitos) insistem em apagar? Quais os rastros de escrita multissensorial traçados por/para todes (sujeitos plurais)?

Para além da bipedia compulsória², da monarquia racional,
da produtividade autômata, das uniformidades generalizantes

Nós
no peito
nas pernas
[...] [muitas falas cortadas aqui]
Lutar, fugir, congelar³
Descansar enraizar expandir
Lutar, fugir, congelar
DescansarEnraizarExpandirLutarFugirCongelar
Cada instante a ladainha do labirinto d-eficiente recusado

Repita comigo

Descansar

Enraizar

Expandir

2 Para Edu O. (Carlos Eduardo Oliveira do Carmo, 2019, p. 79), “bipedia compulsória na dança” consiste em “uma lógica de organização social que parte da perspectiva de quem não possui deficiência e reconhece o mundo exclusivamente pautado por suas demandas, desconsiderando todos aqueles que estão fora dessa normatividade de corpo. A bipedia que organiza o mundo a partir do seu ponto de vista, exclui e invisibiliza qualquer outra experiência. Bipedia que nega direitos conquistados, silencia nossas falas, nos aprisiona em espaços restritos, nos roubando a liberdade de transitar-mos por onde desejarmos”. CARMO, Carlos Eduardo Oliveira do. Desnudando um corpo perturbador: a “bipedia compulsória” e o fetiche pela deficiência na Dança. *Revista Tabuleiro de Letras* (PPGEL/UNEB), Salvador, v. 13, n. 2, p. 75-89, 2019.

3 Respostas reflexas do sistema nervoso simpático ao trauma, num ciclo de tensão crescente que caracteriza a Síndrome do Estresse Pós-Traumático.

[suspiro]

Eu aquosa, procurando um (re)começo, entre gritos estridentes do meu filho autista severo, roupas e objetos estilhaçados, tudo que deve ser silenciado e apagado de qualquer sombra de acontecimento no mundo. Mas que precisa ser contado, comentado, explicado, porque não é nem sequer imaginado de existir.

[vazio aqui, olhar perdido, não sei ao certo como agir]

Este texto se (des)organiza de modo neurodiverso. Leia na ordem que perceber e chamar sua atenção. Simultaneidade e sobreposição por vezes esparsa de eventos, em que algo de repente ganha foco e ênfase sensorial total, são modos de composição cênica bem mais interessantes que a linearidade com respostas premeditadas e desfechos esperados.

Esbarrando nas margens do mundo, chegamos para sermos protagonistas da cena, justo quando a cena se expande e se dilui em intervenções e ecoperformances... Afinal, o mundo é muito mais amplo e múltiplo do que nos foi etnofonofalologocentricamente pré-determinado (e cujo acesso nos tem sido bloqueado, isso porque somos chamados de deficientes, incapazes, debilitados e por aí vai...).

Nestas páginas, ocupamos espaços-tempos e juntas, com esse campo expandido, diluímos hegemonias normativas dessensibilizantes. Em paisagens expandidas, voam as páginas deste livro pioneiro, tanto quanto as trocas do evento que ele reflete.

Artes Cênicas e Acessibilidade Cultural: Encontros e Desaprendizagens; sorrisos, olhares, descrições, sons, afetos, vidas.

[Pausa aqui para protestar]

Gritos estridentes pelos George Floyds, as Marielles, as Daianes Griá Sales Kaingang... Cenários centenários, massacrantes e recorrentes de novo e por todo lado.

[Banho de rio aqui, para além da margem]

De perto ninguém é normal... Então, por que a recusa em falar da deficiência no mesmo patamar do que todas as outras “minorias” (de fato, grupos sub-representados)? Por que separar deficiência como um tipo de coisa contagiosa que não se mistura, não se menciona, não se considera no contexto “comum”, ou nem mesmo em textos que defendem a virada decolonial⁴, só, talvez, nalgum lugar totalmente desprivilegiado e invisibilizado que insiste em incomodar e não ser sufocado.

[Expressão facial suspensa com olhar fixo para você, ou para algum des-conhecido]

Que surpresa inesperada quando o sufocamento não mata. Talvez porque morrer seja um desdobramento esperado da “doença”. Então, a priori, nem haveria o que protestar (como uma morte injusta, por exemplo), só esperar à margem (por uma morte eminente e inevitável). Mas estamos aqui justo para

4 A exclusão da questão da deficiência nas teorias pós-coloniais é esmiuçada no livro: GRECH, Shaun; SOLDATIC, Karen (org.). *Disability and colonialism: (Dis)encounters and anxious intersectionalities*. New York: Routledge, 2016.

romper com essa narrativa dramatúrgica convencional e óbvia, na verdade, extremamente violenta e genocida.

[Pedindo licença para existir e não passar (desapercebida)].

Colega n.31. SILVIA SUSANA WOLFF: “Presente”. Eu tive um Acidente Vascular Cerebral e danço lindamente meu “novo cisne” muito além do lago clássico... pelo chão desse mundo afora! Redefino e expando dança, técnica, beleza, corpo, ensino de dança...

Antes de ter um Acidente Vascular Cerebral, quando minha mãe ainda falava, me contou mais uma de suas histórias curiosas. Quando eu tinha uns 4 anos de idade, ela tinha o costume de colocar uns disquinhos de histórias para eu escutar. Eis que, certa vez, enquanto cozinhava, me escutou falar e cantar junto toda a historinha (talvez da pequena sereia), tudo decorado sem saber ainda nem ler nem escrever, e pensou com seus botões: “Essa menina não é normal”...

[olhos azuis da minha mãe um pouco perdidos no espaço enquanto presta atenção na sonoridade da minha voz infantil]

E também acharam isso na primeira série do primário, quando, ao voltar das férias do meio de ano, de repente, eu já havia sido transferida para a segunda série, mas sem entender direito eu teimava em voltar para a turma “anterior” (de fato, atual, presente, viva, performativa) e sentar no mesmo lugar, e era insistentemente levada “de volta ao futuro” da segunda série. Mas e se meus colegas fossem mais importantes para mim do que o resto? E se isso criasse um deslocamento espacial e uma

antecipação temporal, um buraco de espaço-tempo entre mente e afeto? Mente acelerada, corpo assentado (bipedia compulsória acompanhada de “pensamento sentado”⁵). Em 2006, uma cirurgia de hérnia inguinal atinge um nervo profundo e estar sentada desde então é uma tortura insuportável e tem se tornado mote coreográfico⁶.

[Infinidade de erros médicos fora das estatísticas encobertos aqui, gráficos com curvas em vermelho cintilante pelas paredes]

Lembra da pequena sereia? Ela perdeu a bela voz para poder ganhar pernas e ir ao baile. Mas voltou ao mar onde era seu lugar... CANTA!

[Som de ondas do mar gradativamente aumentando]

Colega n.30. MONA RIKUMBI: “Presente”. Minha deficiência adquirida após uma das cirurgias que resolveu meu pseudotumor cerebral me conta histórias não de escravos, mas de escravizados. Eu exijo pertencimento neste palco, oceano ainda sem rampas de acesso. Mas eu é que sou sereia, de lá onde meus ancestrais foram jogados de navios. [Quase] Ninguém viu. [Quase] Ninguém escutou. E depois nós é que somos pessoas excepcionais, defeituosas, portadoras de necessidades especiais, e por aí vai...

5 BAITELLO, Norval Júnior. *O Pensamento Sentado: sobre glúteos, cadeiras e imagens*. São Leopoldo: UNISINOS, 2012.

6 FERNANDES, Ciane. Do pensamento sentado ao movimento cristal: A criação coreográfica como repadronização de deficiências normativas. *Revista Científica da Faculdade de Artes do Paraná FAP*, Curitiba, v. 17, p. 132-153, 2017.

[~~Súbito ruído indefinido~~]-[silêncio de novo]

[*Desassossego em azul*]

Colega n.29. RENATA MARA FONSECA DE ALMEIDA: “Presente”. Eu sou um corpo com deficiência visual que transgride modelos e padrões de movimento justamente por recusar o virtuosismo hegemônico normativo. “[P]odemos ser mais e muitos” modos de percepção ad infinitum...

[*sosegando os fantasmas aqui*]

Colegas 28 e 27. JEFFERSON FERNANDES ALVES e KELY JULIANA FERREIRA DE ARAÚJO: “Presente”. “Presente”. Por uma audiodescrição imersiva e multissensorial, de contrarresposta e contrapalavra, desenhada pelo próprio espetáculo e como espetáculo (em vez de sua tradução puramente descritiva e informativa); pelo não óbvio; pelo que não se vê, mas existe; pela autonomia das pessoas com deficiência visual!

[*Banho de mar aqui, submergindo num mundo multisensorial que não se vê daqui de fora da cena*]

Colegas 26, 25 e 24. CARLOS ALBERTO FERREIRA, ANTONIA PAULA OLIVEIRA DA SILVA e JAMILE DA CRUZ E JESUS. “Presentes”! Por currículos universitários de licenciatura que incluam educação inclusiva em todos os seus desdobramentos, suas histórias, políticas e pedagogias com/sobre/para pessoas com deficiência! Como seria possível ignorar esse aspecto fundamental do ensino em um curso de licenciatura e ter

tamanho volume de material relevante e fundamental ignorado e apenas compactado em pequenas amostras marginais de carga horária ínfima? Como podemos mudar esse modelo de exclusão, que vem se perpetuando em nossos diplomas, que se tornam atestados multiplicadores de nossas incompetências e preconceitos, em vez de portais para uma nova era de difusão de conhecimento em todos os níveis, do ensino fundamental à universidade, reconhecendo e promovendo o direito à educação dessa população específica que vem sendo consistentemente negligenciada? Nesse sentido, dois trabalhos de conclusão de curso de licenciatura em teatro na Bahia fizeram a diferença, conectando acessibilidade e extensão universitária na mesa “Práticas Pedagógicas em Teatro e Acessibilidade a partir da Extensão”.

[momento para dançar onde quer que você esteja, explorando conexões afetivas com diferentes materialidades, em consonância com as pesquisas apresentadas nessa mesa, feitas a partir da prática artística]

Colegas 23 e 22. ALEXANDRE NETO e FLÁVIO DESGRANGES. “Presente”. “Presente”. Criemos um debate às avessas, em que a obra se (re)cria desdobrando acessibilidades para espectadores sem falsas expectativas (de inclusão)... participação! Aqui o público/leitor responde performativamente, cocriando poemas coletivos.

[durante as leituras dos capítulos deste livro, leve os debates, histórias e conceitos para passear com você de corpo todo, poetize ou cante ou gema ou grite ou sussurre sua própria

versão, talvez por escrito em hieróglifos, diagramas e desenhos, reverberando cada ondulação e variação das palavras e temas]

Colegas 21 a 10. [CARLOS ALBERTO FERREIRA], GUILHERME LIMES, EMILLY MOURA MESQUITA, JHONNATAM STARCHHECKS, MARCUS VINÍCIUS B. DE ALMEIDA, NICOLY L. QUINTELA, RAYSSA CASTELO BRANCO DA SILVA, RENNAN MORAES, GISLANA MONTE VALE, CRISTINA GONÇALVES, LUZIA GONÇALVES, PRISCILLA MENEZES, WANDA FERREIRA DA SILVA. “Presentes”! Diálogos e(m) desconstruções ou como fatiar, ondular e multifacetar um texto acadêmico com impressões e vivências vivas de exclusões, críticas e afirmações transgressoras? Mia Mingus é referência aqui para conceitos-chave, conceitos-portais, conceitos-asas abertas, num horizonte de possibilidades ético-estéticas que confirmam nossa natureza interdependente e constroem, apesar de todos os obstáculos e impedimentos insistentes do percurso, uma justiça da deficiência merecida e cada dia mais necessária como o ar que respiramos.

[som de ventania em uma paisagem descampada, abrindo os caminhos... nuvens em movimento lento e contínuo, aglomerando-se aos poucos... que venha o temporal!]

Colegas 9, 8 e 7. PATRICIA SILVA DORNELES, JEFFERSON FERNANDES ALVES, CLAUDIA REINOSO ARAUJO DE CARVALHO. “Presentes”! Pela consolidação e proliferação de mais de uma década de iniciativas e colaborações fundamentais para as conquistas dos direitos das pessoas com deficiência no âmbito cultural, em esforços incansáveis de formação, valorização, troca e divulgação dessas questões e obras artísticas. Chega de disparidades entre “o que diz a lei e a prática”. “[É] por meio de

capacitação e qualificação de recursos que se avança na implementação das políticas de acesso às pessoas com deficiência, incapacidade temporária e /ou mobilidade reduzida à produção, circulação e fruição de bens e serviços culturais”.

[Suaves sons de faíscas crescendo mais e mais]

Colegas 6, 5, 4, 3, 2 e 1. MÁRCIA BERSELLI, ALINE DALCUL, FLÁVIA GRÜTZMACHER DOS SANTOS, PRISCILA LOURENZO JARDIM, VANESSA CORSO BRESSAN, VICTÓRIA BLINI STRASSER. “Presentes”! Estamos dançando ao redor do fogo, enlaçando e comemorando universidade e comunidade, ensino e aprendizagem, indivíduo e coletividade, arte e cotidiano, corpos e ambientes, cocriando e circulando saberes múltiplos, acessíveis e transformadores. Sinta nosso calor irradiando a presença cênica no espaço-tempo desses eventos – encontros, textos, danças, experiências – em redes de raízes-neurônios interconectados rumo à conquista de direitos com e pela arte e arte-educação.

Pronto. Ponto zero. Todes presentes.

Reinicializando...

Repita conosco

Respirando

Enraizando

Expandindo

[espaços-tempos irradiando por toda parte]

[partes dissolvem-se em um todo maior]

Abraço imersivo

Muito além de inclusivos

Multissensoriais

Somos som

Somos muitos

Sintonizados

Indescritíveis

Indivisíveis

(~~in~~)Visíveis

[não mais invisibilizados]

A voz da vez

Apresentação

Os textos reunidos neste livro nasceram de dois eventos desenvolvidos durante o ano de 2020, sendo eles o “I Encontro de Artes Cênicas e acessibilidade cultural: olhares extensionistas” e “I Encontro de Artes Cênicas e acessibilidade cultural: ensino e desaprendizagens”. Para contextualizar os eventos, é preciso retornar um pouco mais. Em meio ao distanciamento físico e social, imposto como medida de contenção do avanço da pandemia de covid-19, no ano de 2020, um grupo de educadores e educadoras de diversas partes do Brasil – Acre, Amapá, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte e Rio Grande do Sul – iniciou encontros sistemáticos movidos pela temática da acessibilidade cultural. Foi a partir de um convite do educador Jefferson Fernandes (UFRN) que começamos a nos reunir periodicamente para partilhar nossas práticas, pesquisas, experiências e vivências envolvendo teatro, artes cênicas e acessibilidade.

Desses encontros, um grupo se estabeleceu, formado pelos educadores Jefferson Fernandes (UFRN), Carlos Alberto Ferreira (Ufac), Mateus Gonçalves (IFF) e Emerson de Paula (Unifap), e pelas educadoras Laura Figueiredo e Marcia Berselli (UFSM). O grupo viu, na emergência dos encontros remotos, uma possibilidade de estreitar laços e constituir uma pequena comunidade de partilha de fazeres. Dessas partilhas, nasceu a possibilidade de organização dos dois encontros acima mencionados.

O primeiro deles, *Artes Cênicas e Acessibilidade Cultural: olhares extensionistas*, ocorreu nos meses de agosto e setembro de 2020, reunindo estudantes vinculados aos projetos coordenados pelos e pelas docentes do grupo. Já o segundo, motivado pela forte mobilização gerada pelo primeiro evento,

foi nomeado *Artes Cênicas e Acessibilidade Cultural: encontros e desaprendizagens*, e ocorreu no mês de novembro de 2020. Os eventos foram organizados pela Ufac em parceria com a UFRN, o IFFluminense e a UFSM.

A articulação entre artes cênicas, educação inclusiva e acessibilidade cultural é algo ainda muito recente nos estudos universitários, pois as pesquisas e as experiências práticas envolvendo as pessoas com deficiência, nas diversas dimensões que permeiam a tríade – no ensino, na pesquisa e na extensão –, são proposições que precisam ampliar suas atenções, estudos e vivências a esses referidos temas. Os poucos estudos que se delineiam nesse campo de investigação propiciam provocações cênicas de artistas e pesquisadores com deficiência, colocando-nos diante do que poderíamos chamar de “antilições” – proposições pedagógicas e artísticas que nos convidam à (re)invenção das formas como concebemos as práticas educacionais correntes no campo do ensino, da pesquisa e da extensão, levando em conta a perspectiva da acessibilidade cultural.

Dessa maneira, considerar o ponto de vista ou a perspectiva assumida pela pessoa com deficiência, nas dimensões da prática e da recepção teatral, pode nos ajudar nas abordagens e nos princípios que estimulam a nossa prática pedagógica, possibilitando uma desaprendizagem de nossas certezas teórico-metodológicas e dos nossos quadros de valores pautados na normalidade e na exclusão do outro que é diferente de nós. Por isso, falar de “acessibilidade cultural”, sem dúvida, é um conteúdo urgente para a produção cultural atual. A isso, soma-se a necessidade da inserção curricular dessa temática nos cursos de graduação, especialmente da área de Artes Cênicas, que possa considerar, entre outros fatores, a deficiência como provocadora epistêmica e estética, afetando as maneiras com

que encaramos o fazer e o pensar no teatro, na dança e nas artes espetaculares, de modo geral.

Vem daí a importância do movimento de transformar as falas e referências, discutida nos encontros que reuniram artistas, educadores e educadoras com e sem deficiência, nos textos que estão reunidos neste livro. Apresenta-se, assim, um material teórico que busca suprir uma lacuna relativa aos fazeres e saberes produzidos sobre acessibilidade cultural. Esperamos que o leitor e a leitora mergulhem nos conteúdos e nas histórias partilhadas nesta obra, encontrando modos e meios para que uma reverberação se faça possível nos contextos e nas práticas de cada leitor e leitora.

Carlos Alberto Ferreira da Silva,

Jefferson Fernandes Alves

Marcia Berselli

A percepção de si como um ato de criação e acesso¹

Jéssica Teixeira²

Para que todos vejam, eu sou Jéssica Teixeira, habitante e dona de um corpo estranho. Eu tenho a pele clara, os olhos claros, um sorriso grande e cabelos castanhos e curtíssimos, pois raspei a cabeça recentemente. Bom, eu tenho dificuldade de fazer falas lineares, com começo, meio e fim, com clímax e todas aquelas estruturas aristotélicas. Então, geralmente, eu assumo uma fala fragmentada, com *flashbacks* e com rupturas, já que a minha compreensão dialoga de forma mais fluida assim, pois é como eu percebo o mundo e, portanto, crio e produzo artisticamente. Também acredito que, com essa estrutura fragmentada, consigo ser mais provocativa, principalmente, quando o assunto é percepção/recepção, pois gera um exercício de autonomia para preencher de sentidos as lacunas que estão entre os fragmentos.

Para quem não me conhece, eu sou artista e me reconheço assim desde criança. Acho que esse foi um dos meus

1 Este texto é uma revisão e ampliação de um recorte apresentado pela autora no evento *Artes Cênicas e Acessibilidade Cultural: encontros e desaprendizagens*, promovido no ano de 2020 pela Ufac em parceria com a UFRN, o IFFluminense, a UFSM e a Unifap. A fala que dá origem ao texto foi apresentada no dia 11 de novembro, junto à mesa intitulada *A recepção cênica e a pessoa com deficiência: a perspectiva da fruição como direito cultural e como ato (re) inventivo* e está disponível na íntegra e com legendas em Português no canal Artes e Acessibilidade no YouTube, podendo ser acessada em <https://www.youtube.com/watch?v=ZUNs86gnNUw&t=1702s>. O presente texto contou com a colaboração de Marcia Berselli na transcrição da fala.

2 Jéssica é atriz, produtora cultural e diretora de teatro, graduada em Teatro pela Universidade Federal do Ceará e também mestre em Artes pela mesma universidade.

primeiros lugares de reconhecimento, pertencimento e afirmação. Para mim, vida e obra não se separam. Então, em diálogo com a minha compreensão e estrutura de fala, escolhi, na maioria das vezes, trabalhar com colagens, por acreditar nas possibilidades que há entre os fragmentos, entre as cenas, entre os episódios. O que há entre? O entre é uma possibilidade muito rica e muito ampla de construção de sentidos. Tadeuz Kantor, artista visual e cênico que muito me inspira, trabalhava com colagens por acreditar que a ruptura da linearidade e do fio condutor de uma história ampliava e gerava vários sentidos que não esse que está posto de forma cronológica – com começo, meio e fim. Afinal de contas, é possível morrer em vida, antes mesmo do fim. Nós podemos escolher como construir os sentidos para as nossas narrativas, porque nada está dado e o que está posto me gera bastante desconfiança.

O que há no vazio? Ou o que é um vazio, de fato? Acredito que no entre, ou no vazio, exista um campo sensível de possibilidades para que nós tenhamos autonomia de criação de sentidos e autonomia para construir relações e livres associações. No vazio, há uma potência de preenchimento, tal como pintar as forças numa tela branca, onde cada um de nós risca de um jeito. É singular e pulsa no nosso inconsciente.

De antemão, preciso contar algo que me incomoda bastante: como inventaram que funciona a recepção da pessoa com deficiência, recepção que ainda está muito aquém e subestimada, na condição de atuação. Quando as pessoas focam na recepção da pessoa com deficiência ou, muitas vezes, pessoas sem deficiência falam sobre essa recepção e sobre o protagonismo da PCD (pessoa com deficiência), há ainda um olhar e uma fala limitante e redutiva à pessoa com deficiência. Explico: quando falamos sobre acessibilizar conteúdos, obras de arte ou espaços,

percebo que há um olhar raso de que fazemos isso direcionado para uma pessoa com deficiência. Para “dar” acesso à PCD. Perceba que esse verbo “dar” carrega consigo uma problemática gritante de que algumas pessoas têm para dar e outras pessoas não têm para dar e que, por isso, precisam ganhar. Nesse sentido, a relação entre aqueles que têm e entre aqueles que não têm só se fortalece, cada vez mais. Mas será que as pessoas com deficiência não têm mesmo algo para dar e precisam receber sempre das pessoas sem deficiência? Ou será que a PSD (pessoa sem deficiência) ainda não se deslocou de seu próprio ponto de vista e atuação para perceber e escutar o que as PCD têm, de fato? O que eu gostaria de propor é um exercício de ampliação da nossa percepção para nós mesmos. Todos nós: PCD e PSD. Um exercício de a PSD sair um pouco desse lugar de que eu “dou” acesso, “dou” oportunidade e começar a entrar num lugar onde “eu” (sim, primeiríssima pessoa do singular) faço um exercício de autoconhecimento e mudança dos próprios atos e falas. Essas mudanças de hábitos e pontos de vista geram transformações e construções que atravessam o caroço da acessibilidade. Não somente porque está direcionada para a PCD, mas, porque está direcionada para uma reinvenção de si – de cada um – como um ato sensível e acessível nosso para com nós mesmos.

A exemplo disso, eu me insiro também em um lugar delicado e difícil de assumir: o lugar de falta ativa, porque estamos todos em falta, principalmente quando o assunto é democratização do acesso, da acessibilidade, da cultura do acesso e afins. Já que estou falando em primeira pessoa do singular, para chegar em cada um que está lendo este texto, vou tentar ampliar esse lugar. Segundo Lacan, o que nos diferencia dos

animais é que somos seres de fala e só falamos porque gozamos³. Em sendo seres de fala, portanto, somos seres de falta.

É mais fácil perceber as faltas dos outros do que as nossas. É muito recorrente perceber o que falta num corpo com deficiência, ou melhor, achar que percebe. Mas já olhou para si? Para as próprias faltas? Cada um de nós está cheio de falta. A falta é tão contraditória, porque ela existe demais. É muita falta mesmo. Está cheio, mas é falta. Ao mesmo tempo, são essas faltas que vão formando os sujeitos comunicativos, políticos, sensíveis e críticos que somos. Acredito também que é a partir desses vazios e dessas faltas que conseguimos produzir tantas subjetividades, singularidades e que, talvez, seja também os nossos entres – um lugar no meio do caminho.

Mas voltando um pouco para a acessibilidade, eu sinto que há, nesse contexto, lugares muito questionáveis de atuação. Eu estou tendo contato com uma acessibilidade mais “técnica e formatada” de alguns poucos anos para cá. No início, quando as pessoas me chamavam para falar sobre acessibilidade, eu respondia que não sabia falar sobre acessibilidade, pois nunca havia estudado sobre essa pauta e que eu só sabia falar sobre exclusão, pois era o meu lugar de fala. Depois, eu comecei a entender que me chamavam, porque haviam assistido a alguns de meus trabalhos e comentavam que eram obras acessíveis, mas que deslocavam a acessibilidade dessa “formatação”. Eu respondia que, na verdade, eu estava trabalhando com sensibilidades, com outros níveis de relações, outros pontos de vista, de atravessamentos com tratos muito singulares e específicos. Era uma camada da criação e, por isso, precisava fazer sentido

3 Psicanálise Lacaniana. Essa informação me surge em sessões de análise e está diluída nas obras de Lacan.

na obra que eu estava produzindo artisticamente. É desafiador construir linguagens sensíveis e acessíveis, como artista, mais desafiador ainda conseguir alcançar outras pessoas.

Comecei a perceber que essa construção de sensibilidades e de acessibilidades nas artes não chegava apenas para as pessoas com deficiência, percebi que interessava também às pessoas sem deficiência. Foi o nó poético dessa relação entre arte e acessibilidade que me interessou mais ainda. A partir daí, fiquei mais atenta e fui em busca do conhecimento mais técnico, até que me chegou uma pauta sobre acessibilidade universal. Uma acessibilidade que chegasse em todas, todos e todes. Confesso que achei essa universalidade pretensiosa, e, talvez, impossível por estarmos lidando com singularidades.

O modo como Judith Butler (2017) fala sobre essa pretensiosa universalidade no seu livro “Relatar a si mesmo: crítica da violência ética” para questionar a moral diante de tantas singularidades, subjetividades e subjetivações, traz à tona a complexidade que é o conjunto de relações que envolve o indivíduo e o coletivo, bem como nos faz refletir sobre as escolhas e os posicionamentos que cada um faz por si e pelo todo. Falar de ética é falar de prática: um posicionamento que nos custa energia vital, autonomia de escolha e independência. Arriscaria até falar sobre liberdade, mas deixo a “liberdade” para outras conversas. Citei Butler, que aborda a questão do olhar para si, para ressaltar que cada um de nós possui necessidades singulares e específicas, independentemente de ser uma pessoa com deficiência ou não; e nos falta aprofundar a percepção para isso. Temos estilos de vida e modos de sobrevivência muito diversos e diferentes. Então, como universalizar? Afirmo negando. Não dá para universalizar, pasteurizar, padronizar em uma norma, ainda mais quando a pauta é acesso e acessibilidade.

Também comecei a perceber como os recursos de acessibilidade mais formatados se direcionavam para a pessoa com deficiência com o objetivo de que a PCD recebesse/acessasse uma obra ou conteúdo com LIBRAS, com legenda, com braile e/ou audiodescrição. Nesse formato, o campo sensível, metafórico, poético da obra se esvaía, pois a inclusão acontecia por formatos normativos de acessibilidade, mas que nada tinham a ver com as possibilidades de atravessamentos que a obra pulsava. Parecia algo que tentava se encaixar, mas não tinha encaixe. Era como a inclusão de um elemento estranho num ambiente já pré-estabelecido. Por isso, também defendo o lugar de o artista poder mergulhar e ter o tempo de experimentar e criar linguagens sensíveis que se emaranhem nas escolhas estéticas e dramáticas em conjunto com pessoas com deficiência e profissionais da acessibilidade. Desse modo, construímos territórios latentes e potentes para criar em acessibilidade cultural. O acesso é construção de linguagem e precisa conversar com a sensibilidade da obra. Por isso, mais uma vez, reivindico o lugar da criação – no sentido mais amplo da palavra.

Um dia, fui assistir a um espetáculo de teatro com audiodescrição e, tendo essa possibilidade disponível, obviamente, fui pegar um equipamento para fruir o espetáculo de uma forma mais ampla, pela imagem que eu via e pela imagem que eu escutava. Quando fui pegar o equipamento, imediatamente, falaram: “mas você não é cega. Para que você quer?”. Eu fiquei chocada com a pergunta, pois não fazia sentido algum alguém me privar de fruir a obra de várias outras formas e por diversas vias. Comecei a me questionar por que as pessoas não sentem vontade de experimentar algo que ainda não experimentaram. A audiodescrição ainda era proposta como uma ação direcionada exclusivamente para pessoas com deficiência visual. Será que

é assim que a gente se movimenta para alcançar outros diálogos sensíveis, estéticos e comunicativos entre os criadores e fruidores de arte e cultura? Será que é assim que a gente amplia o debate e a pesquisa entre profissionais do setor cultural de PCD e de PSD?

A partir da possibilidade de experimentação e fruição de obras por múltiplas vias de linguagem, comecei a construir um território latente de criação, produção e fruição que muitas pessoas se privavam, simplesmente, por sei lá o quê. Desculpem a informalidade, mas eu realmente não consigo explicar. Ainda não faz sentido a insistência de algumas pessoas em não se deslocarem dos seus lugares de fala, de atuação, de escuta, de ponto de vista, enfim, de falta. Foi só a partir dessas vivências no campo da acessibilidade e por não me privar de conhecer aquilo de que “supostamente” eu não preciso (o que eu acho bastante duvidoso) que eu comecei a ampliar as minhas possibilidades como atriz, produtora, dramaturga, diretora e também como público, pois eu me permitia fruir as infinitas possibilidades de linguagens por várias vias de recepção.

Então, como vocês já perceberam, eu desvio, com bastante frequência, a atenção de que a acessibilidade é apenas para PCD e afirmo que a acessibilidade é também reconhecer em si outras possibilidades de comunicação e relação para/com a pessoa com deficiência. É autodescoberta, é autorreconhecimento, é autopercepção – principalmente, quando fazemos o exercício de autodescrição. A cada vez que eu me descrevo, percebo outras Jéssicas que existem em mim.

Quando fiz essa fala no evento *Artes Cênicas e Acessibilidade Cultural: encontros e desaprendizagens*, por exemplo, eu tinha longos cabelos alourados, parte ondulados e parte com treze *dreads*, que me acompanharam por quase seis anos. Enquanto

eu escrevo este texto, conto pra você que fui ao encontro da tesoura do desejo – por mim e pela personagem de um filme que gravei recentemente. Pra todos verem, a forma não fica só na forma, um corpo não é só um corpo, porque ele é resultado de um processo interior e do inconsciente. O corpo também é resultado de um processo externo entre infinitas relações, que pode, inclusive, ser descrito e atravessado por uma memória ou ter um diálogo entre uma descrição e uma história. Ampliamos, então, a descrição para possibilidades criativas de narração e de dramaturgia. Para que reduzir, limitar ou se privar das mudanças de hábitos e das possíveis adaptações? Por que não se permitir desviar dos pensamentos repetitivos e formatados e começar a agir e a narrar por si mesmo? Recriando a si mesmo? O aprendizado e a adaptação são inerentes à humanidade. Vamos passar a vida inteira aprendendo e nos adaptando, nem adianta tentarmos ir contra isso.

Ainda tem mais... Essa história de autodescrição é um mundo. Eu acho incrível até quando esquecemos de descrever algo nosso, seja porque estamos com a atenção voltada para outra coisa, seja porque não nos percebemos. Autoconhecimento é incrível, não é?! Porque a autodescrição atravessa o autoconhecimento. Era exatamente neste ponto que eu queria chegar: não é só pelas pessoas com deficiência, é também para nós e por nós mesmos. Porque isso é pesquisa, é saber, é criação, é construção de sentido de si para si mesmo; conseqüentemente, para o outro e para o mundo. É também onde a vida e a arte se misturam. Por isso, defendo que a criação e a acessibilidade não podem estar separadas. Porque é na criação que temos uma liberdade de poder construir um espaço, um universo, uma linguagem sensível, ampla e até deformada. Por que a acessibilidade cultural precisa ser cheia de modelos, padrões, códigos

e formalidades? Nós precisamos pensar essas duas áreas de conhecimento juntas – as artes e a acessibilidade – para que nós alcancemos outras formas de produção, relação e comunicação sensíveis e acessíveis.

Vou relatar nos próximos parágrafos duas ações que me foram muito singulares e muito caras em prol dessas aberturas de portais e possibilidades criativas de acesso. Começo pela ação “mais simples”, que foi a descrição narrativa de todas as imagens e fotos do meu Instagram. Desde o dia primeiro de junho de 2020, eu coloco a hashtag #pratodosverem e descrevo todas as fotos nas minhas mídias sociais. Essa ação de descrever imagens gerou uma série de repercussões. O comentário que eu mais recebo até hoje é “Jéssica, você descreve de uma maneira tão sua... às vezes, durante a descrição, você contextualiza o momento da imagem em forma de narração e, às vezes, você chega até a contar uma história passada”. Esses comentários me fazem acreditar que o que eu construo nas legendas não é simplesmente uma ferramenta de acessibilidade das imagens para pessoas cegas, é a abertura de um portal de possibilidades criativas de acesso para pessoas com e sem deficiência.

Muitas vezes, perguntam também “por que você não coloca a hashtag #praCegoVer?” ou “por que você não coloca os textos dessas legendas como texto alternativo?”. Eu respondo que é exatamente pelo mesmo motivo: além de acessibilizar, eu acredito no deslocamento potente do olhar e da escuta que produz outras recepções/percepções do interesse de pessoas com deficiência ou de pessoas sem deficiência. Além de criar um lugar para acessibilidade, busco também propor a fruição de uma imagem vista e de um texto lido a partir do mesmo mote.

É possível dimensionar o quanto conseguimos expandir nossas visões e pensamentos quando escolhemos perceber

e transformar uma foto ou imagem em um texto escrito em português? Eu me inquieto e me divirto muito construindo linguagens sensíveis e acessíveis a partir desses “jogos semióticos”. A tradução do português para Libras, a sinalização em Libras de uma descrição narrativa, a coreografia dessa sinalização, as possibilidades de descrição de uma interpretação em Libras... tudo isso pode gerar também um grande “jogo intersemiótico” que vai abrindo portais e ampliando as possibilidades de pesquisa, criação, produção, comunicação, estética. Quando eu descrevo minhas próprias imagens, eu retorno para aquilo que eu disse no início: a percepção de si. Trata-se de um processo de descoberta e autoconhecimento que amplia meu olhar e minhas possibilidades criativas para mim mesma e, consequentemente, para o outro. Isso envolve um processo de resignificação e releituras de mim mesma, artista com deficiência, mas que, por fim, estão direcionadas a PCD e PSD.

A segunda ação foi mais intuitiva e mais arriscada também. Tudo começou no processo criativo do meu primeiro solo, E.L.A, que estreou em fevereiro de 2019. Eu passei muito tempo construindo a dramaturgia textual do espetáculo, mas também pude escolher o modo como receber o público, desde a chegada no hall até a saída do teatro. Escolhi as três músicas que recebem o público, a vinheta, a música de saída, a lojinha, enfim... a fruição do encontro. Então, falando mais especificamente da vinheta, que é algo mais técnico e que todo teatro tem (ou, pelo menos, deveria ter), decidi fazer o que chamei na época de uma “pré-cena”, mas que, na verdade, já é cena. Essa vinheta precisa ser regravada toda vez que eu vou apresentar num novo espaço, porque as estruturas arquitetônicas dos teatros são diferentes. Então, eu que lute para adaptar a vinheta para cada espaço. Quando eu consigo fazer uma visita técnica

com antecedência, eu faço. Anoto onde fica banheiro, saídas de emergência etc. e gravo depois no estúdio. Quando eu não tenho a possibilidade de fazer visita técnica, eu peço para a produção me descrever as especificidades do espaço.

A vinheta do espetáculo E.L.A se torna vinheta do teatro e eu já insiro algumas “iscas dramáticas” do que está por vir. Algo que me inspirou bastante para isso foi a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), cujos pilares consistem, basicamente, na autonomia e na independência de modo que qualquer pessoa consiga entrar e sair de qualquer lugar. A autonomia e a independência de chegar e ir embora, de ir ao banheiro e voltar para o teatro, de sair pela saída de emergência em caso de emergência, de ir na lanchonete etc. Criar e traçar essas possibilidades de entradas e saídas de corpos em um espaço foi uma das construções de sentidos mais coerentes para mim e para a obra que, como eu disse, já se inicia com a chegada no espaço. É fato que as palavras autonomia e independência ficaram ressoando muito no meu corpo e na minha produção artística durante o processo criativo de E.L.A.

Ao mesmo tempo que eu informo tecnicamente, as iscas dramáticas também costuram novos sentidos poéticos para essas possíveis autonomias e independências de cada espectador. Por exemplo, “cada um ciente de si e das suas necessidades”, o que quer dizer que não é ciente das necessidades dos outros. Até porque nós não sabemos das necessidades dos outros – nós só supomos, mas não sabemos. Outro exemplo, “olhem para os lados e percebam o quanto são diferentes uns dos outros” e isso gera um estranhamento da plateia com a própria plateia. Esse estranhamento era só a isca para o que estava por vir. Eu, dona e habitante de um corpo estranho, prestes a entrar em cena.

Tecnicamente, a gente tentava também proporcionar outros tipos de fruição mais confortáveis e sensíveis. Então, tinha uma parte da vinheta que dizia “eu peço para que quem tem alguma hipersensibilidade, levante o braço. A nossa produção vai se encaminhar para entender e fornecer informações e equipamentos necessários”. Quando nós escolhemos lidar com singularidades tão específicas, tivemos a consciência de que precisávamos de diálogo e de tempo. Assim, quando havia alguém com hipersensibilidade na plateia, a produção dialogava com a pessoa, oferecia protetores auriculares e avisava os momentos em que haveria muita intensidade de luz e de som.

Infelizmente, ou felizmente, por ter sido um espetáculo construído com zero apoio institucional, público ou privado, tudo foi criado com muita artesanaria e com muito diálogo. O intuito era ampliar a nossa criação e produção para que a PCD e a PSD recebessem/acessassem a obra da melhor forma possível. Obviamente, que nós nos viramos em mil para receber o público também. Chegamos numa troca direta entre obra e público, ou melhor, na via de mão dupla: da recepção do público, que é de responsabilidade do artista, da produção, da gestão e do Estado; e da recepção da obra e do artista pelo público, que deveria conseguir escolher como receber/acessar.

Para que essa via de mão dupla ocorra, é preciso romper com as hierarquias de saberes e de experiências, entre artista e público, gestão e artista, gestão e público e pessoa com deficiência e pessoa sem deficiência. Por que uma experiência é mais importante ou superior a outra? Por que, muitas vezes, consideramos apenas o saber e o conhecimento de uma das partes? São lugares diferentes, mas ambos precisam ser considerados. Quando começamos a questionar esses lugares do saber e da experiência, aprofundamos nossas questões sobre

acesso, recepção, fruição, produção, criação e, assim, rascunhamos possibilidades de ações transversais e efetivas. Trata-se de um ato transversal entre aquele que está em cena, entre aquele que cria, entre aquele que produz, entre aquele que frui. É mais que uma via de mão dupla, porque permitimos atravessar e ser atravessados pelos múltiplos lados. Estamos todos recebendo, portanto, estamos todos percebendo e, por isso, estamos agindo.

Perceber é um ato. Por ser um ato, estamos coexistindo de diversas formas, por diversos lados e por diferentes lugares e pontos de vista. Vai além de dar e receber. Não é espera. Não é menor nem maior. Cada vez mais acredito que seja um ato re-inventivo, porque ninguém é uma folha em branco, muito menos “está vazio apenas para receber”. Ninguém nasce desconstruído. A desconstrução faz parte da adaptação. Por isso que é mais do que uma via de mão dupla, é, sobretudo, estar entre aquele que dá e aquele que recebe. Uma das poucas certezas que tenho é que nós vamos transitar e mudar de lugar. Em um momento, vou estar recebendo; em outro, vou estar dando; outras vezes, fazendo as duas coisas ao mesmo tempo, de formas diferentes.

A percepção, bem como a recepção, é um ato transversal e que nos provoca a voltar o olhar para as nossas próprias faltas, inclusive de percepção. Quem consegue afirmar sobre isso com exatidão diante da multiplicidade que há entre o lugar de ação e o lugar de recepção? Sobre o que há entre o lugar de fala e o lugar de escuta? O exercício do lugar de escuta me parece um dos exercícios mais valiosos, principalmente para aqueles que se acostumaram a só dar, falar e propor. Contudo, não posso dizer que o valor está só na escuta, pois comecei este texto falando sobre a via de mão única que é o lugar de quem apenas escuta e recebe aquilo que está posto e formatado. Sugiro pensarmos

sobre pesos e medidas das nossas práticas e escolhas, inclusive sobre as nossas faltas.

Faltar escapa do nosso eixo de compreensões formais e normativas. Já pararam para pensar que faltar também é ato? É lugar de reflexão e percepção. Enfim, quem consegue afirmar sobre os hiatos que existem nas faltas? E em si? E nas relações com o outro? Estamos cheios de hiatos. Precisamos nos hiatizar – permitir perceber esses hiatos e brechas. Ter a autonomia para preencher essas faltas, construindo os sentidos que conseguirmos. É mais fácil depositar em outros corpos o reflexo de si e das próprias faltas. Quem aguenta investigar os próprios hiatos sem buscar transferência em outros corpos? Como percebemos e acolhemos nossos corpos e nossas próprias faltas? Finalizo com essas provocações no intuito de que este texto se torne um convite e que cada um de nós esteja ciente de que a escolha é de cada um, ainda que seja uma via de mão dupla, ainda que estejamos em constante trânsito. Por isso, quando formos falar sobre acessibilidade, convido todas, todos e todes a olhar primeiro para si – como um ato contínuo de transformação – para só então acessar as possíveis vias e os portais que construam relações com a pessoa com deficiência e com o mundo.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

TEIXEIRA, Jéssica. E.L.A. Fortaleza: Aliás Editora, 2021.

Ensino e prática do balé na graduação a partir de atravessamentos contemporâneos – estabelecendo relações entre um AVC e a contemporaneidade

Silvia Susana Wolff¹

1 Todo mundo tem um irmão meio zaro, só a bailarina que não tem

Este texto apresenta um relato sobre minha trajetória acadêmica, no que se refere ao ensino e à prática da dança, mais especificamente ao balé, na graduação, a partir do diálogo entre as áreas da Arte e da Ciência desenvolvido a partir de minha relação com a deficiência. Para além dessa relação, entendo que minha trajetória na dança oportuniza a compreensão de uma série de argumentos acerca das formas de inserção da deficiência em meio ao ambiente acadêmico e seu potencial transformador no que se refere a processos de ensino e aprendizagem. Tendo em vista que é na condição de pesquisadora da área da dança que transito em meio ao contexto acadêmico, farei um breve apanhado sobre minha história com a arte da dança, apenas no sentido de me relacionar à temática em questão, que é, de fato, o enfoque do texto que segue.

¹ Doutora em Artes/Unicamp, mestra em Artes/Dança/NYU (2005), bacharel em Comunicação Social/PUCRS (2000) e professora adjunta do Curso de Bacharelado em Dança da Universidade Federal de Santa Maria.

Minha entrada no mundo da dança deu-se pelo balé². Após anos de uma formação clássica tradicional em uma escola particular de *ballet* em Porto Alegre, tive contato, na adolescência, com um coreógrafo de São Paulo que veio ao sul do Brasil para ministrar um curso de férias. Esse professor sugeriu que eu seguisse a carreira de bailarina nos Estados Unidos, por ter um estereótipo corporal bem apropriado para a Escola Americana de Balé.

É importante apontar que, junto ao ensino tradicional dessa técnica, atualmente já bastante contestado e revisto, aprendemos também que há um corpo ideal para essa dança. Lembro, desde criança, de ouvir nas escolas de *ballet* a música *Ciranda da Bailarina*, de Chico Buarque, em que o compositor traz um olhar irônico para a imagem da bailarina ao cantar que “*Todo mundo tem um irmão meio zorullo, só a bailarina que não tem*”. Pensar em uma bailarina que possui uma deficiência, então, nem se fala! Esse corpo ideal para a dança caracteriza-se como um corpo branco, magro, flexível e gracioso. Foi com essa ideia que, em julho de 1988, fui passar as férias de inverno fazendo um curso na *School of American Ballet (SAB)*. Além desse verão, voltei a Nova Iorque para estudar nessa escola de 1990 a 1992. Contagiada pela vivência com essa e outras instituições de ensino de *ballet* de Nova Iorque, como a *Joffrey Ballet School* e a *Steps*, a estética balética do belo, perfeito e ideal foi sendo cada vez mais reforçada. Trata-se do que Albright (1997) chama de uma estética habilista para a dança, em que a aquisição de certas habilidades não só é desejada e bem-vinda como ainda se vive sob constante pressão para alcançá-las. Cabe ressaltar que

2 Do termo francês *ballet*, derivado do italiano *ballare*, que significa bailar. No decorrer deste texto, refere-se à técnica de dança clássica. Os termos balé, ballet e dança clássica serão utilizados como sinônimos.

o ensino tradicional do balé usualmente proposto ocorre com base em procedimentos de exposição e reprodução de movimentos codificados. Tais procedimentos, sugiro, reforçam não só os traços corporais como também mentais que reafirmam a mentalidade do belo, perfeito e ideal que vem acompanhando o ensino e a prática do balé ao longo do tempo.

Após o estudo em Nova Iorque, passei por um período de procura de trabalho e frequentei uma série de audições do tipo *cattle calls*³, como os americanos grosseiramente as chamam, pois são situações em que cem ou mais bailarinos concorrem a uma ou duas vagas em uma companhia profissional. Após muitas audições pelos Estados Unidos e pela Europa, em 1994, passei uma temporada atuando junto ao *Berlin Opera Ballet*, na Alemanha, trabalhei como *freelancer* com uma coreógrafa de *ballet* de Nova Iorque chamada Lynn Parkerson e participei da temporada de *O Quebra-Nozes*, de Balanchine, com o *The Pennsylvania Ballet*.

Passado esse árduo período de muitas incertezas e frustrações, frente às dificuldades de encontrar trabalho fixo como bailarina estrangeira nos Estados Unidos, retornei para meu país com o desejo de ampliar meu campo de atuação e voltar à vida acadêmica universitária. Fiz bacharelado em Comunicação Social na Pontifícia Universidade Católica do RS/PUCRS e comecei a trabalhar com Marketing Cultural e Produção em Dança, sempre mantendo a prática da dança paralelamente a meus estudos. Após o bacharelado, decidi fazer mestrado em dança na *New York University (NYU)*, onde havia uma ênfase em processos de criação, relações entre a dança e o vídeo e abordagens somáticas do movimento, todos temas que me interessavam

3 Chamadas para a boiada, seria a tradução literal para essa expressão.

no momento. Além disso, teria a oportunidade de viver outra abordagem da dança na cidade que eu tanto já havia vivenciado.

Minha experiência na NYU, de 2003 a 2005, foi completamente diferente da que eu havia vivenciado na *School of American Ballet*, anos antes. Estar em uma aula de *ballet*, permeada por uma abordagem somática, impôs-me o reconhecimento de outra estética, outro conceito de beleza, outras habilidades, outro enquadramento para o virtuosismo e a perfeição e, em decorrência disso, uma diversidade maior de corpos e modos de se dançar *ballet*. Ao refletir sobre o contexto de apresentação deste texto na forma de uma palestra proferida em 2020, no evento que originou este livro, ocorre que minha passada pela NYU tenha sido crucial para uma possível desaprendizagem, que, nesse contexto, não se refere a desmerecer o que já se aprendeu, mas sim à oportunidade de se revisitar ou proceder a uma releitura sobre aquilo que já foi aprendido.

No decorrer deste relato, há vários momentos como este em que tive a valiosa oportunidade de rever processos de ensino-aprendizagem na dança, para que pudesse pensar e fazer diferente. Para além disso, o enfoque do mestrado para a criação fez com que eu concluísse o curso com muita curiosidade para pesquisar em maior profundidade o possível trânsito entre o clássico e o contemporâneo. Ao definir dança na contemporaneidade, Miller (2011, p. 151) afirma que “[...] estamos falando de diversidade, pluralidade, instabilidade, transdisciplinaridade, ou seja, trata-se de uma dança que tem transitoriedade e se transforma com o tempo”. A partir desse entendimento acerca da dança contemporânea, é possível perceber a dificuldade encontrada por um indivíduo que teve uma formação rígida e tradicional como a minha para lidar com o diverso, o plural, o transitório e o instável.

Para além disso, pensar desaprendizagem nesse contexto faz com que potenciais transformadores se tornem ferramentas imprescindíveis para refletirmos sobre ensino e aprendizagem das artes cênicas na graduação. Foi com esse intuito de estudar a relação entre o clássico e o contemporâneo que procurei a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), ambiente no qual encontrei contexto propício para dar seguimento à minha investigação em um projeto de doutorado.

2 Estreitando o diálogo Arte-Ciência

Ao final do meu primeiro semestre de doutorado, sofri um Acidente Vascular Cerebral (AVC) hemorrágico. A partir dessa devastadora experiência, precisei rever meu projeto inicial de pesquisa, fortemente ligado a uma experiência corporal e mental de muitos anos, para abarcar essa nova vivência de reabilitação, reaprendizado dos movimentos cotidianos mais simples, como caminhar, ou mais complexos, como dançar. Inevitavelmente, meu projeto passou a incluir a forma como se ampliou minha visão sobre dança após o AVC.

Passados todos esses anos, percebo minha vivência com o AVC como uma espécie de “pontapé” de entrada na contemporaneidade, pois o vejo como o evento que me obrigou a pensar a dança como plural, transdisciplinar, instável, transitória e passível de transformação. Para além disso, ao afastar-me de uma prática diária de balé, pude perceber e olhar criticamente para alguns traços inerentes a essa técnica, por exemplo, a mentalidade de uma busca incessante por ideais de corpo específicos, por uma dita perfeição técnica e por uma estética do belo.

Sem perder de vista que é na área da arte que está centrada minha atuação, respeitei minhas demandas de saúde daquele momento e, a partir de contatos com profissionais da área neurológica, surgiu uma possibilidade de direcionamento de meu projeto de doutorado para um estudo sobre as relações entre a dança e a reabilitação neurológica. Nesse momento de meu doutorado, devo mencionar professores da Unicamp como Julia Ziviani Vitiello e João Francisco Duarte Junior, ambos bastante flexíveis com relação às alterações que precisei fazer em meu projeto de doutorado: Vitiello, como minha orientadora de doutorado; e Junior, porque ao sofrer o AVC, eu estava matriculada em uma disciplina que ele ofertou. Privada de cursá-la presencialmente e passado o prazo para trancamento, eu teria sido desligada do programa de Pós-Graduação não fosse a flexibilidade do professor em permitir que eu cursasse a disciplina a distância.

A partir de contatos estabelecidos com a área neurológica e com o intuito de aprofundar as relações entre a dança e a reabilitação que passaram a fazer parte de meu projeto de pesquisa, passei um período de meu doutorado, em 2008, no Departamento de Ciências da Reabilitação da Faculdade de Medicina da Universidade de Maryland. Em um projeto de doutorado-sanduíche, formatei aulas de dança para pacientes de AVC que, como eu, precisavam voltar a adquirir movimentos funcionais para o cotidiano, como caminhar, sentar e levantar, entre outros.

Entre o instrumental de métodos e práticas de dança que eu havia acumulado ao longo de uma vida nessa arte, observei que o balé era uma técnica adequada para o estudo dos movimentos relevantes para a marcha. Com isso em mente, estruturei as aulas de forma a começar com exercícios de transferência

de peso, movimentos de pernas em diferentes direções e diferentes dinâmicas com apoio da barra. Depois, passávamos a um trabalho da marcha em diferentes ritmos e direções, sem apoio da barra, para trabalho do equilíbrio no centro da sala. Em um terceiro momento, passávamos a parte da improvisação, procedimento já mais contemporâneo. Ao início e final de cada aula, fazíamos um preparo, sentados, em uma roda de cadeiras, para compartilhamento das experiências de cada um.

Aos poucos, fui aumentando o grau de complexidade das combinações de movimentos, indo gradativamente do mais lento ao mais rápido, do mais simples ao mais complexo, sempre respaldada pelo estudo sobre aprendizado e controle motor e por meu conhecimento prévio da área da dança. Vejo esse, também, como um importante momento de revisão dos processos de ensino-aprendizagem da dança, por meio do balé ou não. Funcionalidade, por exemplo, foi um conceito que aprendi a partir de minha experiência com as Ciências da Reabilitação. Junto a meu novo olhar distanciado e crítico para a prática do balé, o conceito *funcionalidade* fez com que eu me questionasse acerca de que tipo de movimento é funcional para quem.

Aproveito para reconhecer profissionais que foram determinantes em minha passada por Baltimore: o neurologista alemão Andreas R. Luft e a cinesiologista inglesa Jill Whittall, ambos atuantes no Departamento de Ciências da Reabilitação da Universidade de Maryland. Mesmo sendo da área da saúde, na qual a tendência é olhar para a deficiência como algo a ser corrigido ou repostado, esses profissionais mostraram-se abertos para um diálogo profícuo frente às Artes. Por exemplo, ao me deparar com os instrumentos de coleta de dados da área da saúde, percebi que não contemplavam a necessidade de obtenção de dados subjetivos para uma pesquisa qualitativa como a

minha. Ao mesmo tempo que a profa Whitall, minha orientadora no exterior, concedeu-me a liberdade de criar meu próprio instrumento de coleta de dados, criticava minhas perguntas abertas ao solicitar que eu usasse Escalas Likert⁴ que permitem quantificar as respostas dos participantes. Aleguei acerca da importância da análise de discurso para as Artes e chegamos a um meio termo de elaborar um instrumento misto, que contemplasse ambas áreas.

Outra questão que surgiu foi relativa ao uso de improvisação nas aulas de dança. Por uma questão cultural, talvez, Whitall não acreditava que os alunos fossem sentir-se à vontade para improvisar. Argumentei sobre o uso de procedimentos de improvisação em dança de forma sistematizada há bastante tempo e, finalmente, pude realizar as atividades de improvisação que, inclusive, foram muito bem recebidas por todos. Assim, o contato com esses profissionais da área da saúde me oportunizou trocas riquíssimas e pude perceber o quanto nossas áreas podem ser complementares. Para além da importância que esses profissionais tiveram na abertura de portas tão significativas em minha trajetória, acredito ser relevante apontar a flexibilidade que Vitiello e Junior na Unicamp, por exemplo, demonstraram frente à necessidade de proceder da forma diferenciada que o contexto nos impunha.

4 A escala Likert costuma ser apresentada como uma espécie de tabela de classificação. Afirmativas são apresentadas e o respondente é convidado a emitir o seu grau de concordância com aquela frase. Para isso, ele deve marcar, na escala, a resposta que mais traduz sua opinião. Exemplo: “Estou satisfeito com o desempenho do meu novo computador”. Entre as opções de respostas e considerando a escala original de 5 pontos, teríamos: 1) discordo totalmente, 2) discordo, 3) indiferente (ou neutro), 4) concordo e 5) concordo totalmente.

No que diz respeito à desaprendizagem, eles são profissionais imprescindíveis em suas áreas de atuação.

A partir dos contatos estabelecidos em Baltimore, fui convidada para realizar uma residência artística no centro de Reabilitação do Hospital da Universidade de Zurique, na Suíça, onde o Prof. Luft atuava. Assim, passei quatro meses de 2009, ministrando aulas de dança para pacientes de AVC e de outras patologias neurológicas. Vejo esse momento como mais uma oportunidade de rever o que aprendi ao longo de minha trajetória artística para encontrar formas diferenciadas de propor processos de ensino e aprendizagem da dança.

Ao final desse período, tive meu primeiro confronto com a cena. Ao participar de um vídeo institucional sobre a arte no Centro de Reabilitação, dando-se conta de que a dança está intrinsecamente ligada aos meus gestos e movimentos, sugeriram que eu improvisasse em frente à câmera, para que pudessem adicionar cenas minhas dançando às imagens gravadas em grande parte das práticas terapêuticas para a reabilitação. Acredito que ver minha própria *performance* no vídeo tenha auxiliado na aceitação de meu novo corpo e minha nova dança. Ver-se de fora é sempre difícil para bailarinos, pois se passa a olhar com os olhos do público, julgando formas, ideais estéticos e a performance em geral. Numa exigência impiedosa consigo próprios, bailarinos frequentemente têm dificuldade em aceitar sua *performance*. Suspeito que isso tenha relação com a mentalidade habilista que vem permeando o ensino desta arte não só por meio do balé como também de outras técnicas de dança ao longo do tempo. Percebo esse fenômeno a partir de minha experiência na dança e encontro menção a ele na obra de Albright (1997, p. 72), ao afirmar que “[...] como um corpo na vitrine, o bailarino está sujeito ao olhar regulador do

coreógrafo e do público, mas nenhum destes olhares é tão debilitador ou opressivo quanto o olhar que encontra sua própria imagem no espelho”⁵.

A partir do que a fisioterapeuta-chefe do Centro viu em minha performance naquela ocasião, solicitou que apresentasse um solo nas comemorações de fim de ano da Instituição. Desde o AVC, eu convivia com a sensação de estar excluída desse meio do qual tanto fiz parte e por tantos anos. Excluída por não mais estar de acordo com os padrões estéticos de corpo exigidos por aquela dança na qual havia sido formada. Inclusive cheguei a considerar que não mais voltaria à cena enquanto não me sentisse compelida por questões maiores do que as características estéticas da dança que eu almejava antes.

Naquele momento, em Zurique, senti que havia razões suficientes para voltar à cena. Como professora de dança que também havia tido um AVC, achei que devia a todos, e a mim mesma, estar em cena defendendo minhas propostas de dança para a reabilitação. Mais do que isso, ao criar um projeto com base na dança para reabilitar outras pessoas, eu percebia que sim, reabilitara a mim mesma. Foi assim que surgiu um solo, no qual utilizei como ponto de partida *A Morte do Cisne* (Foto 1), obra do repertório tradicional do *ballet* que interpretei diversas vezes ao longo de minha carreira pré-AVC. Ao solo criado, dei o título *Neue Schwann* (Foto 2), que significa Novo Cisne em alemão. Na criação desse solo, ao levar minhas vivências daquele momento para a cena, eu me deparei outra vez com uma possível desaprendizagem que, nesse caso, levou-me para além de uma revisão de procedimentos, a uma ressignificação estética do balé. Aproveitei também a existência de barras de

5 Tradução da autora.

apoio no Centro de Reabilitação, instrumento que é parte da rotina tanto no *ballet* quanto na reabilitação, portanto minha velha conhecida, que levei para a cena de forma a explorar a combinação entre as marcas da dança clássica que ainda estavam fortemente presentes em meu corpo e mente e movimentos advindos da reabilitação neurológica. A ideia de morte vinha também reforçada por uma trilha composta de réquiens. Assim, fui trabalhando com a despedida de uma dança que não mais viria a ser e a descoberta de uma nova dança... Um Novo Cisne.

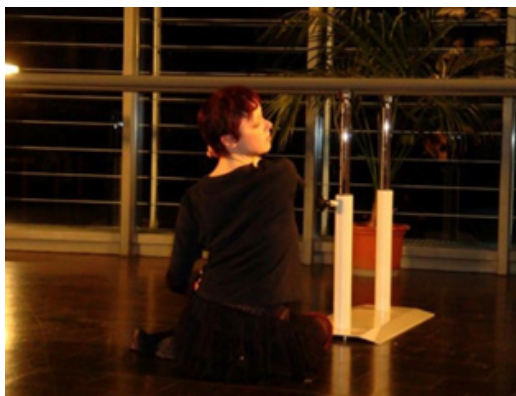
Foto 1 – A Morte do Cisne (Porto Alegre, 2000)



Fonte: acervo Pessoal da Autora.

Descrição da Imagem: A foto mostra uma mulher branca, magra e longilínea, de perfil, na vertical, com as pernas afastadas. A perna esquerda está flexionada à frente, a esquerda, atrás, estendida, ambas em rotação externa. O figurino é uma saia curta típica de balé na cor branca. Na cabeça, há uma tiara de penas brancas. O braço esquerdo está estendido acima da cabeça e o direito estendido à frente do corpo. (Fim da descrição).

Foto 2 – Neue Schwann (Zurique, 2009)



Fonte: acervo Pessoal da Autora.

Descrição da Imagem A foto mostra a mesma mulher da foto 1, vestindo camiseta preta e meia calça preta. Desta vez, a bailarina está sentada no chão de costas e com a cabeça virada para a direita. Os braços estão recolhidos junto ao corpo, pouco visíveis. (Fim da descrição).

3 Trajetórias Dançantes no Contexto Acadêmico Nacional

De volta ao Brasil, após o período passado em Zurique e Baltimore, defendi meu doutorado em junho de 2010. Em minha pesquisa, criei um solo chamado *Luto*, para o qual dirigi outra bailarina. Em cena, ela reproduzia uma mistura de movimentos advindos do código do *ballet*, permeados pelas limitações de movimento que meu corpo vivenciava na época, assim, ela lidava com o não movimento do lado esquerdo de seu corpo

(hemiplegia) e a espasticidade hipertônica⁶, todos traços característicos do meu quadro motor pós-AVC. Anos depois, segui trabalhando com essas premissas de movimento na obra *Em Meio a Este Luto eu Luto*, ao expandir o solo *Luto* para um trabalho de noite inteira com um elenco de oito bailarinos clássicos, estreado em 2012, em Porto Alegre. Acredito que o trabalho com essa estética de movimentos tenha me auxiliado a aceitar e a perceber minha nova configuração corporal como uma poética possível para a cena da dança.

Após a defesa de meu doutorado, retornei para o sul do Brasil e fui fazer concurso para uma vaga como professora temporária junto ao curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Instrumentalizada por minhas recentes vivências junto à área da saúde, fui aprovada no concurso e assumi o cargo para trabalhar com as disciplinas de *Anatomia* e *Cinesiologia* aplicadas à dança. Logo após minha chegada, o curso de Dança recebeu um contato de um professor da área da Medicina que procurava alguém para trabalhar junto a um projeto de dança com autismo. O projeto foi intitulado *Ensaio artístico-clínico com intervenções pedagógicas em dança/movimento para crianças e adolescentes autistas*, de forma a contemplar ambas as áreas envolvidas. O professor em questão, Doutor Danilo Rolim de Moura, mostrou-se também um profissional aberto e flexível de maneira que permitiu a criação e a aplicação de um questionário artístico-cultural que contemplasse a área das Artes, suprimindo nossa demanda por conhecer o universo cultural dos participantes das aulas para que pudéssemos planejar atividades adequadas ao grupo (MOURA *et al*, 2012).

⁶ Aumento involuntário da contração muscular que causa rigidez e impede a movimentação.

O envolvimento com esse projeto me possibilitou mais um momento de desaprendizagem. Com isso, percebi a possibilidade não só de rever os processos instaurados por mim junto a meus discípulos, alunos do curso de Licenciatura em Dança da UFPel, mas também incitando os alunos a reverem seus processos junto a esse grupo específico de alunos em uma aula de dança.

Findo meu contrato na UFPel, fui aprovada em concurso para cargo efetivo junto à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no início de 2013. Nessa época, fui convidada para participar do projeto *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*, de Carla Vendramin, pesquisadora que vem investigando a deficiência em cena por meio de trabalhos que incluem elencos mistos de pessoas com e sem deficiências, como foi o caso desse projeto. Foi assim que, no primeiro semestre desse ano, enquanto eu começava minha carreira como docente universitária em cargo efetivo na UFSM, eu me fiz sair da zona de conforto para encarar vários meses de idas e vindas entre Santa Maria e Porto Alegre, atuando como docente durante a semana em Santa Maria e como bailarina intérprete-criadora nos fins de semana em Porto Alegre.

Ser bailarina, para mim, inclui lidar com uma série de questões arraigada profundamente a partir da formação em dança que vivenciei ao longo de minha vida e que exponho brevemente no início deste texto. Ser bailarina a partir desse lugar provoca, então, lidar com ideais e visões que nos incluem a partir da semelhança e não da diferença. Nesse sentido, é importante perceber as marcas corporais e mentais que uma formação em dança, assim como qualquer vivência corporal, deixa. Aproveito para trazer um pensamento do educador

somático Moshe Feldenkrais⁷ (1977, p. 19-20), que mais vivenciei em minha trajetória e que oferece um olhar crítico para essa questão ao dizer que a educação, parte constitutiva de nossa autoimagem e de acordo com a qual agimos,

[...] estabelece um padrão de conceitos e reações comuns a uma sociedade específica [...] faz de cada um de nós, membro de alguma sociedade específica e procura fazer-nos tão semelhantes a qualquer outro membro desta sociedade quanto possível.

Assim, sugiro que se intensifique um olhar crítico sobre a metodologia de ensino e sobre como os princípios que constituem uma técnica de dança como o balé são empregados por bailarinos e professores, de modo que a estética do belo e uma busca obsessiva pela perfeição física não sigam fazendo parte, desnecessariamente, da mentalidade de muitos professores. Talvez assim seja possível evitar a promoção de ambientes tão pouco inclusivos para o ensino e a prática dessa arte.

Para além desses embates de ordem física e mental, eu me percebi, ao assumir o cargo efetivo na UFSM, movida a enfrentar todo e qualquer percalço para cumprir minhas funções como professora da área da dança a partir de um

7 Médico e físico ucraniano, judeu praticante de judô, que eventualmente se mudou para Israel e lá fixou residência. Feldenkrais criou seu método a partir de sua paixão pelo movimento humano e estudos em biomecânica. Apresentou uma visão de boa saúde que significa “funcionar bem – trabalhar bem e ter maturidade emocional para poder acessar uma grande amplitude de respostas a qualquer situação. Ele afirmava que seu método de exploração corpo/mente leva ao funcionamento aprimorado de indivíduos que se tornam mais conscientes de si mesmos.

entendimento dessas funções nos pressupostos apresentados por Isabel Marques (2007, p. 112), ao definir que: “O artista docente é aquele que, não abandonando suas possibilidades de criar, interpretar, dirigir, tem também como função e busca explícita a educação em seu sentido mais amplo”.

Nesse sentido, fazia-se premente o meu exercício de estar interpretando, criando, executando, sendo bailarina, em cena, da maneira que fosse possível, ao mesmo tempo que me dedicava à docência. Para o processo de criação de *O Gato Malhado e A Andorinha Sinhá*, trabalhamos a partir de propostas de preparação corporal e mental advindas de diversos membros do elenco. Por sugestão da Carla, preparei algumas aulas de balé para fazermos com o grupo. Nessa experiência, revisei o exercício já vivenciado em Baltimore e Zurique, de pensar a prática da dança para um grupo heterogêneo, que incluía bailarinos e não bailarinos, para além das deficiências diversas.

Proponho que esse seja um exercício importantíssimo em qualquer contexto de ensino e prática da dança, em projetos com enfoque para a inclusão e a diversidade ou não. No caso das aulas de balé realizadas com o elenco do projeto em questão, contei com a contribuição de todo o grupo para adaptar os princípios de movimento do balé para todos. Considerando a verticalidade dessa técnica, propusemos que uma das integrantes do elenco, que era cadeirante, fizesse os exercícios de pernas com os braços. Assim, vivenciamos vários momentos similares a esse que vão ampliando a visão de técnica de dança para todos os presentes e para outros contextos e situações, conforme relato a seguir.

O processo de criação desse projeto me fez perceber, na poética posta em prática, uma série de questões que sempre vale trazermos para o centro das discussões quando se argumenta

acerca da deficiência em meio à sociedade. Ao atuar junto a um elenco misto de pessoas com e sem deficiências, pude sentir um fenômeno que já havia observado em outro trabalho⁸ desse tipo, no qual atuei na Suíça anteriormente. Há uma instabilidade física e emocional colocada pela deficiência corporal ao bailarino típico e vice-versa (WOLFF, 2010). Essa instabilidade, sugiro, é também colocada em meio ao ambiente acadêmico quando da inserção de um indivíduo com deficiência nesse contexto, fazendo com que todos questionem valores e modos de ensinar ou aprender já instaurados ao longo do tempo.

Aproveito para trazer uma fala de Anna Röthlisberger que dirigia o espetáculo na Suíça. Essa coreógrafa dizia que ficava fascinada com as soluções de movimento trazidas por bailarinos especiais (WOLFF, 2010). Por especiais, ela se referia aos bailarinos com deficiência em uma tentativa de, com base em um jogo de palavras, lidar com uma diferença importante nas visões da deficiência que encontramos na área médica e na artística. O modelo médico de olhar para a deficiência tende a compreender a deficiência como falta ou defeito. É um olhar assistencialista. Já nas Artes, tendemos a olhar para a deficiência como potência criativa. A esse respeito, Carmo expõe claramente essas diferentes visões ao explicar que

O exercício da prática artística, seja por pessoas com ou sem deficiência, deve ser estimulado pela sua pesquisa e capacidade criativa, considerando a arte como um território que precisa estar isento de posturas assistencialistas e que promove a potencialidade da divergência presente no fazer artístico (CARMO, 2014, p. 57).

8 O trabalho a que me refiro chamava-se *Brain Game*, com estreia em janeiro de 2010, na Basileia pela Cia Röthlisberger de dança.

Eis que ao prestar concurso para vaga efetiva junto ao Curso de Dança Bacharelado da Universidade Federal de Santa Maria, pude perceber claramente a coexistência dessas visões tão distintas para a deficiência. Ao me preparar para a prova prática, em que teria de ministrar uma aula de *ballet*, eu me vi tomada por sentimento semelhante ao vivido na estreia do solo *Neue Schwann*, em Zurique. Um olhar introjetado da sociedade me fazia me perguntar como a banca, ou mesmo os alunos, perceberiam uma pessoa com uma deficiência para ministrar uma aula de ballet. Com o passar do tempo, observei que, nas Artes, o olhar já é bastante aberto e sou recebida de forma bastante positiva mesmo com tantas diferenças.

4 Fundamentos da dança clássica na graduação – alternativas de ensino na contemporaneidade

Instrumentalizada por essas vivências de visão ampliada de técnica de dança, deparei-me com o primeiro semestre dos cursos de Dança bacharelado e licenciatura da UFSM. Paralelamente à minha atuação no projeto *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*, eu ministrava a disciplina de *Fundamentos da Dança Clássica I*⁹, na qual encontrei um grupo de alunos bastante heterogêneo, que incluía indivíduos que nunca haviam entrado em contato com o código do balé e também pessoas que já contavam com muitos anos de formação nessa técnica. Eu me vi, assim, em um contexto no qual os processos metodológicos de ensino e aprendizagem do balé tradicional não estariam adequados em termos funcionais a esse grupo. Em contrapartida, minhas vivências com o ensino da dança no âmbito da

9 Disciplina obrigatória no primeiro semestre para os cursos mencionados.

reabilitação me instrumentalizavam para encontrar novas formas de inserir o balé na graduação em Dança nos dias de hoje. Percebi, por exemplo, que a minha atual impossibilidade de demonstrar os movimentos de balé com a qualidade de execução anterior ao AVC me obrigavam a rever os métodos fechados de ensino tradicional dessa técnica. Precisei, então, lançar mão de outros meios de ensino e me amparei no uso da informação oral baseada na explanação dos movimentos a partir de uma compreensão de seus princípios de movimento. Ou seja, no lugar de usar somente a nomenclatura já conhecida dos passos codificados de balé como *plié*, *tendu*, ... precisei explicar cada movimento com o uso de verbos traduzidos do francês para o português, como flexionar, estender, elevar, entre outros. Para além dos verbos, traduzi em palavras a sensação dos movimentos. Percebi, aos poucos que, dessa forma, os alunos tinham mais oportunidade de compreender os movimentos no seu corpo, apropriando-se da técnica a partir de suas possibilidades e interesses. Inevitavelmente, a informação visual, fornecida pela execução dos passos por alunos já versados no balé, complementava minha informação verbal. No entanto, o fato de a informação verbal chegar primeiro tirava um pouco da ênfase sobre os aspectos estéticos da técnica, permitindo uma construção mais ampla e aberta do processo de ensino-aprendizagem como um todo.

No segundo semestre do curso, ministrei *Fundamentos da Dança Clássica II*¹⁰, com a turma mais homogênea. Assim, pude trabalhar com dinâmicas variadas e combinações mais complexas de passos. Não mais necessitava de tanto tempo da

10 Disciplina obrigatória para o segundo semestre do Curso de Dança-Bacharelado.

aula para revisar os passos mais básicos do código de forma isolada, podia investir no uso de velocidades, tempos e ritmos variados para a execução dos passos. O enfoque passava, nesse momento, à qualidade de execução de cada movimento e como sua intenção poderia variar em função da forma como era executado no tempo e no espaço. Da metade do semestre em diante, iniciei a proposição de processos de criação a partir do balé. Os alunos já eram versados o suficiente no código específico dessa técnica para um investimento em processos de improvisação estruturados nos passos do balé a ponto de chegarmos a criações que pudessem expor conceitualmente suas percepções sobre a dança. A partir desse processo, problematizamos acerca do lugar ocupado por essa técnica na atualidade. Ao final desse primeiro ano, tive um retorno bastante positivo dos alunos de ambos cursos, no sentido de dar continuidade aos seus estudos do balé.

5 Permeiar e Poética do Balé na Contemporaneidade – investindo em des/reaprendizagens no âmbito da pesquisa e da extensão

No intuito de responder à demanda dos alunos por um aprofundamento de suas vivências no balé, propus o projeto de pesquisa *O Permeiar do Balé na Contemporaneidade*, desenvolvido junto ao projeto de extensão *Técnica de Ballet na Contemporaneidade*, ao longo dos anos 2013 e 2014. Esses projetos oportunizaram o espaço e o tempo para que eu pudesse dar seguimento a minhas investigações iniciadas no doutorado e para que alunos dos cursos de dança também investigassem suas questões relacionadas ao balé.

Inicialmente, propúnhamos aulas de balé ainda com base na estrutura tradicional, viabilizando possibilidades de abordagens somáticas atualizadas da técnica e o ensino a partir de uma compreensão desta como recurso de preparação corporal e investigativa na contemporaneidade. Adotamos propostas somáticas, como a realização de movimentos com os olhos fechados ou o uso do toque de forma a enfatizar a sensação e a compreensão dos caminhos de cada movimento. Utilizamos imagens como forma de estimular novas organizações neuromusculares para a realização dos movimentos. Essas aulas eram direcionadas a bailarinos clássicos e contemporâneos com ou sem base de *ballet*, assim como a alunos iniciantes na dança clássica propondo uma adaptação dessa técnica às necessidades do versátil artista contemporâneo.

A pesquisa realizada com o curso de extensão contava com uma coleta de dados a partir de questionários iniciais com o objetivo de obter informações sobre a relação de cada sujeito com a dança e suas impressões e expectativas em relação ao *ballet*. Ao longo do curso, participantes e pesquisadores faziam observações das atividades e preenchiam diários de processo com ideias, sensações e percepções sobre toda a vivência. Após o final do curso de extensão, era aplicado o questionário final com perguntas similares ao questionário inicial, para permitir a observação de mudanças nas percepções e relações com a dança a partir das experiências oferecidas no curso.

Ao final da pesquisa *O Permeiar do balé na Contemporaneidade*, percebemos que a riqueza das vivências oportunizadas pelo projeto, assim como dos dados coletados, proporcionou aos participantes e propositores da pesquisa um desejo por experimentações sobre as possibilidades criativas com essa técnica. Nessa nova etapa da pesquisa, investimos

em um espaço que pudesse dar vazão aos desejos poéticos no balé, mediante o estudo dos seus princípios de movimento e procedimentos de criação. Esses desejos envolviam um aprofundamento nas passibilidades expressivas dos movimentos codificados do balé. Para tal, experimentamos diferentes formas de execução do código de acordo com os desejos expressivos de cada indivíduo. Com isso, chegamos a novas estruturas dramatúrgicas ao organizar frases e sequências que poderiam integrar uma composição coreográfica.

Ao implementar o projeto *Poéticas do Balé na Contemporaneidade*, buscamos uma relação maior com a poética. Nesse sentido, a associação do estudo do *ballet* a processos contemporâneos de criação foi fundamental. Ao perceber a importância do uso da improvisação em processos de criação em dança contemporânea como forma de permitir ao bailarino entrar em contato com seus sentimentos e encontrar maneiras de se expressar livremente a partir de movimentos independentes de estilos e modelos provenientes de técnicas específicas de dança, investigamos meios de compreender a técnica conscientemente para que, a partir dela, pudéssemos construir um corpo disponível ao contexto que o cerca e ao seu instinto criativo, sempre buscando um estreitamento da relação entre técnica e expressividade. Dessa forma, investimos em possibilidades de associação de práticas de criação em dança contemporânea à prática do *ballet*.

Ao abordar o processo criativo do balé associado a procedimentos contemporâneos, propus, a partir da contribuição dos participantes do projeto, que explorassem a improvisação com sequências de movimentos dos quais mais gostavam. A partir disso, procuramos manter-nos disponíveis para que surgissem movimentos novos e não pertencentes ao código do *ballet*. Nos

depoimentos após o processo, uma participante declarava que era “como se estes movimentos fizessem a ponte entre a técnica e o que quero expressar” (MARQUES; WOLFF, 2016, p. 422).

Identificamos, a partir das experimentações poéticas citadas, algumas possibilidades de iniciar uma composição de movimentos com diferentes formas corporais e movimentos a partir de passos codificados ou não, porém, permitindo que a união deles fosse a favor da expressão do sentimento de cada artista, construindo certa individualidade dentro de algo codificado. Jogamos com a improvisação gradativa em algo que denominamos de percentuais codificados. Assim, os movimentos podiam ser 20% balé, 50% balé, 75% balé, entre outras opções numéricas. Nesse processo de pensar sobre maneiras de iniciar o processo criativo, percebemos que, para além de mudar a forma de criação, precisávamos entender que é interessante pensar que, na prática do balé, também é possível uma abordagem contemporânea, plural, transdisciplinar e transformadora.

Nessa pesquisa, não encaramos mais a técnica como algo estanque, e sim como um processo de investigação para a composição. Compreendemos que existe a possibilidade de a técnica se adaptar ao bailarino contemporâneo e não, como muitas vezes se procede, colocar o indivíduo a serviço da técnica. Aos poucos, percebemos que a instauração desses modos diferentes de “fazer balé” poderia gradativamente alterar a forma como pensamos essa técnica, instaurando outras mentalidades e outros conceitos estéticos. Ao mexer com as formas de fazer ou lidar com o código, propomos que seria possível construir outra relação com o passo de dança que, ao ser realizado de outra maneira, e, talvez, com menos repetições, permitiria uma seleção natural mais diversa e aberta dos movimentos que vão sendo estabilizados no corpo e na mente ao longo do tempo

(KATZ, 2009). Com isso, viria a cristalização de discursos corporais técnicos mais diversos.

Para além de minhas experiências com ensino, pesquisa e extensão, a UFSM me trouxe uma série de oportunidades riquíssimas para o meu desenvolvimento como artista docente. Uma delas foi a participação no *Simpósio Pensamento Acessível Cena Aberta*, organizado pelo Departamento de Artes Cênicas da UFSM, em 2018 e 2019. Na primeira edição, fiz uma fala sobre minhas vivências com a dança e o AVC. Para a segunda edição, optei por oferecer uma prática de dança baseada em minhas experiências com o balé na UFSM.

6 Des/Reaprender balé é possível?

Recentemente, ao fazer parte da banca do Trabalho de Conclusão de Curso de uma aluna da primeira turma do Curso de Dança – Bacharelado, encontrei menção às disciplinas de dança clássica ministradas por mim com a expressão “balé possível”. Um balé não necessariamente executado nas premissas do belo, perfeito e ideal tradicionalmente proposto, mas sim, predisposto a ser relido, transposto, reconfigurado de acordo com a maneira como cada indivíduo aborda seus princípios, conceitos e/ou sensações, resultado de toda uma readequação dos processos metodológicos inerentes ao ballet para o contexto acadêmico contemporâneo. Toca a mim perceber que, apesar de todo o reforço dado em minha formação para o ensino e prática de um balé tradicional, virtuoso, e, portanto, pouco possível, consigo me inserir no âmbito acadêmico com uma proposta mais viável. Balé possível é uma proposta de improvisação a partir da estrutura tradicional de uma aula de balé e dos princípios de movimento dessa técnica. Com base em processos de

tradução, adaptação e reinvenção, a ideia é aberta para que cada indivíduo possa se aproximar dessa técnica a partir de suas possibilidades e dos seus interesses.

Hoje, percebo que coloco em prática conclusões a que cheguei em minha tese de doutorado com relação a técnicas de dança. Sigo apostando que a melhor abordagem de cada técnica é, antes do seu emprego, o entendimento aprofundado de seus fundamentos e vocabulário específico, a partir da integração de métodos e técnicas da educação somática ao seu exercício, assim como a visão do indivíduo como um todo, sua performance fisiológica e cinesiológica. Por esse viés, aposto que não se permite que um ideal estético pré-definido dite regras de uso, de movimentação ou de atuação do bailarino, mas que possibilite uma busca pelas melhores possibilidades de movimento para cada indivíduo (WOLFF, 2010).

Ao vivenciar minha trajetória para a escrita deste texto, espero poder compartilhar minhas elaborações a partir de uma trajetória que, ao mesmo tempo que foi árdua e intensa, permite pensar o balé de forma contemporânea em seu sentido transitório, transdisciplinar, transformador e, por que não dizer, com a possibilidade de instauração de processos de desaprendizagem. Nesse sentido, percebo, por exemplo, o quanto é importante pensarmos a pessoa com deficiência a partir do “papel social que desempenha em seu fazer artístico, assim, como nas formas de compreensão do espaço cênico enquanto lugar de proposições” (TEIXEIRA, 2011, p. 111). Sugiro, assim, pensarmos no papel da deficiência para compreender não só o espaço cênico mas também os processos de ensino-aprendizagem como lugar de proposições.

REFERÊNCIAS

ALBRIGHT, Ann Cooper. **Choreographing Difference: the body and identity in contemporary dance**. Hanover, NH: University Press of New England, 1997.

CARMO, Carlos Eduardo Oliveira do. **Entre sorrisos, lágrimas e compaixões: implicações das políticas públicas culturais brasileiras (2007 a 2012), na produção de artistas com deficiência na dança**. 2014. Dissertação (Mestrado em Dança) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

FELDENKRAIS, Moshe. **Consciência pelo movimento**. São Paulo: Summus Editorial, 1977.

KATZ, Helena. Método e técnica: faces complementares do aprendizado em dança. In: SALDANHA, Suzana. **Angel Vianna: sistema, método ou técnica?** Rio de Janeiro: Funarte, 2009. p. 26-32

MARQUES, Bibiana Machado; WOLFF, Silvia Susana. Poéticas do balé na contemporaneidade. In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, 4., 2016, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: ANDA, 2016. p. 418-424.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MILLER, Jussara. Dança e educação somática: a técnica na cena contemporânea. In: MARINO, Nirvana; WOSNIAK, Cristiane. (org.). **O avesso do corpo: educação somática como práxis**. Joinville: Nova Letra, 2011. p. 147-161.

TEIXEIRA, Carolina. **Deficiência em cena**. João Pessoa: Ideia, 2011.

MOURA, D. R.; ARRIECHE, L. E.; SOUZA, A. T. G.; WOLFF, S. S.
Ensaio artístico-clínico com intervenções pedagógicas em dança/
movimento para crianças e adolescentes autistas. *In*: CONGRESSO
NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, 2., São Paulo, 2012.
Anais [...]. São Paulo: ANDA, 2012.

WOLFF, Silvia Susana. **Momento de transição**: em busca de
uma nova eu-dança. 2010. 110 f. Tese (Doutorado em Artes) –
Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

Eu não posso estar feliz se os outros também não estiverem felizes:
uma reflexão sobre acessibilidade e pertencimento a partir de minha trajetória como artista

Mona Rikumbi¹

A bênção a todos os meus mais velhos, a todos os meus mais novos, a todos os seres vivos, pois assim vê a minha tradição. Meu nome é Mona Rikumbi, nome que recebi a partir da minha iniciação na tradição africana, meu nome de nascença é Érica, eu sou a segunda filha de uma mãe solteira, Mona Muangu, há 50 anos. Hoje ela é uma ancestral. Minha mãe gostava muito de flores, de folhas, e, grávida, passeando, andando pela cidade de São Paulo, entre o concreto, ela viu uma florzinha, uma pequena flor resistindo ali, pequenininha, em meio ao cimento. Ela estava sempre a procurar as coisas, acho que herdei isso dela. Ela procurou saber que flor era aquela e a flor se chamava Érica. Ela me disse várias vezes que ela me deu esse nome para que eu fosse forte o suficiente para ficar no cimento, mas bonita também para ter suavidade.

Continuando minha história, eu nasci, sempre me reconheci sendo artista, sendo atriz, comecei muito cedo, era menina periférica. Tínhamos como aliado ou a rua ou os centros

¹ Atriz e ativista das causas raciais, gênero e artistas com deficiências. Além de ser a primeira mulher negra e cadeirante a atuar no Teatro Municipal de São Paulo.

culturais. Minha mãe sabia que meu lugar tinha de ser no centro cultural, e muito cedo saíamos da escola regular e íamos para lá. Era um lugar de fazer trabalhos. Não existia ainda internet, e enciclopédia em casa periférica era coisa rara, um material de difícil acesso. Então, na biblioteca, eu tinha acesso a alguns recursos. Nesse espaço, também aprendi jogos, como xadrez, dama, dominó e trilha, e tive contato com o teatro.

Tinha 9 anos quando comecei a fazer teatro. O nome da primeira peça de que eu participei era *Quem vai brilhar a estrelinha*, que foi conduzido pelo professor Ubiratã, que era o professor de teatro. A dança já fazia parte da minha vida, como falei, eu sou de tradição africana. Eu comecei a buscar a história de uma divindade e de outra, e tal, e vi que o corpo era aspecto central. Sempre foi uma forma de passar uma informação, de passar uma história. Se eu faço determinado movimento, esse movimento informa algo a respeito de determinada situação.

Este nome, Mona Rikumbi, veio a partir da minha iniciação. Mona Rikumbi quer dizer *Filha do Sol* em Kimbundu, que é uma língua do povo Banto. Eu gosto de destacar essa etnicidade porque parece que a África é um país. A África é um continente com vários países, com várias línguas, com várias formas de entender a vida. Então, é importante afirmar que foram os europeus que nos chamaram de negros, afinal, quem nasce na França é francês, quem nasce no Brasil é brasileiro, quem nasce na Alemanha é alemão. Então, eu acredito que eu não venho da negrolândia, foram os outros que modificaram os nossos nomes, somos descendentes de africanos, e não de escravos, mas de escravizados.

Eu fui convidada pra participar do evento *Artes Cêncase Acessibilidade Cultural: encontros e desaprendizagens*², e que bom que esse evento existe, que eu possa falar, e falar de um olhar e a partir de um espaço que é aquele que Maria Bethânia e Paulo César Pinheiro acharam ser o espaço onde ninguém escuta você. Você não tem alma, você transita no mundo, mas apenas pisa, não sente. Você não tem alma. “*Não tem alma, você tá no oco do oco do sem fim do mundo*”³. É esse lugar onde eu estou. Eu sou uma mulher negra, cadeirante, mãe solteira, de tradição africana, com doença rara incomum de mulher negra, e a petulância de ser artista para que me vejam, para que saibam da minha existência.

A doença se chama *neuromielite óptica*. A síndrome de Devic, também conhecida como neuromielite óptica causa inflamação do nervo óptico. É uma doença neurológica progressiva degenerativa que acomete mais mulheres negras e orientais após os 30 anos. Só que até eu chegar nesse diagnóstico... eu só fui receber o diagnóstico em 2014. Antes disso, eu fui tendo tanta coisa desde 2001. Primeiro, eu tive uma dor de cabeça absurda, que não passava com nada. Nessa época, eu estava com

2 Este texto é uma revisão e ampliação de um recorte apresentado pela autora no evento *Artes Cênicas e Acessibilidade Cultural: encontros e desaprendizagens*, promovido no ano de 2020 pela Ufac em parceria com UFRN, IFFluminense, UFSM e UNIFAP. A fala que dá origem ao texto foi apresentada no dia 18 de novembro, junto à mesa intitulada *A profissionalização e a criação da cena pela(o) artista com deficiência* e está disponível na íntegra e com legendas em Português no canal *Artes e Acessibilidade* no YouTube. Pode ser acessada em <https://www.youtube.com/watch?v=UxtsAwA50sc>. O presente texto contou com a colaboração de Emilly Moura Mesquita, Marcus Vinicius Bezerra de Almeida e Rayssa Castelo Branco da Silva na transcrição da fala, e de Marcia Berselli na estruturação e nos ajustes de conteúdo. Uma conversa com a autora, conduzida por Carlos Alberto Ferreira, no dia 12 de julho de 2021, via videochamada, contribuiu para o aprofundamento de alguns tópicos, sendo trechos dessa conversa posteriormente transcritos e integrados ao texto.

3 Menção à canção *Carta de amor*, apresentada no disco *Oásis* de Bethânia (2012).

três empregos, mais terreiro, filho pequeno... Então, os médicos disseram que era estresse, que eu precisava descansar. Fiquei com dois empregos e não três, e a dor de cabeça não passava. De dois empregos, fiquei só com um, já tendo que abrir mão de uma série de coisas. Mas não melhorava. Aí eu tive uma crise muito forte, fui parar no pronto-socorro. No pronto-socorro, o médico falou que eu tinha um pseudotumor cerebral, ele precisaria tirar um pouco de líquido da minha coluna, e que eu iria melhorar. Eu não entendi o “pseudotumor cerebral”, eu só entendi o “tumor cerebral”. Sabe quando você sai transtornada da consulta? Aí eu pensei: “Meu Deus! Meu filho pequeno”... já me vi fazendo quimioterapia. O que seria do meu filho? Então, eu não partilhei a informação sobre a doença com a minha família por 1 ano.

Eu ia trabalhar com muita dor, quando chegava na hora do meu descanso, eu mesma fazia a medicação para dor. Escondi o exame no fundo do guarda-roupa. No ano seguinte, era final de ano, eu trabalhava no Pérola Byington nessa época, em um hospital de referência para a saúde da mulher. Acabei desmaiando. Fui para o hospital referência da gente que é funcionário público, não é? Aí foi aquilo mesmo, ele falou que era um pseudotumor cerebral, que precisava ser tratado e, a princípio, tentar um tratamento laboratorial, sem cirurgia. Na realidade, o pseudotumor cerebral é como se fosse uma pressão intracraniana muito aumentada, tem todo sintoma, parece que tem um tumor, mas você não tem, não vê o tumor. Em 2006, eles me indicaram para fazer uma cirurgia, que é uma derivação lombo-peritoneal. Assim, eu fiz a cirurgia. Quando eu acordei, já acordei sem dor de cabeça, nem os médicos acreditaram que ia ser assim tão rápido. Eu já acordei assim, sabe, que eu abri o olho a minha mãe estava perto. Nossa! Eu chorei, porque eu não

sabia mais o que era dormir sem ter dor. Eu dormia e acordava com aquela dor de cabeça. Para a cabeça foi maravilhoso, só que houve algumas complicações. Tive de fazer outras cirurgias, e após uma dessas cirurgias, quando eu voltei do centro cirúrgico, eu fui com o tronco e a perna ficou. Ninguém entendeu o que estava acontecendo, eu também não, não sentia as pernas. Falaram que poderia ser uma complicação na medula, mas que não haveria piora, só melhora. Porém, poderia ser em 5 minutos ou em 50 anos. Lógico que eu nem pensei nos 50 anos, então, todo dia eu deixava para o dia seguinte, estamos em 2007. “Depois nós vamos fazer, depois eu faço, quando eu voltar a andar”. A minha cadeira eu nem tinha comprado, eu tinha alugado a cadeira, porque era uma coisa transitória. Eu não ia ficar na cadeira. Só que disso passou 1 ano, 2 anos e eu ainda não me entendia como uma mulher com deficiência. Mas, não foi melhorando, foi piorando, aquilo que eu sentia um pouquinho, eu parei de sentir, eu sentia... percebia fazer xixi? Eu deixei de perceber. Aí comecei a procurar pessoas que tinham deficiência, para que eu tivesse outras pessoas, pessoas que estivessem passando pelo mesmo problema.

Então, aprendi a jogar bocha em 2009, com pessoas cadeirantes. Comecei a ver que tinha outras pessoas com outras doenças, às vezes também não era doença, no meu caso, eu tive uma doença, mas tem gente que não, que era uma paralisia cerebral etc. Em 2010, eu conheci uma companhia de dança em cadeira de rodas, a *Artes sem barreiras*. Depois eu conheci o pessoal do núcleo *Dança aberta*⁴, que faz dança *ability*, que não é

4 <https://nucleodancaaberta.com/>

voltada para pessoa com deficiência, mas concebe a dança nesse sentido macro de que todo movimento é dança.

Eu precisei sentar nessa cadeira. Eu tenho essa deficiência adquirida. Eu sou mulher negra há 50 anos e há 14 anos eu sou cadeirante. Foi ótimo estar no palco quando as minhas pernas me sustentavam, mas foi maravilhoso quando eu pude entender que o palco era o melhor lugar do mundo, onde eu podia novamente sentir a emoção de estar num palco, de ser vista, de ser aplaudida, de mostrar minha arte. A minha arte foi essa, eu não cheguei à Academia, dos 9 anos até agora eu faço os teatros que são oferecidos, os teatros abertos, os teatros livres e que me fizeram ir pra vários palcos e para as ruas também. Hoje, eu ocupo muito mais meu espaço como atriz cadeirante do que antes não cadeirante, e mais, numa megalópole como é São Paulo. Em 2017, eu fui a primeira mulher negra e cadeirante a atuar no Teatro Municipal de São Paulo, com o espetáculo *Encantos e Sonhos*, que é da Companhia Ballet de Cegos. Eu fui a primeira, mas, assim como falou a vice-presidente Kamala Harris, eu não quero ser a única, nem vou ser a última ⁵. Para isso, a gente tem que repensar uma série de coisas, não basta pensar acessibilidade. É preciso questionar: onde essa acessibilidade é colocada, há acessibilidade apenas inserindo intérprete de Libras, audiodescritor e rampa? Fazendo algumas mudanças arquitetônicas?

Nesse momento de pandemia, todas as pessoas se viram cerceadas no seu direito de ir e vir. Entendo como algo positivo que essa pandemia trouxe, que foi entender o que é não ter acessibilidade. A impossibilidade de ir e vir é algo que

5 Menção ao discurso de vitória da vice-presidente dos Estados Unidos da América na eleição de 2020.

diuturnamente nós, pessoas com deficiência, vivenciamos. Parece que então isso deixou de ser uma pauta exclusiva daquela “caixinha da inclusão” e passou a ser preocupação do mundo. Eu detesto a palavra *inclusão*... detesto, eu falo: a palavra tem poder e quando você fala, você coloca muita força naquilo. Quando eu falo que quero incluir, eu não estou colocando a outra pessoa dentro. Se eu tenho que incluir, significa que eu estou aqui e ela está lá fora. Precisamos de pertencimento. Para mim, o nome é *pertencimento*. Quando eu falo de *pertencimento*, eu faço parte dessa sociedade.

Abre esse braço, abre essa história, acessibilidade é quando somos diversos, cabe tudo, diversidade é tudo, para todos(as). A diversidade não tem que estar lá na casinha do LGBTQIA+ não, diversidade é tudo para todos(as). Se conseguirmos pensar assim, conseguiremos pensar sem incluir, mas em uma abordagem do pertencer. Nós pertencemos a essa sociedade, nós somos artistas sim, somos maridos, esposas, amigos, ladrões, bons, ruins, somos pessoas. Demorou, faz só cinco anos, foi em 2015, cinco anos que nós, pessoas com deficiência, conseguimos chegar em um nome que nos define.

No passado, a pessoa com deficiência era chamada de excepcional por ser uma pessoa com deficiência, depois era pessoa defeituosa, depois pessoas portadoras de necessidades especiais. Eu gostaria de problematizar essas nomenclaturas passadas. Portador de necessidade especial todo mundo é, eu tenho necessidades de ter um carro do ano, eu tenho necessidade de fazer um passeio para a Europa, essas são as necessidades especiais. Nós, pessoas com deficiência, não temos nada de especial além de querer viver. Acessibilidade não é só a presença de intérprete de Libras, não é só a presença de audiodescrição, não é também a presença de uma rampa. Rampa, para mim,

é uma imagem interessante e reveladora. Quando pensam na gente, pensam no máximo como espectador(a). Muitas vezes, eu não consegui chegar ao palco, porque não tinha rampa. Se tinha rampa no palco, não tinha na coxia. Porque a sociedade não consegue pensar a pessoa com deficiência como uma pessoa que pode ser uma artista. Mesmo quando colocam espaços para a gente dentro do teatro, é lá atrás, onde ficamos junto com o ar-condicionado, com todo mundo que inventa de sair e de entrar, um monte de cabeça na sua frente, mas está lá, garantida a *tal* acessibilidade para dar conta da legislação⁶.

Em relação à acessibilidade, eu gostaria de falar que a gente precisa ampliar esse conceito. Acessibilidade é acesso. Acesso a educação, alimentação, saneamento básico, a cultura, a comida. No Brasil, estamos de novo no gráfico da fome, as pessoas estão morrendo, mas, nós, estamos aqui, falando de cultura e é importantíssimo, é tão importante quanto arroz e feijão. No entanto, nós, como Brasil, estamos retrocedendo muito, muito! Por isso, é hora de ampliar o acesso para todo mundo, a acessibilidade para todos, para todas, para todes, para que a gente possa ter nosso espaço e nosso lugar de fala. Um lugar para a gente falar por nós e de nós mesmos. A interseccionalidade tem que estar colocada em tudo.

Mas nem tudo são trevas, penso ser importante também trazer algumas experiências que eu tenho vivido aqui, no estado de São Paulo. Com relação a artistas com deficiências, já há alguns anos, acontece aqui a *Virada Inclusiva*. São 24 horas, até 48 horas, de várias atividades voltadas para as questões das pessoas com deficiência e os artistas com deficiências se apresentam em palcos organizados, com audiodescrição, com

6 Lei Brasileira de Inclusão – Lei 13.146 de 2015.

acesso com rampas, com intérpretes de Libras. Tem toda uma infraestrutura de som, iluminação, os profissionais ligados à arte, para poder produzir trabalhos de natureza voltada para a pessoa com deficiência.

Porém, não existe cachê na *Virada Inclusiva* de São Paulo. Já a *Virada Cultural*, ela sim, também tem toda uma estrutura, e há cachê. Então, a gente vê exatamente o que é que pensam a respeito do artista com deficiência, e isso não é só o Estado que faz. É importante buscar junto aos espaços de equipamento social mesmo, os conselhos, as secretarias de pessoas com deficiências e promover uma discussão sobre essas questões que perpassam a profissionalização desses artistas e o modo como são reconhecidos.

Não é favor nenhum haver um espaço para a gente atuar. Eu retomo a ideia do cercadinho da inclusão que mencionei anteriormente. Eu falo que meu sonho dourado é estar em uma companhia de teatro que seja com pessoas com e sem deficiência, ouvintes e não ouvintes, andantes e não andantes, não necessariamente alguma coisa que eu tenha que dizer da minha deficiência. A minha deficiência ocupa um espaço da perna de cada um de vocês. Ninguém fica falando: “minha perna tá aqui”, “minha perna tá ali”. A perna faz parte do corpo e a gente atua com elas e nossos corpos estão muito acostumados. O corpo cênico é um corpo. Se ele está sentado na cadeira, se ele está sentado no chão, se ele está em pé, se ele fala as palavras ou não, se ele ouve ou não. Nós não deixamos de ser seres humanos, não deixamos de ser um corpo, corpo cênico.

Fiz uma formação que se chama *Quilombo Cênico*, junto ao *Festival Dona Ruth*, pensando o teatro preto. Mas não é um teatro preto de pessoas pretas, negras na melanina, é no pensamento como quilombo. Quilombo sempre foi um lugar, para nós,

onde cabia todos. Lá sempre existiu a diversidade. Eram negros, negras, índios(as), mamelucos(as), brancos(as), pobres. Era um espaço que economicamente sempre se manteve, sempre foi sustentável. Então, é esse olhar que a gente quer trazer para esse teatro, que não precisa ser o acessível, o da inclusão, mas de ser esse espaço da diversidade. Como eu falo, as mulheres sem deficiência, quando têm filhos, também são negadas, os diretores teatrais não contratam. Está lá quando você preenche um formulário para fazer uma audição. Se você for mãe, você já sabe que está fora, porque as pessoas já pensam, muitas vezes, até mulheres, de que não vai ter tempo para estudar, não vai poder ter um horário maleável. E aí, como é que faz? O que o teatro preto pensa diferente? Que criança faz parte da nossa vida, então, vai ensinar junto. São essas coisas que têm que ser colocadas para não matarmos nós mesmos nas nossas atitudes.

A Lei Rouanet⁷ ajudou muito, mas foi isso. Tem lá, mas, é bom? Quem nos perguntou: “em que lugar vocês querem ficar?”. Eu acredito que venho tendo a felicidade de poder estar em espaços em que outras pessoas... em que eu mesma um tempo atrás não estaria. Não estaria como mulher, não estaria como negra, não estaria nem com a idade, nem como periférica, muito menos como pessoa com deficiência. Mas nós existimos, nós somos 45 milhões de pessoas com deficiência⁸ no último censo, de dez anos. Eu tenho certeza que nós não diminuímos, nós só aumentamos.

Em 2018, eu tive a felicidade de ter minha história retratada no documentário *Mona: a primeira mulher negra e cadeirante*

7 A Lei Rouanet (8.313/91) exige a presença de formatos acessíveis como critério de aprovação das ações a ser realizadas com verba via incentivo.

8 Segundo dados do Censo 2010, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

a atuar no Teatro Municipal de São Paulo – A trajetória da mulher negra e cadeirante no Brasil, de Lucca Messer, que conta um pouco dessa trajetória de ser mulher, de ser negra, de ser mãe... de ser artista. Eu falo em nome das pessoas com deficiência, todo mundo pode falar por si⁹.

Sobre a Língua brasileira de sinais, a Libras, ela não tem que ser uma coisa pertinente só às pessoas surdas. Libras é Língua brasileira de sinais. Eu vejo todo mundo querendo fazer curso de inglês, francês, japonês etc., mas quem quer fazer Libras? Libras é a outra língua que o Brasil tem. Eu me questiono: quem pode ser o audiodescritor? Quem pode ser esse intérprete de Libras? Nós mesmos, nós artistas, não somos artistas? Nós não podemos estar na sonoplastia? Nós podemos estar em todos os espaços onde a arte acontece, ocupando todas as funções da cena. Porque a arte é o único lugar, a arte eleva para uma outra condição, faz você esquecer todos os seus marcadores, todas as suas intersexualidades. É preciso que estejamos nos processos de criação, envolvidos da produção ao momento de compartilhamento com público. Durante muito tempo, o negro era retratado no teatro por uma pessoa pintada, *Blackface*¹⁰. Até hoje, muitas peças de teatro apresentam personagens com deficiência, mas que não são representados por pessoas com deficiência.

O teatro começou assim: as pessoas com deficiências eram colocadas no teatro para chacota ou eram monstros. Basta lembrar das práticas, comuns no século XIX, de exposição das pessoas que tinham alguma diferença corporal e que eram expostas como diversão popular. Eu participei de

9 Disponível em <https://vimeo.com/275711301>. Acesso em: 23 jul. 2021.

10 Referência à prática teatral em que atores brancos coloriam a face com carvão para representar personagens negros.

um longa-metragem, *Selvagem*, de 2018, com direção de Diego Costa, em que a história não era minha, não era da minha cadeira, não era da minha crença. Eu interpretei uma personagem: Lígia. É um filme que só está em festivais, por enquanto. Trago esse exemplo para destacar que não precisamos estar em cena apenas representando a deficiência, ela pode ser mais um dos signos apresentados na obra. Mas é preciso que, no contexto cultural, sejamos lembrados(as). Sejamos lembrados(as) como espectadores(as), sejamos lembrados(as) como artistas.

Enquanto isso não acontece, eu estou nos lugares onde me convidam. Se não me convidam, eu passo com a roda por cima, abro a porta que eu quero passar, eu tenho a arte para fazer isso e não tem outro lugar que não seja o teatro. O teatro também retrata o que a sociedade destaca, eurocêntrico... todas as coisas que a gente sabe que são visíveis no mundo ocidental, que ganham destaque. Por isso, eu falo que faço sempre o teatro com a visão de mundo africana, porque a visão de mundo africana pensa de uma forma que cabe todo mundo. Tanto é que a gente não tem nem pirâmide, nós estamos sempre em roda, porque em roda não tem maior, não tem menor, a gente troca o tempo todo, quem ensina aprende na mesma medida. Eu precisei me encontrar de novo e foi a partir da visão de mundo africana que eu me conheci. As divindades africanas, por exemplo. Há as que não escutam, outras que só têm uma perna, tem uma que é binária, outra que é não binária... E ninguém perde a sua forma sagrada. Então, a visão de mundo africana dá conta de que todos(as), todos(as) de verdade fazem parte de uma grande roda.

Porém, nós não podemos esquecer que no Brasil há um racismo, um machismo e um capacitismo estrutural, institucional e, mais do que tudo, atitudinal. Se nós não pensarmos, nós

que somos do teatro, nós que temos essa sensibilidade, sabe? A gente conseguiu fazer teatro até pela tela dos dispositivos, mas não conseguimos entender que o(a) surdo(a), o(a) cego(a), que o(a) cadeirante, que o(a) trans, pode e deve estar no teatro, em qualquer lugar, em qualquer momento em que a arte está sendo colocada. Que bom que existe a arte! Que bom que existe a visão de mundo africana! Que bom que existe cada um e cada uma de vocês que estão aqui no evento. Que eu possa falar, mesmo sendo através desse equipamento. Porque esse equipamento também é um equipamento de empoderamento, e ele tem lá os seus privilégios. Por que lá *no oco do oco do sem fim do mundo*, muitas vezes, a pessoa com deficiência e negra que está lá, no máximo, tem uma televisão de tubo e um controle remoto, e aquele conversor que o governo deu. Muitas pessoas não têm acesso a essas mídias, a tudo isso que está aberto a nós nessas plataformas, ainda não conseguimos incluir todo mundo. Então, nós conseguimos fazer o teatro chegar aqui. Então, a gente tem que chegar e fazer com que a arte chegue de verdade, de tudo, para todos(as).

Eu gostaria de finalizar com Ubuntu. A partir de uma história africana *Ubuntu*. Certa vez, um historiador ficou avaliando durante um tempo algumas crianças brincando e teve a ideia de ir até o mercado mais próximo. Ele chamou aquelas crianças que estavam brincando e disse para elas que ficassem lá do outro lado da árvore, que ele ia deixar uma cesta de doces lá perto dele e ia contar até três, e quem chegasse primeiro era o dono da cesta. Foi assim que ele fez: mandou todo mundo para o outro lado e disse: “Um, dois, três... já”, quando ele gritou: “já” todas as crianças chegaram juntas do outro lado junto da cesta. Ele não entendeu direito o que tinha acontecido. Aí a criança, sempre com a sua sapiência, com sua inocência,

disse: “Isso é Ubuntu”. Ele perguntou: “como assim?”. Ele não podia ser feliz se os outros também não estivessem felizes, isso é *Ubuntu*. E o provérbio diz “*Umuntu nganbantu ngubantu*”. “Uma pessoa só é uma pessoa por causa das outras pessoas”.

Dança, educação e inclusão: o que nós, dançarinos com deficiência (visual), podemos e queremos dançar?

Renata Mara Fonseca de Almeida¹

INTRODUÇÃO

Por mais que eu tenha desenvolvido pesquisas sobre e proposto algumas práticas artísticas junto a pessoas com deficiência, nunca atuei diretamente como professora de dança num contexto regular de educação especial ou inclusiva. Apesar de ter feito uma pesquisa do tipo observação participante no Instituto São Rafael², ter uma formação no método *DanceAbility*³ e proposto algumas oficinas com grupos mistos, além ter conduzido práticas de dança com pessoas com deficiência

1 Artista-docente da dança com deficiência visual. Doutoranda em Teatro no PPGAC, CEART – UDESC; mestre em Artes, EBA – UFMG; especializada em Arte Educação e Cultura, Escola Guignard – UEMG; graduada em Psicologia, PUC – MG. Professora certificada no método *DanceAbility*.

2 Escola pública especializada na educação de pessoas com deficiência visual, localizada em Belo Horizonte.

3 *DanceAbility* é um método de dança que utiliza a improvisação de movimento para promover a exploração artística entre pessoas com e sem deficiência, oferecendo um caminho de inclusão a partir de exercícios simples num ambiente respeitoso, seguro e acolhedor. Desde sua criação, em 1979, a Companhia Joint Forces e seu diretor Alito Alessi têm mantido como propósito cultivar o comum desenvolvimento da dança e o movimento para a expressão criativa de todas as pessoas. Realizado pela primeira vez no Brasil, o curso de certificação de professores em *DanceAbility* ocorreu em fevereiro de 2011, em Florianópolis/SC. Para aprofundar o conhecimento sobre o *DanceAbility*, consulte www.danceability.com.

visual durante seis meses e ter acompanhado as atividades artísticas realizadas na APAE Ouro Preto pelos alunos do curso de Artes Cênicas e Música da UFOP durante minha atuação como docente nessa universidade, nenhuma dessas experiências me parece ser o ponto central do que me conecta à reflexão sobre Dança, Educação e Inclusão. Embora algumas dessas vivências sejam citadas neste artigo, por contribuírem com a discussão a respeito do fazer artístico vinculado a processos educacionais e de inclusão social, o que verdadeiramente tange ao meu corpo e à minha dança é a própria experiência como artista-docente de dança com deficiência visual. Portanto, é desse lugar, de quem sente no corpo a exclusão e dança as manobras da inclusão em contextos tanto artísticos quanto sociais, que elaboro o presente trabalho.

Inclusão nunca foi um assunto que escolhi conscientemente estudar. Pelo contrário, tentei me distanciar do reconhecimento como especialista na área, do mesmo modo que relutei, por muito tempo, em assumir a diferença que trago em meu olhar na minha prática como artista de dança. Isso foi inevitável, pois, nos últimos aproximadamente dez anos, a inclusão passou a ser uma atitude de autossustentabilidade pessoal e profissional. Não por desejo, mas, inicialmente, por necessidade, hoje transformada em compromisso ético, estético e político. Tenho baixa visão, devido a um quadro avançado da doença degenerativa Retinose Pigmentar.

Assim, o presente artigo, embora se pautue nas questões emergentes no contexto do trabalho coreográfico que apresentei na cerimônia de abertura dos Jogos Paralímpicos Rio 2016, estabelece diálogo com outras vozes e corpos que também se movimentam nos campos e ou nas fronteiras entre Dança, Educação e Inclusão. No tocante à discussão sobre processos de

ensino e aprendizagem da dança com pessoas não visuais, diálogo com Moraes, Cardoso-Manso e Lima-Monteiro (2009), Latour (2008) e Bianchini (2005). Ao indagar a respeito de parâmetros estéticos quando corpos diferenciados estão em cena, elejo as reflexões de Albright (2001) e Freire (2005). Finalmente, retomo minha trajetória como artista-docente com deficiência visual no intuito de nos atentarmos à escolha desses artistas quanto aos referenciais de corpo, dança e cena aos quais desejam ter sua imagem vinculada.

1 Processos de ensino e aprendizagem da dança com pessoas não visuais

Apoiando-me nas contribuições de Fortin (2010) sobre pesquisas autoetnográficas no campo das Artes, parto de um referencial autobiográfico, não para relatar fatos individuais, mas para construir e comunicar uma nova consciência da experiência, para que profissionais que atuam no campo da dança ou da educação em interseção com a inclusão possam revisitar seus corpos, os corpos com que trabalham, e o espaço de sua atuação, considerando que nem corpo nem espaço são estruturas dadas, mas se constroem e ganham sentidos no próprio fazer. Assim, primeiramente discuto sobre algumas especificidades do ensino e aprendizagem da dança junto a indivíduos cegos ou portadores de baixa visão, apontando que o acesso e o direito à prática da dança por parte dessas pessoas são os primeiros passos para a profissionalização artística desses sujeitos.

“Parece que estão precisando de alguém que dança e tem deficiência visual para uma participação na abertura das Paralimpíadas. Posso passar seu contato?”. Essa pergunta foi feita por um colega que trabalha no Setor Braille da Biblioteca

Pública Luiz de Bessa⁴, de modo que, poucos dias após minha resposta afirmativa, recebi um telefonema de Cassilene Abranches, ex-bailarina da renomada companhia mineira de dança, Grupo Corpo, e atual assistente de coreografia do diretor Rodrigo Pederneiras. Os universos em questão eram o da deficiência visual e o da dança. Buscava-se por alguém que fizesse a ponte entre esses dois mundos, que tivesse concomitantemente uma formação em dança e alteração significativa do sentido da visão, mas que a qualidade técnica/artística superasse os desafios inerentes à experiência da cegueira ou da baixa visão. A esse respeito, reside o primeiro questionamento que proponho: será que a cegueira é, em si, o principal motivo que justifica a pequena presença de bailarinos com deficiência visual ou há outros aspectos que devem ser abordados?

De acordo com a equipe responsável pela curadoria artística do evento, foi muito difícil encontrar no Brasil dançarinos cegos ou portadores de baixa visão que atendessem a qualidade técnica esperada. Não digo isso no intuito de vangloriar meu trabalho. Pelo contrário, é pesaroso deparar-me com essa realidade, que, a meu ver, denuncia a escassez, ou ao menos a pouca presença de iniciativas de formação artística voltadas para sujeitos não visuais. Sabe-se que o ensino de dança com pessoas cegas é desafiador. As especificidades do corpo da pessoa cega não estão diretamente vinculadas às suas habilidades físicas, e sim às maneiras de apreender o movimento, compreender-se e se relacionar no espaço e no tempo, pois a

4 Setor da biblioteca pública de Belo Horizonte direcionado a pessoas com deficiência visual. O espaço conta com um acervo significativo em braile, além de organizar um trabalho de ledores voluntários, cursos do sistema braile, exibição de vídeos com audiodescrição, e outras atividades.

cegueira, embora possa afetar a motricidade, é uma diferença sensorial e não motora.

Em sintonia com as contribuições de Moraes, Cardoso-Manso e Lima-Monteiro (2009), ao tomarmos como base a noção de corpo a partir do que lhe afeta, do que o torna sensível ao mundo, pode-se dizer que, se é na relação com o ambiente que nos fazemos corpo, é preciso ampliar nossas conexões e afecções com o mundo para que ampliemos nosso se fazer corpo, pois são nossos contatos com o mundo que constroem nosso corpo e nossa cognição. Logo, torna-se óbvio que, para se construir um corpo dançante, é indispensável que esse corpo esteja em um ambiente de dança, afetando e sendo afetado por tudo que está circunscrito nessa conexão entre corpo e movimento.

Dentre as muitas iniciativas visitadas pela equipe artística dos Jogos Paralímpicos na busca de dançarinos com deficiência visual, destaca-se a Associação/Cia. de Ballet de Cegos Fernanda Bianchini (SP). Durante minha pesquisa de mestrado (ALMEIDA, 2012), debrucei-me sobre o trabalho realizado nessa instituição, por meio da leitura da dissertação de Bianchini (2005), entrevista semiestruturada com a autora, além da observação de vídeos dos espetáculos realizados, de alguns ensaios e de uma apresentação de sua companhia. Esse contato com a Associação/Cia. de Ballet de Cegos, além de outros estudos e experiências, possibilitou-me reconhecer a viabilidade da construção do corpo de sujeitos não visuais aos moldes da dança clássica. Antes de demonstrar esse fato, permito-me refletir um pouco sobre as particularidades do modo de se construir corpo e cognição nos indivíduos cegos, trazendo outros contextos em que sujeitos não visuais estão em movimento, para então retomar as conexões desse corpo com o universo da dança.

Moraes, Cardoso-Manso e Lima-Monteiro (2009), ao pesquisarem corpo e cognição de jovens com deficiência visual no Instituto Benjamin Constant (IBC, RJ), por meio de oficinas de expressão corporal ligadas às atividades teatrais, convidaram-me a revisitar as proposições de Latour (2008) a respeito do corpo. Ele o compreende como uma “interface que vai ficando mais descritível quando aprende a ser afectado por muitos mais elementos” (LATOURE, 2008, p. 39). O corpo é, portanto, “uma trajetória dinâmica através da qual aprendemos a registrar e a ser sensíveis daquilo que é feito o mundo” (LATOURE, 2008, p. 40). Logo, “Adquirir um corpo é um empreendimento progressivo que produz simultaneamente um meio sensorial e um mundo sensível” (LATOURE, 2008, p. 39-40).

Assim, o relato de Moraes, Cardoso-Manso e Lima-Monteiro (2009) sobre a controvérsia travada entre dois estudantes a respeito do que pode o corpo de um cego demonstra como o aprendizado do sensível do mundo é algo bastante peculiar e que está extremamente vinculado à atenção que nossos sentidos dão a essas sensorialidades. A conversa sobre a possibilidade de um cego jogar queimado, sozinho ou guiado, deu-se entre uma estudante com baixa visão, referida pelas autoras como Colombina, e um jovem, cujo nome fictício é Arlequim, cego há dois anos devido a uma doença degenerativa que possui desde cedo, ambos participantes há três anos das atividades de expressão corporal realizadas no IBC. Eis o diálogo entre os dois jovens:

Colombina: “Para o cego jogar tem que ter alguém batendo palma, chamando pelo nome dele”. Arlequim: “Mas e o guizo? Serve para que? A gente escuta o guizo da bola e aprende a se mexer rápido. Eu não quero ser guiado

o tempo todo, quero me mexer mais sozinho, tenho que aprender isso”. Colombina: “Se não for guiado o cego vai sempre perder no jogo, vai sempre levar bolada. Com o que eu vejo consigo me desviar da bola, por isso, acho que se eu jogar com um cego vou ganhar sempre, vai ser injusto com o cego”. Arlequim: “Injusto? Que nada! Você acha isso porque não sabe se ligar no som do guizo, você só liga no jogo porque vê a bola, eu me ligo no jogo porque ouço o barulho do guizo (MORAES; CARDOS-MANSO; LIMA-MONTEIRO, 2009, p. 791).

Esse diálogo evidencia como as nossas habilidades motoras estão fortemente relacionadas com nossos modos de percepção. Se o fato de “se ligar” no som do guizo da bola provoca um jeito particular de se mexer e de se fazer corpo, “estar ligado” no que se vê constrói outras referências de corpo, espaço e tempo. Nesse sentido, tanto as afirmações de Arlequim quanto as de Colombina, mesmo que contraditórias, são coerentes quando consideramos as particularidades de suas experiências perceptivas. A impressão de Colombina encontra ressonância no jogo *goalball*⁵, que, ao ser jogado em uma competição, todos os atletas devem usar as vendas homologadas pela Federação Internacional de Desporto para Cegos (IBSA). O fato de anular qualquer informação visual do jogador faz com que se igualem, deixando assim, como nas palavras de Colombina, o jogo justo.

5 Nessa modalidade desportiva, é utilizada uma bola com guizos. A bola é arremessada com uma ou duas mãos (imitando um arremesso de boliche), com o objetivo de que ela cruze rodando a linha do gol contrário. A outra equipe tenta impedir o gol, estando seus jogadores agachados ou ajoelhados. A partir de deslocamentos laterais, os jogadores buscam ocupar a maior área possível, deitando de lado na quadra para efetuar a defesa. Ganha o jogo a equipe que marcar a maior quantidade de gols em dois tempos de 10 minutos (ÇOLAK; AMORIM apud GOMES-DA-SILVA et al., 2015).

Desse modo, todos se movem conforme Arlequim: atentos ao som do guizo, construindo corpo, espaço e movimento a partir do estímulo sonoro. Um dado interessante é que o *goalball*, diferentemente de muitos jogos adaptados para atletas com deficiência, é um desporto que por ter surgido num contexto de reabilitação de veteranos cegos de guerra, é uma modalidade criada no corpo de pessoas cegas. Portanto, suas regras, sua forma de movimentação e uso do corpo no espaço são oriundas dos próprios modos de percepção desse corpo.

Retomando o universo da dança, se, para uma pessoa sem deficiência, alcançar a postura do balé e um domínio técnico na execução de seus passos a ponto de dançá-lo com beleza, graça e precisão, é necessário uma prática contínua, longa e dedicada, imaginemos as especificidades do ensino e da aprendizagem quando se trata de corpos que não dispõem do sentido da visão ou o têm significativamente reduzido. Como o corpo de quem aprendeu instintivamente a se defender dos obstáculos invisíveis do mundo pode estar de peito aberto e com a cabeça erguida? Como os membros superiores, tidos como sinalizadores espaciais, seja por meio da condução da bengala durante os deslocamentos desse corpo, seja ao tatear o espaço, expressam-se com leveza e suavidade? Enfim, se construir um corpo nos moldes da dança clássica é tarefa árdua para qualquer corpo, não sejamos ingênuos do quão desafiador é fazê-lo no corpo com deficiência visual.

As descrições apresentadas (tanto de Arlequim quanto de Colombina acerca do *goalball*) evidenciam que é preciso partir das referências de percepção e cognição particulares desses sujeitos. Apesar disso, tais particularidades não podem ser generalizadas, pois, como vimos, a maneira de lidar com a cegueira ou a baixa visão, e conseqüentemente o modo de se

mover, é única para cada indivíduo, uma vez que são muitos os aspectos que interferem na construção desse corpo (como forma e período da perda da visão, processo de adaptação, prática de atividades físicas antes ou durante a perda, sem falar em processos psicológicos ligados à autoestima e à socialização). Assim, em meio a um emaranhado de singularidades, é indispensável que a prática da dança, independentemente da modalidade, seja fundamentada nas distintas especificidades dos processos de percepção e cognição da pessoa cega. Ademais, o não ver deve ser compreendido, sobretudo, como uma experiência diferenciada e não como a falta de um sentido, ou seja, um déficit, pois isso levaria somente a adaptações de métodos já existentes, sejam eles ligados a práticas esportivas ou artísticas, e não à criação de algo construído a partir e em função do modo de conhecer, perceber e agir da pessoa cega, como é o caso do *goalball* no contexto esportivo.

Já no universo da dança, volto para o trabalho desenvolvido por Fernanda Bianchini, professora e diretora da Associação/Cia. de Ballet de Cegos (SP). Um exemplo interessante que demonstra como sua metodologia de ensino do balé clássico para pessoas com deficiência visual leva em conta as especificidades perceptivas desses corpos foi a experiência de amarrar folhas de palmeiras nos braços de suas alunas para que elas pudessem compreender a leveza dos movimentos de braços de uma bailarina (BIANCHINI, 2005). No que tange ao processo de ensino/aprendizagem do balé, esse fato revela sua consideração com o modo de perceber de uma pessoa cega que, em geral, associa-se a uma construção de corpo e de orientação e mobilidade a partir de sensações táteis, sinestésicas e auditivas, por meio do entrelaçamento dos órgãos dos sentidos. A mesma avaliação não se pode dar à estética de seus trabalhos,

pois estes intencionalmente omitem do público as particularidades do modo de perceber de quem não vê, ou melhor, de quem vê através de outras organizações sensoriais. Pode-se dizer que, no trabalho de Bianchini (2005), o corpo está a serviço de um padrão estético que preza pela execução exata dos passos e que reproduz os cânones clássicos de beleza e saúde. Feita essa observação, desloquemo-nos para a reflexão a respeito de distintos pressupostos estéticos que perpassam as produções em dança com artistas com deficiência na contemporaneidade.

2 Perspectivas estéticas

Passemos ao cenário da produção em dança na contemporaneidade, envolvendo dançarinos com deficiência, no qual surgem indagações ligadas, por um lado, ao papel desses trabalhos no que tange à reformulação e ampliação dos parâmetros estéticos, sociais e políticos dominantes; por outro, ao direito de escolha consciente desses artistas por concepções de corpo e dança às quais desejam ter sua imagem vinculada. Que dança, ou quais danças, corpos com deficiência podem e querem dançar? É relevante lembrar que a presença de corpos diferenciados em cena é um fato bastante novo se considerarmos a história da dança. Esse fato está associado tanto a políticas inclusivas, que vêm possibilitando o acesso à arte por pessoas com deficiência, quanto à própria abertura da dança na contemporaneidade para a diversidade de corpos e estéticas.

Como nos aponta Tomazzoni (2006), na dança contemporânea, “não há modelo/padrão de corpo ou movimento. Portanto, a dança não precisa assombrar por peripécias virtuosas e nem partir da premissa de que há corpos eleitos”, do mesmo modo que “cada projeto coreográfico terá de forjar

seu suporte técnico e que ter um projeto é percorrer *escolhas coerentes*". Desse modo, conclui-se que o incômodo proposto pela dança contemporânea talvez seja o fato de que podemos ser mais e muitos.

Tais premissas nos aproximam da ideia de que, com o advento da dança contemporânea, qualquer corpo pode dançar, inclusive o corpo com deficiência. Contudo, "assistir corpos com deficiência dançando nos força a ver com uma dupla visão, e nos ajuda a reconhecer que embora uma performance de dança seja baseada nas capacidades físicas do dançarino, não se limitam a elas" (ALBRIGHT, 2001, p. 58, tradução nossa)⁶

Nesse sentido, se uma performance de dança não se define pelas habilidades ou diferenças de um corpo, e sim pelo fato de que para cada projeto coreográfico tem-se uma forma de preparação corporal, entende-se que o modo de trabalhar com esse corpo, seja ele padrão, seja diferente, é diretamente congruente ao projeto filosófico e estético em que cada trabalho artístico se fundamenta. Nessa perspectiva, encontram-se tanto trabalhos com dançarinos com deficiência que mantêm os parâmetros tradicionais de uma estética clássica quanto propostas que, com base em corpos diferenciados, questionam, indagam sobre os padrões do corpo que dança, desestabilizando referenciais sociais e artísticos a respeito do corpo e da dança.

No universo específico da deficiência visual, retomo o trabalho da Associação/Cia. de Ballet de Cegos Fernanda Bianchini (SP) como exemplo das muitas danças que "recriam a moldura representacional das apresentações tradicionais, enfatizando os elementos de virtuosismo e domínio técnico

⁶ *Watching disabled bodies dancing forces us to see with a double vision, and helps us to recognize that while a dance performance is grounded in the physical capacities of a dancer, it is not limited by them.*

para reafirmar um corpo clássico apesar de suas limitações”⁷
(ALBRIGHT, 2001, p. 59, tradução nossa).

Figura 1 - Coreografia Grand Classic, apresentada na formatura das bailarinas Aldenir e Aldenice, em 2010, pela Cia de Ballet de Cegos Fernanda Biachini.



Fonte: Imagem extraída da página do Facebook da Associação Fernanda Bianchini - Cia Ballet de Cegos

Descrição da imagem: Fotografia colorida, em formato paisagem, de um palco com duas bailarinas e um bailarino. Eles estão de frente, posando para a foto, com a postura ereta. As duas bailarinas seguram o vestido branco, abrindo para as laterais, enquanto o bailarino, que está entre elas, apoia as mãos nas costas de cada uma. Elas são mulheres brancas, cabelos pretos, presos em um coque por um laço azul. Usam meia calça e sapatilhas de ponta. Ele é um homem negro, usa uma camisa de mangas longas, calça justa e sapatilhas brancas. Ao fundo, cestas de palha com flores e arranjos que compõem o cenário. (Fim da descrição)

7 [...] recreate the representational frames of traditional proscenium performances, emphasizing the elements of virtuosity and technical expertise to reaffirm a classical body in spite of its limitations.

Já o Potlach Grupo de Dança⁸, dirigido por Ida Mara Freire (SC), atenta para o direito do dançarino com cegueira de estar em cena, alertando para que corpos com diferenças físicas ou sensoriais não sejam tidos como meros receptáculos da criação do outro, embora, em virtude de suas especificidades, permitem a revisão de conceitos relativos à natureza da dança (FREIRE, 2005).

Figura 2 – Potlach Grupo de Dança. Foto: Cleide de Oliveira.



Fonte: Imagem extraída da dissertação de mestrado de Fabiana Grassi Mayca.

8 O Potlach, como projeto de extensão da Universidade Federal de Santa Catarina, foi realizado na Associação Catarinense de Integração do Cego (ACIC) sob a coordenação da professora Ida Mara Freire entre os anos de 1998 e 2010. Desse modo, o Potlach Grupo de Dança realizou suas atividades nesse intervalo de tempo. Informação obtida por meio de relato oral de Ida Mara Freire, em janeiro de 2021.

Descrição da imagem: Fotografia colorida, em formato retrato, de duas mulheres com as testas encostadas uma na outra e com as mãos para o alto, ligadas pelas palmas das mãos. Uma delas é negra, de cabelos negros acima dos ombros e com tranças. A outra tem pele branca e cabelos negros, presos em um coque. Cada uma delas veste blusa branca e calça na cor marrom claro. Uma iluminação amarela destaca o movimento das bailarinas. (Fim da descrição).

A partir da análise comparativa entre esses dois trabalhos, realizada durante minha pesquisa de mestrado, pode-se dizer que

[...] ficou evidente a possibilidade da coexistência de diferentes concepções artísticas em torno da dança realizada por indivíduos cegos ou portadores de baixa visão. Pôde-se observar que a forma de abordar o corpo que não vê, enquanto artista, está fortemente vinculada à concepção de dança e deficiência visual que as proponentes desses trabalhos apresentam. Em suma, o trabalho dirigido por Fernanda Bianchini estaria mais próximo de uma vertente do que a dança oferece ao corpo cego, enquanto que o projeto coordenado por Ida Mara Freire teria prioritariamente como base o que esse corpo cego em sua inteireza e singularidade proporciona à dança. Ambos levam a releituras e ressignificações dessa relação dança e deficiência visual. No entanto, o primeiro modifica mais a compreensão das potencialidades do corpo cego que dança, mostrando que esse é capaz de dançar da mesma forma que aquele que enxerga. Já o segundo, embora também permita ressignificar o corpo e as potencialidades da pessoa com cegueira, provoca mudanças relevantes a respeito da natureza da dança e amplia a noção de belo. A Associação / Cia. de Ballet de Cegos buscaria, assim, demonstrar que é

possível dançar apesar da diferença, enquanto a proposta do Potlach poderia ser sintetizada como um trabalho que visa dançar a partir da diferença (ALMEIDA, 2012, p. 95).

Entre o “apesar da deficiência” e o “em virtude da diferença”, assim colocados não para rotular ou encaixotar certas perspectivas e, sim, para facilitar a compreensão da discussão em questão, existem inúmeras maneiras de abordar o corpo, conceber o movimento e compor a cena, elegendo o que se deseja revelar ou omitir. Assim, refletir sobre os modos como corpos diferenciados têm ocupado a cena contemporânea nos remete, por um lado, a questões sobre as implicações culturais de tais atuações, por outro, a indagações a respeito do direito de escolha desses artistas quanto à natureza estética da dança. Na perspectiva dos trabalhos que reconhecem os corpos diferenciados como potência para novas referências estéticas no campo da dança, apresento o depoimento de Albright (2001), a fim de tensionar os discursos entre o que podem e o que querem os artistas da dança com deficiência.

Em função de minha performance ter sido encenada em um corpo marcado por cicatrizes físicas e psíquicas da deficiência, embora sem marcas de qualquer limitação física visível, eu desafiava conscientemente os códigos habituais de representação da dança cênica. Na verdade, a intenção era desestabilizar o público, deixando-o sem saber se estava frente a uma atuação da deficiência ou da realidade em si. Era uma expressão artística ou uma confissão autobiográfica? Eu escolhi não mais fazer dança técnica (atuação artística), ou isso era tudo que eu conseguia fazer

(limitação estética)? (ALBRIGHT, 2001, p. 57, tradução nossa)⁹.

Contribuindo com a questão a respeito de como nós, artistas com deficiência, negociamos entre o que podemos e o que queremos dançar, retorno para o aspecto autobiográfico deste artigo, abordando minhas próprias experiências e impressões a partir de uma percepção embaçada, manchada, com contornos imprecisos, em que partes de coisas, corpos e mundo são confundidas além de aparecerem e desaparecerem repentinamente.

Desde o primeiro contato, passando pela confirmação de que eu era a bailarina convidada a dançar na cerimônia de abertura das Paralimpíadas representando a categoria da deficiência visual, revivo e convivo com sentimentos bastante contraditórios. Eu me indago sobre o que significa ter meu corpo, minha dança, meu modo de ver, enfim, meu nome, associado a um evento de tal porte e especificidade. Talvez a contradição resida no fato de que, se por um lado, essa experiência me aproxima de um sonho, hoje ultrapassado, por outro, atualiza minha trajetória profissional me colocando novamente diante de conflitos relativos a processos de exclusão/inclusão que pareciam já estar superados. No entanto, se é preciso revisitá-los, é porque ainda se tem muito a dizer, indagar, refletir e fazer nesse espaço híbrido entre arte, educação e inclusão.

9 “Because my performance was staged on a body at once marked by the physical and psychic scars of disability and yet unmarked by any specifically visible physical limitation, I was consciously challenging the usual representational codes of theatrical dance. Indeed, I wanted the audience to be put off balance, not knowing whether this was an enactment of disability or the real thing. Was this artistic expression or autobiographical confession? Did I choose not to do more technical dancing (artistic interpretation) or was this all I could accomplish (aesthetic limitation)?”.

É justamente a diferença no meu modo de ver, ou seja, pela deficiência visual, que me incluí num evento desse tamanho e dessa natureza. Enquanto não explicitava a especificidade do meu olhar, em função da baixa visão, na minha atuação como artista de dança, eu era mais uma bailarina entre tantas. Após frustrantes audições prestadas a grandes companhias de dança de certos estados do Brasil,

Tomava consciência da exposição e agressão às quais eu mesma me submetia, ao alfinetar um número no colant e me posicionar na barra de acordo com a ordem da numeração, uma vez que eu não teria a certeza de um lugar próximo ao professor, o que garantiria a visualização dos passos. Começava a me questionar se não haveria outro espaço no qual eu pudesse ser verdadeira comigo mesma e respeitar as particularidades da minha maneira de apreensão e expressão da dança. Perguntava-me também se o desejo de fazer parte do elenco de uma companhia de dança era legítimo ou se estava carregado pela cobrança e provação das minhas capacidades. Nascia, então, o interesse em compreender as interferências que a minha forma particular de ver poderiam acarretar no meu modo de dançar (ALMEIDA, 2012, p. 8).

Dessa maneira, ao permitir que minha diferença atravessasse o meu fazer artístico, eu me aproximei de novas formas de pensar o corpo, a dança e a cena. Distanciando-me das cotidianas aulas de balé clássico e dos ensaios que primavam pela precisão na execução dos passos, participei de alguns espaços e propus outros em que eu pudesse dançar de forma serena e em paz com as minhas potencialidades e os limites físicos e

perceptivos. Assim, o desejo de pesquisar a relação entre dança e deficiência visual tornou-se tema de pesquisa acadêmica e artística, levando-me a ingressar no curso de mestrado em Artes na EBA – UFMG (cujo objeto de estudo já foi apresentado) e a desenvolver o projeto Singular. Esse projeto consistiu na realização de oficinas de dança contemporânea para pessoas com e sem deficiência visual conjuntamente, em paralelo à montagem do trabalho cênico intitulado *Desassossego em Branco*. A simultaneidade e a interseção entre esses dois universos ocorreram por perceber que a minha prática como dançarina e professora com deficiência visual poderia contribuir em processos de ensino/aprendizagem da dança junto a esse público, do mesmo modo que o contato com corpos de pessoas cegas poderia alimentar nosso processo artístico. Há, portanto, uma congruência com as ideias de Freire (2005) quando diz que:

Nosso interesse em conhecer a natureza da dança está numa busca de qualidade do movimento para a pessoa com cegueira, por um lado. Por outro, também está no reconhecimento de que a percepção que a pessoa cega tem desse movimento pode nos oferecer uma possibilidade de apreendermos aspectos sutis do movimento e da própria experiência estética que perpassa a dança (FREIRE, 2005, p. 64).

Foi isso o que aconteceu em *Desassossego em Branco*, quando em vez de um solo, como pensado inicialmente, o trabalho, ao ter em seu elenco Renata Mara (baixa visão), Oscar Capucho (cego desde os oito anos) e Tuca Pinheiro (sem deficiência visual),

[...] discute questões relativas às diferentes

formas de ver o mundo e apreender a dança. O ver ou não ver é abordado na obra como algo que vai além da acuidade ou do campo visual de um indivíduo, abrangendo tudo aquilo que faz do desassossego da existência humana uma experiência singular e ao mesmo tempo plural.¹⁰

Figura 3 – Espetáculo Desassossego em Branco.



Fonte: Fotografia de André Fossati (acervo pessoal)

¹⁰ Texto retirado do programa do espetáculo *Desassossego em branco*, cuja temporada de estreia ocorreu em Belo Horizonte, em 2011.

Descrição da imagem: Fotografia colorida, em formato paisagem, de uma sala toda branca. Nela, estão três pessoas vendadas sentadas no chão, encostadas na parede e afastadas umas das outras. À direita, um homem, de pernas esticadas, posiciona as mãos próximo das axilas e os cotovelos erguidos na altura dos ombros. Ele usa camisa de mangas longas e calças pretas. Ao centro, está uma mulher com os braços para o alto encostados na parede e as pernas flexionadas, com os pés sem tocar o chão. Ela veste uma blusa estampada e um short cinza. À esquerda, outro homem, com os braços totalmente caídos ao lado do corpo e as pernas esticadas com os joelhos levemente flexionados. Ele usa um macacão branco. Uma iluminação branca incide na sala, provocando sombras na parede. (Fim da descrição).

Ao assumir e expor essa diferença junto à classe artística mineira e a compartilhar com o público, por meio da apresentação e circulação do espetáculo *Desassossego em Branco*, dirigido por Tuca Pinheiro, sinto-me retirada do anonimato de mais uma bailarina entre tantas outras. Logo, esse trabalho inaugura um lugar de reconhecimento, um diferencial artístico conquistado mediante a exposição de uma particularidade. Desde então, o meu fazer/saber em dança é inevitavelmente acompanhado dessa experiência. Sim, sou uma artista-docente da dança com deficiência visual. Resta, portanto, a última pergunta deste texto: mas de qual dança?

Conforme explicitado no título de um dos artigos de Ida Mara Freire (2005), *Na dança contemporânea, cegueira não é escuridão*, como já dito, foi ao deslocar-me de um contexto pautado num corpo ideal e em danças pré-fabricadas para outro que preza pela diversidade de corpos e que se permite aprender com as diferenças, ampliando os referenciais estéticos da dança, que me incluo no cenário da produção artística. Paradoxalmente, é quando compartilho minha condição de exclusão que sou incluída. Isso põe em verdade a noção de que só é necessário

incluir aqueles que são excluídos, pois se não o fossem, não haveria sentido em incluí-los.

Desse modo, atuar e circular com *Desassossego em Branco* fez com que o fantasma de deixar de dançar, caso viesse a ficar completamente cega, sossegasse. Contudo, a experiência com o trabalho coreográfico criado posteriormente, em 2016, para a abertura das Paralimpíadas despertou uma revisão e ampliação do que me assombrava. Tendo em vista que a inclusão se dá no reconhecimento da exclusão, questiono se essa inclusão se limita a um contexto exclusivo. Em outras palavras, se, por um lado, afirmo que mesmo com a baixa visão, ou com a cegueira, como é o caso do meu parceiro nessa coreografia, Oscar Capucho, posso dançar, ou melhor, podemos dançar; por outro, pergunto se haveria restrições quanto aos modos de dançar que nos são possíveis.

Em sintonia com Freire (2004/2005), quando a autora aposta na produção artística de corpos diferenciados, alertando para que suas especificidades físicas ou sensoriais não sejam tidas simplesmente como meros receptáculos para a criação do outro, assumo que não quero ser lembrada apenas pelo que minha experiência com a baixa visão pôde contribuir em processos de criação de coreógrafos e ou diretores que se interessam pelo campo da percepção. Distintamente dessa abordagem, a coreografia para os Jogos Paralímpicos Rio 2016, embora desenvolvida sob o tão estigmatizado modo de dançar 5, 6, 7 e 8, do qual eu havia me afastado por um bom tempo, parece contribuir com a ampliação do imaginário social sobre o que corpos com deficiência visual podem dançar.

Figura 4 – Renata Mara e Oscar Capucho em “Muito Além da Visão” - Cerimônia de Abertura Jogos Paralímpicos Rio de Janeiro, 2016.



Fonte: Imagem extraída do vídeo Muito além da visão – Paralimpíadas 2016.

Descrição da imagem: Fotografia colorida em formato paisagem, de um palco. Ao centro, um casal de bailarinos. Eles usam macacões pretos com linhas brancas nas laterais que contornam o corpo e sapatilhas pretas. Os dois estão de costas para a plateia. O bailarino, em pé, suspende um pouco a bailarina, enquanto ela apoia uma das mãos no pescoço e a outra na perna dele. Sobre eles, um foco de luz branca, que se espalha pelo chão. Ao fundo, em um telão preto, uma projeção, que se assemelha a um aglutinado de bolas brancas de tamanhos variados, criando uma composição abstrata em relevo. (Fim da descrição).

Chegamos no contrapeso no 4, vamos girando com o apoio da cabeça no 1, saímos no 2, ele caminha 3 4, enquanto eu me afasto, corro e salto no 5, meu braço está em seu ombro, lanço as pernas e o quadril, então, ele me gira e eleva o meu corpo. Isso tudo no 5, pois, no 6, ele me coloca no chão. Repetimos muitas e muitas vezes para que o tempo, o peso, a direção, a sensação, o

encaixe fiquem claros para os nossos corpos, pois além do desafio do próprio suporte, é preciso lembrar que meu parceiro tem pouca experiência em dança e é cego, e eu também não enxergo lá essas coisas. Entretanto, depois de repetirmos inúmeras vezes, o movimento acontece. Cansa. Em alguns dias, eu caio; em outros, eu me bato no chão; em outros, ele não me pega, mas continuamos praticando até que, paulatinamente, alcançamos precisão e confiança. Nesse misto de dor e prazer, em que nossos próprios sentimentos de derrota e orgulho convivem com os de compaixão e admiração de quem nos olha, reavalio meus limites, possibilidades e desejos na condição de uma artista da dança com baixa visão.

Enfim, em meio às minhas próprias experiências e as de outrem, envolvendo dança e deficiência, perpassadas por processos de exclusão e inclusão, concluo que tanto quero dançar o que pode o meu corpo, em virtude da minha formação em dança, apesar da minha deficiência, quanto quero dançar o que o sensível dessa diferença possibilita ao meu corpo, indo além das habilidades corporais adquiridas por essa formação. Logo, quero e posso dançar com todo o meu corpo, músculos, ossos, articulações, com o que vejo e o que não vejo, movendo e sendo movida pela liberdade e diversidade de parâmetros estéticos que a dança na contemporaneidade nos oferece.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cruzamento entre dança e deficiência visual nos convida a tocar em questões relativas ao corpo que dança, suas habilidades, sua formação e a profissionalização de dançarinos com corpos diferenciados; bem como nos coloca diante dos

parâmetros estéticos da dança cênica na contemporaneidade. Fica evidente que só haverá artistas profissionais com deficiência quando houver programas de formação para esses sujeitos. No caso específico da deficiência visual, diferentemente das deficiências físicas, o corpo, no que se refere a suas habilidades motoras, está intacto. O que está “comprometido”, ou melhor, o que opera a partir de registros específicos é a forma de aprender o movimento e de perceber espaço e tempo. Assim, faz-se necessário estudar e propor maneiras de ensinar dança para pessoas cegas, que permitam a esses sujeitos dançarem apesar de sua diferença e ou explorarem as especificidades de seu modo de perceber como dispositivos somáticos e criativos.

Relembro que incluir também é garantir o direito de escolha. Para tanto, é importante uma formação ampliada, como a de qualquer sujeito em processo formativo. Um bom processo educacional em dança é aquele que permite a quem o experimenta ter acesso tanto aos aspectos técnicos, constitutivos do movimento, quanto aos de natureza criativa/expressiva da dança. Não estou afirmando a necessidade de uma técnica específica de dança. Eu me refiro aos princípios genéricos e essenciais do corpo em movimento, que podem ser experimentados sob qualquer técnica de dança. É bem verdade que toda dança maneja o corpo, suas partes, seus deslocamentos, transferências de peso, coordenação motora, relação com a gravidade, propondo relações diversas com o espaço, o tempo e os outros corpos. Independentemente de escolhas estilísticas, os princípios básicos e essenciais para que um corpo se mova de forma autônoma, criativa e expressiva estão em todas as danças, e, ao mesmo tempo, em nenhuma por inteiro. Logo, é preciso ampliar para ser possível escolher. Nesse caso, ampliar pode ser tanto fazer conhecer uma diversidade de estilos como não se fixar

em estilo algum e buscar a base, ou seja, os princípios, não no sentido de origem, mas no de estrutura. A pessoa que dança, ao observar sua própria dança, sabe o que maneja, com o que negocia quando dança. É nessa metodologia de formação que pauto minha prática como educadora. Quais estruturas movo ao me mover e sob quais parâmetros estéticos me movo quando faço essa ou aquela escolha?

Na minha utopia desejante, espero contribuir para que o ensino de dança, independentemente da presença ou ausência de pessoas com deficiência, seja um espaço e um tempo de pesquisa e descoberta nos quais se ampliam os limites e as possibilidades tanto do corpo quanto da dança. Para tanto, é preciso que todos os envolvidos estejam continuamente negociando, de forma crítica e consciente, seus desejos e possibilidades quanto à manutenção e ou à revisão de parâmetros metodológicos e estéticos no campo da dança.

REFERÊNCIAS

ALBRIGHT, A. C. Strategic Abilities: negotiating the Disabled Body. In: ALBRIGHT, A. C.; DILS, A. (ed.). **Moving History/Dancing Cultures: a dance history reader**. Connecticut: Wesleyan University Press, 2001. p. 58.

ALMEIDA, R. M. F. **Não ver e ser visto em Dança: análise comparativa entre o Potlach Grupo de Dança e a Associação / Cia. De Ballet de Cegos**. 2012. 104 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

BIANCHINI, F. C. **Ballet clássico para deficientes visuais: Método Fernanda Bianchini**. 2005. 95 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2005.

FORTIN, S. Contribuições possíveis da Etnografia e da Autoetnografia para a pesquisa na prática artística. Tradução de Helena Maria Mello. **Cena**, [Porto Alegre], v. 7, n. 7, p. 77-88, 2010.

FREIRE, I. M. Na dança contemporânea, cegueira não é escuridão. **Ponto de vista**, Florianópolis, n. 6-7, p. 57-78, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1152>. Acesso em: 23 nov. 2011.

GOMES-DA-SILVA, P. N.; ALMEIDA, J. E. A.; ANTÉRIO, D. A comunicação corporal no jogo de Goalball. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n.1, p. 25-39, jan./mar. 2015.

LATOURE, B. Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre a ciência. In: NUNES, J. A; ROQUE, R. (org.). **Objectos impuros: experiências em estudos sobre a ciência**. Porto: Afrontamentos, 2008. p. 39-60.

MAYCA, F. G. **Imagens e imaginação: o julgamento estético no Potlach Grupo de Dança**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal De Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

MORAES, M.; CARDOSO-MANSO, C.; LIMA-MONTEIRO, A. C. Afetar e ser afetado: corpo e cognição entre deficientes visuais. **Universitas Psychologica**, Bogotá, v. 8, n. 3, p. 785-792, 2009.

TOMAZZONI, A. **Esta tal de Dança Contemporânea**. [S. l.]: idança.net, 2006. Disponível em: <http://idanca.net/esta-tal-de-danca-contemporanea/>. Acesso em: 21 mar. 2022.

RENATA Mara e Oscar Capucho em muito além da visão – Paralimpíadas 2016. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (2 min). Publicado pelo canal Renata Mara Almeida. Registro audiovisual da coreografia apresentada por Renata Mara e Oscar Capucho na cerimônia de abertura dos Jogos Paralímpicos Rio 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6yie7WU7x20>. Acesso em: 12 jan. 2021.

Audiodescrição: em defesa da formação em interface com a linguagem teatral

Jefferson Fernandes Alves¹

Kely Juliana Ferreira de Araújo²

O presente artigo procura abordar a audiodescrição, tendo como referência quatro estudos acadêmicos de mestrados (NÓBREGA, 2012; LEÃO, 2012; NASCIMENTO, 2017; SCHWARTZ, 2019), realizados no Brasil, que assumem a audiodescrição da cena teatral, suscitando algumas reflexões em torno dessa interface e considerando, por um lado, a influência da audiodescrição na perspectiva da “expansão” da cena teatral; por outro, a contribuição da própria linguagem teatral no caráter tradutório da audiodescrição para o teatro. Ademais, nosso itinerário reflexivo centra-se na experiência de audiodescrição do espetáculo “Três encontros com a alegria”, realizado em Natal/RN, em 2020, realçando o papel do consultor audiodescritor no processo assumido pela audiodescrição e o caráter formativo que essa prática representa.

1 Diretor Teatral. Membro do Grupo Estandarte de Teatro - Natal/RN. Docente do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo (CE/UFRN). Professor do Estágio Supervisionado em Teatro (UFRN) e dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGED), em Educação Especial (PPGEEsp) e em Artes Cênicas (PPGARC) da UFRN. Desenvolve estudos na interface acessibilidade/deficiência/artes, com ênfase na audiodescrição nas artes cênicas.

2 Atriz, arte-educadora em formação, graduanda do Curso de Licenciatura em Teatro da UFRN. Bolsista do projeto “Audiodescrição ao vivo: a acessibilidade de eventos acadêmicos no contexto da UFRN”.

Como tradução intersemiótica que transcria as imagens e os aspectos não verbais por meio do enunciado verbal, a audiodescrição surge, publicamente, como procedimento de acessibilidade, em 1981, nos Estados Unidos (em Washington), no campo teatral. No Brasil, as primeiras experiências ocorreram em 1999, no contexto do projeto “Filmenarrado”, realizado pelo Centro Cultural Luís Braille, em Campinas/SP (ADERALDO; NUNES, 2016). Gradativamente, a audiodescrição foi sendo adotada como uma modalidade de tradução intersemiótica no mundo inteiro, cujos parâmetros de neutralidade e objetividade foram sendo questionados, especialmente no campo da arte e da cultura, considerando, por um lado, a própria natureza poética desses campos e, por outro, uma compreensão de linguagem na qual a neutralidade e a objetividade estão subordinadas ao caráter ideológico da palavra, conforme as abordagens críticas (BAKHTIN, 2017).

As proposições bakhtinianas de que não há enunciado neutro, mas constituído e atravessado por determinado posicionamento axiológico, e de que a manifestação social pressupõe a participação discursiva em múltiplas redes semióticas de enunciados põem em evidência a multiplicidade de vozes presentes na mobilização da linguagem humana. Tais vozes, por sua vez, não apenas procuram representar o real mas também o criam e agem nele a partir dele. Nesse caso, a audiodescrição como tradução intersemiótica expressa uma multiplicidade de vozes, em relações dialógicas convergentes com a obra audiodescrita, respondendo a ela em favor das possíveis respostas enunciativas que os possíveis espectadores com deficiência visual fariam à obra acessível, como expressão de atribuição de sentidos.

Se compreendemos, a partir de Bakhtin (2017), que o enunciado é, em última instância, uma resposta a outros enunciados

com determinado índice de intervenção interpretativa do/no mundo e nas relações humanas, podemos considerar que a audiodescrição é uma espécie de contrarresposta e de contrapalavra dirigida aos enunciados imagéticos, expandindo-os verbalmente para a emergência de outros posicionamentos responsivos.

É preciso esclarecer que o processo tradutório, aqui compreendido como movimento (contra)responsivo, não se confunde com uma palavra contrária, opositiva, mas a natureza de contrapalavra em questão está relacionada à dimensão interpretativa que gera uma palavra outra que se vincula, complementarmente, à obra traduzida, constituindo um enunciado complexo que, no campo das imagens em movimento (audiovisual, artes da cena), se converte em um enunciado verbocovisual acessível, o qual procura provocar um posicionamento responsivo por parte, principalmente, das pessoas com deficiência visual que se colocam na condição de leitores/espectadores da obra acessível (ALVES; NASCIMENTO, 2018, p. 215).

Nessa linha de raciocínio, na qual a audiodescrição assume um papel de contrarresposta e contrapalavra, é possível argumentar que a perspectiva de subsidiar a autonomia responsiva das pessoas com deficiência visual permite-nos designar esse movimento responsivo como a possibilidade de constituição de contraimagens, mediadas pela audiodescrição.

Em outros termos, as singularidades interpretativas assumidas pelas pessoas com deficiência visual mobilizam, simultaneamente, as provocações semióticas da cena em articulação com o enunciado verbal que emerge da audiodescrição, reconfigurando, mentalmente, o espetáculo.

Neste caso, a fruição da obra acessível por parte da pessoa com deficiência visual se orienta pela constituição de contraimagens que respondem transfigurativamente à própria obra acessível. Imagens mentais respondendo às imagens visuais. Assim, voltamos ao caráter transcriador da tradução em que o circuito intersemiótico deflagrado não opera, necessariamente, pela correspondência figurativa (ALVES; NASCIMENTO, 2018, p. 217).

É interessante assinalar que essa perspectiva da construção de contraimagens não se restringe às pessoas com deficiência visual, mas, no caso delas, orienta-se pela compreensão da deficiência não como interdito, falta ou impedimento, mas, fundamentalmente, como deflagradora de outras formas de constituição do olhar que, conforme nos lembra Bavcar (2003), podem engendrar olhares tiresianos que não se satisfazem apenas com a luminosidade excessiva das coisas para apreciá-las.

A cena sendo visitada pela audiodescrição: os primeiros estudos de mestrado

Considerando o enunciado verbal como matriz semiótica reveladora da cena teatral, verifica-se que a primeira iniciativa formal de audiodescrição teatral, no Brasil, foi desenvolvida, em 2006, com a apresentação da peça “O Santo e a Porca”, de Ariano Suassuna, cujos roteiro e locução em audiodescrição foram assumidos por voluntários da empresa Vivo, formados por Lívia Motta. Em circuito comercial, o primeiro espetáculo com audiodescrição foi “Andaime”, dirigido por Elias Andreatto,

apresentado, em 2007, no Teatro Vivo, com audiodescrição de Lívia Motta (ADERALDO; NUNES, 2016).

Já do ponto de vista dos estudos acadêmicos em relação à audiodescrição da cena teatral, constata-se que as primeiras investigações no Brasil datam do ano de 2012, realizadas como pesquisas de mestrado. Os estudos em questão foram propostos por duas audiodescritoras que, coincidentemente, são atrizes e que assumiram a proposição de montar um espetáculo teatral infantil que considerasse o agenciamento da audiodescrição (NÓBREGA, 2012; LEÃO, 2012).

Andreza Nóbrega defendeu, em 2012, o seu estudo de mestrado “Caminhos para inclusão: uma reflexão sobre áudio-descrição no teatro infanto-juvenil”, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no qual desenvolveu a audiodescrição do espetáculo “Nem Sempre Lila”, com o seu grupo de teatro “Quadro de Cena” (Recife/PE), cuja apresentação, em 2011, foi realizada no Teatro Marco Camarotti, Recife/PE. Adotando o estudo de caso como abordagem metodológica, Andreza Nóbrega empreende a audiodescrição de forma integrada ao processo colaborativo de montagem do espetáculo.

O outro estudo de mestrado, “Teatro acessível para crianças com deficiência visual: audiodescrição de A Vaca Lelé”, realizado em 2012, foi o de Bruna Leão, o qual foi defendido no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Do ponto de vista metodológico, o estudo se define como uma pesquisa descritivo-exploratória do processo de audiodescrição do espetáculo mencionado, montado pelo Grupo de Teatro Bandeira das Artes, de Fortaleza (CE), cuja apresentação, para fins da

investigação, ocorreu em 2011, no Teatro SESC Emiliano Queiroz, em Fortaleza/CE.

Os dois estudos procuram, a partir de suas escolhas teórico-metodológicas, demonstrar a contribuição da audiodescrição do espetáculo teatral para a autonomia do espectador com deficiência visual. Nóbrega (2012) esforça-se em articular a fruição acessível do espetáculo teatral com argumentações em torno da educação inclusiva e do teatro-educação. Já Leão (2012) centra-se, fundamentalmente, nos Estudos da Tradução, da área da Linguística Aplicada, mobilizando um quadro teórico da audiodescrição centrado no audiovisual, especialmente na sistematização de parâmetros para o cinema propostos por Jiménez-Hurtado (2007, 2010). Tais estudos, que articulam o processo de montagem com o próprio processo de audiodescrição, permitem-nos formular algumas considerações a respeito da própria audiodescrição e de sua aplicação ao universo do teatro.

A orientação básica de que a inserção da audiodescrição deve considerar os intervalos das intervenções verbais do elenco foi assumida pelos dois estudos (NÓBREGA, 2012; LEÃO, 2012). Essa orientação procura evitar a sobreposição do “texto tradutório” em relação ao “texto” do espetáculo teatral. Nesse aspecto, Andreza Nóbrega (2012) assinala que a locução, ao ocupar os intervalos dos diálogos, deve priorizar os elementos mais fundamentais a ser descritos. “Porém, não deverão ser preenchidos todos os silêncios entre as falas dos atores, é necessário perceber o silêncio comunicativo, aquele que expressa as tensões e revela por meio da respiração, intencionalidades sutis e valorosas” (NÓBREGA, 2012, p. 119). Corroborando essa perspectiva do silêncio comunicativo e estético a ser, também,

apreendido pelo espectador com deficiência visual, Bruna Leão (2012) afirma que

[...] a AD não tem a finalidade de explicar a obra que está sendo traduzida, mas sim de auxiliar na compreensão do público com deficiência visual. Ela também por si só não garante o total entendimento do público, pois o espectador também obtém informações através das falas e dos efeitos sonoros da produção (LEÃO, 2012, p. 22).

De todo modo, compreendemos estar diante de um processo de “expansão” da cena teatral, uma vez que a audiodescrição procura ocupar um *entrelugar* que o espetáculo suscita ao considerar a perspectiva da fruição por parte das pessoas com deficiência visual. Dessa maneira, na proporção em que a audiodescrição ocupa esse entrelugar na liminaridade entre o silêncio e as vozes que emergem da cena, esforça-se em se agregar à poética estabelecida pelas imagens cênicas, a partir de um enunciado verbal que, dialogicamente, busca uma convergência com essa poeticidade cênica, em favor de um acabamento estético a ser assumido pelos espectadores com deficiência visual.

Se, do ponto de vista formal, o entrelugar se principia na liminaridade dos espaços entre as performances verbais do elenco, o caráter expansivo atribuído à emergência da audiodescrição reverbera, fundamentalmente, na própria natureza ontológica do teatro como encontro convivial, na medida em que persegue o exercício da espectralidade cênica como um direito da pessoa com deficiência visual:

Se considerarmos, por conseguinte, a participação da pessoa com deficiência visual do

convívio cênico, podemos encarar a audiodescrição como a emergência de um determinado arranjo semiótico, nucleado pela palavra, o qual demarcaria um entrelugar, na medida em que se posiciona nas interfaces entre estes dois espaços, o cênico e o real, bem como de dois mundos, de dois regimes perceptivos, a vidência e a não vidência (ALVES, 2017).

Essa potência liminar da audiodescrição, instauradora de um entrelugar relacional também afeta a natureza etimológica do teatro, na medida em que expande a acepção do olhar subjacente à sua compreensão como “um lugar de onde se vê”, assinalando a vertente multissensorial da cena.

Esse alinhamento próprio do caráter tradutório da audiodescrição à poeticidade da cena está relacionado, por sua vez, a outro parâmetro adotado pelos estudos em questão e que diz respeito à consideração da proposta cênica e do gênero teatral correlato, incidindo sobre o roteiro e a própria locução. Em vista disso, verificamos que as duas pesquisas, inspiradas em orientações gerais da audiodescrição, explicitam a necessidade de que o processo de audiodescrição pressupõe não apenas a fruição do espetáculo, registrado em vídeo, mas, se possível, o acompanhamento de alguns ensaios e a realização de estudos sobre os aspectos da tecnologia da cena concernentes à proposta da encenação.

Nesse caso, se a audiodescrição suscita a “expansão” da cena teatral, a sua própria constituição como expediente tradutório que procura se agregar à poeticidade da cena é por esta afetada. Dessa maneira, é plausível afirmar que a própria audiodescrição pode ser “expandida” pela cena teatral, na medida em que esta possa subsidiar, a partir do seu próprio campo epistêmico, as proposições tradutórias inerentes à

audiodescrição. Tal premissa, em grande medida, fundamenta os estudos de mestrado de Anna Karolina (Karol) Nascimento (2017) e de Letícia Schwartz (2019), com enfoque na recepção teatral, a partir de escolhas teóricas específicas que emergem do próprio campo teatral.

A recepção teatral como fio condutor da audiodescrição

No que concerne à questão da recepção teatral por parte das pessoas com deficiência visual, nos estudos de Nóbrega (2012) e de Leão (2012), embora partam de uma premissa assentada na consideração dos direitos culturais desse segmento social, verifica-se que a perspectiva da recepção teatral se orientou, basicamente, por procedimentos metodológicos por meio de questionários e entrevistas (NÓBREGA, 2012; LEÃO, 2012) e de registro videográfico da reação do público com deficiência visual (LEÃO, 2012), com o propósito de atestar o papel da audiodescrição na autonomia da fruição cênica por parte de espectadores com deficiência visual.

Assumindo o pioneirismo desses estudos e os considerando como referências, as outras duas pesquisas de pós-graduação, até então, que se dedicam à audiodescrição de espetáculo teatral (NASCIMENTO, 2017; SCHWARTZ, 2019), assumem como desafio investigativo a mobilização de determinados conhecimentos no campo teatral como orientadores da prática tradutória em audiodescrição, levando em conta aportes específicos inerentes à recepção teatral.

Em seu estudo de mestrado “Audiodescrição e mediação teatral: o processo de acessibilidade do espetáculo De Janelas e Luas”, defendido em 2017, no Programa de Pós-Graduação em

Educação/UFRN (Natal/RN), Karol Nascimento (2017) propõe o desenvolvimento de estratégias de mediação teatral a partir da audiodescrição, tomando como referência para o estudo o espetáculo “De Janelas e Luas”, monólogo assumido por Mayara Montenegro e dirigido por Eleonora Montenegro, cuja apresentação, no contexto escolar investigado, ocorreu no ano de 2016, em Natal/RN.

Explicitando um alinhamento com a pedagogia teatral, esse estudo procura interpretar a própria audiodescrição como um procedimento de mediação teatral, lançando mão da abordagem pedagógica proposta por Desgranges (2011) no que se refere à perspectiva de formação do espectador com deficiência visual, pois, segundo esse autor, a fruição do espetáculo pressupõe processos de aprendizagens, na medida em que são sistematizados procedimentos pedagógicos e estéticos de mediação que suscitam o envolvimento lúdico e deliberado dos espectadores com o encontro cênico.

De fato, se considerarmos que a audiodescrição se posiciona no entrelugar, intermediando a relação estética entre o espectador com deficiência visual e o próprio espetáculo, é absolutamente plausível interpretar a audiodescrição a partir do eixo da mediação teatral uma vez que

A mediação teatral centraliza sua ação pedagógica no olhar do espectador, sobre a materialidade do espaço cênico, desenvolvendo métodos que possibilitem reconstruir a rede de significantes que estruturam a encenação, valendo-se de múltiplas possibilidades de interpretações e de sentidos quem vê. Dentro desta pedagogia, enfatiza-se a construção de uma atitude dialógica e reflexiva com a realidade da obra teatral e, conseqüentemente, com

as percepções e concepções que o observador tem sobre o mundo (GAMA, 2015, p. 123-124).

Metodologicamente, o estudo de Karol Nascimento (2017) define-se como pesquisa-intervenção, uma vez que propunha a realização de oficinas teatrais antes e depois da apresentação do espetáculo acessível, tendo como campo de atuação uma turma do 9º ano, na qual havia dois alunos com deficiência visual, de uma escola pública estadual, situada na cidade de Natal/RN.

As oficinas propostas se apoiavam na abordagem pedagógica de jogos improvisacionais, abrigados naquilo que Flávio Desgranges (2011) designa de “ensaios de desmontagem”, os quais compreendem: “ensaios preparatórios” e “ensaios de prolongamento”. Os “ensaios preparatórios” – o “antes” do espetáculo – contemplam a seleção de determinados vetores de análise do espetáculo, os quais são experimentados, por meio de provocações lúdicas, a partir de exercícios e jogos, sem necessariamente antecipar a vinculação com a cena teatral. Por conseguinte, a evocação de tais vetores corresponde à construção de experiências pessoais com determinadas temáticas ou situações suscitadas pela cena teatral, as quais podem desencadear múltiplas associações face à fruição cênica do espetáculo. Já os “ensaios de prolongamento” – o “depois” do espetáculo – dizem respeito ao processo de compartilhamento de impressões e sentidos construídos em relação ao espetáculo, a partir da construção de jogos improvisacionais, mobilizando as sensações, compreensões e trajetórias de vida dos participantes, podendo, inclusive, configurar cenas de elaboração compreensiva de determinados fragmentos do espetáculo.

Desenvolvendo os ensaios de desmontagem e o próprio espetáculo acessível no contexto escolar, Karol Nascimento (2017), a partir da análise das interações construídas entre os

alunos com e sem deficiência visual e assumindo uma proposta de mediação, por intermédio da audiodescrição, mais provocativa do que explicativa da cena teatral, assinala que

[...] as relações estabelecidas entre oficina e espetáculo demonstraram que houve o direcionamento do olhar dos alunos, ainda que não tenha ocorrido sua domesticação. A mediação, nessa perspectiva, não embrutece, visto seu viés emancipatório, que valoriza o saber do aluno assim como seu percurso de aprendizado, favorecendo a tomada de consciência da linguagem e, conseqüentemente, a mobilização de processos de leitura ativa da/na realidade (NASCIMENTO, 2017, p. 141).

O que nos parece fértil na abordagem adotada por Karol Nascimento (2017) é o fato de ter assumido, como estruturante do caráter investigativo da audiodescrição do espetáculo de “De Janelas e Luas”, a incorporação de determinados construtos do campo teatral, notadamente, da Pedagogia do Teatro, no que concerne à recepção teatral, alinhando-se a uma perspectiva mais cênica da fruição teatral. Assim, considerando que o próprio campo do teatro afeta a audiodescrição, o seu caráter mediador pode ser expandido ao ponto em que determinadas provocações pedagógicas possam responder, interpretativamente, à cena teatral por intermédio de enunciados cênicos, de tal maneira que as reformulações mentais do espetáculo se articulem a leituras formuladas por meio da ação cênica, conforme nos lembra Pupo (2015).

Essa vertente de afetação do processo tradutório da audiodescrição pela própria linguagem teatral também orientou a investigação de Letícia Schwartz no campo da recepção

teatral. “Através do prisma: a audiodescrição como provocação à percepção do espectador com deficiência visual” foi o estudo de mestrado defendido por Letícia Schwartz, em 2019, no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, da UFRGS (Porto Alegre/RS), o qual assume como premissa a potência imersiva da audiodescrição em relação ao espectador com deficiência visual face ao espetáculo teatral. Essa perspectiva da imersão do espectador permite-nos verificar que o alinhamento teórico de Schwartz (2019), no que concerne à recepção teatral, afasta-se do enfoque da mediação teatral em favor de um processo de agenciamento do espectador face ao “contágio” com a cena teatral, em clara sintonia com o teatro contemporâneo.

Centrando-se no espetáculo teatral “Inimigos na Casa de Bonecas”, dirigido por Camila Bauer (que estreou em maio de 2018, na Sala de Eventos do Instituto Ling, em Porto Alegre/RS), o estudo enfoca as dimensões do processo de audiodescrição e de recepção da apresentação acessível, contando com a participação de 12 espectadores com deficiência visual, assumindo uma abordagem metodológica descritivo-exploratória. Nesse caso, além de ser utilizados parâmetros de audiodescrição para obras de arte, lança-se mão de referências próprias do teatro contemporâneo.

No que concerne às referências teóricas da audiodescrição, o estudo alinha-se às proposições de Holland (2009), o qual adota uma abordagem mais poética da audiodescrição em explícita sintonia com a obra cênica, contrapondo-se ao pensamento mais técnico de Snyder (2017). Já no campo teatral, a autora se apoia em Sarrazac (2013) e em Fischer-Lichte (2008) para a estruturação do roteiro de audiodescrição, considerando as singularidades cênicas de uma encenação teatral que se filia à vertente contemporânea.

Diferentemente dos estudos precedentes, Schwartz (2019) depara-se com uma proposta cênica que não se caracteriza pela configuração linear de determinada narrativa, nem pela definição explícita de uma espacialidade cênica orientada pela fabulação ficcional. Em suas próprias palavras,

O teatro contemporâneo apresenta-se como terreno fértil para uma investigação que tenha por objetivo desvendar o papel da audiodescrição na percepção. A exploração de uma percepção aberta, múltipla e fragmentada reflete-se no desenvolvimento de uma audiodescrição impregnada da linguagem própria do espetáculo, com a intenção de oferecer ao espectador com deficiência visual a oportunidade de uma experiência artística (SCHWARTZ, 2019, p. 18)

Nesse caso, é a própria natureza do teatro contemporâneo que desafia a audiodescrição e que estimula Letícia Schwartz a desenvolver uma vertente reflexiva que dilata a própria compreensão da audiodescrição, na medida em que sugere que tal procedimento tradutório não se restringiria a “descrever o que se vê”, tampouco de ocupar os intervalos das intervenções verbais do elenco. Em vista disso, aponta para os desafios e as possibilidades de promover a imersão do espectador com deficiência visual no espetáculo contemporâneo, a partir da mobilização de um espectro de percepções e de leituras múltiplas, na medida em que o escopo da audiodescrição seria a provocação da experiência estética, deslocando o sentido do “assistir” para o “presenciar”, cujas repercussões podem concorrer para a ampliação da perspectiva visuocêntrica em favor da fruição multissensorial da cena.

Assim, adotando como eixos analíticos as categorias propostas por Sarrazac (2013) – catástrofe, metadrama, épico, comentários, coro, endereçamento do discurso, retrospectção, fábula, inserção de fragmentos, íntimo, indefinição da voz, colagem e irrupção do real – e por Fischer-Lichte (2008) – corporalidade, espacialidade e sonoridade –, como forma de caracterizar o teatro contemporâneo, Letícia Schwartz (2019), ao refletir sobre as percepções dos 12 espectadores com deficiência visual entrevistados no que se refere ao espetáculo acessível, conclui que

A audiodescrição assume, então, a incumbência de conduzir os processos de focalização, dirigindo a atenção dos espectadores através da descrição das imagens e conferindo coerência àquilo que é percebido através da audição, do olfato, do paladar, do tato ou do sentido háptico. Como responsável por impulsionar os processos perceptivos, a audiodescrição abdica da função de mediação em prol do agenciamento das impressões (SCHWARTZ, 2019, p. 180).

Se os dois primeiros estudos (NÓBREGA, 2012; LEÃO, 2012) assumiram um papel acadêmico (e histórico) de comprovar a justeza do agenciamento da audiodescrição como um procedimento tradutório que contribuiria com o processo de fruição cênica de espectadores com deficiência visual, as duas investigações subsequentes (NASCIMENTO, 2017; SCHWARTZ, 2019), cada uma a seu modo, enveredaram pela exploração do próprio campo epistêmico do teatro, em favor de uma afetação mútua entre a audiodescrição e a arte teatral.

Ademais, tais trabalhos expressam, também, a necessidade de mais estudos na interface audiodescrição e teatro, especialmente em nível de mestrado e de doutorado, com vista à continuidade de investigações sobre as formas como a própria linguagem cênica pode contribuir com os processos tradutórios assumidos pela audiodescrição no teatro.

Um aspecto relevante diz respeito ao fato de que as iniciativas de estudos evocadas nesta pesquisa foram assumidas por atrizes que empreendem uma ação articuladora entre a atuação na cena e a acessibilidade do espetáculo (Andreza Nóbrega e Bruna Leão), transformando o próprio estudo, na liminaridade entre teatro e audiodescrição, em uma ambiência formativa como audiodescritoras. Mesmo não estando na própria cena audiodescrita, Karol Nascimento, por sua vez, na condição de professora e atriz, também assume a investigação por uma ambiência formativa como audiodescritora. Já Letícia Schwartz, na condição de atriz e audiodescritora, incorpora o estudo de mestrado como um desafio reflexivo em relação ao próprio percurso profissional face às experiências de audiodescrever a cena teatral. Essa ação estimulou-a a retornar à academia, dessa vez, para enfrentar os desafios da pós-graduação.

Essa recorrência de atrizes e, por conseguinte, de mulheres no protagonismo da audiodescrição inspira mais atenção investigativa, podendo desencadear novos estudos. No momento, entretanto, evocamos uma experiência em audiodescrição de uma peça teatral assumida por uma atriz, encenadora e licencianda em teatro, Kely Juliana, justamente como uma experiência formativa no campo da audiodescrição, por meio da qual poderemos, também, abordar o papel da consultoria em audiodescrição como estruturante desse procedimento de acessibilidade.

Três encontros com a alegria – uma experiência formativa em audiodescrição

A questão da formação em torno da audiodescrição e, mais amplamente, no que concerne à acessibilidade ainda carece de consolidação no meio universitário, muito embora já tenhamos experiências assumidas, em nível de especialização, por exemplo, as iniciativas desenvolvidas pela Universidade Federal de Juiz de Fora (Especialização em Audiodescrição, em 2015), pela Universidade Estadual do Ceará (Especialização em Audiodescrição e em Legendagem para Surdos e Ensurdidos, em 2018) e pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (Especialização em Acessibilidade Cultural, com três edições – 2013, 2015 e 2018).

De outra forma, as proposições formativas em nível de graduação ainda são muito tímidas ou quase inexistentes, especialmente no campo das artes cênicas, suscitando a necessidade da inserção curricular (PAULA, 2020). No entanto, verifica-se a proliferação de cursos de extensão, que procuram contemplar, parcialmente, as demandas formativas nessa área.

No caso da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, registra-se, mais recentemente, a realização do curso de extensão “Audiodescrição ao vivo: a acessibilidade de eventos acadêmicos no contexto da UFRN”³, realizado no segundo semestre de 2020, com carga horária de 80 horas, contemplando 35 concluintes. Tal curso assumia como propósito empreender

3 Esse curso de extensão tinha como professores ministrantes o Prof. Dr. Jefferson Fernandes e a Profa. Me. Katyuscia Maria. Como professores convidados da área de audiodescrição, o Prof. Dr. Klitenes Braga e a Profa. Dra. Bruna Leão. Contou, ainda, com a participação especial das seguintes audiodescritoras: Andreza Nóbrega, Letícia Schwartz, Bell Machado e Sandra Rosa.

uma abordagem básica da audiodescrição na perspectiva da constituição do serviço de audiodescrição no contexto da UFRN, com vista a proporcionar a acessibilidade de eventos acadêmicos e artísticos na ambiência universitária. Como desdobramento de tal curso, e na perspectiva do aprofundamento dos conhecimentos construídos, está sendo ofertada uma segunda edição do mesmo curso⁴, agora mais aprofundada, no período de junho a novembro de 2021, também com 80 horas e contemplando os 35 concluintes do curso de extensão anterior. É nesse contexto formativo que Kely Juliana, como participante e bolsista das duas edições do curso, vai se aproximando do universo da audiodescrição e assumindo a experiência de audiodescrever o próprio espetáculo que escreveu e dirigiu – *Três encontros com a alegria* –, que estreou no dia 04 de fevereiro de 2020.

Esse espetáculo foi concebido para ser disponibilizado nas plataformas digitais, com base no edital da Lei Aldir Blanc⁵. Em síntese, o espetáculo trata de uma ida à padaria que instaura, na vida de Ana, a alegria do encontro e a dor da perda. Nesse monólogo, a protagonista, assumida pela atriz Camila Maria, narra os momentos felizes que teve ao encontrar uma menina, projetando nela as expectativas não vividas da maternidade. Sofrimento, angústia, dor, alegria. As consequências de um relacionamento abusivo são evidenciadas no discurso da protagonista, quando a doçura de uma criança toca o coração da amargurada mulher, que vive à procura de uma criança

4 A nova versão do curso tem como professores ministrantes o Prof. Dr. Jefferson Fernandes, o Prof. Me. Thiago Cerejeira e a Profa. Katyuscia Maria. Conta com a participação especial das audiodescritoras Márcia Caspari, Bruna Leão, Andreza Nóbrega e Larissa Hobi.

5 Lei nº 14.017/20 que foi constituída para auxiliar, emergencialmente, o setor artístico e cultural do país, em decorrência do contexto pandêmico da covid-19.

perdida. O processo de roteirização e locução da audiodescrição do mencionado espetáculo contou com a contribuição do audiodescritor-consultor Thiago Cerejeira, uma vez que, na condição de profissional mais experiente, permitiu a Kely Juliana a articulação entre os aportes teórico-metodológicos e o exercício prático da constituição da tradução intersemiótica.

Esse aspecto da formação em situações concretas de audiodescrição é algo recorrente, na medida em que os cursos, sobretudo, os de extensão, subsidiam os participantes com os aspectos estéticos, técnicos e teóricos, mas é nas situações práticas, diante das especificidades das obras a ser traduzidas, que se completa o circuito formativo. Nesse caso, a presença e a mediação de um profissional mais experiente contribuíram, expressivamente, para esse circuito formativo.

Nessa interação entre a roteirista e o audiodescritor-consultor, em movimentos dialógicos de revisão e reescrita, o próprio processo de delineamento da locução também inspirou ensaios e revisões, afetando, por conseguinte, a própria versão do roteiro que, por intermédio de rubricas, expõe as intencionalidades construídas na fricção entre roteiro e locução e entre estes e a própria característica estética do espetáculo:

10'26"

*Caminha por entre as roupas espalhadas no chão.
Pára. (rápido)*

(ARAÚJO; CEREJEIRA, 2020, p. 7)

16'39"

Arranha e aperta os braços. (trazer na voz o desconforto)

(ARAÚJO; CEREJEIRA, 2020, p. 9)

21'21”

Curva-se para a frente. (rápido – trazer na voz o sentimento de dor)

(ARAÚJO; CEREJEIRA, 2020, p. 12)

De modo geral, tais indicações orientadoras da performance vocal são recorrentes nos roteiros de audiodescrição (NASCIMENTO, 2017) e se constituem em referências fundamentais para a atuação do audiodescritor-locutor no momento do acompanhamento tradutório da apresentação do espetáculo que está sendo audiodescrito. No caso do espetáculo “Três encontros com a alegria”, tais rubricas converteram-se em guias para a gravação do roteiro.

Figura 1 – Fragmento retirado do espetáculo
“Três encontros com a alegria”.



Fonte: Arquivo Pessoal (2021).

Descrição da Imagem: Fotografia colorida, em formato paisagem, de um palco, no qual se destaca a personagem Ana. Ela é uma mulher branca, com cabelos curtos, levemente bagunçados. Usa blusa bege e saia jeans. Está sentada no chão com as

pernas dobradas. Olha para baixo, onde estão algumas roupas de criança, espalhadas no chão. Acolhe ao peito um vestido florido. Sua expressão facial demonstra emoção. Ao fundo, um baú bege aberto. Sobre Ana, há uma iluminação azul que se espalha pelo chão do palco. (Fim da descrição).

Na descrição da Figura 1, verifica-se o enunciado “acolhe ao peito um vestido florido”, inspirado em um fragmento do próprio roteiro, cuja construção decorreu de uma negociação de sentidos com o audiodescritor-consultor, o qual, a partir do seu ponto de vista, em íntima relação com a proposta cênica e com a ação física da personagem, sugere a expressão “acolhe em seu peito” do que, simplesmente, “leva até o peito”, explicitando possíveis estados emocionais em torno da maternidade, coerente com a cena em questão.

10’33”

Puxa um vestido para si e o acolhe em seu peito.

(ARAÚJO; CEREJEIRA, 2020, p. 7)

Esse engendramento de negociações de sentidos põe em relevo as relações dialógicas que constituem a própria audiodescrição. Tais relações orientadas pela manifestação de vozes e de pontos de vista (BAKHTIN, 2017) explicitam que a constituição da audiodescrição, como enunciado que responde ao espetáculo teatral, comporta respostas que se constroem nas interações entre o audiodescritor-roteirista e o audiodescritor-consultor, de tal maneira que as escolhas enunciativas levam em conta o posicionamento responsivo deste último, construído a partir dos conhecimentos da audiodescrição e da própria condição de pessoa com deficiência visual. No entanto, é preciso esclarecer que o papel de audiodescritor-consultor pressupõe uma

formação profissional adequada no campo da audiodescrição, uma vez que, para assumir tal papel, não é suficiente ser pessoa com deficiência visual e usuária da audiodescrição.

Tendo isso como referência, o audiodescritor-consultor esforça-se por contribuir com o acabamento enunciativo da audiodescrição na perspectiva de que essa ação possa proporcionar oportunidades estéticas de formulação de contrapalavras e contraimagens por parte do espectador com deficiência visual.

Neste processo, compete ao consultor em audiodescrição avaliar a pertinência das escolhas tradutórias, a qualidade, a eficácia e a funcionalidade de um produto audiodescrito, em consonância com a heterogeneidade do público ao qual se destina (SÁ, 2015, p. 11).

Invariavelmente, o processo tradutório constituído pela audiodescrição pressupõe a participação do audiodescritor-consultor (NÓBREGA, 2012; LEÃO, 2012; NASCIMENTO, 2017; SCHWARTZ, 2019), cujo envolvimento ideal implicaria a participação desde o início de tal processo tradutório, em íntima articulação com o audiodescritor-roteirista. No entanto, é mais recorrente o audiodescritor-consultor assumir o papel de revisor do roteiro de audiodescrição. Essa recorrência, segundo Silva e Barros (2017), residiria, possivelmente, na ausência de iniciativas formativas orientadas pelo eixo da colaboração e da inclusão, envolvendo, igualmente, os diversos agentes da audiodescrição: roteiristas, locutores e consultores.

De qualquer maneira, tendo como horizonte de sentido o caráter tradutório da audiodescrição, esta pressupõe relações dialógicas determinadas que articulam as dimensões subjetivas

e objetivas da transcrição intersemiótica, bem como contextos permanentes de formação, assumindo, também, a própria acessibilidade da cena teatral como ambiência formativa, mobilizando pontos de vistas distintos que emergem das formas de perceber a partir da vidência e da deficiência visual, em favor da consideração do espectador concreto e singular, pois

Cada indivíduo tem contextos, necessidades e preferências com diferentes focos de atenção, conhecimento, curiosidade ou interesse. Por outro lado, a técnica e a objetividade são necessárias para se alcançar o ponto de consenso ou de equilíbrio no sentido de estabelecer parâmetros que contemplem o público com traços e características comuns. Mesmo assim, a audiodescrição será sempre incompleta porque a incompletude está presente em tudo que é visto pelos olhos humanos (SÁ, 2010, p. 206).

Notas conclusivas: a audiodescrição para além da tecnologia assistiva

Se os primeiros estudos acadêmicos sobre audiodescrição no teatro se orientavam pela comprovação do caráter acessível em relação à fruição cênica por parte de espectadores com deficiência, as investigações subsequentes já nos conduzem à exploração da própria linguagem teatral na proposição da audiodescrição. Ademais, tais experiências de acessibilidade cênica convertem-se em processos formativos que atravessam os itinerários de audiodescritoras mais experientes e daquela que ainda transita na formação acadêmica, dando os primeiros passos na audiodescrição.

Em tais percursos, evidencia-se o caráter dialógico da audiodescrição não apenas pela interlocução com a obra a ser audiodescrita mas, sobretudo, pela participação do audiodescritor-consultor tendo como referência um ponto de vista que não se ergue pelo eixo da vidência. Aliás, esse ponto de vista que se constitui fora do eixo da vidência coloca-nos outros desafios no que se refere à audiodescrição. Um deles diz respeito ao caráter visuocêntrico da própria compreensão técnica da audiodescrição, cuja tradução deveria se orientar pela percepção de quem vê, perseguindo uma experiência análoga entre videntes e pessoas com deficiência visual (SILVA; BARROS, 2017).

Nesse sentido, uma das formas de enfrentar os possíveis índices de normalização do olhar alheio pela perspectiva da vidência são as investigações e proposições estéticas e poéticas da audiodescrição que vêm sendo desenvolvidas, tendo como referência os limites da chamada audiodescrição “tradicional” ou “técnica” em relação às obras artísticas (OLIVEIRA, 2012; FARIAS, 2013; MACHADO, 2015), apontando, inclusive, para o delineamento de propostas espetaculares que incorporem a própria audiodescrição como parte orgânica das experiências artísticas (HOLLAND, 2009; UDO; FELLS, 2009; FRYER, 2018). Essas vertentes sugerem, ainda, a possibilidade de que a audiodescrição não seja restrita aos espectadores com deficiência visual, podendo, inclusive, manifestar-se abertamente para todas as pessoas.

É óbvio que tais iniciativas não encontram consenso no campo da audiodescrição em decorrência, entre outros fatores, de que essas iniciativas assinalam a própria expansão dos limites definidores dessa tradução intersemiótica. De outra forma, é possível especular que muitas dessas experiências poéticas no campo da recepção teatral possam suscitar,

ainda, o agenciamento da audiodescrição “tradicional”. Essas e outras questões, por conseguinte, estimulam novas investigações na liminaridade com as artes e, em particular, com as artes cênicas.

De todo modo, podemos ter como referência o deslocamento relativo do enfoque, considerando a perspectiva da deficiência não como passível de complementação pela via da tecnologia assistiva, mas como deflagradora de provocações epistêmicas e artísticas, conforme nos lembra Teixeira (2016), ao apresentar o conceito de “estética da impossibilidade” como uma compreensão dos contributos artísticos da deficiência para o campo das artes cênicas, sem se limitar às estéticas da habilidade e da superação.

Por essa perspectiva, a própria arte pode ser afetada pela deficiência interpretada, segundo Teixeira (2016), como “um território partilhado” que, a partir do lugar próprio de ser e de existir, constitui corpos diversos capazes de suscitar outras formas de perceber, pelo avesso e pelo verso, o mundo e suas representações simbólicas.

Essa perspectiva da arte como “um território partilhado”, por conseguinte, na medida em que é afetada pela deficiência, pode suscitar férteis indicações epistêmicas e estéticas para pensarmos a expansão da audiodescrição no sentido de um diálogo mais poético com a arte teatral.

REFERÊNCIAS

ADERALDO, Marisa Ferreira; NUNES, Maria Salete. A audiodescrição e a acessibilidade visual: breve percurso histórico. In: ADERALDO, Marisa Ferreira. Et al. **Pesquisas teóricas e aplicadas em audiodescrição**. Natal: Edufrn, 2016. p. 14-43.

ALVES, Jefferson Fernandes. **A audiodescrição e o teatro: a palavra no entrelugar da cena**. [S. l.]: 4ª Parede. 25 set. 2017. Disponível em: http://4parede.com/02-arte-para-tod_s-a-audiodescricao-e-o-teatro-a-palavra-no-entrelugar-da-cena/. Acesso em: 20 jul. 2021.

ALVES, Jefferson Fernandes; NASCIMENTO, Anna Karolina Alves do. A audiodescrição e a mediação teatral: a palavra e o jogo dialogando com a cena. **Rev. FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 27, n. 51, p. 213-231, jan./abr. 2018.

ARAÚJO, Kely Juliana; CEREJEIRA, Thiago de Lima Torreão. **Roteiro de Audiodescrição do espetáculo “Três Encontros com a Alegria”**. Natal: [s. n.], 2020, 14 p. (mimeo).

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2017.

BAVCAR, Evgen. Um outro olhar. In: TESSLER, Elida; BANDEIRA, João. **Memória do Brasil**: Evgen Bavcar. São Paulo, SP: Cosac&Naify, 2003.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo, SP: Hucitec: Mandacaru, 2011.

FISCHER-LICHTE, Erika. The performative generation of materiality. *In: The Transformative Power of Performance: a new aesthetics*. Tradução de Saskya Iris Jain. Londres: Nova Iorque: Routledge, 2008.

FARIAS, Sandra Regina Rosa. **Audiodescrição e a poética da linguagem cinematográfica: um estudo de caso do filme Atrás das Nuvens**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

FRANCO, Eliana Paes Cardoso; SILVA, Manoela Cristina Correia Carvalho da. Audiodescrição: breve passeio histórico. *In: MOTTA, L. M. V.; ROMEU FILHO, P. (org.). Audiodescrição: transformando imagens em palavras*. São Paulo, SP: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010. p. 19-36.

FRYER, Louise. The Independent Audio Describer is Dead: long live audio description! *Journal of Audiovisual Translation*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 170-186, 2018.

GAMA, Joaquim. Mediação. *In: KOUDELA, Ingrid Dormien; ALMEIDA JÚNIOR, José Simões de (coord.). Léxico de pedagogia do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2015. p. 123-124.

HOLLAND, Andrew. Audio Description in the Theatre and the Visual Arts: images into words. *In: CINTAS, Jorge Díaz; ANDERMAN, Gunilla (ed.). Audiovisual Translation: language transfer on screen*. London: Palgrave Macmillan, 2009. p. 170-185.

JIMÉNEZ-HURTADO, C. Una gramática local del guión audiodescrito. Desde la semántica a la pragmática de nuevo tipo de traducción. *In*: JIMÉNEZ-HURTADO, C. **Traducción y accesibilidad**: subtitulación para sordos y audiodescripción para ciegos: nuevas modalidades de traducción audiovisual. Amsterdã: Peter Lang, 2007, p. 55-80.

JIMÉNEZ-HURTADO, C. Un corpus del cine. **Teora y practica de la audiodescription**. Granada: Tragacanto, 2010. p. 13-107.

LEÃO, Bruna Alves. **Teatro acessível para crianças com deficiência visual**: a audiodescrição de “A vaca Lelé”. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

MACHADO, Isabel Pitta Ribeiro. **A parte invisível do olhar – Audiodescrição no cinema**: a constituição das imagens por meio das palavras: uma proposta de educação visual para a pessoa com deficiência visual no cinema. 2015. Dissertação (Mestrado em Multimeios) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2015.

NASCIMENTO, Anna Karolina Alves do. **Audiodescrição e mediação teatral: o processo de acessibilidade do espetáculo De janelas e luas**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

NÓBREGA, Andreza. **Caminhos para inclusão: uma reflexão sobre áudio-descrição no teatro infanto-juvenil**. 2012. Dissertação (Mestrado, em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

OLIVEIRA, Ana Clara do Santos. Por uma poética de audiodescrição: (re)criar, mediar e comunicar imagens de dança para espectadores cegos. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA - ANDA, 2., 2012, São Paulo, SP. **Anais** [...]. São Paulo: Instituto de Artes da UNESP, 2012.

PAULA, Emerson de. Teatro inclusivo: caminhos da acessibilidade cultural em Macapá. *In*: CARNEIRO, Leonel Martins; ARAÚJO, Hanna (org.). **Experiências de Formação em Artes na Amazônia**. Rio Branco: Editora Stricto Sensu, 2020. p. 29-41.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Para alimentar o desejo de teatro**. São Paulo: Hucitec, 2015

SÁ, Elizabet Dias de. A incompletude do olhar. *In*: MOTTA, Livia Maria Villela de Mello; FILHO, Paulo Romeu (org.). **Audiodescrição: transformando imagens em palavras**. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010. p. 203-206.

SÁ, Elizabet Dias de. **A consultoria na prática da audiodescrição: a perspectiva dos consultores com deficiência visual**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

SARRAZAC, Jean-Pierre (org.). **Léxico do Drama Moderno e Contemporâneo**. Tradução de André Telles. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

SCHWARTZ, Letícia. **Através do prisma**: a audiodescrição como provocação à percepção do espectador com deficiência visual. 2019. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

SILVA, Manoela da; BARROS, Alessandra. Formação de audiodescritores consultores: inclusão e acessibilidade de ponta a ponta. **Rev. FAEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 26, n. 50, p. 159-170, set./dez. 2017.

SNYDER, Joel. **Construindo Imagens com Palavras**: manual de treinamento abrangente e guia sobre a história e aplicações da áudio-descrição. Recife: Ed. UFPE, 2017.

TEIXEIRA, Ana Carolina Bezerra. **A estética da experiência**: trajetórias do corpo deficiente na cena contemporânea do Brasil e dos Estados Unidos. 2016. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

UDO, John-Patrick; FELS, Deborah I. From the describer's mouth: reflections on creating unconventional audio description for live theatre. Ted Rogers School of Information Technology Management Publications and Research. **Paper 21**, 2009.

O processo criativo de *Os dois turrões* e *Romeu e Julieta* com pessoas com deficiência no estado da Bahia: a *materialidade* e a *acessibilidade cultural* como abordagem para *Abraçar a mudança*

Carlos Alberto Ferreira da Silva¹

Antonia Paula Oliveira da Silva²

Jamile da Cruz e Jesus³

Ao longo dos últimos anos, nós, educadoras e educadores, estamos em um processo de ensino/aprendizagem sobre como pensar práticas pedagógicas no ensino formal que incluam e possibilitem o acesso das pessoas com deficiência. Vale destacar que o processo formativo de inúmeros docentes, no ensino superior brasileiro, não incluía, até o ano de 2005, em seus currículos pedagógicos, bem como no próprio Projeto Político de Curso (PPC), disciplinas voltadas para a Educação Inclusiva,

1 Doutor em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Encenador, performer, ator, produtor teatral. Docente Adjunto do curso de Teatro e do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Acre (Ufac).

2 Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb); estudante de Pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela Faveni.

3 Graduada em Licenciatura em Teatro pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); especialista em Letras/Libras pela Universidade Estadual da Bahia (Uneb) e mestranda em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em ProfArtes pela UFBA.

o que, de certa maneira, restringia o campo de debate, aprofundamento e formação no contexto de muitas educadoras e educadores do Brasil. Falar sobre acessibilidade educacional e cultural, atualmente, além de necessário, é urgente, pois, além de ser um tema caro e fundamental, abordá-lo amplia as condições de conhecer sobre o contexto histórico, as políticas públicas e as experiências pedagógicas com/a partir as/das pessoas com deficiência.

Para isso, torna-se crucial que as licenciaturas, em seus diferentes cursos, compreendam a importância de incluir, em seus PPCs, disciplinas voltadas para a área da inclusão, acessibilidade e temáticas que dialoguem diretamente com o contexto do curso, possibilitando discussões específicas em suas áreas de atuação. Atualmente, os cursos das licenciaturas possuem as disciplinas de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Fundamentos da Educação Especial⁴. A primeira, obrigatória, conta com carga horária ínfima para a apreensão de uma língua tão necessária ao contexto escolar. Por sua vez, Libras apresenta-se como introdução para as/os discentes pensarem sobre a acessibilidade comunicacional, compreendendo como uma proposta que não se encerra apenas com esse conteúdo, tornando necessária uma continuidade no referido campo de estudo. Já a segunda pode ser encontrada nas estruturas curriculares de alguns cursos, cuja proposta é apresentar os conceitos e os objetivos da Educação Especial/Inclusiva, além dos aspectos filosóficos, princípios norteadores, modalidades de atendimento e abordagens didáticas para as pessoas com deficiência.

4 Em alguns Projetos Políticos de Cursos, é possível encontrar variações desse nome como *Educação Inclusiva*.

Apesar da existência de um movimento importante para a democratização do ensino, ainda é necessário salientar que precisamos fazer e promover mais ações, sobretudo trazer para o contexto educacional e cultural profissionais com deficiência, de modo que, nós, educadoras e educadores sem deficiência, possamos aprender/vivenciar/conviver/discutir a partir do lugar de fala e de uma realidade social pertencente a esse sujeito. Para isso, é necessário que algumas estruturas possam ser revistas e desconstruídas a fim de que o processo democrático do ensino possa realmente acontecer.

A norte-americana bell hooks⁵, no livro *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*, estimula educadoras e educadores a repensarem o contexto do ensino, partindo da transgressão como um elemento importante para reestruturar a educação. Para dar certo, cabe aos profissionais da educação *Abraçar a mudança*, no intuito de promover uma experiência multicultural na sala de aula, transgredindo as fronteiras raciais, sexuais e de classe, mas, no “processo pedagógico, nós, como professores – em todos os níveis, do ensino fundamental à universidade –, temos de reconhecer que nosso estilo de ensino tem de mudar” (HOOKS, 2013, p. 51). A autora ainda destaca a necessidade de desfazer esse sistema que se consolidou há tempos no âmbito escolar, como uma noção única referente a esse modelo padrão, pois, “a maioria de nós aprendemos a

5 Gloria Jean Watkins, mais conhecida por bell hooks – escritora e ativista social. O pseudônimo “bell hooks”, que ela escolheu para assinar suas obras, é uma homenagem aos sobrenomes da mãe e da avó. O nome é grafado assim mesmo, em letras minúsculas. A justificativa se acha na frase da própria bell: “o mais importante em meus livros é a substância e não quem sou eu” (HOOKS, 2009). Para ela, nomes, títulos, nada disso tem tanto valor quanto as ideias. Por respeito à opção da autora, neste texto, manteremos a grafia com que ela se identifica.

ensinar imitando esse modelo” (HOOKS, 2013, p. 51). Portanto, ante as questões e o contexto que emergem no espaço escolar, torna-se urgente buscar meios para modificar esse pensamento vigente nesse lugar.

A partir dessa reflexão apontada por Hooks, nós nos deparamos com uma realidade que afeta o processo de formação dos futuros educadores e educadoras ao longo de suas formações no ensino superior. Certamente, essas disciplinas nos cursos de licenciaturas são relativamente poucas, diante de uma necessidade e uma urgência para o campo da educação atual, sobretudo ao pensar que 24% da população brasileira, cerca de 45 milhões de pessoas⁶, possuem alguma deficiência. Entretanto, no contexto educacional, em muitas regiões do Brasil, grande número de pessoas com deficiência não é *abraçado* nessas mudanças pedagógicas, pelo contrário, vivencia um processo de exclusão e segregação, enfrentando diariamente dificuldades com relação ao acesso ao ensino básico, uma vez que tem, muitas vezes, seus direitos negligenciados. Essa realidade imprime uma violação aos direitos sociais, educacionais e culturais de uma pessoa, a fim de garantir autonomia durante o processo formativo. Por isso, nas universidades, educadores e educadoras universitários necessitam ampliar e estimular novas abordagens para além das disciplinas mencionadas, fazendo com que os cursos de licenciaturas, nesse caso, os cursos de licenciatura em Teatro, insiram em seus currículos disciplinas específicas, cuja abordagem possa gerar reflexões e projetos que estimulem a propagação de um estudo urgente sobre a área das artes cênicas e a educação inclusiva.

6 Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ac/pesquisa/23/23612>. Acesso em: 19 jul. 2021.

Como salienta bell hooks, cabe aos educadores e educadoras reconhecerem a necessidade de transformar as instituições, estimulando reflexões e uma experiência multicultural. Para isso, deve ser levado em consideração “o medo dos professores quando se lhes pede que mudem de paradigma” (HOOKS, 2013, p. 52). Ou seja, “é preciso instituir locais de formação [discussão] onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais” (HOOKS, 2013, p. 52).

Dessa forma, na expectativa de *Abraçar a mudança*, este texto busca acentuar dois trabalhos de conclusão de curso cujas temáticas visam incluir as pessoas com deficiência como foco do processo criativo. As pesquisas realizadas em duas universidades da Bahia – Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade do Estado da Bahia (Uneb) – buscaram destacar os interesses de duas discentes: Antonia Paula Oliveira da Silva (Uneb) e Jamile da Cruz e Jesus (UFBA), movidas e estimuladas a estudarem sobre o contexto das artes cênicas e a educação inclusiva, de modo a ampliar as pesquisas e as investigações sobre a acessibilidade cultural em suas áreas de formação. Os estudos possuem anos diferentes, *O trabalho teatral com pessoas com deficiência visual, a partir do uso da materialidade no processo criativo*, realizado em 2015, na UFBA, e *Acessibilidade em Cena: Uma experiência teatral com alunos com deficiência no espaço escolar e no espaço cultural de Senhor do Bonfim-BA*, realizado em 2018, na Uneb.

O reencontro com essas pesquisas de conclusão de curso surge durante o contexto pandêmico vivenciado por nós, desde março de 2020. Durante esse período, as instituições de ensino, seja de educação básica, seja de ensino superior, estão

realizando suas atividades de forma remota⁷. Os espaços educacionais são estruturas condicionadas para a realização de atividades que dependem da aglomeração, mas, como ato político e de resistência, continuamos a realizar nossos trabalhos de ensino, pesquisa e extensão em um formato remoto e virtual.

Mediante esse contexto, novas abordagens de encontro tornaram-se possíveis, como a promoção e a realização das práticas educacionais e a organização de eventos acadêmicos a distância, que começaram a fazer parte da realidade atual. Assim, em agosto de 2020, docentes das Universidades Federais do Acre, Amapá, Rio Grande do Norte, Santa Maria e do Instituto Federal Fluminense realizaram o *I Encontro de Artes Cênicas e Acessibilidade Cultural: Olhares Extensionistas*, reunindo educadoras/educadores, pesquisadoras/pesquisadores e estudantes para compartilhar experiências a partir de suas práticas com estudos desenvolvidos nos projetos de extensão e pesquisa. O encontro, com duração de três dias, ocorreu em formato totalmente on-line, com recursos “caseiros” no âmbito da acessibilidade, mas com o intuito de deixar o evento mais acessível, com tecnologias digitais e de informação que favorecessem o acesso e a comunicação entre os participantes com e sem deficiência. O evento tornou-se possível com a ajuda e a assessoria do Núcleo de Apoio à Inclusão da Universidade Federal do Acre, por intermédio dos intérpretes de Libras que participaram dos três dias de atividades.

7 O Ensino Remoto Emergencial (ERE) iniciou-se em função do contexto pandêmico. A partir de março de 2020, em função da impossibilidade dos encontros presenciais, os formatos de ensino foram reorganizados. Assim, as instituições de ensino, a partir da aprovação do Ministério da Educação (MEC), por meio do Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020, definiu as diretrizes para o ensino de forma remota.

Foi no terceiro e último dia do encontro, 2 de setembro, que Jamile e Antonia Paula estiveram em diálogo, na mesa “Práticas Pedagógicas em Teatro e Acessibilidade a partir da Extensão”⁸, mediado pelos docentes Emerson de Paula (UNIFAP) e Carlos Alberto Ferreira (UFAC). A partir desse contato, realizado durante o encontro, achamos pertinente compartilhar nesta escrita as nossas inquietações sobre os dois processos criativos de *Os Dois Turrões* e *Romeu e Julietas*, ambos desenvolvidos com pessoas com deficiência durante o processo de formação das discentes: Jamile, no curso de Artes Cênicas; e Antonia Paula, no curso de Pedagogia. Dessa forma, propõe-se a discussão sobre o uso da *materialidade* e da acessibilidade cultural como abordagem da prática como pesquisa para a promoção dos referidos processos criativos.

Materialidade e Os Dois Turrões

Quando nós, artistas, educadoras e educadores, propomos a criação de um processo cênico, abraçamos algumas ideias que irão nos nortear ao longo do processo criativo. Assim, a ação de abraçar torna-se de suma importância para observarmos as necessidades de acesso e de equidade correspondente ao contexto e à realidade de cada sujeito. As ideias e as diversas fases dos processos criativos compreendem-se por meio das singularidades, das vozes e das falas de cada pessoa envolvida, de modo que o espaço de criação se transforma em contexto democrático “onde todos sintam a responsabilidade de

8 Artes Cênicas e Acessibilidade Cultural: olhares extensionistas – 3º Encontro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=r0Qx9jdd-m9M&t=4330s>. Acesso em: 27 jun. 2021.

contribuir” (HOOKS, 2013, p. 56). Além disso, o processo criativo compreende a existência de várias formas de abraçar.

Nesse viés, optou-se pelo uso da metáfora do *abraço*, extraído do título de um dos capítulos de bell hooks, *Abraçar a mudança – o ensino num mundo multicultural*, cuja proposta é refletir sobre a importância de desconstruir alguns paradigmas recorrentes ao ensino. Assim, o uso, neste texto, da palavra *abraçar* amplia a perspectiva sobre como pensar em práticas pedagógicas e artísticas envolvendo as pessoas com deficiência e as compreendendo como protagonistas de suas experiências.

O processo criativo é formado por acontecimentos, situações, contextos e vivências que partem da experiência de criatividade do sujeito, “momentos de explosão de seu potencial criador” (PAULINO, 2020, p. 60). Dessa forma, pensar o processo criativo de um trabalho perpassa pela escolha da abordagem que será desenvolvida com o sujeito ou o coletivo participante. Alguns princípios tornam-se de suma importância para nortear o caminho durante o processo – as experiências com objetos materiais e/ou imateriais, uma música, um texto, os objetos palpáveis ou não – todos são usados como pré-textos na criação e podem ser uma *materialidade* se houver a intenção de se apropriar deles para estimular a concepção artística. A partir disso, pode-se definir *materialidade* como tudo aquilo que, intencionalmente, é usado pelos artistas, educadoras e educadores como mobilizador para ativar a criatividade, produzindo, assim, a construção de narrativas, personagens e cenas.

Para Fayga Ostrower, o entendimento do termo *materialidade* é para além de matéria, pois interessa à autora abranger não somente algumas substâncias,

[...] e sim tudo o que está sendo formado e transformado pelo homem. Se o pedreiro trabalha com pedras, o filósofo lida com pensamentos, o matemático com conceitos, o músico com sons e formas de tempo, o psicólogo com estados afetivos, e assim por diante. Usamos o termo na qualificação corrente natureza do que é material ampliando, contudo, o sentido de “material” (OSTROWER, 1987, p. 31-32).

Percebe-se, então, que o termo *materialidade* consiste na intenção empregada a um objeto, pois “toda matéria tem potencialidade, tudo depende do uso que será feito dela” (OSTROWER, 1987, p. 73 apud PAULINO, 2020, p. 139). Por esse viés, o potencial criador “elabora nos múltiplos níveis do ser sensível-cultural consciente do homem, e se faz presente nos múltiplos caminhos em que o homem procura captar e configurar as realidades da vida” (OSTROWER, 1987, p. 53 apud PAULINO, 2020, p. 60).

O potencial criador do sujeito participante está diretamente ligado à criatividade como potência, ou seja, pensar o sujeito como um agente estimulado a vivenciar e experienciar ações, cuja prática investigativa e de pesquisa constrói-se por meio de impulsos, questões e indagações que estão diretamente relacionados ao campo da *prática como pesquisa*. Dessa forma, o trabalho com pessoas com deficiência estimulado pelo uso da *materialidade* é “capaz de provocar a imaginação criativa, salientando-se que a criatividade não é um dom, podendo assim ser alimentada com jogos, imagens, músicas, objetos, textos” (MENDONÇA, 2009, p. 208), instaurados ao longo do processo.

Frente a essa experiência somática, com o uso de materiais que impulsionam o trabalho investigativo, alguns caminhos despertam experiências que dialogam a partir da prática como uma área dedicada ao ato laboratorial, de modo que a

teoria se formata ao longo da construção da própria pesquisa. Ciane Fernandes apresenta como campo de investigação a *Practice as Research* (PaR) (HASEMAN, 2015), no intuito de elaborar um fazer “da prática somática e da dança de forma a gerar conhecimento a partir de processos artísticos da Prática como Pesquisa” (GERALDI, 2019 apud FERNANDES, 2021, p. 1007). Em face do exposto, a prática como pesquisa implica usar:

[...] os modos, percursos, princípios e procedimentos do processo artístico em questão para explorar como desenvolver a pesquisa acadêmica em si mesma, percebendo, delineando, traçando, materializando e relacionando as principais questões elencadas no processo investigativo e suas possíveis resoluções inovadoras e relevantes para o campo e para além dele. Ou seja, a arte como campo expandido vai além da criação artística e mesmo da pesquisa realizada nos processos de criação em artes, para se tornar o modo através do qual organizamos materiais diversos no contexto acadêmico, com resultados para além do produto artístico e da universidade (FERNANDES *et al*, 2018, p. 9).

Nessa perspectiva, a *pesquisa* configura-se como uma atividade cuja proposta é investigar ações relacionadas ao campo do conhecimento, portanto, ao “adicionar a palavra pesquisa junto com a prática artística, indagamos a possibilidade da arte se tornar a linguagem utilizada para desenvolver processos que vão gerar novos conhecimentos e às vezes até para a comunicação destes” (FERNANDES *et al*, 2018, p. 9-10). Dessa forma, a *materialidade* como campo de investigação torna-se um princípio investigativo e de exploração na/para sala de aula/ensaio, pois é uma maneira de provocar as/os discentes e

as/os artistas a participarem, possibilitando relações a partir dos usos de objetos, com o espaço e com o próprio corpo. O corpo, na *materialidade*, torna-se um dos elementos principais para o acontecimento da criação, uma vez que é compreendido como pesquisa, gerando inquietações, provocações e análise.

Cecília Salles (1998) nos lembra que tudo (fotos, objetos, qualquer coisa que interesse) que é trazido para o espaço de criação (aqui, a sala de aula), propicia diferentes sensações e conexões. A multiplicidade se refere às possibilidades de abordagens metodológicas na diversidade de procedimentos utilizados no processo. E a formatividade é o que traduz a lei interna, o processo inventivo direcionado intuitivamente pelo professor de teatro (MENDONÇA, 2009, p. 119).

Nessa perspectiva, o trabalho realizado por Jamile Cruz durante o processo de formação no curso de Artes Cênicas, na Universidade Federal da Bahia, possibilitou uma experiência com o Grupo Teatral Noz Cego⁹, composto por atrizes e atores com deficiência visual, cuja proposta foi realizar uma experiência imersiva, envolvendo-os desde o princípio das ações: apresentando a proposta da pesquisa, informando que o processo correspondia a um trabalho acadêmico, experimentando

9 O Grupo Teatral Noz Cego, composto pelos atores e atrizes com deficiência visual, Cláudio Marquês, Cristina Gonçalves, Gilson Coelho, Rutiera Santos e Valmira Noia. No processo criativo *Os Dois Turrões*, participaram as seguintes pessoas com deficiência visual: Regivaldo Neris Santos; Maria Ellen Santos; Marcos Felipe Santos; Fernando Abade; Cristina Gonçalves, atriz do grupo Noz Cego; Gilson Coelho, ator do grupo Noz Cego; Valmira Salles; Claudio Marques, ator do grupo Noz Cego; Hebert do Santos, ator do grupo Noz Cego; e Rutiera dos Santos, atriz do grupo Noz Cego.

práticas cênicas e abordagens metodológicas para o desenvolvimento do trabalho. A proposta de realizar um laboratório de pesquisa com os atores e atrizes com deficiência visual estava para além do resultado, residindo, sobretudo, no anseio que a investigação do princípio *materialidade* poderia emergir na prática criativa. A *materialidade* foi a pulsão para a realização da prática. Nas palavras de Cecília Salles, *qualquer coisa que interesse* pode ser usada como dispositivo para o ato de criação. No trabalho *Os Dois Turrões*, o processo criativo partiu da peça de teatro *Os Dois Turrões*, de Tatiana Belinky. O texto serviu como pré-texto¹⁰ para o próprio processo. De acordo com Beatriz Cabral,

O pré-texto é o roteiro, história ou texto que fornecerá o ponto de partida para iniciar o processo dramático, e que irá funcionar como pano de fundo para orientar a seleção e identificação das atividades e situações exploradas cenicamente. Cecily O'Neill introduziu esta expressão, na área do drama, para diferenciar o estímulo capaz de promover um crescimento orgânico do processo, daquele mecânico, onde o foco da ação nem sempre é coerente com a narrativa em curso. Para O'Neill, "o pré-texto opera em diferentes momentos como uma espécie de forma-suporte para os demais significados a serem explorados" (1995, p. 22). Como tal, ele define a natureza e os limites do contexto dramático, e sugere papéis aos participantes (CABRAL, 2012, p. 15 apud SILVA; JESUS, 2016, p. 124).

10 O pré-texto está associado à teoria do Drama, como salienta Beatriz Cabral. Na pesquisa de *Os Dois Turrões*, a estratégia utilizada não seguiu as demais diretrizes de um processo de Drama, concentrando-se no *pré-texto* como abordagem do processo criativo.

Os Dois Turrões é um texto teatral criado coletivamente a partir do uso da *materialidade* como abordagem do processo criativo. A peça conta a história de Gil e Cris, um casal teimoso, machista e que busca criticar todos os acontecimentos, demonstrando indiferença para com as demais pessoas. No entanto, o casal passa por situações constrangedoras a partir da visita inesperada de alguns andarilhos, que tentam impor-lhes autoridade. O que Gil e Cris não esperavam era que os visitantes encontrariam uma mala com diferentes tipos de *materialidades* (óculos, porta retrato, cartas, palmatória, carrinho, reglete e walkman) e começariam o diálogo a partir das memórias acessadas por meio dos objetos encontrados. Nesse sentido, o pré-texto refere-se, neste estudo, a um ponto de partida para a investigação cênica, a partir de improvisações entre as atrizes e os atores com os elementos que estavam na mala, podendo ser experimentado como um dispositivo da própria *materialidade*, tanto no processo como na própria cena.

A vivência de *Os Dois Turrões* possibilitou uma experiência sensorial e somática com esses corpos ávidos a experimentar outras ações que pudessem contribuir com o trabalho profissional do Grupo Teatral Noz Cego. A *materialidade*, neste trabalho, é compreendida como “um princípio, um gatilho ou um disparador para suas relações com o corpo” (PAULINO, 2020, p. 139), tornando-se um importante princípio para o trabalho a ser realizado com as pessoas com deficiência, transformando-se em uma aliada na realização das práticas pedagógicas, da percepção e criação de imagens/elementos aos atores e atrizes participantes.

Romeu e Julietas e a acessibilidade cultural

O processo criativo, quando compreendido como uma pesquisa, entende que a ação de *abraçar* ideias e pensamentos artísticos, políticos e sociais gera estranhamentos e desconfortos nas estruturas normativas. As propostas artísticas e educacionais voltadas para temas que estimulam as/os artistas, as/os educadoras/educadores, as/os discentes, de modo que saiam da zona de conforto, podem transgredir e desconstruir estruturas, muitas vezes, sedimentadas pelo colonialismo, sexismo, racismo, pela homofobia, entre tantos outros preconceitos que ocupam a experiência educacional/artística.

Dessa forma, percebemos que a própria estrutura institucional elege o estilo de corpo e as propostas a ser direcionadas a determinado grupo, sem compreender as mais diversas diferenças corporais presentes nos espaços educacionais e artísticos. Por isso, durante os processos artísticos e educacionais, torna-se de suma importância: ouvir os relatos, escutar os corpos, sentir os movimentos, ver as palavras das/dos discentes, que sentem no corpo o fato de os próprios educadores e educadoras não se interessarem por suas diferentes formas de falar, de não os conhecerem para além da relação de uma *chamada escolar*. Ou seja, existe uma chamada corpórea exclamativa, no intuito de que esses *corpos com diferenças* possam ser observados, acessados e compreendidos por outras perspectivas, isto é, conhecê-los a partir de seus contextos e histórias.

A educadora e o educador, quando escolhem adotar abordagens de ensino que aproximam os ideais e interesses das/dos discentes, promovem que elas/eles se sintam parte do processo, pois suas vozes passam a ser um elemento presente. Ao colocar o sujeito/educando como um membro desse estado

continuum, o próprio educando e a própria educanda passa a ser um sujeito estimulador(a), provocador(a) e interventor(a) nas propostas, deixam de se sentir como agentes passivos da proposta e são encarados como proponentes de uma ação que é coletiva e movida pela troca. Para bell hooks, o princípio que nós precisamos e temos de construir é uma compreensão de *comunidade*, a fim de

[...] criar um clima de abertura e rigor intelectual. [...] penso que o sentimento de comunidade cria a sensação de um compromisso partilhado e de um bem comum que nos une. Idealmente, o que todos nós partilhamos é o desejo de aprender – de receber ativamente um conhecimento que intensifique nosso desenvolvimento intelectual e nossa capacidade de viver mais plenamente no mundo (HOOKS, 2013, p. 57-58).

A partir da compreensão de *comunidade*, bell hooks enfatiza que, a partir de sua prática como educadora, o reconhecimento sobre os modos de construir a *comunidade* no espaço da sala de aula foi reconhecendo “o valor de cada voz individual” (HOOKS, 2013, p. 57-58). Assim, ao identificar a prática como pesquisa tal qual uma abordagem para o trabalho, que envolve a pessoa com deficiência como parte fundante do processo, alguns princípios precisam ser ressaltados, destacando-se a *autonomia* do sujeito na prática artística; o lugar de fala como eixo do processo criativo; a compreensão ativista oriunda da prática e da participação desse sujeito com deficiência compondo, experimentando e vivenciando a prática cênica, de modo que a pessoa participante sinta-se integrada à proposta, e não com a sensação de que esses espaços são ocupados por pessoas

brancas, magras, de pernas compridas, sem deficiência, flexíveis e com corpos hábeis. Para Ciane Fernandes (2013, p. 23), “as abordagens de pesquisa com prática artística transformam o ato da criação artística no próprio método da pesquisa, atravessando todas as etapas com a imprevisibilidade e autonomia inerentes ao processo artístico”, possibilitando que todas essas fricções façam parte do próprio trabalho em si, uma proposta que move, mobiliza e estimula a pesquisa como ação, ao mesmo tempo, desconstruindo as estruturas e os paradigmas que circundam o campo da pesquisa e da ciência.

Nessa premissa, Fernandes, em seu texto *Em busca da escrita com dança: algumas abordagens metodológicas de pesquisa com prática artística*, inquieta-nos com algumas perguntas que nos movimentam na própria pesquisa: “como transformar o incapacitado e passivo [...] objeto de análise em sujeito autônomo e dono de seus próprios meios de reflexão? Quais as estratégias de pesquisa e, conseqüentemente, de escrita, que são coerentes com a dança e seus modos de operar?” (FERNANDES, 2013, p. 21). Essas questões atravessam a própria prática, movendo-nos como educadoras e educadores que vivenciam o ensino a partir de acontecimentos no *continuum espaço-tempo*, estimulando a prática criativa como uma transgressão pela liberdade no ato de criar/investigar/propor.

No texto *Fissuras pós-abissais em espaços demarcados pela bipedia compulsória na dança*, de Carlos Eduardo Oliveira do Carmo, é apresentada uma importante contextualização histórica sobre o corpo da pessoa com deficiência na dança. Para Edu O., pesquisador e artista com deficiência, a pesquisa torna o seu objeto de investigação, desconstruindo, por meio da prática artística, estruturas sedimentadas pela *bipedia compulsória*, termo utilizado em suas pesquisas atuais, pois a bipedia não

é compreendida como “meio de locomoção sobre dois membros, característica de algumas espécies animais, porém ligada ao entendimento da normalidade – construída historicamente sobre privilégios e parâmetros que sustentam diversos interesses” (CARMO, 2020, p. 53). Por esse viés, a compreensão de *comunidade* e o valor de cada voz dos diversos sujeitos, como apresentado por Hooks (2013), ganha força quando se percebe a presença das pessoas com deficiência em

[...] espaços de discussões artísticas e políticas deve contribuir para avanços nos debates sobre a garantia de seus direitos, sair do lugar comum do discurso da inclusão, construindo conhecimentos que contribuam, realmente, para uma mudança na visão sobre a deficiência e, principalmente, para a efetivação de sua participação nos meios sociais, culturais e políticos (CARMO, 2020, p. 57).

As palavras de Edu O. sinalizam sobre a necessidade da presença das pessoas com deficiência nos mais *diversos* processos criativos, bem como na ocupação dos mais *diversos* espaços educacionais, políticos, culturais e sociais. Para isso, necessita-se de que nós, educadores/educadoras, gestores culturais, artistas sem deficiência *compreendamos* um aspecto urgente no âmbito da prática cênica: *acessibilidade cultural*. É perceptível que encontremos, de forma recorrente, a falta de estrutura acessível nos espaços cênicos, coxias, camarins e palcos. No caso das pessoas com deficiência, evidencia Edu O. que “nós não existimos e para podermos frequentar esses espaços, somos nós que precisamos nos adaptar. Caso contrário, continuamos nos guetos, em espaços exclusivos, reservados, produzidos e garantidos sob a nossa condescendência” (CARMO, 2020, p. 56).

Dessa forma, movido pelas provocação de entender a prática como pesquisa, e seguindo o pensamento provocador de repensar os discursos cênicos que não consideram diversidade alguma, o trabalho de Antonia Paula Oliveira da Silva, *Acessibilidade em Cena: Uma experiência teatral com alunos com deficiência no espaço escolar e no espaço cultural de Senhor do Bonfim-BA*, realizado no Instituto Psicopedagógico de Bonfim¹¹ (IPPB), apresenta uma perspectiva significativa sobre a realização de um processo criativo desenvolvido durante o estágio em Pedagogia. A proposta da discente durante a disciplina de estágio supervisionado foi investigar e experimentar práticas teatrais, tanto de jogos como de brincadeiras, tendo o texto *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare, como pré-texto para tal vivência.

Na versão criada com as pessoas com deficiência do IPPB, inicialmente, como metodologia, a história da peça teatral foi apresentada aos discentes envolvidos, de modo que eles pudessem ter ciência sobre os fatos ocorridos na dramaturgia. Assim, a partir da leitura da peça e dos comentários desenvolvidos com as/os discentes, por meio de jogos e brincadeiras, a proposta partiu das práticas realizadas com as/os participantes durante as investigações com o uso de materiais, músicas e sons que compunham o contexto deles.

A versão da peça fora intitulada *Romeu e Julieta*s, tendo como cenário a cidade de Senhor do Bonfim, no Território do

11 O Instituto Psicopedagógico de Bonfim (IPPB) foi fundado no ano de 1984, com o objetivo de prestar atendimento multidisciplinar para pessoas com deficiência, promovendo a inserção deles no sistema educacional comum curricular, no mercado de trabalho e na sociedade. No entanto, desde 2018, o Instituto passou parte de suas funções para ser realizada na Associação de Pais e Amigos do Excepcionais de Senhor do Bonfim e o IPPB tornou-se um espaço destinado às questões pedagógicas das/dos discentes, transformando-se em uma escola estadual do Governo do Estado da Bahia.

Piemonte Norte do Itapicuru. Na trama, já bem conhecida e divulgada, as duas famílias se confrontavam e havia uma rivalidade. O Príncipe, no início da peça, recomendava que todos fossem para suas casas, caso contrário, seriam presos por não acatarem as ordens. Em seguida, era anunciado um baile de máscaras na casa de Julieta, momento este em que os jovens, Romeu e as Julietas, iriam se encontrar e se apaixonariam. Como havia a possibilidade de ocorrer o casamento de Julieta com outro rapaz, que não seria Romeu, uma vez que suas famílias viviam em conflito, Julieta procurou uma freira para solicitar ajuda, no intuito de não se casar com outro homem. Dessa forma, ganha uma poção do sono profundo. Apenas no final da apresentação justifica-se o título, *Romeu e Julietas*.

Essa alteração ocorreu durante as leituras do texto original, quando Pedrina Rodrigues, uma das alunas do IPPB que interpretou a Julieta, ficou indignada, pois não aceitava que uma mulher pudesse morrer por conta de um homem, mesmo que esse homem fosse seu grande amor. Em um dos encontros, ela disse: “Se fosse eu, levantava, deixava ele com a cara no sol e iria atrás de outro”. A partir dessa fala inusitada, acrescentou-se, em comum acordo com os demais discentes, mais uma versão para o final da história, além de outra Julieta, cuja representação aconteceu de forma simultânea. A primeira “Julieta”, interpretada por Cristiane Espírito Santo, replicava a história como a proposta original, já a segunda, representada por Pedrina Rodrigues, apresentou um final diferente, pois Julieta não se suicidou e decidiu seguir à procura de um novo amor.

O processo criativo contou com a colaboração de 14 pessoas com deficiência intelectual e múltipla, que participaram desde a criação até a apresentação final. Um dado importante foi com relação à falta de acessibilidade durante o

processo. Infelizmente, o espaço do Instituto Psicopedagógico de Bonfim sofria com a falta de estrutura adequada para acessibilizar as pessoas com deficiência. O fato de o instituto ser um lugar para receber e trabalhar com as pessoas com deficiência torna a afirmação dicotômica, já que a realidade é outra, pois os espaços não são totalmente acessibilizados para dar condições e assistências aos estudantes que ali frequentam. Possivelmente, tal contexto se dá por conta da gestão, da falta de financiamento e de um atendimento mais presente por parte do Estado. No entanto, os ensaios aconteceram mesmo com as dificuldades, ocorrendo na quadra de esportes – espaço aberto, sem proteção contra o sol; ou na sala de informática, que era um local pequeno. Havia mesas com computadores e cadeiras; além de profissionais que realizavam atividades de desenvolvimento motor durante o ensaio, como pinturas, colagens, costuras entre outras atividades, com alunas e alunos que não integravam o elenco.

Percebe-se, nas experiências trazidas por Edu O. e no trabalho *Romeu e Julieta*, inúmeras dificuldades que envolvem a acessibilidade cultural, que – conforme os dados presentes no Decreto nº 5.296/04 que regulamenta as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00 – deve ser compreendida:

[...] como uma condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte, dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informações por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004).

Nesse sentido, a falta de acessibilidade arquitetônica, atitudinal, metodológica, de transportes, de comunicações, digital, programáticas e instrumentais encontrada durante o processo criativo de *Romeu e Julieta*s, presente na cidade de Senhor do Bonfim, infelizmente, também está presente em tantos outros espaços culturais e cidades; obstáculos, como a incompreensão dos governantes e gestores quando não fiscalizam o cumprimento das leis ou não proporcionam condições necessárias para a realização das leis; a intolerância das pessoas normativas, bípedes e sem deficiência com as pessoas com deficiência, principalmente por não respeitarem o tempo desses sujeitos; a falta de conhecimento dos direitos referente às pessoas com deficiência, seja pelo próprio cidadão com deficiência, seja pela pessoa sem deficiência são recorrentes; são dificuldades enfrentadas por essas pessoas, sendo a maior delas, no nosso ponto de vista, o preconceito, que se transforma em discriminação, marginalização, desvalorização das pessoas com deficiência. Para Lucia Matos (2012), em seu livro *Dança e Diferença: cartografia de múltiplos corpos*,

Apesar das pessoas com deficiência estarem hoje mais 'visíveis', ainda ocorre muita discriminação por parte da população majoritária que, de modo consciente ou inconsciente, estabelece padrões de expectativa de normalidade para seus atores sociais. Esses padrões são metanarrativas que apontam para categorias fechadas e totalizantes, sustentando conceitos de normalidade e representações estáticas de gênero, cultura, classe, sexualidade e habilidade física. Assim, aqueles que estão longe dos padrões esperados, ou seja, as minorias, como é o caso das pessoas com deficiência, são excluídas, estigmatizadas

e delimitadas em suas ações no meio social (MATOS, 2012, p. 64).

Portanto, cabe a nós, com e sem deficiência, *Abraçar a mudança*, na expectativa de subverter a lógica e a estrutura segregadora e normativa, que insistem em estigmatizar, excluir e delimitar as relações no contexto atual. Muitos são os desafios para efetivar um processo acessível à comunidade das pessoas com deficiência. Porém, é necessário que a acessibilidade torne-se um meio presente nos mais diversos processos artísticos/educacionais.

***Abraçando a mudança:* possíveis considerações finais**

A partir das experiências de *Os Dois Turrões* e *Romeu e Julieta*s, é perceptível uma série de questões possíveis para se pensar em abordagens que envolvam as pessoas com deficiência durante o processo criativo. Para isso, torna-se de suma importância envolver as pessoas participantes, considerando as ideias iniciais, no intuito de deixá-las cientes de todos os acontecimentos; também, durante o período de realização, é necessário explicar sobre as funções, fazendo com que se sintam integrados na proposta; por fim, é necessário que se reconheçam protagonistas de suas histórias e de suas vivências no processo. Essas ações demonstram um compromisso e uma importância com essas pessoas, além de romper com um sistema que as colocam à margem diariamente. Para efetivar uma proposição desse nível, é importante que cada procedimento tenha as devidas condições para o acesso integral durante todas as fases do trabalho. Dessa forma, pensar a acessibilidade no processo criativo necessita que vários aspectos componham “o

fazer-pensar sobre a Produção Cultural. O artista que possui algum tipo de deficiência deve ser legitimado por seu projeto estético e como cidadão deve ser atendido em suas especificidades corporais” (TEIXEIRA, 2018, p. 18), ampliando um contexto de escuta, de fala, de movimento, de ações, movido pela prática e possibilitando, assim, uma mudança importante para a compreensão da acessibilidade.

Neste texto, buscamos salientar a importância dos interesses artísticos/pedagógicos a partir de ambos os trabalhos. Mesmo com poucas disciplinas cursadas pelas discentes Jamile e Antonia Paula, voltadas para a área da Educação Inclusiva, o impulso, o desejo e o interesse em trabalhar com a temática das pessoas com deficiência no teatro ampliou seus campos de estudos e investigações sobre a singularidade de cada sujeito participante; aprofundando a proposta artística por meio de abordagens práticas, como a *materialidade*, a fim de vivenciar com/a partir de princípios que geram reflexões teóricas. Dessa forma, o processo criativo é de fundamental importância para a construção de um trabalho crítico, artístico e científico, conduzindo para uma investigação possível de criar/fundamentar/propor conhecimento.

Considerando o contexto da universidade, torna-se necessário que os cursos de graduação criem disciplinas voltadas para os conhecimentos específicos sobre a Educação Inclusiva e as Artes Cênicas. Por exemplo, falar de *acessibilidade cultural*, sem dúvida, é um conteúdo urgente para a produção cultural atual. A isso, soma-se fazer com que as disciplinas práticas dos cursos de Teatro tenham uma consciência mais ampliada sobre a noção de acessibilidade cultural, pensando o local da apresentação, as necessidades dos artistas e dos espectadores. Entretanto, o assunto ainda é pouco discutido nos cursos. A *acessibilidade*

cultural pode ser compreendida inicialmente “como o direito de vivenciar experiências de fruição cultural com igualdade de oportunidades para diversos públicos, entre eles, pessoas com deficiência e mobilidade reduzida” (DORNELES *et al*, 2018, p. 138) nos espaços culturais (teatro, cinema, casas de show, museus, bibliotecas, entre outros). Já Carolina Teixeira acentua a necessidade de se obter dispositivos legais que possam oferecer igualdade de oportunidades para artistas e consumidores com algum tipo de deficiência, pois, pensar a *acessibilidade cultural* no Brasil é entender que, ao longo dos anos, houve mudanças plausíveis em relação às políticas públicas no âmbito cultural. Porém, torna-se perceptível o distanciamento entre o cumprimento das leis e a realidade, uma vez que a legislação assegura a participação de todos os cidadãos em espaços culturais e inclusive nos ambientes que envolvem a produção e fruição, mas, na prática, percebem-se as inúmeras dificuldades sobre o referido tema. Portanto, nas palavras de Carolina Teixeira,

[...] a noção de acessibilidade, nesse sentido, tem o compromisso de remover não somente as barreiras arquitetônicas, mas, sobretudo, as barreiras atitudinais. Amaral (1998, p. 17) conceitua barreiras atitudinais como “anteparos nas relações entre pessoas, onde uma tem predisposição desfavorável em relação à outra, por ser esta significativamente diferente, em especial quanto às condições preconizadas como ideais” (TEIXEIRA, 2018, p. 11).

Abraçar a mudança, na perspectiva universitária, como pesquisadoras e pesquisadores, é modificar estruturas e possibilitar um horizonte possível, que propicie mais acesso e possibilidades de direitos equiparados. Para isso, é urgente que as

graduações se atentem a essas discussões caras a esse contexto, a fim de que o ensino e os processos criativos possam considerar as necessidades e potencialidades de todos os indivíduos envolvidos no processo criativo. Por isso, se quisermos *Abraçar as mudanças*, é urgente que repensemos nossos currículos, a fim de ampliar uma discussão necessária e atual.

Por fim, ao nortear nossa escrita com os textos de bell hooks, suas palavras precisam, mais uma vez, ser retomadas, principalmente para trazer uma perspectiva importante e fazer com que nos atentemos para que as pessoas com deficiência participem das nossas aulas, dos nossos cursos, das nossas produções. Precisamos “ouvir um ao outro (o som de vozes diferentes), escutar um ao outro, é um exercício de reconhecimento. Também garante que nenhum aluno permaneça invisível” (HOOKS, 2013, p. 58).

A participação integral das pessoas com deficiência garante a visibilidade de suas questões, de seus anseios, forças e potências, mas, quando restringimos a participação efetiva dos mais diversos corpos, deixamos de aprender e de desconstruir paradigmas enraizados nos ambientes educacionais e artísticos. Portanto, as diferenças nos obrigam, nós, como educadores e educadoras, a mudar para propostas mais inclusivas, democráticas e acessíveis. Assim, quando aceitamos essa proposição multicultural, podemos ensinar e criar artisticamente “de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora” (HOOKS, 2013, p. 63).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.**

Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Justiça, [1999]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência).**

Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL. **Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação in loco do sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES).** Brasília, DF:

Ministério da Educação, 2013. Disponível em: http://www.ampesc.org.br/_arquivos/download/1382550379.pdf. Acesso em: 30 de junho de 2021.

CARMO, Carlos Eduardo Oliveira do. Fissuras pós-abissais em espaços demarcados pela bipedia compulsória na dança. **Ephemera Journal**, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 40-61, maio/ago. 2020.

DORNELLES, P.; SILVA, A. C. C.; CARVALHO, C. R. A.; MEFANO, V. Do Direito Cultural das Pessoas com Deficiência. **Revista de Políticas Públicas da UFMA**, [S. l.] v. 22, p. 137-154, 2018.

FERNANDES, Ciane. Em Busca da Escrita com Dança: algumas abordagens metodológicas de pesquisa com prática artística. **Dança**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Dança, Salvador, v. 2, n. 2, p.18-36, jul./dez. 2013.

FERNANDES, Ciane; LACERDA, Cláudio Marcelo Carneiro Leão; SASTRE, Cibele; SCIALOM, Melina. A Arte do Movimento na Prática como Pesquisa. CONGRESSO DA ABRACE, 10., 2018, Natal. **Anais** [...]. ABRACE: Natal, 2018. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/3913/4126>. Acesso em: 30 jun. 2021.

FERNANDES, Ciane. As artes da presença contra o apagamento histórico ambiental: um manifesto ecoperformativo decoronial. *In*: TERRA, Ana *et al.* (org.). **Como as artes da cena podem responder à pandemia e ao caos político no Brasil?**. Campinas: Universidade de Brasília: Programa de Pós-Graduação em Artes, 2021.

HASEMAN, Brad. Manifesto pela pesquisa Performativa. *In*: **Resumos do 5º Seminário de Pesquisas em Andamento PPGAC/USP**. São Paulo: PPGAC-ECA/USP, 2015.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JESUS, Jamile Cruz. **O trabalho teatral com pessoas com deficiência visual a partir do uso da materialidade no processo criativo**. 2015. 73 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Teatro) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

MATOS, Lucia. **Dança e diferença**: cartografia de múltiplos corpos. Salvador: EDUFBA, 2012.

MENDONÇA, Celida Salume. **FOME DE QUÊ? Processos de Criação Teatral na Rede Pública de Ensino de Salvador**. 2009. 238 p. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, 2009.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1987.

PAULINO, Leonardo Augusto. **O que pode uma ecodrag? Processos criativos “cuier”, potências de vida e poéticas ecobiográficas**. 2020. 364 p. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Dança, Universidade da Bahia, Salvador, 2020.

SILVA, Antonia Paula Oliveira. **Acessibilidade em cena**: uma experiência teatral com alunos com deficiência no espaço escolar e no espaço cultural de Senhor do Bonfim- Bahia. 24 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Estado da Bahia, Senhor do Bonfim, 2018.

SILVA, Carlos Alberto Ferreira da; JESUS, Jamile Cruz. Os dois turrões: uma experiência teatral com pessoas com deficiência visual. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL SESC ARTE/EDUCAÇÃO, 5., 2016, Recife. **Anais [...]**. Recife: SESC, 2016. v. 1. p. 121-129.

TEIXEIRA, Carolina. A cultura da acessibilidade: desafios à produção artística brasileira. **Revista do Centro de Pesquisa e Formação**, [S. l.], n. 6, p. 9-22, jun. 2018.

Por uma arte do espectador: ações pedagógicas do iNerTE

Alexandre Gandolfi Neto¹

Flávio Augusto Desgranges de Carvalho²

1 Introdução

Dedicamos esta escrita para discorrer sobre a pesquisa do grupo de estudos iNerTE e do projeto desenvolvido pelo núcleo chamado *Por uma Arte do Espectador*, no ano de 2018 e 2019, na cidade de Florianópolis, Santa Catarina. Por conseguinte, abordaremos também as ações conexas que permeiam tal iniciativa, a saber: o procedimento espetacular denominado debate *performativo* ou *debate às avessas*. De forma implícita, a descrição do projeto traz algumas proposições para fomentar a acessibilidade cultural, e faremos nossas considerações pontuais em certos momentos. Importa ressaltar que, no decorrer do desenvolvimento de nossas ações, fomos alçados a muitas perguntas. Para algumas delas, criamos ações de respostas, porém, o que ficou evidente é que o encontro sistemático com artistas, técnicos e espectadores nos proporcionou pensar a arte a partir de outras perspectivas plurais de olhares e necessidades. Tal fato retroalimentou

1 Doutorando em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2017). Artista e educador teatral. Assessor pedagógico e professor da Educação Básica. Coordenou a elaboração do Currículo da Educação Josefense (2020) e foi redator do Currículo do Território Catarinense (2019).

2 Professor da graduação e da pós-graduação do Departamento de Artes Cênicas da Universidade Estadual de Santa Catarina (Udesc). Livre-docente em Artes Cênicas pela USP. Dirige a coleção “Teatro” e a coleção “Pedagogia do Teatro”, da Editora Hucitec.

nosso trabalho como mediadores e pesquisadores, e possivelmente dos artistas, técnicos e espectadores.

Inicialmente, importa explicar que o projeto *Por uma Arte do Espectador* é uma iniciativa do grupo de estudos iNerTE – Instável Núcleo de Estudos de Recepção Teatral – coordenado por Flávio Desgranges, que desde o ano de 2017 está sediado na cidade Florianópolis, com encontros de pesquisa realizados nas dependências da Universidade do Estado de Santa Catarina. Foi nesse espaço de convivência acadêmica que ocorreu, em meados do ano de 2016, a aproximação entre os pesquisadores Flávio Desgranges e Alexandre Gandolfi Neto, que convergiram seus interesses de pesquisa com foco na formação de espectadores teatrais. Para iniciar a exposição, vamos abordar nosso entendimento sobre a Formação de Espectadores, e, por consequência, a confluência dos estudos nesse campo para o desenvolvimento de ações de acessibilidade cultural.

2 As duas abordagens da formação: público x espectadores

No campo de estudos da Pedagogia do Espectador, existem duas abordagens diferentes com o intuito de atingir o desejo do espectador para o convívio do evento teatral: a formação de público e a formação de espectadores. Na proposta de formação de público, o objetivo é proporcionar o acesso físico dos espectadores ao teatro, enquanto na de formação de espectadores haverá, além do acesso físico, a aproximação da linguagem teatral com mediações com base em procedimentos pedagógicos.

Uma proposta de formação de público é uma política cultural essencial, por traçar estratégias com o intuito de

facilitar o acesso físico ao teatro. Nesse caso, estamos tratando das questões de marketing sim, mas também de diversas demandas que abarcam essa atividade. Pode-se dizer que o acesso físico seja o primeiro a ser considerado em qualquer atividade que vise ao aumento do desejo pela fruição do teatro. Proporcionar o acesso físico ao teatro abarca uma infinidade de tarefas como: organizar uma programação antecipada para os equipamentos teatrais; propor políticas de gratuidade ou barateamento de ingressos para públicos vulneráveis; divulgar a programação com antecedência; dispor os horários de apresentações em conformidade com as demandas locais para locomoção dos espectadores; averiguar a qualidade de equipamentos e dependências do local de apresentação; possibilitar segurança e conforto aos espectadores, artistas e técnicos; compor parcerias; contratar fornecedores; providenciar limpeza e higiene; providenciar acessibilidade física e linguística; e todas as demandas que facilitem o acesso físico do público ao espetáculo teatral.

Projetos com foco na formação de público são importantes e necessários, visto que, ao falarmos em “ampliação do acesso”, “facilitar a ida” e “aumentar o interesse pela frequência ao teatro”, pressupomos um projeto que objetive atingir pessoas que não são espectadoras teatrais – ou ao menos não frequentes –, que não têm condições de acessar a arte teatral pelos meios dispostos no mercado artístico comercial (por razões financeiras, informativas, de acessibilidade etc.), que não tenham condições confortáveis para ir ao teatro (condução, vestuário, companhia etc.), ou que não foram despertados para acessar essa forma artística (por interesse, hábito, pertencimento etc.). Portanto, um projeto de formação de público teatral abarca estratégias que contemplem viabilizar essa arte a uma parcela

de pessoas que não participa ou pouco participa desse evento, visando, assim, aumentar a frequência a partir de medidas que facilitem o acesso desse público ao teatro. Por se tratar de uma ação com pretensão de atingir um coletivo, o uso da palavra público torna-se apropriado, porque embora as medidas adotadas sejam pensadas para atingir a todas as pessoas com uma abrangência universal, podem ser elaboradas para um público específico definido por uma coletividade de pessoas com características ou interesses comuns.

Dessa forma, definir o público que se pretende atingir é indispensável para planejar um projeto com esse intuito, pois pensar em medidas para facilitação de acesso a um público dito espontâneo não faz sentido, tendo em vista que esse público já frequenta o teatro ou tem as possibilidades de frequentá-lo de alguma forma. Uma ação com essa proposta deve estabelecer primordialmente quem quer atingir, ou seja, definir que público, se tem interesse em incitar a frequentar e fruir o evento teatral. É uma escolha política que delimita, nas ações feitas hoje, as condições e o teatro que teremos amanhã.

Portanto, podemos verificar que ainda há muito a ser feito no sentido de implementação de Projetos de Formação de Público para dar conta de realmente facilitar o acesso a partir de diversas ações necessárias com esse intuito, principalmente no que concerne à adequação estrutural e logística dos equipamentos teatrais para o acesso das pessoas com necessidades específicas, de ordem tanto física quanto linguística.

Facilitar a frequência do teatro, por si só, já cumpre um papel importante e fundamental no que diz respeito à democratização da cultura. Possibilitar o acesso aos bens culturais, proporcionar o contato com a linguagem cênica, criar o sentimento de pertencimento aos locais e equipamentos em que

são disponibilizados os bens culturais, iniciar um processo de criação de um hábito de usufruto da arte etc. são contribuições tanto para a área artística e cultural quanto para o exercício da cidadania dos sujeitos.

Mas se ações de democratização do acesso podem garantir um aumento do público espectador para atividades específicas, essas mesmas ações não determinam a frequência desse mesmo público para a arte teatral. Estimular o hábito pela frequência regular do teatro demanda outras abordagens que possibilitem ir além do acesso, com propostas que visem mediar a relação que acontece no convívio do espectador com a arte. Assim, podemos obter ganhos na profundidade com que essa experiência marca o espectador, e, talvez, estimular a autonomia do seu retorno para participar do evento teatral.

Nesse ponto, um Projeto de Formação de Espectadores diferencia-se, pois, além de ter de estruturar todas as demandas listadas acima, precisa também focar no duplo acesso: físico e simbólico. Quer dizer, além de proporcionar o contato do público com o produto artístico, essa abordagem busca criar dinâmicas que possam potencializar a experiência do espectador com a obra de arte.

As dinâmicas são propostas com base em procedimentos pedagógicos mediados para estreitar a relação do espectador com a atividade artística. Esse tipo de experimento busca uma aproximação do espectador com a obra por meio da implementação de procedimentos que extrapolam o momento da fruição teatral propriamente dita. Esses procedimentos extraespectaculares visam estimular o diálogo, proporcionando uma experiência significativa e que, assim, possa fomentar o prazer do encontro com a arte teatral. Portanto, “Formar espectadores não se restringe a apoiar e estimular a frequência, é preciso

capacitar o espectador para um rico e intenso diálogo com a obra, que gere, assim, o desejo pela experiência artística” (DESGRANGES, 2003, p. 29).

Importante frisar que o sentido de capacitar não está relacionado com entender ou se habilitar sobre o teatro, e sim, fomentar o pertencimento de sentir-se apto para dialogar com a obra teatral consciente de seu lugar de direito de espectador, criador e produtor do evento. Em nossa ideia de formação de espectadores, usamos menos a proposta de que o espectador tenha conhecimentos dos meandros do fazer artístico teatral, e muito mais a possibilidade de o instigar a especializar seu diálogo com o teatro. Ou seja, no convívio teatral, é importante que se estabeleça um diálogo frutífero com a *poiesis*, impregnado por memórias, experiências, relações sociais, contextos de vida, ideologias etc., que torne o ato de espectador especial, distinto, particular. A autonomia da atividade espectral é conhecimento que permite debater, opinar, participar e modificar o jogo, tornando-o parte complementar para a criação, a manutenção e o desenvolvimento da atividade artística.

Uma proposta de formação de espectadores busca propor ações para conduzir o espectador a um mergulho mais aprofundado com o teatro, com o intuito de que reclame o seu lugar de direito de participante do evento teatral sentindo-se apto ao debate estético. Isso nos permite crer que, dessa maneira, podemos despertar o gosto, estimular a frequência, e suscitar a conquista de autonomia crítica e interpretativa em relação às manifestações teatrais. Isso se constitui em direito cultural para (e de) todas as pessoas, inclusive aquelas com deficiência.

Portanto, projetos e programas que tenham seu foco na formação de espectadores têm de atentar para as necessidades dos espectadores com deficiência de qualquer natureza (física,

intelectual, visual, auditiva ou múltipla), tanto físicas quanto linguísticas, pois só assim é possível aumentar a frequência do teatro e democratizar a fruição artística. Dessa forma, é preciso adequar os equipamentos culturais na arquitetura, na comunicação, na recepção, no atendimento, e em todas as demandas necessárias para remover as barreiras que impedem o acesso às artes desse público específico.

Adiante, serão expostas informações sobre o grupo de estudos e, especificamente, sobre uma das ações que desenvolve: *o debate performativo* ou *debate às avessas*. O foco do relato está na execução do primeiro ano do projeto do iNerTE, *Por uma Arte do Espectador*, em 2018, do qual também fizeram parte as pesquisadoras Giuliana Simões³ e Mirela Ferraz⁴.

2 O grupo de estudos iNerTE

O iNerTE já existia como um grupo de pesquisas na cidade de São Paulo e com uma ampla rede de colaboradores, mas teve seu início efetivo na cidade de Florianópolis, no ano de 2017. O núcleo se propõe a investigar a recepção teatral, promovendo uma forma de atuação que relaciona os estudos teóricos com experimentos práticos. Para manter a investigação teórica relacionada com a prática e propor encontros efetivos com os espectadores, duas linhas de ação foram propostas, quais sejam:

3 Doutora pela Universidade de São Paulo, com pós-doutorado na Universidade Estadual de Campinas. Autora dos livros: “Veto ao Modernismo no Teatro Brasileiro”; “O Ato do Espectador: perspectivas artísticas e pedagógicas” (2017); “Teatro e Sociedade: formação da plateia brasileira no século XIX.

4 Doutora pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Professora da Educação Básica, atriz e performer. Desenvolve pesquisas na área de corpo, performance, recepção e arte contemporânea.

a produção espetacular teatral do grupo e os *debates performativos* ou também chamados de *debate às avessas*. Nosso foco será explicar os *debates performativos/debate às avessas* realizados em 2018, seguindo as ações do projeto, e, de certo modo, apontar nossas reflexões para a diminuição das barreiras de acesso à linguagem teatral.

3 O projeto *por uma arte do espectador*

No ano de 2017, projetamos um processo formativo relacionado à área da pedagogia do espectador com o foco delimitado para a atividade pedagógica no contexto escolar, utilizando os *debates performativos/debates às avessas* como uma metodologia para o ensino do teatro no que concerne à aproximação de estudantes com a arte teatral, ou seja, com o despertar do gosto para a atividade artística. O nosso estímulo mobilizador estava em proporcionar o acesso físico e simbólico dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos à linguagem teatral.

Com tal propósito, no final do ano de 2017, elaboramos o projeto que chamamos de *Por Uma Arte do Espectador*, no intuito de promover espaços de diálogo entre espectadores a partir de processos contínuos de *debates performativos/debates às avessas*, com ações regulares na cidade. Como resultado de nossos esforços, firmamos parceria com o Sesc Prainha de Florianópolis (SC), organizando cronogramas, ações e metas conjuntamente.

Em março de 2018, iniciamos as ações do projeto *Por Uma Arte do Espectador*, idealizado por Flávio Desgranges, Alexandre Gandolfi Neto, em conjunto com a técnica de cultura

Camila Aschermann⁵ do Sesc Prainha de Florianópolis (SC). Objetivamos, com isso, oportunizar apresentações teatrais para as turmas de alunos do ensino médio da EJA desenvolvendo os *debates performativos/debates às avessas* após os eventos. No primeiro ano do projeto, realizamos nove ações de debate a partir dos seguintes espetáculos: *Pequeno monólogo de Julieta*, Gilca Rigotti (PR); *Cascaes: memória do homem de argila crua*, Cia Aérea de Teatro (SC); *Ilusões*, Cia La Vaca (SC)⁶; *vô mE esCondÊ aQuil*, com Companhia Nariz Inquieto (SC); *Pegando do resto*, Grupo Teatral Abaporu (SC); *P's*, Trapiá Cia Teatral (RN); *Animo Festas*, La Cascata Cia Cômica (SP); *Eles não usam tênis naique*, Cia Marginal (RJ); *5 movimentos para poesia*, Teatro em Trâmite (SC).

No tópico seguinte, vamos descrever o primeiro ano do projeto *Por Uma Arte do Espectador*, com ênfase no nosso objeto de análise que são os procedimentos extraespetaculares dos *debates performativos/debates às avessas*. Desse modo, veremos a estrutura geralmente utilizada para desenvolver tais procedimentos.

3.1 O primeiro ano do projeto

A efetivação da parceria que mobilizamos para a realização do projeto foi explicitamente ancorada na proposta de formação de espectadores teatrais, ou seja, precisa focar no duplo acesso do espectador com a expressão artística: físico e simbólico. Além de proporcionar o contato do público com o produto artístico, que é a característica fundante dos projetos de formação de público, essa abordagem busca criar dinâmicas que possam potencializar a experiência do

5 Técnica do Departamento Cultura da unidade Sesc Prainha de Florianópolis, Santa Catarina. Mestre em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Artista e professora da Educação Básica.

6 Não ocorreu debate em função da greve dos caminhoneiros.

espectador com a obra de arte a partir de procedimentos extraespetaculares que extrapolam o momento de fruição alargando o tempo de contato com a obra.

Mesmo que o direcionamento da organização do projeto estivesse totalmente relacionado com a pesquisa do grupo iNerTE, o interesse em mobilizar ações de engajamento e participação de espectadores nas programações artísticas promovidas pela própria instituição estava de acordo com as preocupações e necessidades do Sesc. Essa convergência de objetivos comuns tornou a execução do trabalho um terreno fértil para experimentar atividades diversas, visto que a coordenação e os professores da EJA também abraçaram a parceria, tornando o projeto um momento vinculado ao calendário acadêmico dos alunos.

Importa ressaltar que o Sesc já possui uma política estruturada com ações e estratégias regulares para prover a acessibilidade às programações culturais que desenvolve. Nesse sentido, os equipamentos arquitetônicos e as mediações linguísticas foram providas em nossas incursões, sendo que, mais especificamente na questão dos intérpretes, a disponibilidade era em função da demanda pré-agendada ou da programação pré-definida com essa intervenção. A seguir, apresentamos o desenho da estrutura de desenvolvimento do *debate performativo/debate às avessas*, acreditando que esse pode ser um elemento de diálogo que tem potencial para qualificar as ações de acessibilidade tanto nas dimensões da produção artística quanto nas proposições estéticas das criações teatrais.

4 O debate performativo/às avessas: estrutura

O desenvolvimento do debate segue uma sequência. A cada momento, novos estímulos são adicionados mantendo

conexão com o que foi proposto anteriormente. Dessa forma, a condução busca estabelecer um espaço de diálogo, estimulando que cada espectador expresse a sua criação individual e participe de uma criação poética coletiva intermediada pela obra artística.

De forma orgânica, cada novo estímulo proposto se relaciona com o anterior e também com o subsequente, trilhando um caminho que tem uma trajetória traçada, mas que não projeta o que pode surgir das diversas conexões realizadas durante o debate. A seguir, apresentamos o modelo que utilizamos para estruturar o *debate performativo* ou *debate às avessas*, que, como ressaltado, embora não tenha uma forma única e fixa, foi o plano que norteou as atividades desenvolvidas durante o primeiro ano do projeto *Por Uma Arte do Espectador*, em 2018.

4.1 Apresentação da Proposta de um *Debate pelo Averso*

O debate que desenvolvemos acontece posteriormente à apresentação de uma obra cênica teatral como um prolongamento do evento artístico. Desse modo, após o término do espetáculo, organizamos uma roda de conversa com os espectadores. Inicialmente, fazemos a apresentação da noção de um debate pelo avesso, ou do avesso de um debate. Explicamos aos espectadores, que, para nós que somos os propositores da atividade, importa menos a pergunta “O que quer dizer essa cena?”, e mais a indagação “O que aconteceu comigo na relação com o espetáculo?”.

Figura 1 – Debate performativo a partir do espetáculo Pequeno monólogo de Julieta, no dia 08 de março de 2018.



Fonte: Camila Aschermann (2018)

Nessa perspectiva, solicitamos que todos ficassem atentos ao impacto, às imagens, às sensações, aos efeitos despertados no tempo em que estiveram em contato com a obra artística. O debate proposto solicitou uma inversão de atitude dos espectadores por dar ênfase ao que lhes ocorreu, ou seja, ao invés de promover uma leitura que parte da cena em direção ao público, fez-se o contrário ou pelo avesso: foi feita uma leitura do que ocorreu e afetou o espectador em relação com a cena.

A récita do trecho “[...] não quero faca nem queijo. Quero a fome”, do poema *Tempo* de Adélia Prado (1978, p. 155), tem a intenção de demonstrar para os espectadores que, para fazer poesia, é preciso ter fome, do mesmo modo que para ler poesia também é preciso ter fome. Dito isso, relacionamos a mesma condição para a criação artística, ou seja, para fazer e ler arte, é preciso de fome.

O *debate performativo* ou às avessas nos faz partilhar a nossa fome, aquela que trazemos conosco em nossa existência particular e a fome despertada em contato ou relação com o espetáculo assistido. Ou seja, fome de arte e fome de vida, pois o teatro se faz justamente nessa intersecção entre arte e vida, e não se trata de evento feito somente para frequentadores regulares ou para especialistas, mas para qualquer pessoa que deseje partilhar suas inquietações, e que tenha interesse na constituição de espaços públicos de debate.

Para reforçar a apresentação da proposta, é feita a alusão ao artigo *Poesia no receptor*, do poeta curitibano Paulo Leminski (2012), que destaca o caráter artístico inerente ao ato do espectador:

E que dizer de uma frase assim: a poesia existe para satisfazer a necessidade de poesia dos poetas?

Escândalo, loucura e anátema!

Quando, em minhas palestras, chego nesse ponto, instala-se o tumulto, que deixa desenvolver-se um pouco para valorizar a frase que vem a seguir.

– Um momento. Poeta não é só quem faz poesia. É também quem tem sensibilidade para entender e curtir poesia. Mesmo que nunca tenha arriscado um verso. Quem não tem senso de humor, nunca vai entender a piada.

E conluo:

– Tem que ter tanta poesia no receptor quanto no emissor (LEMINSKI, 2012, p. 132-133).

A apresentação do debate termina com a convocação para que todos assumam seus lugares de criadores na relação com o espetáculo artístico, pois, conforme diz o poeta, há tanta poesia

no receptor quanto no emissor. No contexto teatral, podemos dizer que há tanta criação poética no espectador quanto no artista, o que nos faz perceber que o papel do espectador é também de criador da obra artística. Certamente, é preciso disponibilidade para que essa tarefa se efetive, pois, como diz o autor, na sequência do poema acima citado: “Quem não tem senso de humor, nunca vai entender a piada”.

4.2 O Impacto dos significantes

Após a apresentação da proposta, iniciamos efetivamente os jogos para estimular a participação coletiva rumo ao mergulho no nosso objetivo de criar uma poesia dos espectadores. Vale ressaltar que, para isso, os integrantes do iNerTE buscaram participar dos debates na mesma condição de membros do público, compartilhando suas questões, incertezas e colaborações, com o intuito de criar um coletivo de espectadores, de modo que os propositores não ficassem alheios ao acontecimento, nem se colocassem como detentores do saber.

A primeira solicitação que fizemos foi a de enunciar, oral e coletivamente, os *significantes da cena* que mais nos impactaram, que podem ser: elementos visuais, sonoros, táteis, olfativos. Esclarecemos que podemos citar todos os significantes percebidos em cena que nos impactaram: os que mais despertaram atenção, os que eram mais sutis, ou também aqueles quase imperceptíveis presentes na obra.

Do mesmo modo que suscitamos os significantes presentes em cena, solicitamos também que os espectadores trouxessem à tona aqueles elementos que perceberam durante o tempo da manifestação artística, mas que não faziam parte do espetáculo cênico. Chamamos esses elementos de *significantes*

percebidos que aconteceram fora da cena: gestos ou sons dos espectadores, sons vindos de fora da sala, entre outros que ocorreram durante o evento.

Também participaram da nossa percepção do espetáculo os elementos advindos de momentos que vivenciamos antes e depois do evento artístico. Essa categoria de *significantes além da cena* engloba todos os elementos impactantes até o início da apresentação teatral ou após a conclusão: imagens e sensações advindas antes da chegada ao equipamento teatral (na rua, no transporte público, em casa etc.), antes do início do espetáculo, no momento em que ocorre o debate etc.

4.3 Deslizamento de significantes

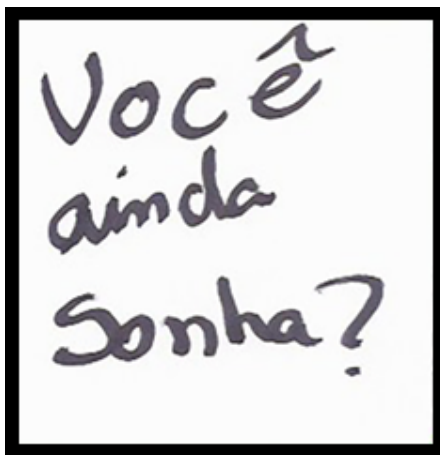
Após o levantamento dos elementos impactantes (em cena, fora da cena e além da cena), foi o momento de fazer o deslizamento de cada significante citado. Para tanto, propomos um jogo de associação de ideias dos elementos impactantes citados remetendo-os a novos elementos que surgiram de forma espontânea, sem elaborações lógicas, sem a necessidade de fazer sentido.

São imagens novas que vêm à cabeça a partir de um estímulo dirigido, por exemplo, ao citar o elemento “água” podem vir à tona diversas imagens traduzidas em palavras, como: chuva, praia, mudança, desastre etc. O deslizamento dos significantes prepara a próxima etapa rumo à criação do poema coletivo.

4.4 Frases a partir dos significantes

Nessa etapa, procedemos com a criação de frases pelos participantes, escritas individualmente em papéis distribuídos pelos mediadores do debate. O estímulo para a criação das frases partiu de uma pergunta elaborada pelo núcleo que tivesse relação com a discussão presente na apresentação teatral. Como efeito, a elaboração das frases representou o aquecimento realizado durante o deslizamento dos significantes, contendo o pensamento individual de cada espectador e a ressonância do debate coletivo vivenciado.

Figura 2 – Frase criada por um espectador a partir do espetáculo Pequeno Monólogo de Julieta no debate do dia 08 de março de 2018.



Fonte: Alexandre Gandolfi Neto (2018)

A imagem concebida para propor essa atividade foi a de um varal onde foram penduradas as frases dos participantes do debate e que posteriormente se tornaram um poema coletivo

a partir do evento teatral assistido. Esse momento de escrita da frase foi realizado com uma música instrumental ao fundo.

Durante o momento de escrita, um dos colaboradores do iNerTE ficou vestido com o casaco performático do grupo – elemento cênico do debate preparado para receber os papéis com as frases dos espectadores. O colaborador caminhava entre os participantes para que eles colocassem seus papéis nos prendedores fixados no casaco. Essa etapa finalizou quando verificamos que todos completaram a tarefa de colocar sua contribuição no casaco poético.

4.5 Leitura do texto da espectadora

Seguimos com a leitura dramática de um trecho do texto do espetáculo *EFEITO* do grupo iNerTE. Tal espetáculo trata da experiência de uma espectadora com o evento teatral no momento em que a cena está prestes a iniciar. Conforme explica o diretor:

O espetáculo – intitulado *Efeito* (*Efecto*) – aborda aspectos da experiência estética. As cenas tentam colocar em primeiro plano a experiência de uma espectadora que, antes de iniciar um evento teatral, frente a um espetáculo que está a ponto de começar, se defronta com a angústia causada pelo desconhecido, pelo que está a ponto de ser revelado. A trajetória dessa personagem é apresentada a partir da memória de cenas de sua existência e de momentos vividos, desejados ou ainda imaginados de sua relação com o teatro (DESGRANGES, 2019, p. 52, tradução nossa).

Embora esse momento do *debate performativo/debate às avessas* esteja vinculado à montagem cênica do grupo,

ressalta-se que o texto do espetáculo advém da pesquisa bibliográfica e dos estudos em campo que o iNerTE realiza. De certa forma, o que se propõe no debate é o compartilhamento desses fragmentos da trajetória do grupo, desde os estudos acadêmicos e literários até as conversas e diálogos acontecidos nos encontros com os espectadores.

Figura 3 – Espetáculo Efeito apresentado no Teatro Sesc Prainha de Florianópolis no dia 29 de agosto de 2019.



Fonte: Flávio Desgranges (2019)

A angústia da espectadora ao se deparar com o desconhecido reverbera o que nós, espectadores, sentimos ao adentrarmos no evento teatral. Portanto, ao trazer à tona essa situação, nós nos deparamos com uma característica essencial do teatro, que é ser um fenômeno único e cheio de segredos que somente se desvelam no momento da apresentação, tornando-o um território incerto, arriscado e causador de hesitação. Ao evocar tal fato, constatamos que esse calafrio que o teatro nos provoca

é absolutamente normal e integra a sua realização, o que talvez nos possibilite certo conforto nas próximas ocasiões em que nos embrenharemos nesse território experiencial, e que, portanto, solicita disponibilidade para o risco.

4.6 Hora de recolher *Madeleines*

Após percorrer toda essa trajetória, o debate chegou no instante específico da fala dos espectadores relacionadas aos fatos da memória ocorridos enquanto assistiam ao espetáculo, chamado de *Hora de recolher Madeleines*, termo relacionado com os bolinhos em forma de concha popularizados no relato feito na obra *Em Busca do Tempo Perdido*, publicada em sete volumes, entre 1913 e 1927, pelo escritor Marcel Proust. No primeiro volume da obra, denominado *No Caminho de Swann* (1913), o autor narra o efeito provocado ao provar o gosto de um bolinho de *Madeleine*:

Aquele gosto era o do pedaço de Madalena que nos domingos de manhã em Combray (pois nos domingos eu não saía antes da hora da missa) minha tia Léonie me oferecia, depois de o ter mergulhado em seu chá da Índia ou de tília, quando ia cumprimentá-la em seu quarto. O simples fato de ver a Madalena não me havia evocado coisa alguma antes que a provasse; talvez porque, como depois tinha visto muitas, sem as comer, nas confeitarias, sua imagem deixara aqueles dias de Combray para se ligar a outros mais recentes; talvez porque, daquelas lembranças abandonadas por tanto tempo fora da memória, nada sobrevivia, tudo se desagregara; as formas — e também a daquela conchinha de pastelaria, tão generosamente sensual sob sua plissagem

severa e devota — se haviam anulado ou então, adormecidas, tinham perdido a força de expansão que lhes permitiria alcançar a consciência. [...] toda a Combray e seus arredores, tudo isso que toma forma e solidez, saiu, cidade e jardins, de minha taça de chá (PROUST, 2016, p. 73).

Nessa perspectiva, é que propusemos esse momento no debate, para recolher as *Madeleines* que surgiram durante o evento artístico, a fim de identificar as lembranças que brotaram de súbito em contato com a cena, surgidas a partir do envolvimento com o enredo ou com os significantes presentes no espetáculo, e que foram deslizados e estimulados durante o nosso encontro pós-espetáculo. Esse foi o momento para os participantes compartilharem as suas memórias involuntárias, que desabrocharam em contato com a obra artística ou com o deslizamento de seus significantes, sem noção de causa, e que podem ter uma relação direta ou indireta com o que foi assistido no espetáculo e/ou desdobrado no debate. No que diz respeito à relação do sabor do chá com *Madeleine* do personagem com as lembranças de Combray, Proust acrescenta:

Até que, um dia de inverno, mamãe me propõe servir-me uma xícara de chá: invade-me um prazer delicioso, isolado, sem noção de causa — memória involuntária. E de súbito a lembrança me aparece: aquele era o gosto do pedaço de madalena que tia Léonie me oferecia nas manhãs de domingo em Combray (PROUST, 2016, p. 71).

Os fatos da memória trazidos pelos espectadores para a roda de conversa foram diversificados, o que não poderia

ser diferente, pois as histórias e vivências de cada um é única e exclusiva. Como uma colcha feita de diversos retalhos com cores, tamanhos, tecidos, texturas e estampas diferentes, as contribuições dos espectadores formaram também um retrato de uma época, com suas diferenças, divergências, problemáticas e contradições. No meio da diversidade plural, é possível verificar questões comuns que permeiam o humano em nosso tempo, com seus anseios, medos, vontades e frustrações. A arte, nesse contexto, tem uma função importante de reflexão e auto-conhecimento, pois, ao provocarmos uma leitura de parte do que afetou o espectador em sua relação com o espetáculo, espelhamos a condição do humano e trazemos à tona as questões pungentes que marcam a existência, atravessando o individual e o coletivo, tensionando o pessoal e o social.

A condução desse estágio do debate foi feita deixando livre a escolha de cada um contribuir com suas memórias. Porém, solicitamos que cada depoimento fosse realizado após o participante vestir o casaco que carregava as frases do coletivo. Esse procedimento de vestir o elemento cênico tornou a atividade performativa, mesclando dimensões do real e do ficcional, com o intuito de promover uma ação artística e que de alguma forma se desvincule de qualquer proposição terapêutica. Ao final, convidamos último participante a ficar com o casaco no centro da roda de conversa para darmos início à próxima atividade do debate com a leitura do poema criado pelo grupo.

4.7 Leitura do poema coletivo

Depois de recolher as *Madeleines*, foi o momento de revelação do poema coletivo do grupo, que surgiu a partir das frases que cada espectador produziu anteriormente e

pendurou no casaco performativo. Para introduzir esse estágio do debate, o mediador apresentou o processo criativo que inspirou essa proposta.

Tem um poeta dos Estados Unidos chamado Bob Perelman, e esse poeta fez uma poesia bem diferente. Ele foi num bairro de Nova York, de Manhattan, chamado Chinatown. Ele comprou um livro com imagens da China. Ele pegou esse livro e para cada imagem ele escreveu uma legenda embaixo da imagem. Depois ele afastou o livro e juntou esse monte de legendas que ele tinha escrito, e esse monte de legendas ele chamou de “China”⁷, um poema. [...] (informação verbal)⁸.

Consequentemente, o que foi proposto nesse momento do debate está relacionado a esse processo do autor citado, pois “de algum modo, essas frases que estão no casaco, foram frases que surgiram a partir do espetáculo” (informação verbal)⁹, tal como as frases do poeta citado surgiram a partir do livro de fotografias da China. Para ler o poema, o espectador que veste o casaco é convidado a ficar de pé, no centro da roda de espectadores, enquanto dois ou três colaboradores do iNerTE procedem à leitura das frases de forma intercalada e aleatória.

7 Informações sobre o referido poema podem ser observadas em: DESGRANGES, Flávio. *A Pedagogia do Espectador*. São Paulo, Hucitec, 2003. p. 153-155.

8 Fala do professor Dr. Flávio Augusto Desgranges de Carvalho no debate do espetáculo Pequeno Monólogo de Julieta, Sesc Prainha, Florianópolis (SC), em 08 de mar. de 2018.

9 Idem.

Figura 4 – Debate performativo a partir do espetáculo Cascaes: Memória Do Homem De Argila Crua no dia 26 de abril de 2018.



Fonte: Camila Aschermann (2018)

O poema que surgiu foi a produção artística do grupo de espectadores, criado a partir do espetáculo assistido de forma coletiva, colaborativa e participativa. Ao finalizar a leitura, solicitamos a escolha de um nome para o poema, o que geralmente resulta no próprio título do espetáculo assistido, fortalecendo a conexão dos procedimentos desenvolvidos no debate com o elemento gerador, ou seja, o evento teatral. Logo, o terreno está preparado para o momento final, quando o debate é aberto para as contribuições de todos.

4.8 Debate Aberto: o que esse espetáculo tem a ver conosco?

Ao findar, trazemos a interrogação que busca produzir sentidos em potencial para o percurso: “O que esse espetáculo tem a ver comigo?”. Assim, podemos averiguar os impactos da cena nos espectadores, as criações artísticas que foram feitas por eles, e também as múltiplas conexões elaboradas em contato com o evento teatral.

Ainda que a pergunta no singular faça referência às elaborações e afetações individuais de cada espectador, importa acrescentar que a condução desse momento é feita de forma a suscitar um diálogo aberto e livre. Não há recusas na interlocução entre os participantes, mas, evidentemente, a mediação cumpre a necessária incumbência para que haja a manutenção do respeito para possibilitar as falas divergentes e suscitar o diálogo.

Figura 5 – Debate performativo a partir do espetáculo 5 Movimentos para Poesia no 13 de novembro de 2018.



Fonte: Camila Aschermann (2018)

Nessa assembleia de espectadores, as contribuições individuais reverberam como um discurso coletivo que elabora uma leitura inédita para a obra artística exclusivamente

compartilhada naquele evento teatral. Embora a pergunta inicial, no singular, tenha uma intencionalidade de suscitar as falas individuais, no decorrer do debate, o diálogo transforma o questionamento em um enunciado coletivo, a responder à seguinte pergunta: “o que esse espetáculo tem a ver conosco?”.

5 CONCLUSÃO

Acreditamos que projetos de formação de espectadores teatrais podem colaborar para estimular o interesse dos indivíduos pela arte teatral, principalmente quando desenvolvidos em parceria e por um período alongado e com ações regulares. Ademais, percebemos, nesses dois anos de execução do projeto *Por Uma Arte do Espectador*, que o procedimento do *debate performativo* possibilita aproximar o espectador da obra teatral, e o contrário também.

Ao promover um espaço de intimidade para a elaboração criativa e colaborativa, o teatro retoma o convívio como eixo central, promovendo a participação, o diálogo e o protagonismo horizontal dos seus sujeitos constitutivos. Ao promover o diálogo com base na conjunção das falas do coletivo, o teatro retoma sua função ancestral de fazer parte da comunidade, do discurso social, dos rituais da cultura, da festividade, da vida que se faz presente no aqui e no agora.

Por fim, no que concerne às questões relativas à acessibilidade cultural, fica evidente que a presença de espectadores com deficiência ocorrida em algumas intervenções que realizamos, promove uma dupla reflexão: de fato, a necessidade de prover o acesso físico e linguístico é essencial para as instituições culturais e de produção artística, mas é preciso também repensar a criação artística em suas posições estéticas. O

teatro como um acontecimento do corpo presencial precisa, cada vez mais, investir no uso de recursos para atingir a dimensão estética dos participantes do evento. Embora a mediação linguística dos intérpretes seja parte importante para democratizar o contato com a obra teatral, é possível potencializar a comunicação e, por conseguinte, o acesso, a partir de proposições na própria cena espetacular.

Nesse sentido, o *debate performativo* possibilita um espaço importante para o diálogo, uma vez que o compartilhamento dos efeitos receptivos promove uma reflexão do efetivo alcance das proposições cênicas. Tal fato retroalimenta a arte, pois permite que artistas, técnicos e espectadores possam estruturar novas estratégias criativas para prover a acessibilidade poética, estética e cultural por meio de outras vias de contato. Isso apresenta uma possibilidade fértil de investigações nas quais o *debate performativo* possa ser experimentado, levando em conta, também, os modos de ser, de interpretar e de fruir a cena daquelas pessoas que não se enquadram nos modelos normativos de percepção sensorial, cognitiva e corporal.

REFERÊNCIAS

DESACATO. “**Cascaes – memórias do homem de argila crua**”, da Cia. Aérea de Teatro. Santa Catarina: Desacato, 2015. Disponível em: <http://desacato.info/cascaes-memorias-do-homem-de-argila-crua-da-cia-aerea-de-teatro/>. Acesso em: 8 maio 2020.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

DESGRANGES, Flávio. El publico e el movimiento teatral. Las experiencias del iNerTE. **Paso de Gato**, [S. l.], v. 18, n. 79, p. 50-53, dic. 2019.

EXPRESSO PRODUÇÕES. **Pequeno monólogo de Julieta**. Santa Catarina: Expresso Produções, [2011?]. Disponível em: <https://expressoprod.wordpress.com/teatro/teatro-adulto/pequeno-monologo-de-julieta/>. Acesso em: 13 abr. 2020.

LA VACA COMPANHIA DE ARTES CÊNICAS. **Ilusões La Vaca 10 anos**. Santa Catarina: La Vaca, 2017. Disponível em: <https://www.cialavaca.com/ilusoes-la-vaca-10-anos>. Acesso em: 14 abr. 2020.

LEMINSKI, Paulo. **Ensaio e anseios crípticos**. 2. ed. ampl. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

UFSC. **Notícias da UFSC**. Santa Catarina: UFSC, [2018?]. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/tags/grupo-abaporu/>. Acesso em: 07 mai. 2020.

PRADO, Adélia. **O coração disparado**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

PROJETO JULIETA. **Pequeno Monólogo de Julieta**. Santa Catarina: Projeto Julieta, 2013. Disponível em: <http://projetojulieta.blogspot.com.br/>. Acesso em: 18 ago. 2015.

PROUST, Marcel. **No Caminho de Swann**. Tradução de Mário Quintana. 4. ed. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2016.

REDES DA MARÉ. **Arte, Cultura, Memórias e Identidades - Cia. Marginal**. Rio de Janeiro: Redes da Maré, 2018. Disponível em: <https://redesdamare.org.br/br/info/1/cia-marginal>. Acesso em: 8 maio 2020.

SANTOS, Adriana Patricia. **Release atualizado 2020 - vÔ me escondÊ aqui! - Curalina Fosfol 1** [mensagem pessoal]. [S. l.: s. n.], 2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/drica.santos.338>. Acesso em: 6 maio 2020

SESC-SC. **Espetáculo de palhaçaria para adultos “Animo Festas” chega a sete cidades catarinenses pelo palco giratório Sesc**. Santa Catarina: Sesc-SC, 2018. Disponível em: <https://www.sesc-sc.com.br/blog/cultura/espetaculo-de-palhacaria-para-adultos-animo-festas-chega-a-sete-cidades-catarinenses-pelo-palco-giratorio-sesc>. Acesso em: 8 maio 2020.

SESC-SC. **Eles Não Usam Tênis Naique - Cia. Marginal (RJ)**. Santa Catarina: Sesc-SC, 2018. Disponível em: <https://www.sesc-sc.com.br/site/agenda/eles-nao-usam-tenis-naique>. Acesso em: 8 maio 2020.

Diálogos e desconstruções: conversas a partir do texto “Intimidade acessibilizadora, interdependência e justiça da deficiência”, de Mia Mingus

Carlos Alberto Ferreira da Silva¹
Guilherme Limes; Emilly Moura Mesquita; Jhonnatam Starchecks; Marcus Vinícius B. de Almeida; Nicolý L. Quintela; Rayssa Castelo Branco da Silva; Rennan Moraes; Maria Guaracyara Rodrigues de Lima (Ufac)²
Gislana Monte Vale³
Cristina Gonçalves⁴
Luzia Gonçalves⁵

1 Carlos Alberto Ferreira, Docente Adjunto do Curso de Teatro e do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Acre (Ufac). Doutor em Artes Cênicas pela UFBA, cursou o Doutorado na Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 (PDSE-Capes). Mestre pelo PPGAC-UFBA.

2 Estudantes dos cursos de Artes Cênicas, Direito, História, Jornalismo e Letras/Libras da Universidade Federal do Acre.

3 Mestre em avaliação de Políticas Públicas e licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará. Coordenadora executiva nacional do Movimento Brasileiro de Mulheres Cegas e com Baixa Visão MBMC. Pesquisadora colaboradora do Labconatus UFF.

4 Atriz, socióloga, pesquisadora colaboradora do Labconatus UFF; compõe a coordenação executiva do Movimento Brasileiro de Mulheres Cegas e Baixa Visão.

5 Compõe a coordenação executiva do Movimento Brasileiro de Mulheres Cegas e Baixa Visão e pesquisadora colaboradora do Labconatus UFF.

Priscilla Menezes⁶

Wanda Ferreira da Silva⁷

Este encontro entre o Movimento Brasileiro de Mulheres Cegas e Baixa Visão e o Projeto de Extensão Acessibilidade Cultural e a Pedagogia Teatral, da Universidade Federal do Acre, surge como proposta de realizar discussões acerca do tema Acessibilidade Cultural e as Artes Cênicas, por meio da troca de experiências e conhecimentos com estudantes de graduação da Ufac e a comunidade externa. Dessa forma, este *diálogo*, realizado como uma das ações do projeto supracitado, apresenta como referência o texto “Intimidade acessibilizadora, interdependência e justiça da deficiência”, de Mia Mingus (2020), cuja proposta permeia os parâmetros que envolvem a Acessibilidade no atual contexto.

Na palestra que originou o texto, Mingus diz que há “pessoas com deficiência por toda a parte”, ou seja, é necessário que a construção de uma sociedade compreenda questões que não envolvam apenas a deficiência. Além disso, o encontro apresentou uma importante possibilidade de entender a vivência e o contexto de algumas das mulheres com deficiência visual do Movimento Brasileiro de Mulheres Cegas e Baixa Visão⁸, cons-

6 Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal da Bahia, mestranda no Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (UFBA) e pesquisadora colaboradora do Labconatus UFF.

7 Estudante de psicologia da Universidade Federal Fluminense, pesquisadora do projeto de pesquisa *Perceber sem ver* da UFF, coordenadora executiva do MBMC.

8 O MBMC surgiu em 2015, após a participação em evento nacional voltado para pessoas com deficiência visual e que não tinha representatividade de mulheres. “Nós somos um coletivo livre, ou seja, somos uma estrutura organizada, mas que não está estruturada como uma organização da sociedade civil; nós somos um movimento social. Somos mais de 150 mulheres integrando o movimento”, explicou Gisllana Monte Vale.

tituindo-se em um espaço de reflexão sobre a temática para outras pessoas. Portanto, o texto que se seguirá é uma transcrição do encontro realizado no dia 13 de agosto de 2021, cujas inquietações são provocadas e estimuladas tanto pelo texto de Mingus quanto pelas experiências e vivências dos corpos com e sem deficiência que apresentam exemplos e discussões sobre o tema da acessibilidade.

Carlos Alberto Ferreira: Gostaria de agradecer a Gislana Vale pela disponibilidade e por nos provocar a falar de um tema tão caro e necessário nos tempos atuais: acessibilidade. Preciso salientar que eu gosto muito da palavra “provocação”, se sentir provocado. Porque quando a gente se sente provocado, a gente tem um *start*, para questões tão necessárias e que podemos compartilhar dentro dos nossos encontros. Então, é contigo, mulher!

Gislana Vale: Beleza! Eu queria propor uma metodologia. Quando a gente começar a falar pela primeira vez, a gente se descreve, realizando autodescrição, rapidamente e depois a gente vai dizendo só o nome. Como a gente não enxerga, e caso a gente precisar usar um dia esse vídeo, para mostrar para alguém, ele estará acessibilizado. Pode ser?

Carlos Alberto Ferreira: Fechou!

Gislana Vale: Então, eu sou a Gislana Vale, de Fortaleza, Ceará. Sou uma mulher negra não retinta, sou uma mulher cis. Hoje, nessa nossa atividade, eu propus para a gente ler um texto da Mia Mingus. Mia Mingus é uma pesquisadora que realiza

um trabalho na América do Norte e apresenta uma discussão pertinente para nós, pessoas com deficiência, e para nós, que temos algum trabalho na área da cultura, sem dúvida, é muito importante. Ela vai falar de *acesso* e de *intimidade acessibilizadora*, que são dois conceitos caros para a área da cultura, principalmente como a gente pensa hoje estas definições, a partir da nossa possibilidade de pessoas com deficiência, trazendo uma dimensão importante que é da “justiça” na deficiência.

Por que a gente pensou esse texto da Mia? Durante muito tempo, a cultura foi entendida para nós, pessoas com deficiência, como um lugar terapêutico, para tratar a nossa deficiência. Se a gente tinha um transtorno ou sofrimento mental, a cultura era compreendida como uma forma de colocar nossas expressões, de modo que outras pessoas percebessem. Por exemplo, se a gente é cega, para incluir, a gente é colocada na ação cultural como uma forma de compreender que este lugar cultural, de alguma forma, existe. Inclusive, ontem, 12 de agosto de 2021, eu participei de uma reunião aqui no Ceará, no meu estado, sobre a interiorização da política pública cultural da pessoa com deficiência. No encontro, um município trouxe toda uma proposta cultural baseada na cultura terapêutica. Preciso salientar: isso, na verdade, não nos interessa mais.

A cultura terapêutica, ela é importante para ser realizada nos espaços de terapia. Agora, para nós, agentes da área cultural, para nós, é importante estarmos inseridos com outras pessoas sem deficiência, com outras pessoas com deficiências, no coletivo e/ou sozinha. Mas, assim, para a efetivação da “inclusão”, não basta a condição de nós, pessoas com deficiência, estarmos lá, pois sem acessibilidade e sem acesso, não funciona.

Mia traz uma diferença nesses conceitos. Desde o ano passado, aqui no Ceará, a gente vem discutindo o que é o acesso.

O acesso, ele se faz por muitos modos, às vezes se faz pelo recurso, por ter uma audiodescrição; às vezes se faz pela janela de Libras; e, às vezes, infelizmente, não acontece, mesmo com esses recursos disponíveis e estando presentes. Por exemplo, uma vez eu tive a oportunidade de ir em um show, e no palco havia um intérprete de Libras, no entanto, durante o show, não havia uma iluminação fixa sobre o profissional e também não havia um telão com a projeção do intérprete, ou seja, além do intérprete ficar no escuro, as pessoas com deficiência auditiva não conseguiam acompanhar o que era falado em Libras. Eu estava acompanhada de um amigo, e ele disse, “eu não estou vendo o intérprete e nem os surdos”. Às vezes, os produtores culturais colocam apenas para fazerem de conta que aquela produção está promovendo acesso para as pessoas com deficiência, mas, na verdade, não estão.

Recentemente, eu assisti a vários espetáculos de dança com audiodescrição. A audiodescritora falava durante todo o tempo, ao longo da apresentação, com isso, eu não sentia e não ouvia a música, apenas a voz da audiodescritora informando os movimentos dos dançarinos, e isso fere o conceito da própria dança e do entendimento do espectador. O espetáculo de dança é preparado com uma série de composições, desde a coreografia à música, mas se eu não ouço e sinto a música e tenho apenas a descrição que o artista bate palmas, levanta o parceiro, mexe a perna, cai no chão, entre outros movimentos, por exemplo. Para mim, esse formato de audiodescrição não é acessível. É sobre isso que nós iremos falar, dessa questão do *acesso* e da *intimidade acessibilizadora*. Gostaria de solicitar alguém para realizar a leitura dos trechos do texto da Mia e quem quiser pode comentar e participar dessa roda de conversa. Pode ler para nós, Carlos?

Carlos Alberto Ferreira: Posso. Então, rapidamente, eu sou Carlos Alberto Ferreira, sou homem branco, barbado, de cabelos compridos amarrados, e nesse momento eu estou usando um fundo fictício de árvores com folhinhas caindo.

Intimidade acessibilizadora é crucial para justiça da deficiência porque nunca haverá nenhum trabalho com pessoas com deficiência que não inclua trabalho de acessibilidade. É importante notar que acesso é muitas vezes um dos maiores obstáculos de fazer trabalhos com comunidades de deficientes. Acesso não é algum “estilo de vida opcional” para nós – é parte de tudo que fazemos. É parte de tudo que eu faço. Então, se nós estamos trabalhando para transformar o mundo para todos nós, e não para apenas alguns de nós, acesso será uma grande parte desse trabalho. Não há libertação sem as pessoas com deficiência (MINGUS, 2020, p. 11).

Gislana Vale: Mia Mingus nos apresenta um conceito americano de deficiência. Com isso, é preciso destacar o uso da palavra *deficiente*, pois, hoje, o entendimento do movimento social compreende como *as pessoas com deficiência*. Existe diferença entre você dizer “uma pessoa com deficiência” e “uma pessoa deficiente”. Quando alguém diz: “uma pessoa com deficiência”, a pessoa se refere ao conceito que está na Lei. Na *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, presente no Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, é possível analisar essa referência, e é um documento que possui um caráter constitucional para nós, pessoas com deficiência. Além disso, vale ressaltar que o governo brasileiro, em 2007, assinou

o Tratado Internacional e colocou na Constituição. Então, os nossos direitos estão lá. Inclusive, na Constituição ou no Tratado tem um trecho específico sobre as mulheres.

Outro documento importante é a *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (Estatuto da Pessoa com Deficiência), a Lei 13.146, de 06 de julho de 2015, é a nossa Lei. Ela também traz o conceito de “pessoa com deficiência”. Por que o uso da palavra “deficiente” não consta da Lei? Porque quando se apresenta a definição de deficiente, é como se estivéssemos usando a dimensão da falta. O que significa isso? Qual é a diferença? Quando a Lei fala sobre a acessibilidade, ela vai falar que a deficiência não é uma condição individual minha [Gislana], da Cristina, da Priscila, da Luzia, da Wanda, que somos mulheres com deficiência, isto é, é uma condição social. Portanto, a acessibilidade tem que ser resolvida para/por todo mundo, com ou sem deficiência, isto é, pela sociedade.

Logo, a noção de condição social pode ser chamada de acessibilidade, no intuito de “resolver as barreiras que interferem na acessibilidade”. No entanto, quando mencionamos que a pessoa é deficiente, nós estamos dizendo que falta a ela uma qualidade, uma condição, alguma coisa no corpo dela não existe, não funciona do jeito que devia ser. Sendo que, na verdade, quando nós reafirmamos o conceito de pessoa com deficiência, estamos dizendo que: “se a barreira for removida ou for melhorada, a pessoa com algum tipo de interdependência, que necessita de algum recurso, do apoio de alguém, de um instrumento e/ou de um equipamento, vai conseguir realizar as atividades que necessita realizar, pois o sujeito possui a garantia de possuir autonomia”. Por exemplo: Eu, Gislana, não enxergo. Mas eu estou aqui, usando o meu computador. Eu mandei o texto da Mia Mingus para o Carlos; enviei o e-mail; eu realizei todas

essas ações sem ninguém me ajudar, aqui, do meu computador e do meu celular. Por que eu fiz isso? Porque eu uso um recurso de acessibilidade que é o leitor de telas, que me permite interagir com esse meio com que vocês interagem de outro modo. Através desse recurso de acessibilidade, eu possuo meios de interagir socialmente.

Aí vocês podem pensar assim: “E quando a pessoa com deficiência possui alguma limitação extrema?”. Sim, existem pessoas assim, como também existem pessoas corpo normativas, que são pessoas sem deficiência, e que possuem limitações extremas. Por exemplo, eu tenho a facilidade de me localizar, não porque eu sou cega, porque faz parte da minha natureza, me localizar. Eu sempre tive uma noção espacial muito boa. Porém, eu tenho uma colega que enxerga perfeitamente, mas todas as vezes ela se perde para ir até determinado local. Ela dirige, tem carteira de motorista, enxerga, ouve, não tem qualquer problema sensorial, mas ela tem uma limitação em relação à localização espaço-corporal. Ou seja, se ela não for por aquele caminho que ela está acostumada, ela não consegue. Em determinadas situações, ela me liga, pedindo ajuda para explicar onde ela está. Então, ela não tem deficiência, mas ela tem limitações específicas da natureza dela. O que eu estou querendo dizer? Nós, vocês, pessoas com e sem deficiência, todos temos limitações específicas, seja no corpo, seja no cognitivo.

Por exemplo, tem gente que lê um jornal trinta vezes e não entende aquela notícia, pois a forma como está escrita não está do jeito que o sujeito é capaz de acessar. As pessoas têm dificuldades, algumas são alfabetizadas, outras não; algumas tiveram a chance de estudar e frequentar um espaço escolar, outras não; e muitas dessas pessoas não têm deficiência, mas possuem dificuldades criadas por outras condições sociais.

Então, quando usamos a palavra *deficiente*, é como se eu dissesse: “a Gislana não enxerga, portanto, ela não pode usar o computador; ela não pode usar o telefone; ela não pode sair na rua; como ela não enxerga, ela será atropelada; o computador não vai funcionar; ela não vai saber se localizar no espaço urbano”. Já a dimensão da pessoa com deficiência apresenta outras formas de acessar a relação com o seu meio. O acesso pelos olhos é uma condição sensorial que não funciona para mim, pois eu sou uma pessoa cega, mas a falta dessa condição sensorial não me faz uma pessoa deficiente.

Jhonnathan Stharchesks: Bom dia, eu sou o Jhonnathan Barbosa, graduando em Artes cênicas, negro não retinto, cabelos curtos e cacheados cortados nas laterais da cabeça. Olhos pequenos e uso óculos de grau com armações pretas quadradas e sou gay. Com base na fala da Gilsana, pensei em um exemplo. É como se uma pessoa que não tem deficiência e não sabe nadar, de repente, ela decide nadar no rio, na piscina ou no mar. Se ela é uma pessoa que não sabe nadar, quando ela entrar em um lugar que pode demonstrar perigo, essa pessoa terá uma condição desfavorável e de risco, podendo se prejudicar e até mesmo morrer; diferentemente de uma pessoa, com ou sem deficiência, que sabe nadar e pode se sair bem naquela situação.

Gislana Vale: Muito bom exemplo, muito bom! Isso mesmo, Jhonnathan. Porque agora você colocou uma questão, que podemos discutir inclusive em um outro texto, *Passo a dois: percepção tátil-cinética na mobilidade com cão-guia*, da pesquisadora Olivia von der Weid (2021). Há coisas que eu consigo realizar mesmo não enxergando, e vocês que enxergam não conseguem. Por exemplo, a Cristina Gonçalves é atriz, durante

a sua carreira, teve uma experiência internacional⁹, na França, que possivelmente alguns de vocês, ou muitos outros, nunca tiveram ou terão a experiência de atravessar o Atlântico. Ela é uma mulher cega e isso não faz diferença na experiência, pois ela teve a experiência. A experiência independe da condição específica dela. Era um trabalho específico, que ela estava lá, e talvez esse trabalho não pudesse ser realizado por uma pessoa que enxerga. Jhonnathan, isso que você disse é muito possível, alguém mais quer colocar alguma coisa?

Nicolý Quintela: Bom dia, eu sou a Nicolý Quintela, mulher branca, cabelos longos e lisos, baixa e magra, graduanda de História Bacharelado da Ufac. Eu acho que essa questão nos mostra que existe uma subjetividade correspondente a cada corpo. Existem pessoas que vão conseguir fazer determinadas coisas, mas existem outras pessoas que não vão. No meu ponto de vista, não é a deficiência que vai trazer a padronização de quem vai e de quem não vai realizar diferentes propostas, mas, sim, a subjetividade do próprio corpo da pessoa.

Gislana Vale: Nicolý, iremos falar sobre essa questão um pouco mais à frente.

Carlos Alberto Ferreira: Irei continuar a leitura. Subtítulo *Acesso libertador e interdependência*.

Nós falamos sobre a importância de tornar nossos movimentos e comunidades acessíveis

⁹ A experiência citada pela Gislana Vale consiste na encenação *Cidade Cega*, do encenador Carlos Alberto Ferreira. No vídeo *Quase congelei na França!*, é possível visualizar Cristina Gonçalves na apresentação, no Museu George Pompidou. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WT6BTbkFh5E>. Acesso em: 29 ago. 2021.

e, sim, isso é importante. Nós temos que fazer nosso trabalho e espaços mais acessíveis. Não há outra possibilidade. Acesso é resistência concreta para o imenso isolamento que pessoas com deficiência encaram diariamente. Mas eu não quero apenas que nós tornemos as coisas “acessíveis”, eu quero que nós construamos um contêiner político no qual acesso pode se dar e se fundamentar. Acesso para fins de acesso não é necessariamente libertador, mas acesso para fins de conexão, justiça, comunidade, amor e libertação, sim. Nós podemos usar acesso como uma ferramenta para transformar as [mais amplas/broader] condições em que vivemos, para transformar as condições que criaram essa inacessibilidade em primeiro lugar. Acesso pode ser uma ferramenta para desafiar capacitismo, supremacia corponormativa, independência e exclusão. Eu acredito que nós podemos fazer acesso de maneiras libertadoras que não tratam apenas de inclusão, diversidade e igualdade; mas em vez disso, a serviço da justiça, libertação e interdependência (MINGUS, 2020, p. 11).

Carlos Alberto Ferreira: Fim do parágrafo.

Gislana Vale: Gostaria que a Priscilla pudesse falar um pouco sobre a questão da interdependência. O que você acha?

Priscilla Menezes: Então, muitas coisas que nós, mulheres com deficiência, não temos e não realizamos, no meu ponto de vista, são por falta de acesso. A falta de acesso nos tira diversas oportunidades. Se uma pessoa usuária de cadeira de rodas chega a determinado prédio que não tem acesso, impossibilitando que ela tenha o direito de usufruir de algum evento, ou seja, a falta de acesso, de acessibilidade arquitetônica, faz com que essa pessoa perca a oportunidade de usufruir de um bem

cultural. Se uma pessoa surda está em um evento acadêmico, mas se não tem intérprete de Libras no local, essa pessoa não tem a oportunidade de ter acesso àquela informação. Nós, pessoas com deficiência, dependemos, em algumas circunstâncias, de outras pessoas, porque nós não somos autossuficientes para dizer “não, não quero, não preciso de vocês”. Nós precisamos sim. Nós, pessoas cegas, precisamos de alguém para descrever determinada imagem; precisamos de alguém que faça a interpretação em Libras; precisamos de alguém que possibilite o acesso arquitetônico, ou seja, é uma luta coletiva.

A questão da acessibilidade segue nesse sentido. Precisamos pensar na interdependência, até porque, nós não somos autossuficientes, todas as pessoas com e sem deficiência são interdependentes. Percebam o exemplo: no supermercado, todas as pessoas que vão até lá procuram ou querem comprar alguma coisa. Mesmo tendo o dinheiro, o sujeito precisa do transporte para chegar até o supermercado. Ao chegar no supermercado, precisa dos atendentes. A mercadoria, para chegar até ali, no supermercado, precisou que outras pessoas a produzissem, cultivassem, a preparassem. Logo, para eu ter acesso ao produto que eu procurava para comprar, necessitei que outras pessoas realizassem seus trabalhos. A nossa vida gira em torno da interdependência. Não somos apenas nós, pessoas com deficiência, que dependemos de outras pessoas para determinadas coisas e para termos acesso a determinadas coisas. A interdependência é uma possibilidade, uma virtude a partir da qual se estabelece um auxílio mútuo entre os seres humanos.

Jhonnathan Starchecks: A partir da fala da Priscilla sobre o acesso, percebe-se, por exemplo, que na Lei Rouanet, uma de suas competências seria a garantia da acessibilidade

para pessoas com deficiência. Mas o que é a Lei Rouanet? A Lei Rouanet é uma Lei Federal que consiste na captação de patrocínio para grupos artísticos e até mesmo para artistas de renome. Quando um artista aprova um projeto na Lei Rouanet, a proposta tem acessibilidade para as pessoas com deficiência em seus shows e espetáculos? Qual seria a acessibilidade? Uma pessoa cega vai para o show de determinado artista, existe um espaço apropriado? E uma pessoa com deficiência motora, que usa cadeira de rodas, vai para um show em espaço aberto, um parque de exposição, vai ter um acesso para chegar até aquele lugar? Na maioria das vezes não. Os recursos são investidos em camarins e os camarotes possuem um preço absurdo. Então, não há acessibilidade na Lei Rouanet. Quando o teatro é um teatro antigo, a arquitetura não foi pensada para receber pessoas cadeirantes, não foi pensado para receber pessoas com deficiência visual. Não tem audiodescrição nem intérprete de Libras. Não há acessibilidade, mas na Lei Rouanet existe o compromisso de garantir a acessibilidade para as pessoas com deficiência.

Carlos Alberto Ferreira: Eu levantei minha mão aqui no Google Meet. Vou falar. Eu acho que Jhonnathan apresenta questões que perpassam além da Lei Rouanet. Vamos lá. Quando a gente fala dos editais públicos, é necessário pensar na democratização desses editais. Quando uma produtora cultural apresenta na proposta demandas relacionadas à acessibilidade, percebe-se que grande parte das produtoras, não vou falar nem em si do artista, pois atrás dos grandes nomes, existe uma produtora, na proposta, defendem uma política de inclusão, no entanto, muitas vezes, não é empregada, não é colocada em prática. Entretanto, há uma questão, não existe uma fiscalização sobre essas propostas. Então,

torna-se possível compreender que há uma ineficiência do poder público para acompanhar as propostas.

Por isso, a questão está na submissão dos projetos, pois nas inscrições colocam que a proposta terá um material em braile, terá um intérprete de Libras, entre outros recursos acessíveis, por exemplo. Na prática, percebe-se que espetáculos, shows, exposições, após aprovação dos projetos, em alguns casos, as propostas não são realizadas. E não há fiscalização sobre esses pontos.

Mas, ao pensar essa reflexão a partir do texto da Mia, há uma palavra cara para a nossa discussão, que é a compreensão de *acesso* como resistência. Ao falar sobre política pública, é preciso perceber que quando se fala de acesso, a fala da Priscila amplia a discussão, pois os recursos acessíveis não estão atrelados apenas ao sujeito com deficiência mas também aos diferentes públicos que um dia poderão necessitar desse acesso.

A gente tem ainda um pensamento muito pequeno com relação à acessibilidade, pensando o acesso destinado a um sujeito específico: “ah, vamos resolver a acessibilidade por esse viés, porque o sujeito precisa daquilo”. É um pensamento obsoleto, pois é preciso compreender que o ser humano vive um estado de metamorfose, visto que o corpo do sujeito muda, uma hora a idade chega, a mulher se torna gestante, as pessoas podem ter necessidades em função de alguma fatalidade, entre outras coisas que perpassam junto ao corpo do sujeito. Logo, para pensar o acesso, é preciso ampliar para além de um corpo de um sujeito com deficiência. Por isso, é necessário assegurar a autonomia e o direito do sujeito ao acesso, e o ato de desfrutar do acesso é resistência. A frase do texto “Eu acredito que nós podemos fazer acesso de maneiras libertadoras que não tratam apenas de inclusão, diversidade

e igualdade; mas em vez disso, a serviço da justiça, libertação e interdependência” é muito importante, pois contempla a autonomia do sujeito a se sentir pertencente.

Portanto, no meu ponto de vista, como produtor cultural, penso que falta fiscalização. Esse fator é essencial para mudar os rumos das políticas públicas atuais. Contudo, é preciso esclarecer uma coisa: quando menciona a Lei Rouanet é uma coisa, quando cita editais culturais na esfera estadual e municipal é outra coisa. O que é preciso discutir é a importância das políticas de acesso e de fruição cultural nos editais. As pessoas criaram uma fixação na Lei Rouanet e ficam presos se o artista x ou y usufruíram do edital, mas o que a gente tem que compreender é que todos os editais necessitam pensar na “democratização” da acessibilidade. Estou fazendo um movimento, colocando a palavra democratização entre aspas, mas, na prática, infelizmente, é outra coisa.

É muito falho dizer que, porque o teatro é antigo não pode ser acessível. Isso é uma justificativa controversa. Por quê? Para quem tem a oportunidade de ir nas capitais europeias, os teatros são antigos, e nem por isso eles não são acessíveis. Então, assim, hoje já têm recursos que podem fazer a acessibilidade acontecer sem mexer na estrutura física, existem meios de fazer o acesso acontecer e fazer ele se tornar democrático. Por exemplo, para fazer uma acessibilidade comunicacional, não precisa mexer, basicamente, em quase nada da estrutura. Cristina tinha levantado a mão.

Cristina Gonçalves: A sua fala me contemplou totalmente! Inclusive essa fala que Jhonnathan traz, é uma fala arcaica das pessoas, que, na verdade, não querem praticar a acessibilidade. Todas as falas de vocês estão respaldadas na dimensão

da acessibilidade atitudinal. Falta fiscalização? Falta. Falta discussão nos cursos de produção cultural sobre a acessibilidade cultural? Falta. As falas de vocês me contemplam muito. Quando o Carlos Alberto fala dos espaços culturais mais antigos que estão acessibilizados, independentemente de mexer na estrutura, para mim, essa é a prova que derruba tudo, ou seja, tudo depende de atitude.

Gislana Vale: Tem um exemplo que eu acho emblemático da inversão do acesso. Por exemplo, a pessoa realiza a montagem de um espetáculo e vai apresentar aqui pelo canal do YouTube. Eu que não enxergo, tenho muitas dificuldades em acessar determinadas coisas e plataformas, tenho que procurar o link para me levar para o espetáculo com a audiodescrição e com a janela de Libras. Na verdade, isso é uma inversão da acessibilidade.

Cristina Gonçalves: Exatamente!

Gislana Vale: A questão da inversão é importante de ser destacada, porque era para estar disponível com mais fácil acesso os recursos para quem tem mais barreiras. Logo, o espetáculo era para estar disponibilizado com audiodescrição e Libras. Agora, se a pessoa sem deficiência não quer o recurso, pois não possui necessidade de utilizar esses recursos de audiodescrição e Libras, caberia a ela procurar outro link, pois, compreende-se que ela tenha mais facilidade, uma vez que a pessoa enxerga e ouve. Mas, e aí? Como é que acontece? Eu tenho participado de espetáculos e no *chat* do YouTube as pessoas colocam: “para que isso? Está atrapalhando!”. E são pessoas que estão acostumadas a frequentar espaços culturais, mas que não querem.

Cristina Gonçalves: Gislana, essa questão é crucial. Essa nova dimensão estética traz coisas muito interessantes. O Grupo Teatral Noz Cego¹⁰, por nós sermos um grupo de pessoas cegas, nós tivemos uma atitude de vanguarda, que hoje é reconhecida nos avanços da audiodescrição. Desde sempre, as nossas peças, a narrativa da audiodescrição, estava inserida no texto da peça. Desde 2009, as propostas de audiodescrição são inseridas nas questões espaciais, nas ações das personagens, sobretudo, pensando que, na época, a discussão sobre esse recurso de acessibilidade comunicacional era muito inicial.

Essa consciência nasce, porque é uma vivência nossa. Nós somos um grupo de pessoas com deficiência visual, que fazíamos e fazemos arte. Entendíamos que não queríamos fazer arte para que as pessoas normativas consumissem e nos vissem como objetos de superação, pelo contrário, a gente queria fazer arte para que as pessoas com deficiência também consumissem e saíssem da peça com a mesma compreensão que qualquer outra pessoa. Ao longo da nossa história, tivemos algumas pessoas que dirigiram o Noz Cego, tivemos alguns entraves, porque as pessoas vieram com aquela ideia montada de que ali era o grupo dos ceguinhos, que vou chegar e ajudar a fazer um teatro de qualidade. A questão é que o nosso teatro já era de qualidade, pois começamos a criar tecnologias que atendiam a

¹⁰ O grupo iniciou suas atividades artísticas em maio de 2006, há mais de quinze anos montando espetáculos, sobretudo, em palcos teatrais e auditórios. O Noz Cego já se apresentou em diversos lugares de Salvador, no estado da Bahia e fora do estado. Ao longo desses anos, a maioria das direções dos espetáculos foram do diretor teatral e professor de teatro Edilson de Deus, ex-aluno da Escola de Teatro da UFBA. Em 2015, o grupo vivenciou uma experiência com a encenação de Carlos Alberto Ferreira, em Salvador, na encenação somático-performativa Cidade Cega.

nossa proposta, podendo ampliar as perspectivas sobre a cena e a pessoa com deficiência visual.

Gislana Vale: Priscila está inscrita. Eu quero só perguntar uma coisa: Carlos, quem é que está na sala? Eu sei que está o Jhonnathan e a Nicolý. Mais alguém?

Carlos Alberto Ferreira: Aqui na sala tem a Maria Guaraciara, o Rennam, a Rayssa, o Guilherme e a Luzia.

Gislana Vale: Gente, é para vocês falarem também. Acho importante o pessoal do grupo falar, para a gente poder ir trocando essas figurinhas.

Priscila Menezes: Eu vou ser bem rápida, para esse povo todo falar também. Uma coisa que Carlos falou sobre as grávidas e os idosos. Então, não se iludam, pois, no futuro, todos irão necessitar de acessibilidade. Mas, primeiro, tem que conseguir chegar até lá. É preciso salientar que os documentos oficiais apresentam a importância de reafirmar esses aspectos sobre a acessibilidade universal. Por isso, o movimento da acessibilidade contempla a diversidade das pessoas, entendendo que o movimento da pessoa com deficiência com relação ao acesso é um movimento futurista, pois não é uma política de resistência para alguns, mas para todos.

Carlos Alberto Ferreira: Eu só vou falar uma resposta a Priscila, muito rápido. Eu acho, Priscila, que isso tudo é um jogo político. Por que é um jogo político? Porque é mais cômodo eles fazerem os espaços não acessibilizados, pois isso, no âmbito da construção civil, isto é, na realização de obras públicas, se no

projeto, desde o início atendesse as normas de acessibilidade, o impacto na obra seria de pelo menos 1% a mais. Mas, se as obras são construídas sem acessibilidade, sobretudo construções subsidiadas pelo Estado, a reforma desses espaços terá um aumento de 27% a mais de reajuste na hora da reforma. Sabe o que é isso? Nova empreiteira, novos contratos, novas licitações. Na minha tese, defendida em 2018, na Universidade Federal da Bahia, descrevo sobre alguns desses fatores.

Priscila Menezes: Por isso a importância dos conselhos. O conselho municipal aqui de Salvador, por exemplo, participando de algumas reuniões, percebo a importância de agir como agentes fiscalizadores. A questão é que, muitas vezes, os órgãos municipais tentam fazer de forma a se beneficiarem. No futuro, se não tiver fiscalização, vai ser mais dinheiro gasto para reformar algo que já poderia ter sido acessibilizado desde o início. E outra coisa: é necessário pontuar a importância da Lei de Inclusão (2015), da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2008), pois, a partir desses documentos, percebe-se uma atenção maior sobre os espaços comunitários, atentando-se para a acessibilidade.

Gislana Vale: Aqui, no Ceará, a gente tem uma discussão muito grande no Grupo de Trabalho com o IPHAN. O IPHAN não quer mexer em nenhuma estrutura de prédios antigos. O nosso teatro principal, o José de Alencar, que é um teatro centenário, ele fica num lugar no centro da cidade, muito difícil de chegar, o acesso é ruim. E aí o IPHAN não permite que realize mudanças estruturais, de modo que possa facilitar a acessibilidade de muitas pessoas que frequentam o espaço. A questão é que há possibilidades de mudar, sem necessariamente afetar

as estruturas. Por exemplo, eu já fui em exposições na Caixa Cultural, no Ceará, e a mulher me mandou entrar no elevador, quando eu entrei, ele era sensor. Eu não enxergo, eu fiquei presa no elevador porque eu não conseguia desativar o sensor e não tinha nada em braile que pudesse me auxiliar. Vocês estão entendendo? Além de não ter nenhuma acessibilidade durante a exposição de fotografia. Outro fator a destacar é com relação à mobilidade urbana, porque a pessoa, para chegar até o espaço cultural, precisa, por exemplo, que tenha transportes adaptados, no intuito de atender as necessidades. Infelizmente, muitos ônibus não possuem o transporte adaptado ou funcionando.

Maria Guaracyara (Guará): Eu sou Maria Guaracyara Rodrigues de Lima, de Rio Branco, Acre, graduanda em licenciatura Artes Cênicas (Teatro) pela Ufac, mulher cis branca. Dando continuidade, na fala da Gislana, falando sobre as pessoas com deficiência física e que utilizam da cadeira de rodas, por exemplo, outro dia estava vendo o jornal e mostrou o momento que, durante a reportagem, duas pessoas sem deficiência tentaram estacionar na vaga destinada às pessoas com deficiência. A repórter foi indagar e as pessoas diziam: “não sabia!”, sendo que há uma placa enorme na frente. Com relação aos ônibus, a maioria aqui em Rio Branco é só de enfeite, porque não funciona. Todas as vezes que eu estava no ponto de ônibus, que tinha uma pessoa na cadeira de rodas, o motorista dizia: “Ah, não está funcionando!”. Sabe o que acontecia? As pessoas saíam de dentro do ônibus e pegavam essa pessoa de forma braçal e colocavam dentro do ônibus. Algumas vezes, é perceptível que as pessoas procuram os meios de comunicação para reclamar. Ir atrás dos seus direitos. A questão é: foi solucionado? Não, os ônibus continuam do mesmo jeito, não ajeitam nada e eles que

se virem. Cadê o poder público? Cadê as pessoas que dizem: “Ah, eu vou lutar por ti”, “Eu vou buscar o que tu precisa e não sei o quê”. Só para ganhar votos. Aí quando estão lá, como políticos, cadê? Cadê, meu irmão? Cadê, meu povo?

Nicolý Quintela: A partir da fala da Guará, vou destacar um ponto, pois estou finalizando uma pesquisa de Iniciação Científica sobre as Políticas Públicas voltadas para as pessoas com deficiência. Entre os documentos, estou analisando a Lei 13.146/2015 a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Percebe-se que, perante a lei, as pessoas com deficiência têm direito de acesso ao patrimônio cultural, acesso à cultura, acesso aos espaços públicos, ou seja, o cidadão tem direito de usufruir dos referidos espaços. Por isso, cabe ao patrimônio e aos mais diversos espaços acessibilizar os aspectos arquitetônicos, comunicacionais e atitudinais. É preciso se adaptar de acordo com os parâmetros da acessibilidade para receber esse público. É preciso destacar que existe um documento que se chama *Plano de Mobilidade Urbana*, que é um instrumento norteador de planejamento de curto, médio e longo prazo, responsável pela melhoria da mobilidade urbana de cada cidade. Assim como a Guará destacou, essa situação aqui em Rio Branco é um fator muito recorrente. Como salientei, estou realizando uma pesquisa e eu tenho conversado com um rapaz com deficiência motora e que utiliza da cadeira de rodas. De acordo com os relatos, salienta problemas diariamente com os ônibus aqui de Rio Branco. Ele faz vídeos, envia para as redes sociais, mas, mesmo assim, ele relata que já passou por muitas situações desagradáveis. Enfim, é uma situação totalmente vergonhosa da parte do poder público, sobretudo por compreender que os documentos referentes

às políticas públicas garantem o acesso e o direito de usufruir dos mais diversos espaços, mas, infelizmente, isso não ocorre.

Rayssa Castelo Branco: Bom dia! Eu sou a Rayssa, sou uma mulher branca, tenho cabelos compridos castanhos escuros, os meus olhos também são castanhos escuros. Eu estou usando uma blusa verde escura com alguns detalhes em triângulo e ao meu fundo tem uma cortina bem clara e ao lado um pedaço do meu guarda-roupa que é branco. Sou estudante do curso de Direito da Ufac.

A partir da discussão apresentada por vocês, é importante a gente trazer esses questionamentos sobre a questão da acessibilidade, sobre como os espaços urbanos, a sociedade civil, as ruas, os espaços privados, como funciona a acessibilidade. No entanto, sabemos que muitas vezes não funciona. E falando um pouco sobre a questão da legislação, um grande problema hoje, do curso de Direito, é que, muitas vezes, a gente se atenta muito à norma, ao que está escrito. Então, a partir do momento que a gente estuda o que está escrito, as leis como a gente discutiu aqui, está tudo muito bonito, está tudo bem escrito da melhor forma possível, parece que está tudo garantido no papel. Mas, quando a gente vai para a realidade, a gente compreende outra coisa, a gente percebe como essas leis e essas garantias não atingem a população em geral, que elas realmente não funcionam. Então, eu acho que a gente precisa se atentar um pouco mais a isso, e até no nosso dia a dia tentar perceber quais são essas leis e essas garantias e conhecer realmente o que está escrito, para que a gente possa cobrar. Imagino que vocês [mulheres com deficiência] fazem sempre essa cobrança, mas é necessário que nós, pessoas sem deficiência, também possamos fazer esse movimento, porque é uma questão que abrange não só as

pessoas com deficiência, mas também a todos em geral. Essa responsabilidade não deveria ficar presa somente às pessoas que têm alguma deficiência, porque são elas que mais se utilizam da acessibilidade, mas em determinado momento, como o Professor Carlos mencionou, uma gestante pode precisar, uma pessoa idosa pode precisar, pois outras pessoas possuem dificuldades de mobilidade e podem precisar dos recursos. Por isso, é preciso garantir espaços mais acessíveis para as pessoas. Essa discussão tem muito a ver com o texto da Mia Mingus, pois o eixo principal é a questão da acessibilidade, da interdependência, do acesso como resistência e como isso é importante que a gente observe no nosso dia a dia também.

Gislana Vale: Perfeito! Vamos dar continuidade à leitura do texto e prosseguir com a discussão.

Carlos Alberto Ferreira: Vou seguir com a leitura.

Eu tenho chamado esse conceito de “Acesso Libertador” [“Liberatory Access”]. Acesso libertador nos aproxima do mundo que queremos e pelo qual ansiamos, em vez de simplesmente reforçar o status quo. Ele vive no agora e no futuro. Não há acesso libertador sem intimidade acessibilizadora, e de fato, intimidade acessibilizadora é um dos principais critérios para acesso libertador. Acesso libertador entende abordar inacessibilidade e capacitismo como uma oportunidade para construir relações mais profundas entre as pessoas, realinhando-nos com nossos valores e o que mais importa para nós, e desafiando a opressão.

Acesso libertador nos convoca a criar valores para acessibilidade diferentes daqueles que nós temos historicamente tido. Ele demanda que a responsabilidade por acesso se desloque de ser uma responsabilidade individual a uma responsabilidade coletiva. Esse acesso se desloca de silenciar a libertar; de isolar a conectar; de escondido e invisível a visível; de oneroso a valioso; de uma obrigação ressentida a uma oportunidade; de humilhante a poderoso; de espinhoso [ridged] a criativo. É o tipo “bom” de acesso, os momentos em que nós somos agradavelmente surpreendidos e nos sentimos vistas. É uma maneira de fazer acesso que transforma ambos nosso “hoje” e nosso “amanhã”. De tal forma, o Acesso Libertador ao mesmo tempo resiste contra o mundo que nós não queremos e ativamente constrói o mundo que nós queremos.

Acesso libertador requer um contêiner político para se viver e de onde se orientar e eu acredito que justiça da deficiência seja esse contêiner político.

Acesso deveria estar acontecendo a serviço de nossos objetivos maiores de construir interdependência e de abraçar a necessidade, porque esse é um componente muito profundo no processo de desafiar o capacitismo e o mito da independência. O mito da independência é a ideia de que nós podemos e deveríamos ser capazes de fazer tudo por nossa própria conta e, é claro, nós sabemos que isso não é verdade. Alguém fez as roupas que você está usando agora, seus sapatos, seu carro ou o sistema de transporte em massa que você usa; nós não cultivamos toda nossa própria comida e temperos. Não podemos fingir que o que acontece nesse país não afeta outros, ou que coisas como água e ar limpos não nos unem. Nós

somos dependentes [entre nós/on each other], ponto final. O mito da independência reflete um profundo nível de privilégio, especialmente nessa áspera sociedade capitalista individualista e produziu a própria ideia de que nós poderíamos, mesmo que minimamente, conceber nossas vidas ou nossas realizações como unicamente nossas. E é claro, o outro lado disso tudo é não somente que isso não é verdade, não apenas que o rei está nu, mas também que todas as outras pessoas deveriam fingir que ele está totalmente vestido. Então, o Mito da Independência é não apenas sobre a verdade de estarmos conectados e interdependentes; é também o alto valor que se põe em se comprar o mito e acreditar que você é independente; e o alto valor que se põe ao esforço para ser independente, uma outra pedra angular da cultura capacitista em que vivemos (MINGUS, 2020, p. 11-12).

Carlos Alberto Ferreira: Só faltam mais dois parágrafos, eu sugiro que a gente faça a leitura dos dois, e depois a gente abre para a discussão novamente.

Interdependência nos afasta do mito da independência, e nos aproxima de relações onde todas nós temos valor e temos coisas a oferecer. Nos afasta de conhecer deficiência apenas como “dependência”, que pinta corpos deficientes como fardos para outras pessoas, à mercê da benevolência das pessoas corponormativas. Nós nos tornamos casos de caridade, um modo para pessoas corponormativas se sentirem melhores consigo mesmas, e por nossa vez nós internalizamos nosso senso de sermos fardos, tristes e trágicas. Tudo isso monta uma dinâmica onde pessoas com deficiência sentem que nós precisamos ser “gostadas” para recebermos acesso básico diário para viver e onde pessoas corponormativas

se sentem no direito de receber elogios e reconhecimentos por prover acesso. Isso não é intimidade acessibilizadora e essa dinâmica de pessoas com deficiência sendo “dependentes” de pessoas corpronormativas molda a vida de tantas pessoas com deficiência, e é a fundação sobre a qual acontece tanta dominação, controle, violência e abuso.

Acesso libertador é algo que eu me empenho para praticar em minha vida e trabalho político. Cada vez que temos eventos, eu sempre penso, como podemos construir intimidade acessibilizadora em nosso trabalho de acesso e em nosso trabalho político em geral? Eu penso em acesso libertador e intimidade acessibilizadora como coisas que podemos usar para desequilibrar/perturbar [unhinge] o capacitismo. São ferramentas que nós podemos usar em nosso trabalho para confrontar o capacitismo e todas as formas de opressão porque pessoas com deficiências não são apenas deficientes: nós somos pessoas de cor, nós somos de todos os diferentes gêneros e sexualidade, nós somos de diferentes bases [backgrounds] de classe e de cultura, nós somos sobreviventes, testemunhas e ofensores – nós somos humanos. Em nossas campanhas e conferências, nós podemos nos perguntar, como usamos essa oportunidade para praticar partes da justiça da deficiência? Como podemos auxiliar no desenvolvimento de intimidade acessibilizadora? Ou com o que o acesso libertador se pareceria? Da mesma maneira que trabalharíamos para tentar e praticar justiça racial e de gênero, novamente, a serviço de coisas como construção de comunidade, confiança, amor, podemos trabalhar para praticar justiça da deficiência (MINGUS, 2020, p. 13-14).

Gislana Vale: Gente, eu gosto muito dessa mulher. Desde o ano de 2020, quando a gente começou a trabalhar com ela, ampliamos a nossa dimensão sobre a acessibilidade. Tem algo que é destacado por ela, que a meu ver, é muito importante, *intimidade acessibilizadora*. Quais são os valores que a gente está trazendo para o nosso trabalho? Se deixarmos claro os nossos valores, compreendendo que não estamos aqui para ajudar essa mulher, pois ela é uma “coitada cega” e nós estamos dando a ela a chance de aprender umas coisas **ou** nós estamos aqui porque o projeto discute acessibilidade a partir de um ponto normativo e de um ponto não normativo, ampliando as noções para outras perspectivas e singularidades. Gostaria de provocar vocês nesse sentido. Quais são as singularidades de vocês? Quais as perspectivas de vocês neste projeto? Se vocês começarem a pensar as nossas singularidades e a pensar nas singularidades de vocês, com certeza, vamos ampliar o trabalho coletivamente, como uma construção de todo mundo, e não de alguém querendo levar conhecimento ao outro, como se o outro também não pudesse ofertar.

Cristina Gonçalves: O entendimento de acessibilidade e de pessoa com deficiência parte sempre do outro. O que é construído pela sociedade e o que é coletivamente passado para as pessoas que têm um corpo normativo é que o outro, o sujeito “não normal”, o “diferente”, o “deficiente” está sempre a necessitar do sujeito normativo para alguma coisa. Eu preciso sempre estar me doando, sendo benevolente, eu sempre preciso estar assistindo o outro. Mas, na realidade, a partir do momento que a gente entende que precisa dar assistência ao outro, a gente precisa primeiro ser assistido. Como eu me vejo dentro desse movimento? Como eu me vejo nessa questão corporal que me

move de alguma forma, que me toca de alguma forma? Porque eu posso estar neste projeto por mil motivos que não seja esse entendimento da vivência e da acessibilidade plena. A ideia que eu penso e que esse texto nos traz é um convite para um posicionamento político com relação à vida. Porque quando eu falo em relação à vida é porque todos vivemos neste país, e estamos todos vivenciando experiências diferentes e elas se intercalam, se entrelaçam e se interseccionalizam, que é um termo mais atual, ela transversaliza em algum momento e nos atravessa. E é importante, quando eu me coloco e faço aquele “velho exercício” dos livros de auto reforma, de me colocar no lugar do outro, me surgem questões, principalmente: a que lugar eu pertencço? O que estou fazendo neste momento aqui? Neste estudo? Neste projeto? Nessa convivência de grupos que antagonicamente podem parecer tão diferentes, mas somos iguais nas suas primícias.

Guilherme Limes: Bom dia. Sou o Antônio Guilherme de Lima Santos, de Rio Branco, Acre, estudante de bacharelado em Jornalismo pela Ufac, sou um homem cis branco. Durante as discussões, remeteu-me às questões sobre a nossa própria universidade, a Ufac, pois ela é limitada nesses recursos de acesso e acessibilidade. No período da graduação, desenvolvi uma pesquisa, resultando em um artigo sobre a acessibilidade na Ufac e foi tão difícil ter acesso às informações sobre o assunto. Dessa forma, compreendo o quanto algumas ações e atitudes se tornam excludentes, dentro da própria universidade, uma vez que deveria ser um espaço mais democrático, mais acessível, por se tratar de um ambiente que envolve ciência, e que envolve diversos outros aspectos, que envolvem o desenvolvimento da nossa sociedade.

Carlos Alberto Ferreira: O termo *acesso libertador* tornou-se um eixo importante para mim na reflexão deste texto, pois, ao longo do artigo da Mingus, não há qualquer parágrafo com a palavra *inclusão*. É muito importante pensar nisso, pois o uso desse conceito está ficando obsoleto. Porém, na academia, na universidade, agora o termo *inclusão* está em um momento efusivo. Como se fôssemos agora começar a falar de inclusão! Com base nos estudos atuais, o termo inclusão já necessita ser revisto, por isso, pensar a acessibilidade como um acesso libertador é traduzir para a sociedade questões e ações que envolvam o coletivo, não necessariamente criando repartições e segmentações entre a própria comunidade. Cristina acabou de mencionar o que me move a querer conversar, dialogar e participar em algo, ou seja, tem algo que nos move a pensar e a nos fazer querer estarmos juntos aqui. Contudo, o que nos move não deve perpassar pelo ato de caridade, pelo ato de coitadismo, pelo ato de benevolência, trazendo pensamentos capacitistas dentro de um projeto que busca um pensamento contrário a esses atos normativos. É necessário desconstruir algumas coisas, estamos fazendo isso a partir do momento que envolvemos diferentes pessoas, de diferentes lugares, pesquisadores, comunidade, gente querendo falar e discutir sobre o assunto da acessibilidade. A fala de Guará me deixa inquieto, a partir do momento que as pessoas resolvem pegar o sujeito da cadeira de rodas e o colocar dentro do ônibus, eu me pergunto: resolveram o problema? Se a ação fosse outra, em vez de colocarem o sujeito dentro do ônibus e as pessoas tivessem saído e realizado um outro movimento político, chamando o poder público, ou se fizessem um círculo em volta do ônibus, pois se o sujeito com deficiência não pode ir, nós também não iremos.

A perspectiva de ampliação no aspecto político e performativo seria maior do que simplesmente pegar o sujeito que estava na calçada e colocá-lo dentro. No meu ponto de vista, percebo mais uma vez uma situação de vulnerabilidade. Essa atitude não propicia um acesso libertador, além de retirar a garantia de autonomia do sujeito. Então, vivemos ainda em um lugar de submissão. Como se o outro tivesse sobre mim a dependência de escolha sobre o meu próprio corpo. Contudo, é necessário quebrar esse paradigma de naturalizar e continuar reproduzindo atos normativos e acreditando que tais ações estão auxiliando e ajudando o sujeito, quando, na verdade, estamos tirando o direito de autonomia.

Cristina Gonçalves: O termo *acesso libertador* precisa ser destrinchado. Carlos explicou muito bem que essa palavra *inclusão* já está em eterno desuso, porque incluídos nós já estamos, caso contrário, não estaríamos aqui. De alguma forma, nós representamos uma parte dessa sociedade brasileira, que, com certeza, quando vocês saírem daqui, digo por experiência própria, provavelmente, alguns dos que se permitirem não vão ter o mesmo olhar para as pessoas com deficiência. Então, quando a gente faz uma análise do termo *acesso libertador*, ele liberta, de fato, só as pessoas com deficiência? O acesso à realidade é esse movedor que liga e que dá acesso na dimensão arquitetônica, na dimensão atitudinal, na dimensão comunicacional. É que quando eu falo disso, eu me movo tanto. Mas o que esse acesso libertador diz? O que de fato esse acesso à liberdade dá a pessoas com deficiência? Eu deixo para vocês essas perguntas. O acesso libertador, o que de fato ele move em mim e que faz que seja libertador? Porque o acesso não é só libertador para pessoas com deficiência. O acesso não é só

aos bens comuns, bens sociais, aos bens financeiros, aos bens vitais. Eu passo pelo acesso à vida, acesso ao ser, ao estar, ao ter. Isso é libertador. Estou conversando aqui com pessoas que eu nunca vi na minha vida, presencialmente e visualmente, mas o que me atravessa? O que me move? Isso para mim é libertador. É eu ter o poder de me movimentar nas palavras e dizer o que eu penso, o que eu quero que nesse momento a minha vida me emociona, porque eu também estou em um lugar de privilégio, e eu tenho que dividir isso. Com quem? De que forma? Isso aí só cada um pode dizer. Por fim, eu acho que é muito importante cada vírgula, essa vírgula do mover para algum lugar.

Carlos Alberto Ferreira: Acho que a discussão, ela vem de uma maneira não formal, e ela traz experiências, falas e exemplos que se conectam com o contexto de muitas pessoas do senso comum. E acho que este momento é muito propício e importante para o contexto da universidade, no intuito de compreender o espaço dos sujeitos que estão presentes na realidade e no cotidiano da sociedade. Nós, que estamos no contexto universitário, nos preocupamos em trazer falas de autores renomados. Com isso, a gente acaba pecando por não compreender uma situação que acontece no ônibus, na falta de acesso ao teatro, na falta de acessibilidade comunicacional em vários lugares. A gente peca por não compreender o pensar e o que falar com relação a situações como essas mencionadas neste diálogo. A gente perde quando entende que o sistema determina o que é importante falar e o que não é. Por isso, que em uma roda de conversa como essa, quanta coisa necessária foi dita e desconstruída. Desconstruir é um ponto importante e necessário nos dias atuais. E acho que a gente tem que entender esse ponto de vista, nós estamos aqui para desconstruir o

tempo inteiro, para reinventar, para compreender as diferenças. É preciso mudar as estruturas do sistema a fim de ampliar as discussões e garantir os direitos de todas as pessoas.

Gislana Vale: Até porque hoje, vivenciamos teorias e práticas, trazendo para a *práxis*. Por isso, esse encontro move experiências e conecta com a vivência desses corpos com deficiência. Assim, a experiência, quando atravessa o nosso contexto, a experiência ganha sentido. Para Jorge Larrosa Bondía (2002), no seu texto, *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*, a ideia de experiência ganha sentido e se faz presente com base no nosso encontro de hoje. Era isso que a gente estava propondo quando propomos essa discussão. Na verdade, nós estamos nesse processo. Nós somos um movimento social e isso traz para a gente uma possibilidade de estudar. A gente compreende que a nossa fala de mulher com deficiência possui importância e representatividade, pois a nossa proposta é apresentar às pessoas os nossos pensamentos e reflexões acerca dos mais diversos assuntos e as nossas questões. Então, é importante a gente fazer esse movimento, no intuito de construir um processo. Acho que é isso, Carlos.

Cristina Gonçalves: Quanto à questão da universidade, é muito importante que ela se abra para a prática, se abra para a *práxis*. A universidade possui uma responsabilidade de apresentar as pesquisas e os projetos para as comunidades que estão fora dos muros da universidade, pois não adianta gerar conhecimento e ficar retido e contido. Porque o conhecimento ele tem que ser aberto e libertador. O conhecimento só é isso quando é dividido, distribuído, dividido, compartilhado. A gente precisa sair desses nossos “achismos” e desses nossos entendimentos

e postos que alcançamos e criar uma vivência sensível e política com a comunidade. A vivência traz à universidade vida. É necessário sair da frieza, das letras, das leis, das teorias para fazer com que isso reverbere no que tem de ser para a sociedade.

Carlos Alberto Ferreira: Agradeço a participação e o envolvimento de todos.

REFERÊNCIAS

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:** Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008; Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009; Declaração Universal dos Direitos Humanos. Vitória: Ministério Público do Trabalho, 2014.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Ministério das Relações Exteriores, [2009]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 21 mar. 2022.

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, DF: Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 21 mar. 2022.

MINGUS, Mia. **Intimidade acessibilizadora, interdependência e justiça da deficiência**. Tradução de Lucila Lima da Silva. Rio de Janeiro, RJ: Wordpress, 2020. Disponível em: <https://leavingevidence.wordpress.com/2017/04/12/access-intimacy-interdependence-and-disability-justice/>. Acesso em: 13 nov. 2021.

VON DER WEID, Olivia. Passo a dois: percepção tátil-cinética na mobilidade com cão-guia. **ILHA**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 127-152, 2021.

Apontamentos sobre a Política Cultural Acessível: as contribuições do Laboratório de Arte, Cultura, Acessibilidade e Saúde (Lacas/UFRJ)

Patricia Silva Dorneles¹, Jefferson Fernandes Alves² e Claudia Reinoso Araujo de Carvalho³

1 Professora Associada do Curso de Terapia Ocupacional da UFRJ. Tem pós-doutorado em Terapia Ocupacional pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), é doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2011) e mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (2001). Atua há 20 anos no campo das políticas públicas culturais. Trabalhou no Ministério da Cultura entre os anos de 2005 a 2009, implementando o Programa Cultura Viva na Região Sul e as ações de Cultura e Saúde desse órgão. É coordenadora do I Curso de Pós-Graduação em Acessibilidade Cultural para pessoas com deficiência com o apoio do Ministério da Cultura. Foi Superintendente de Difusão Cultural do Fórum de Ciência e Cultura da UFRJ de 2015 a 2019. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Terapia Ocupacional e Cultura (CNPq) e do Laboratório Arte, Cultura, Acessibilidade e Saúde (Lacas/UFRJ).

2 Professor Associado do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo do Centro de Educação da UFRN. Mestre e doutor em Educação pela UFRN, com pós-doutorado na área de acessibilidade, com ênfase na audiodescrição para teatro (UECE). Membro do Grupo Estandarte de Teatro – Natal/RN. Membro permanente dos Programas de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Educação e Educação Especial (UFRN). Coordenou o setor de Acessibilidade da Secretaria de Educação a Distância (Sedis) da UFRN. Representante da UFRN na parceria com UFRJ e a UFGRS na área de acessibilidade cultural. Orienta e investiga na interface arte, deficiência e acessibilidade, com ênfase na relação teatro e deficiência visual.

3 Professora Adjunta do Departamento de Terapia Ocupacional da Faculdade de Medicina e docente permanente do Programa de Pós-graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social (Eicos) do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Realizou pós-doutorado em Terapia Ocupacional pela Universidade Federal de São Carlos. Doutora e Mestre em Saúde Pública pela Fundação Oswaldo Cruz. Foi vice-coordenadora do Curso de Especialização em Acessibilidade Cultural (2015-2021).

O presente artigo assume como propósito um esforço de “inventariar” algumas ações assumidas pelo Laboratório de Arte, Cultura, Acessibilidade e Saúde, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Lacas/UFRJ) no que se refere à pauta da Acessibilidade Cultural, revelando o estabelecimento de várias parcerias em favor da realização de atividades formativas e reflexivas tendo como referência a perspectiva de sua visibilidade dentro e fora da universidade brasileira. Tal “inventário”, de natureza mais descritiva, procura, por conseguinte, assinalar uma trajetória de proposições, tendo como referência, em especial, a oferta do Curso de Especialização em Acessibilidade Cultural (Ceac) e a realização do Encontro Nacional de Acessibilidade Cultural (Enac). Nesse percurso, procuramos, também, indicar a manifestação das artes da cena nas edições do Ceac e do Enac.

Acessibilidade Cultural: algumas notas de contextualização

Nos últimos anos, a inclusão dos recursos de acessibilidade em produtos, projetos e programas artísticos culturais tem se ampliado como exigência nas políticas de fomento, a fim de garantir o direito cultural das pessoas com deficiência. Tais exigências são resultado da luta política no âmbito cultural de diferentes atores, pessoas com deficiência ou não, que atuam nas áreas da produção artística e nos campos da cultura e dos direitos humanos. O cenário dessas conquistas compõe os processos políticos de democratização da cultura, a inserção do direito cultural e da diversidade como eixo estruturante das políticas culturais contemporâneas, e, ainda em desafio, o fortalecimento da perspectiva da inclusão, a partir do modelo social da deficiência. Nesse contexto, a efetivação da legislação no

campo cultural na perspectiva da acessibilidade para o público de pessoas com deficiência provocou deslocamentos de áreas e aproximação de saberes de modo inter e transdisciplinar, orientando-se pela busca de soluções que qualifiquem a mediação e a fruição estética desse público.

Como campo em construção, a acessibilidade cultural deve ser inicialmente compreendida como o direito de vivenciar experiências de fruição cultural com igualdade de oportunidades para diversos públicos, entre eles, pessoas com deficiência e mobilidade reduzida. Para se promover a inclusão de pessoas com deficiência nos espaços culturais, é necessário garantir que qualquer pessoa que tenha o desejo de se beneficiar de tais equipamentos não seja excluída por conta de diferentes formas de locomoção, cognição e percepção. Dessa forma, a “acessibilidade nos espaços culturais pressupõe o desenvolvimento de novas estratégias de mediação, nas quais todos os sentidos inerentes à percepção sejam envolvidos” (SARRAF, 2012, p. 68).

A pauta da acessibilidade cultural, como parte da cidadania cultural para pessoas com deficiência, é recente junto a políticas, projetos, programas e ações culturais. A legislação brasileira mostra-se, de certa forma, abrangente na garantia dos direitos culturais da pessoa com deficiência, pois, verifica-se que o tema está presente em diversos dispositivos constitucionais e legais. Não obstante os avanços na legislação, ainda se observa certa disparidade entre o que diz a lei e a prática, bem como persistem os desafios atuais da qualificação e do fortalecimento da pauta junto às políticas públicas, o que exige um esforço intersetorial (DORNELES; CARVALHO; MEFANO, 2019).

É importante resgatar a atuação da extinta Secretaria de Identidade e Diversidade Cultural (SID), do também extinto Ministério da Cultura (MinC). Em outubro de 2008, a então

SID, do antigo MinC, realizou, em parceria com a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), a Oficina Nacional de Indicação de Políticas Públicas Culturais para Pessoas com Deficiência. Tal iniciativa representou o processo de institucionalização da política de acessibilidade cultural junto ao governo federal. Embora, no âmbito do MinC, por meio da Fundação Nacional das Artes (Funarte-RJ) já existisse uma ação de fomento e difusão da produção estética, artística e cultural de pessoas com deficiência, em parceria com a organização brasileira Arte sem Barreiras, foi na referida oficina, promovida pela SID, que a pauta da acessibilidade à fruição estética, como direito cultural da pessoa com deficiência, surgiu como demanda do movimento social para que tal direito fosse institucionalizado junto às políticas públicas de cultura (DORNELES; CARVALHO; MEFANO, 2019). Foi justamente essa pauta que provocou deslocamentos e aproximações entre áreas e saberes a fim de buscar, inter e transdisciplinarmente, as soluções visando qualificar a mediação e a fruição estética desse público.

A SID foi constituída em 2004 com o objetivo de elaborar e implementar uma política que assegurasse a todos os segmentos da sociedade a possibilidade de produzir e difundir suas manifestações culturais em diferentes escalas. A realização de oficinas temáticas junto a alguns segmentos da diversidade cultural compôs um conjunto de iniciativas metodológicas de aproximação com o público-alvo da secretaria e suas demandas para as políticas culturais. Embora o Brasil tenha se tornado signatário da Convenção da Diversidade Cultural desde 2007, sabe-se que a partir de 2003, na gestão do ministro da cultura Gilberto Gil, o governo brasileiro desenvolveu uma política de cultura baseada no conceito amplo de cultura, visando, então, a toda a sociedade e rompendo com a perspectiva das gestões

anteriores que se estruturava para atender as artes e outros segmentos da cultura não contemplados pelo mecanismo de renúncia fiscal (DUPIN, 2015).

Nessa perspectiva, a Oficina Nacional de Indicação de Políticas Públicas Culturais para a Inclusão de Pessoas com Deficiência foi realizada com a participação de mais de 60 pessoas envolvidas com o tema, vindas de diferentes regiões do país e de representatividade institucional diversas. O grupo foi então composto por colaboradores ativos, pessoas com deficiência ou não, que atuavam, no período, no campo da produção artística de pessoas com deficiência, ou que já estavam envolvidas com a temática da acessibilidade cultural no que diz respeito ao direito da fruição estética da pessoa com deficiência em relação aos diferentes produtos culturais. Por ser uma oficina com o princípio de escutar o setor (DUPIN, 2015) e ter sido sistematizada por meio de grupos de trabalhos, ações e diretrizes visando orientar a constituição de uma política cultural para esse público, o grupo participante sugeriu que a publicação do relatório final e a própria oficina fosse denominada com o lema de luta das pessoas com deficiência, “Nada sobre nós sem nós”, como tal é reconhecida até hoje. Cabe destacar que a oficina foi realizada no mesmo ano que o Brasil se tornou signatário da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, tornando-se um dos resultados dos compromissos do Ministério da Cultura (MinC) para com a demanda latente da sociedade civil que atuava no campo da produção e difusão artística e cultural das pessoas com deficiência.

É importante ressaltar a significativa contribuição do grupo articulado do movimento Artes sem Barreiras no que se refere à sistematização e articulação da demanda da sociedade civil em relação à pauta por uma política cultural

para a produção estética e artística das pessoas com deficiência, incluindo a pauta da acessibilidade cultural junto ao MinC. O Arte sem Barreiras, nos anos 1990, reuniu um grupo de artistas e profissionais, com ou sem deficiência, de diferentes áreas do campo das artes, e se constituiu a partir de um trabalho articulado em rede nacional, de forma voluntária, com o objetivo de mapear as iniciativas e produções artísticas visando articular fomento, difusão e qualificação profissional dos grupos e indivíduos envolvidos com o direito cultural das pessoas com deficiência.

Essa rede, inicialmente, foi fomentada a partir da Fundação Nacional das Artes (Funarte/RJ) contando com uma figura preciosa ao grupo, senhora Albertina Brasil. Funcionária de carreira da instituição, Albertina, sensibilizada por experiências internacionais da associação Very Special Arts (VSA), iniciou um trabalho no Brasil instituindo, na ocasião, o Programa Arte sem Barreiras na Funarte/RJ, em parceria com diferentes atores do campo da produção cultural e artística junto a pessoas com deficiência (DORNELES *et al*, 2018). O resultado potente desse trabalho, associado às orientações dos grupos internacionais, foi a formação de representações regionais do Arte sem Barreiras. As representações regionais da associação serviram de base para a mobilização e articulação local e nacional de diferentes intercâmbios desse trabalho em rede e da realização dos Festivais Artes sem Barreiras. Como resultado da atuação desse grupo, entre tantos outros, observa-se a visibilidade da produção estética e artística da pessoa com deficiência, a rica troca de experiências e a qualidade do trabalho em rede, o fortalecimento do campo político da cidadania cultural das pessoas com deficiência, a construção da rede nacional Artes sem Barreiras e seus núcleos específicos

de dança, teatro, artes visuais, entre outros. O legado cultural e artístico para a diversidade da cultura brasileira, identificado na contribuição da produção estética e artística das pessoas com deficiência nas políticas culturais, deve-se a esse grupo e a seu trabalho.

A separação institucional da ONG Artes sem Barreiras com a Funarte/RJ ocorreu nos anos 2000. O grupo Arte sem Barreiras buscou novos apoios para dar continuidade às suas ações. A gestão da Funarte/RJ do ano de 2006, atendendo as demandas do grupo e de outros militantes da pauta, realizou, com o apoio da Caixa Econômica Federal, o edital Além dos Limites, que apoiou iniciativas, indivíduos, promoveu debates e a qualificação e circulação dos projetos artísticos premiados. No fim de 2007, a Funarte passou a política de cultura para pessoas com deficiência para a SID. Uma das razões da transferência da pauta para a SID é que essa secretaria iniciou, no ano de 2007, uma política nacional de cultura dedicada às ações e expressões culturais e artísticas que se encontravam no grupo das pessoas com sofrimento psíquico e ou transtorno mental.

No exercício das políticas públicas culturais, nesse período, observava-se ainda um olhar restrito sobre acessibilidade cultural para pessoas com deficiência. A perspectiva limitada, reduzida à acessibilidade física do espaço e não à acessibilidade do produto ou do objeto cultural, foi rompida a partir da Oficina “Nada sobre nós sem nós”, que teve como objetivo escutar, conhecer e sistematizar as experiências no campo da interface de políticas e produção estética, artística e cultural das/e para as pessoas com deficiência; e construir, a partir dos Grupos de Trabalho sobre fomento, patrimônio, difusão e acessibilidade, ações e diretrizes orientadoras para uma política pública cultural para pessoas com deficiência. A inclusão do

GT Acessibilidade foi o diferencial dessa oficina em relação às outras organizadas pela SID para construção de políticas públicas culturais. Dentre os resultados, destacaram-se a ampliação e o fortalecimento do debate sobre o tema e o direito da cidadania cultural da pessoa com deficiência nas conferências municipais, estaduais e nacional de cultura.

Somando as ações e diretrizes para uma política pública cultural para pessoas com deficiência, registra-se também, na publicação dos resultados da “Oficina Nada sobre nós sem nós”, a nota técnica nº 001/ 2009 que apresentou: a necessidade de incorporação da política de acessibilidade na Lei Rouanet, nos sites e editais do MinC de forma geral; a importância da implementação de uma política de livro acessível; a incorporação da acessibilidade nas produções culturais do órgão e o diálogo com os outros ministérios para ampliar a articulação interinstitucional para a implementação das políticas de fomento, difusão, patrimônio e acessibilidade junto às produções estéticas e artísticas das pessoas com deficiência. Percebeu-se também a necessidade de ampliar o conceito de acessibilidade cultural até então utilizado pelo MinC que se reduzia à perspectiva de gratuidade e de valores acessíveis para espetáculos e outros produtos culturais beneficiados pela Lei Rouanet. Assim, torna-se função do MinC, a partir da oficina, o compromisso de orientar e fomentar a aplicabilidade de acessibilidade cultural nas políticas e gestões públicas culturais, no que diz respeito ao direito de fruição estética, ampliando os formatos de acessibilidade dos diversos produtos culturais.

A partir da oficina, registraram-se novas iniciativas do MinC em relação à acessibilidade cultural. Inicia-se uma agenda a partir de então, que deve ser continuada, retomada e ampliada. Em 2010, a Secretaria do Audiovisual, por meio

da Programadora Brasil, incluiu 30 filmes com audiodescrição que fazem parte dos kits distribuídos pelo programa. No ano seguinte, o MinC lançou o edital “Prêmio Arte e Cultura Inclusiva Albertina Brasil” para 30 iniciativas culturais. Em 2012, o Instituto Brasileiro de Museus (Ibram) lançou o Cadernos Museológicos 2, com o tema especial Acessibilidade a Museus.

Em 2013, a pauta da acessibilidade cultural tornou-se mais fortalecida. O MinC publicou a Instrução Normativa (IN) da Lei Rouanet que previu medidas de acessibilidade cultural. Hoje, novas INs na lei vêm qualificando a inserção dos recursos de acessibilidade nos projetos que pretendem ser beneficiados pela lei. No mesmo ano, em parceria com a UFRJ, o MinC realizou a primeira turma do Curso de Especialização de Acessibilidade Cultural (Ceac), em um projeto que se estende por quase uma década, com diferentes iniciativas de formação e difusão da pauta, bem como o apoio na realização do Encontro Nacional de Acessibilidade Cultural (Enac) de 2013 a 2019. Ainda em 2013, ocorreu a inclusão da rubrica de acessibilidade cultural nos editais dos Pontos de Cultura, de valor de 2% a 5% do total do projeto cultural do Ponto; e em 19 de setembro do mesmo ano, lançou-se o Dia Nacional do Teatro Acessível pelo então Deputado Federal Jean Willys em parceria com a Escola de Gente/RJ (Projeto de Lei nº 129/2013). A criação do Grupo de Trabalho Interministerial de Acessibilidade (GTI-SCDC/MinC) e da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República SDH/PR, além do lançamento do edital projeto Acessibilidade em Bibliotecas Públicas (parceria MinC e a instituição Mais Diferença) foram desenvolvidos no mesmo período.

No ano de 2014, a Agência Nacional de Cinema (Ancine) estabeleceu a IN nº 116, obrigando a inclusão de recursos de acessibilidade nas cópias das obras audiovisuais fomentadas

com recursos públicos federais. Também foi previsto que todos os projetos apresentados à agência que utilizassem recursos de renúncia fiscal ou do Prêmio Adicional de Renda deveriam incluir os recursos de legendagem, legendagem descritiva, audiodescrição e Libras. Essa medida ocasionou que praticamente a totalidade do conteúdo audiovisual brasileiro voltado ao segmento de exibição cinematográfica passasse a contar com os recursos de acessibilidade. Cabe destacar que a Ancine, desde 2015, passou a incluir em editais que empregam recursos do Fundo Setorial do Audiovisual a obrigatoriedade dos recursos de acessibilidade. Nesse sentido, as INs nº 132/2017 e 145/2018 qualificaram a IN nº 116/2014.

Em 2015, o Brasil aprovou o Tratado de Marraquexe na forma qualificada prevista no § 3º do artigo 5º da Constituição Federal, conforme o Projeto de Decreto Legislativo nº 347/2015 do Senado Federal (nº 57/2015, na Câmara dos Deputados). O Tratado de Marraquexe tem como objetivo facilitar o acesso a obras publicadas a pessoas cegas, com deficiência visual ou com outras dificuldades para ter acesso ao texto impresso. A Secretaria de Audiovisual do MinC lançou, em 2016, com a Universidade de Brasília (UnB) e parceiros, o Guia de Produções Audiovisuais Acessíveis com o objetivo de trazer parâmetros para os recursos de acessibilidade para que todos os envolvidos com a produção audiovisual pudessem seguir um padrão de qualidade de maneira a atender a comunidade de pessoas com deficiência visual e auditiva.

No âmbito dos Museus, não há, até o momento, uma orientação específica, mas se observa o aumento de ações acessíveis nesses ambientes culturais. As iniciativas se baseiam nas orientações do Estatuto dos Museus – Lei nº 11.904/2009 que

tratam da universalidade e da importância de um plano museológico de acessibilidade, e na IN IPHAN nº 1/2003.

A pauta da acessibilidade cultural é destacada no Plano Nacional de Cultura (PNC) desde 2010, com base na meta 29, que nos desafia a atingir “100% de bibliotecas públicas, museus, cinemas, teatros, arquivos públicos e centros culturais atendendo aos requisitos legais de acessibilidade e desenvolvendo ações de promoção da fruição cultural por parte das pessoas com deficiência”. Sobre o acompanhamento do PNC, observa-se que os museus têm ampliado os quesitos de acessibilidade física. A Secretaria de Cidadania e Diversidade Cultural (SCDC) realizou iniciativas que contemplaram a população com deficiência, como o Edital de Cultura Populares de 2018.

As Iniciativas do Laboratório de Arte, Cultura, Acessibilidade e Saúde (Lacas/UFRJ)

A UFRJ tem pioneirismo, incluindo a acessibilidade cultural como uma meta. O Curso de Especialização em Acessibilidade Cultural (Ceac) da UFRJ, em nível de pós-graduação *lato sensu*, tem colaborado no sentido de promover capacitação no que diz respeito à implementação e ao fortalecimento para a constituição de políticas culturais acessíveis e a implementação e o fortalecimento de uma rede de formação em acessibilidade cultural nacional e internacional de caráter interdisciplinar. O projeto surgiu em 2010, inspirado pelas demandas e necessidades de capacitação e formação, tendo como referência os direitos culturais da pessoa com deficiência e é dirigido a gestores públicos de cultura, Pontos de Cultura, professores universitários, representantes do terceiro setor e produtores culturais.

A parceria entre o MinC e a UFRJ aconteceu por meio do Laboratório de Arte, Cultura, Acessibilidade e Saúde (Lacas), do Departamento de Terapia Ocupacional. O Lacas tem atuado ativamente na construção da política pública de cultura para a promoção da cidadania cultural das pessoas com deficiência. Criado em 2010, o laboratório tem como principal objetivo desenvolver pesquisa, ensino e extensão, de forma indissociável, articulando conceitos e práticas e desenvolvendo conteúdos e reflexões em diálogos interdisciplinares entre as áreas de arte, cultura, acessibilidade e saúde. Desde a sua criação, e com o objetivo de apoiar o MinC na promoção da política pública cultural acessível, o Lacas, inicialmente pela SID e depois pela Secretaria de Cidadania e Diversidade Cultural (SCDC), desenvolve um conjunto de projetos que atende as ações e diretrizes da Oficina “Nada sobre nós sem Nós”, as metas e diretrizes do Plano Nacional de Cultura (PNC) e do Sistema Nacional de Cultura (SNC).

Destacam-se, também, a participação ativa das iniciativas do Lacas na constituição da Rede de Articulação, Fomento e Formação em Acessibilidade Cultural (Raffacult) e sua atuação na constituição de metas na III Conferência Nacional de Cultura (CNC). Tais metas constituem-se como orientações para qualificar a promoção da cidadania cultural das pessoas com deficiência, para firmar o compromisso das políticas públicas culturais, bem como para viabilizar as conquistas que se expressam na institucionalização da política pública cultural acessível nas INs nº 05/17 da Lei Rouanet e 116/2014, 132/2017 e 145/2018 da Agência Nacional de Cinema (Ancine) (DORNELES; CABRAL; CARVALHO, 2021).

O projeto de extensão Arte, Cultura e Acessibilidade foi a primeira iniciativa do Lacas desenvolvida em parceria com o MinC, por intermédio da SID. O projeto teve como principal

desafio desenvolver uma abordagem que qualificasse novas perspectivas na pauta da acessibilidade cultural em diálogo com a temática do autismo, em uma abordagem inovadora e provocativa a partir da relação da experiência estética com as obras e os objetos relacionais da artista Lygia Clark. Atualmente, profissionais da terapia ocupacional e da dança replicam e qualificam essa abordagem dando sequência ao desenvolvimento e às potencialidades das diferentes possibilidades de vivências de experiência estética da população com Transtorno do Espectro Autista. Um dos projetos principais da parceria entre o Lacas e o MinC foi a realização do Ceac e a realização do Encontro Nacional de Acessibilidade Cultural (Enac) (DORNELES; CABRAL; CARVALHO, 2021).

As atividades com a primeira turma iniciaram-se no ano de 2013; e com a segunda turma, no ano de 2015. Ainda com o apoio do antigo MinC, realizamos a terceira turma em 2018, com o encerramento em 2019. A proposta da especialização foi fundamentada na busca de soluções necessárias para uma cultura democrática e inclusiva e a formação de agentes multiplicadores das soluções encontradas. Dentre os objetivos, destacam-se: a) formar especialistas em acessibilidade cultural para atuar no campo das políticas culturais, orientando e implementando conteúdos, ferramentas e tecnologias de acessibilidade que proporcionem fruição estética, artística e cultural para todas as condições humanas, a partir do enfoque da deficiência; b) oferecer capacitação em acessibilidade cultural com base em uma grade de conteúdos que proporcione conhecimento desde a gestão em políticas culturais até o conhecimento sobre as deficiências, a legislação e as tecnologias de fruição para a acessibilidade cultural de pessoas com deficiência; c) possibilitar a formação e a certificação que proporcionem atuação profissional no campo das políticas culturais, auxiliando e orientando a implementação

de acessibilidade cultural para todas as linguagens estéticas e artísticas; d) sensibilizar, a partir da formação, gestores culturais para a implementação de ações culturais inclusivas no campo da fruição estética e da participação da pessoa com deficiência nas políticas e programações de atividades culturais; e) estimular o debate e a aplicabilidade da legislação no campo dos direitos humanos, das políticas culturais e da deficiência (DORNELES; CABRAL; CARVALHO, 2021).

A formação profissional dos discentes foi bem diversificada ao longo das três edições da formação, o que contribuiu para uma diversa produção científica. Havia, nas três edições profissionais de diferentes áreas, terapeutas ocupacionais, educadores físicos, pedagogos, professores, publicitários, jornalistas, museólogos, economistas, advogados, fonoaudiólogos, assistentes sociais, artistas, produtores, entre outros.

Analisando os 125 trabalhos de conclusão de curso (TCC) dos discentes das três turmas, os temas puderam ser categorizados em grandes grupos, quais sejam: acessibilidade cultural em linguagens artísticas e manifestações culturais; acessibilidade cultural no contexto das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida; acessibilidade em equipamentos culturais; formação e capacitação em acessibilidade cultural; política pública, diversidade e cidadania cultural; e recursos de acessibilidade.

Ao nos debruçarmos sobre a formação dos discentes, considerando os TCCs, identificamos 18 monografias cujas temáticas giram em torno das artes da cena, a saber: “Da sala de aula ao picadeiro: uma experiência em inclusão e acessibilidade cultural no município de Macapá”, de Leyse Monick França Nascimento; “Proposta de acessibilidade cultural: adaptação do teatro municipal na cidade de São Luis – MA”, de Alessandra Costa Gomes; “Teatro acessível para pessoas com deficiência: mambembando

com acessibilidade”, de Renata Bertolino Macedo; “Proposta de acessibilidade cultural: adaptação do museu Humor Cearense”, de Luiz Emanuel Pereira Monteiro; “Modo de Produção de trabalho em Arte Coreográfica. CAMPO-CORPO: a dança como a consolidar Setor Artístico - CORPO-CAMPO: a dança como modo de corpo despadronizado”, de Andréa Chiesorin Nunes; “Acessibilidade Estética: uma experiência com o teatro rapsódico”, de Aline Pereira Gomes da Silva; “Teatro para quem?! A arte de teatrar para todos: um estudo sobre acessibilidade em espetáculos teatrais no RS”, de Izabel Silveira; “Acessibilidade nos espetáculos de teatro musical incentivados pela Lei Rouanet”, de João P. Nascimento; “Rudolf Laban, uma possibilidade para audiodescrição em dança”, de Patricia Costa; “Grupo de teatro com pessoas com deficiência – a experiência da APAE – ICÓ”, de Wellington Silva; “Circo acessível: propostas de acessibilidade cultural para o Circo de Lona Itinerante no Brasil”, de Andressa Cabral; “Palhaçaria e acessibilidade”, de Débora Lemb; “Acessibilidade e Dança”, de Paula Mori; “Acessibilização do centro coreográfico da cidade do Rio de Janeiro”, de Bárbara Azevedo Santos; “Tradução audiovisual acessível: janela de Libras e legendas para surdos e ensurdecidos para o ‘making of’ boi encantado uma história cantada”, de Giselle Paes Horácio; “Dança(r) o feminismo coreopolítico para a acessibilidade cultural”, de Luana Garcia; e “Projeto: frevo às cegas: glossário dos passos em audiodescrição”, de Danielle França. A pluralidade de temas e de abordagens presentes nesses trabalhos em relação à interface entre as artes da cena e a acessibilidade cultural suscita a necessidade de estudos futuros que empreendam um olhar comparativo daquilo que foi produzido em tais trabalhos.

Notas sobre o Encontro Nacional de Acessibilidade Cultural

O Encontro Nacional de Acessibilidade Cultural destaca-se por ser pioneiro no país a debater o tema da acessibilidade. O Enac foi uma demanda do MinC que se tornou atividade associada ao projeto do Curso de Especialização em Acessibilidade Cultural. O Enac atende muitas metas apontadas nas diretrizes da Oficina “Nada sobre Nós sem Nós”, indicadas em seus diferentes grupos de trabalho, principalmente no que se refere ao patrimônio, à difusão e à acessibilidade (DORNELES; CABRAL; CARVALHO, 2021).

O Enac é, também, o grande instrumento da articulação da Raffacult e se constitui como uma rede sólida de universidades parceiras, por exemplo, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Em sua oitava edição em 2020, bem como em sua mais recente edição, a nona, em 2021, inclui-se a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), por meio do Laboratório de Acessibilidade Cultural (LAC), como uma parceira ativa na coordenação executiva.

No ano de 2019, o Enac ofereceu 16 cursos de capacitação, ampliando a rede de universidades e instituições parceiras, dentre elas, destacam-se Fiocruz, Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Dentre os parceiros internacionais que têm acompanhado as últimas edições, destacam-se o Instituto Politécnico de Leiria (IP Leria), em Portugal, e as instituições do terceiro setor: a Escola de Gente/RJ e a Mais Diferenças/SP.

A programação do Enac contempla minicursos, oficinas, seminário, apresentação de trabalhos, rodas de conversas, circuito cultural e espetáculos artísticos culturais acessíveis.

Junto ao I Enac e ao III Senac, em abril de 2013 – com a inauguração da primeira turma do Ceac –, realizou-se, também, a I Conferência Livre de Acessibilidade Cultural (Clac), por solicitação da Secretaria de Cidadania e Diversidade Cultural (SCDC). A Clac resultou em 90 propostas para a III Conferência Nacional de Cultura (CNC), realizada entre 27 de novembro e 1º de dezembro de 2013. O resultado da sistematização das proposições da Clac gerou a aprovação da proposta 3.18 (por meio de capacitação e qualificação de recursos, implementar políticas de acesso às pessoas com deficiência, incapacidade temporária e/ou mobilidade reduzida, à produção, circulação e fruição de bens e serviços culturais) entre as quatro primeiras do eixo Direitos Humanos e Cultura na CNC, indicando, assim, a promoção da política de acessibilidade cultural para pessoas com deficiência como uma das políticas públicas a ser implementada como prioritária. Essa proposta convoca muitos compromissos para a sua implementação, qualificando a política de acessibilidade cultural para pessoas com deficiência. Dentre eles, destaca-se que é por meio de capacitação e qualificação de recursos que se avança na implementação das políticas de acesso às pessoas com deficiência, incapacidade temporária e/ou mobilidade reduzida à produção, circulação e fruição de bens e serviços culturais.

Na perspectiva de se atingir a proposta 3.18, elencou-se no documento da Plenária Final da III Conferência Nacional de Cultura, um conjunto de tarefas, entre elas estão as metas “d” e “e”. A primeira aponta para a necessidade de promover a capacitação para a plena acessibilidade cultural e artística dos agentes culturais, movimentos sociais e entidades culturais

públicas e privadas atuantes na área de educação e cultura; a segunda aponta para a promoção e a capacitação dos mediadores, gestores, técnicos e avaliadores dos editais públicos, tendo como condição *sine qua non* a participação da pessoa com deficiência para a validação do processo.

Os discentes do Ceac, envolvidos e articulados com as políticas culturais, participaram das conferências municipais e alguns se elegeram como delegados para as conferências estaduais, levando adiante a temática da política cultural acessível a pessoas com deficiência. Na CNC, de um grupo de cerca de 30 representantes da pauta, cinco pertenciam ao grupo do Ceac e foram articuladores em diferentes regiões do país. Registra-se também a aprovação da proposta 3.11 (Efetivar a convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e garantir o cumprimento da Lei nº 10.098/2000 e ABNT 9050), que, diferentemente da já referida 3.18, não tinha o status prioritário.

O II Enac, por solicitação novamente da SCDC do então MinC, realizou-se em maio de 2014, na cidade de Natal, capital do Rio Grande do Norte, no âmbito do V Encontro Nacional de Pontos de Cultura (Teia). A realização do II Enac – UFRJ e do III Senac – UFRGS aconteceu em parceria com professores colaboradores da UFRN. Na segunda edição do encontro, incorporamos à programação oficinas e criamos o Grupo de Trabalho Nacional de Pontos de Cultura e Acessibilidade Cultural no âmbito do Programa Cultura Viva. Lançamos o abaixo-assinado para a inserção dos recursos de acessibilidade na produção do cinema nacional – hoje legislação –, e inserimos a UFRN na rede de universidades parceiras. O Enac tornou-se uma agenda importante para quem está envolvido com o tema.

O III Enac aconteceu no Rio de Janeiro, em maio de 2015, junto à segunda turma do Ceac e com programação ampliada. Promoveu-se o Seminário Acessibilidade Cultural e Audiovisual, refletindo a crescente relevância. O abaixo-assinado articulado no II Enac e o seminário temático realizado no III Enac fortaleceram iniciativas que surgiram em 2016, como o Guia de Produções Audiovisuais Acessíveis, realizado pela Secretaria de Audiovisual (SAV), do antigo MinC, em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), e a Instrução Normativa nº 128/2016 da Ancine, que regulamenta o provimento de recursos de acessibilidade visual e auditiva nos segmentos de distribuição e exibição cinematográfica.

A IV edição do Enac aconteceu em setembro de 2016. Inicia-se o processo de internacionalização do Enac com a realização da festa Sencity e a participação de Betty Siegel. A Sencity foi criada pela organização holandesa Skyway Foundation para promover a interação do público surdo com a música. O evento acontece regularmente em diversos países. Por solicitação do consulado americano, incluiu-se na programação a palestra de Betty Siegel, Diretora do VSA e de Acessibilidade no The John F. Kennedy Center for the Performing Arts, que tratou do tema arte e acessibilidade.

O V Enac foi realizado com a II edição do Ceac, em novembro de 2017, tendo programação para apresentação de trabalhos. A iniciativa tem por objetivo conhecer e mapear o que vem sendo desenvolvido na área e ampliar a Raffacult. Os temas, até hoje, permanecem como orientadores para trabalhos científicos e relatos de experiência, a saber: acessibilidade cultural e tecnologia assistiva; acessibilidade em ambientes culturais; acessibilidade, arte e educação inclusiva; formação em acessibilidade cultural; políticas públicas e acessibilidade cultural;

programas, projetos e ações culturais acessíveis. Nessa edição, 28 trabalhos enriqueceram a programação do V Enac. Desde então, observa-se o crescente número de trabalhos nos Enacs. A edição de 2019 chegou a 64 trabalhos.

O VI Enac aconteceu em novembro de 2018, com a terceira turma do Ceac. Ampliaram-se as relações internacionais com a presença de Carla Sofia Costa Freire e Célia Sousa, do Instituto Politécnico de Leiria, em Portugal (IP Leria). A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) apoiou o encontro. O VII Enac, realizado com o último recurso do projeto com o apoio do antigo MinC, aconteceu em setembro de 2019, na cidade de Porto Alegre. O objetivo foi de descentralizar a pauta e fortalecer as ações da UFRGS. Já o VIII Enac, em novembro de 2020, aconteceu de modo *on-line* com 64 trabalhos e todas as atividades tradicionais. Nesse período, ampliou-se a rede de universidades e de instituições parceiras. A Uerj associou-se ao evento como parte integrante da coordenação executiva. A Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio de Janeiro (Faperj) e o Projeto Um novo olhar, da Escola de Música da UFRJ, realizado em parceria com a Funarte, apoiaram essa edição.

A mais recente edição do Enac aconteceu entre os dias 22 e 26 de novembro de 2021. O IX Enac, pela segunda vez, ocorreu no formato virtual. Em sua programação, estiveram incluídos 16 minicursos, 56 apresentações de trabalhos em quatro sessões de apresentações orais, além de uma atividade artística – o espetáculo “Para além do gesto” – e do lançamento de cinco publicações relevantes para o campo da acessibilidade cultural.

As artes da cena no Enac

Na trajetória dessas oito edições do Enac, as artes da cena apareceram como difusão dos artistas com deficiência, capacitação por meio de oficinas e mapeamento de iniciativas a partir dos trabalhos apresentados. No I Enac e II Senac, o tema do teatro e da dança acessível se fez presente na mesa “Linguagens de Produtos Culturais Acessíveis - Teatro, Dança e Cinema”, com Marcus Vinicius M. de Almeida (UFRJ), João J. Antônio de Carvalho (Diretor de cinema no Instituto Galarim), Arnaldo Godoy (Diretor de teatro e vereador de Belo Horizonte-MG) e Carlos Eduardo Oliveira do Carmo (Escola de Dança da UFBA).

No II Enac e no IV Senac, as artes da cena estiveram presentes com a participação de palestrantes de forma transversal nas diferentes mesas. Ademais, a iniciativa de oficinas, a partir dessa segunda edição do encontro, contemplou as seguintes atividades de capacitação e sensibilização: Corpo em movimento: conscientização corporal e Teatro do Oprimido, com Nara Salles, Daniel Amorim e Claudio Rocha (UFRN); Dança contemporânea contato e improvisação, com Marcos Abranches e Rogério Ortiz (Vidança de SP); Audiodescrição e artes cênicas, com Andreza Nóbrega e Bruna Leão (Uece); A comunicação corporal no teatro, com Breno Moroni (Pontão de Cultura Guaiku do MS).

No IV Enac, a presença de artistas com deficiência, como nas edições anteriores, em diferentes mesas, pontuou reflexões sobre a produção artística e as questões da acessibilidade nas artes da cena de forma transversal. Dois espetáculos fizeram parte da programação cultural do encontro: (1) “Indefinidamente Indivisível” – Pulsar Cia de Dança-RJ,

que traça um roteiro de possibilidades e variantes. Nessa obra artística, bolas infláveis permitem que os corpos vivenciem a transformação e a imprevisibilidade do tempo e do movimento. O risco permanece, pois o erro é a parte viva do acerto: abre para o que pode vir a ser; (2) “O Búfalo”, de Aline Gomes, Rio de Janeiro. Criada a partir do conto homônimo de Clarice Lispector – “O Búfalo” –, baseia-se na lógica sensorial das pessoas cegas ou com deficiência visual. A obra foi criada e é interpretada por Aline Gomes, atriz, diretora teatral, pedagoga, especialista em Acessibilidade Cultural, pela turma de 2013 do Ceac. Essa peça foi seu trabalho de conclusão de curso, sendo transformada em um espetáculo.

No V Enac, a temática da acessibilidade nas artes da cena se fez presente com a participação de Rubens Gripp (Teatro Novo/RJ), Alexandre Pinto (Ponto de Cultura Palavras Visíveis/RJ), Érika Retzl (Ponto de Cultura Palavras Visíveis/RJ), Renato Di Renzo (TamTam/SP) na mesa Arte e Cidadania; e Paula Wenke (Teatro dos sentidos/RJ), e Jefferson Fernandes (UFRN) na mesa Experiências Acessíveis.

No V Enac, a pauta da acessibilidade e das artes da cena se fizeram presentes nas falas de Ana Luiza Faria, Rio de Janeiro; Marcus Abranches, São Paulo, na mesa Práticas Artísticas e Acessibilidade. O espetáculo Corpo sobre Tela, de Marcus Abranches, foi o ponto alto da programação cultural do evento. O ator também realizou a Oficina Dança para todos os Corpos.

A roda de conversa Arte e Pessoas com Deficiência que se faz presente em todos os Enacs também reúne e tem sido organizada por bailarinos e atores. No V Enac, sob a coordenação de Andréa Chiesorin, André Guimarães, Marcus Abranches e membros da Cia Livre Acesso, a roda teve como objetivo provocar o debate e a troca de experiências a respeito da difusão e da

inserção da produção artística e cultural dos artistas com deficiência nos programas, projetos e ações culturais, nas iniciativas públicas e privadas, considerando os avanços e os desafios do campo cultural.

No VI Enac, manteve-se a roda de conversas Arte e Pessoas com Deficiência, coordenada pela Andréa Chiesorin. O espetáculo apresentado foi “A busca de Seo Peto e Seo Antônio”, do Grupo Moitará, do Rio de Janeiro. O espetáculo conta a história de dois amigos de infância que vivem distantes: Seo Peto, um velho criativo que gosta de inventar pássaros para lhe fazer companhia; e Seo Antônio, que, após a morte da sua mulher, não consegue se libertar do passado. Certo dia, um dos pássaros criados por Seo Peto se liberta e alça voo. A busca pelo pássaro provoca o reencontro dos dois velhos amigos. Na tentativa de resgatá-lo, redescobrem o sentido da amizade e a motivação para superar os desafios diante da vida. Os dois atores do espetáculo são surdos. Entre os trabalhos apresentados com a temática das artes da cena, nessa edição do evento, registram-se “Um novo olhar sobre a acessibilidade e seus caminhos através do teatro a disformidade do disforme: a deficiência como parte da condição humana” de Fagner Carvalho Oliveira; e “Recursos de acessibilidade em óperas na UNICAMP”, de Nicole Somera e Fernanda Landim.

O VII Enac aconteceu em Porto Alegre, em setembro de 2019, com a coordenação executiva da UFRGS. Esse foi o último encontro com o recurso da antiga parceria com MinC. A proposta de realizar no Sul do Brasil significou para todos nós uma possibilidade de fortalecer o debate em torno do tema que os parceiros da UFRGS já tinham iniciado em 2010. Em um formato mais enxuto, verificou-se que as artes da cena estiveram presentes na Oficina “Audiodescrição para teatro: uma

experiência multissensorial”, realizada por Jefferson Fernandes Alves (UFRN) e Letícia Schwartz (Mil Palavras); nas apresentações de trabalho oral, como “Tradução Audiovisual Acessível: Libras e legendas para surdos e ensurdecidos para o ‘making of Boi Encantado uma História Cantada’”, de Giselle Paes Horácio; e “Licenciatura em Teatro: por um currículo mais inclusivo”, de Mateus Gonçalves. No último dia do encontro, como atividade final de encerramento, o público assistiu e brincou com o grupo Boi Encantado, de Tubarão/SC, do qual Giselle Paes Horácio era uma das integrantes.

No VIII Enac, destacamos a presença do tema da arte da cena nas mesas e rodas de conversa, de forma transversal, em diálogo com a formação e os recursos de acessibilidade. Nas apresentações orais, surgiram trabalhos como “Peça de Câmara para 1 Atriz e 4 Personagens e LIBRAS”, de Maria do Rosário de Assumpção Braga; “Produção Cênica Acessível”, de Thiago de Lemos Santana; “Audiodescrição e Dança: Desenvolvendo práticas acessíveis em contexto escolar”, de Maria da Conceição Barros de Souza; “Ensino de teatro para surdos: relato de experiência”, de Dinalva Andrade Martins; “Guardami per un Attimo – atravessamentos da acessibilidade num videoperformance, uma experiência ítalo-brasileira”, de Daniella Forchetti; “Contaçõ Acessível de histórias”, de Loide Leite Aragão Pinto; “Acessibilidade Cultural e a Palhaçaria”, de Vera Lucia Vieira de Souza/Debora Lembi; e “Um Olhar Sobre Audiodescrição para Teatro e a Iluminação Cênica”, de Laura Maria de Figueiredo.

No IX Enac, capacitismo, anticapacitismo, diversidade corporal, identidades culturais e produção cultural acessível foram os principais temas do seminário. Dentre os minicursos ofertados por instituições parceiras com o foco nas artes da cena, destaca-se: “Alegria de náufragos ou a arte de suportar:

audiodescrição na cena teatral contemporânea”, desenvolvido por Larissa Hobi e Cida Leite (UFRN). O tema esteve presente nas comunicações orais com os relatos de experiências e pesquisas, como: “Áudionarração: quando a poética da encenação se faz acessível”, de Lucas de Almeida Pinheiro e Isa Etel Kopelman; “Acessibilidade cultural e as ausências de tecnologias assistivas na arte da cena: uma proposta inclusiva”, de Raimundo da Costa Leite Neto; “Um olhar para a montagem do espetáculo Boca Oca: estratégias na sala de ensaio inclusiva”, de Rayssa Regina Sousa Pires e Joana Abreu; “O roteiro de audiodescrição e a composição visual da cena”, de Laura Maria de Figueiredo, Jefferson Fernandes Alves e Lívia Maria Vilella de Mello Motta; “Mostra de Artes sem Barreiras – Sergipe 20 anos”, de Osmário Santos Campos e Elaine Oliveira Santos; “Olhares ímpares’ – pesquisa em dançaturgia e fruição estética: uma partilha na criação de conteúdos acessíveis na Pulsar Dança Contemporânea”, de Andréa Chiososin e Paula Mori. Nas atividades artísticas desse último Enac, contamos com a apresentação dos espetáculos “Só se fechar os olhos + Para além do gesto”, do Coletivo Desvio Padrão/SP, e com o Sarau “Um Novo Olhar”, no qual, entre outros artistas da cena, estavam presentes Catharine Moreira/SP, Leo Castilho/SP e Cleber Tolini/SP.

Se considerarmos, por fim, a produção artística, reflexiva e investigativa em relação às artes da cena, considerando o Curso de Especialização em Acessibilidade Cultural e o Encontro Nacional de Acessibilidade Cultural, temos um acervo expressivo de quase dez anos que nos coloca o desafio de encontrar formas de cotejamento e compartilhamento dessas produções, tendo como horizonte a necessidade de expansão e o aprofundamento dessa temática, levando em conta os diversos agentes implicados, especialmente as pessoas com deficiência

como fruidores, pesquisadores, artistas, produtores e gestores. Tal empreitada se mostra necessária, inclusive como forma de dimensionar como essa grande área (artes da cena) vem representando e trazendo reflexões sobre a interface cena/ acessibilidade/deficiência. Isso se configura como uma demanda importante para o próprio Laboratório de Artes, Cultura, Acessibilidade e Saúde.

O Lacas e o Projeto Novo Olhar

Nos anos que enfrentamos a pandemia, o Lacas e parte de sua equipe somam as iniciativas do Projeto Um Novo Olhar, desenvolvido pela Escola de Música da UFRJ e com o apoio da Fundação Nacional das Artes (Funarte). O projeto dedica-se a fazer a difusão de artistas com deficiência, bem como põe em evidência experiências de diferentes iniciativas que atuam em prol da promoção da cidadania cultural das pessoas com deficiência. No site do projeto, encontram-se performances artísticas (*pockets shows*) com foco na representatividade e no protagonismo das pessoas com deficiência, buscando contemplar a pluralidade dos artistas, tendo como critérios a diversidade das linguagens artísticas e das regiões do Brasil. Além de rodas de conversas ou mesas redondas de diferentes temáticas da pauta da acessibilidade cultural desenvolvidas em formato de *lives*, o foco central do projeto é a capacitação de professores, oficinairos e artistas que atuam em espaços de educação formal e não formal com arte-educação.

Tal ação é de extrema relevância, considerando os desafios da educação inclusiva, do ensino da arte-educação, do baixo capital cultural das pessoas com deficiência e dos desafios das políticas culturais na promoção da equidade em relação ao

direito cultural das pessoas com deficiência. Os cursos ofertados pelo “UNO” fazem parte da ação Arte + Acessibilidade + Educação + Inclusão. Entre os temas, encontram-se “Introdução a Arte/Educação, Tecnologia Assistiva e Deficiência”, “Artes Integradas, Educação e Acessibilidade”, “Artes Visuais, Educação, Acessibilidade e Decolonialismo” e “Música, Educação e Acessibilidade”, “Dança, educação e Acessibilidade”. Alguns dos cursos já estão em sua terceira edição e novos cursos estão sendo elaborados. Eles são ofertados na forma de ensino a distância, gratuitos e completamente acessíveis. Atualmente, 1.500 pessoas já participaram das formações.

A diversidade de formação dos integrantes e a assiduidade em novos cursos com temáticas diferentes daquelas de seu interesse inicial, identificando-se com a área de atuação, surpreendem a todos. Fazem parte dessa ação o I e II encontro de Arte + Acessibilidade + Educação + Inclusão, ocorridos em agosto de 2020 e 2021, nos quais os temas da arte da cena se fizeram presentes. No atual momento, o UNO está lançando, para 2022, o curso de teatro acessível, sob a coordenação pedagógica do Prof. Dr. Emerson de Paula, da Universidade Federal do Amapá (Unifap). Além de *lives* com temas diversos da pauta da acessibilidade cultural, o projeto UNO também realizou as primeiras edições virtuais, o VIII e o IX Enac, em parceria com 16 instituições.

Considerações finais

A acessibilidade cultural é um campo em construção, complexo e interdisciplinar. As universidades públicas brasileiras ainda abordam, timidamente, essa temática e se faz urgente a consolidação desse campo. A Lei Brasileira de Inclusão é um

reforço para as conquistas da pauta da acessibilidade cultural. A inclusão da rubrica de acessibilidade nos projetos da Lei Rouanet representa um avanço concreto da implementação da política, no entanto, ela por si só não basta. É fundamental ampliar os recursos destinados à implementação da acessibilidade cultural. O pouco conhecimento dos gestores públicos sobre a demanda tem sido representado no baixo orçamento para tal, o que tem dificultado para o realizador cumprir suas metas de acessibilidade, com qualidade, em seus produtos culturais.

Outro desafio urgente é a aproximação dos trabalhadores e gestores culturais no que se refere ao conhecimento da demanda de acessibilidade cultural, bem como aos serviços a ser contratados, a qualidade deles e a aproximação com o público de pessoas com deficiência. Do mesmo modo, é fundamental a participação das pessoas com deficiência em todas as esferas e nos circuitos da produção cultural, não apenas entrincheirada na pauta da acessibilidade cultural, muito embora que essa seja uma das frestas que precisam ser ocupadas e alargadas por essas pessoas, mas também nos múltiplos espaços sociais que ainda se orientam por práticas e procedimentos capacitistas e excludentes.

Nesse sentido, a formação e a ampliação do tema nos parece ainda uma estratégia qualificada para vencermos os desafios da implementação da política de acessibilidade cultural para (e com) pessoas com deficiência. Dessa forma, é importante a inserção curricular da acessibilidade cultural em cursos de licenciatura e bacharelado, para além das presenças curriculares de LIBRAS e Educação Especial na perspectiva inclusiva. Entendemos que essa presença curricular da acessibilidade cultural deve ser concebida de forma transversal e não apenas circunscrita a uma disciplina, de modo que possa fazer parte da cultura acadêmica e curricular das/dos graduandas/

graduandos, não ficando restrita ao campo das artes, muito embora essa presença em tal campo seja fundamental.

Ademais, a universidade pública brasileira deve incorporar o tema e auxiliar na construção dessa política tão importante para a democratização cultural e para a promoção da cidadania cultural das pessoas com deficiência, construindo cenários de escambo de saberes, nos quais a presença de artistas e pesquisadores com deficiência seja recorrente, considerando a importância da constituição de outros olhares sobre a temática a partir do protagonismo poético e epistêmico desses agentes sociais. A dimensão poética e epistêmica, a partir dos modos de ser e estar no mundo das pessoas com deficiência, foi um eixo orientador das iniciativas em torno do Curso de Especialização em Acessibilidade Cultural e do Encontro Nacional de Acessibilidade Cultural, o que nos anima a congregar experiências, estudos e múltiplos agentes em torno dessa pauta, na perspectiva de construção de ambiências de provocação e de visibilidade em torno da produção artística, técnica e científica que abordem e problematizem a interface arte/cultura/educação/acessibilidade.

Obviamente, outras ações têm surgido no país, mas a invisibilidade é o resultado, muitas vezes, de ações desenvolvidas de forma isolada e solitária. O Ceac e o Enac têm sido um instrumento de difusão da pauta e de articulação política para o fortalecimento dessa pauta. Nessa perspectiva, olhar para essas diferentes ações como fomento de política pública de cultura acessível, mapeando as iniciativas insurgentes e assumindo um viés rizomático e reticular, coloca-nos diante da importância da continuidade e dos desdobramentos de tais ações, tendo como referência o redimensionamento da partilha do sensível em nosso país, na medida em que possamos problematizar “[...] a

existência de um comum e as divisões que definem os lugares e as partes respectivas” (RANCIÈRE, 2009, p. 15), levando em conta os direitos culturais das pessoas com deficiência.

REFERÊNCIAS

ANCINE. **Instrução Normativa nº 128, 13 de setembro de 2016**. Dispõe sobre as normas gerais e critérios básicos de acessibilidade visual e auditiva a serem observados nos segmentos de distribuição e exibição cinematográfica. Brasília, DF: Ministério do Turismo, [2016]. Disponível em: <https://antigo.ancine.gov.br/pt-br/legislacao/instrucoes-normativas-consolidadas/instru-o-normativa-n-128-de-13-de-setembro-de-2016#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20as%20normas%20gerais,de%20distribui%C3%A7%C3%A3o%20e%20exibi%C3%A7%C3%A3o%20cinematogr%C3%A1fica>. Acesso em: 21 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009**. Institui o Estatuto de Museus e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Cultura, [2009]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11904.htm. Acesso em: 21 mar. 2022.

DORNELES, Patricia Silva; CABRAL, Isadora Machado; CARVALHO, Claudia Reinoso Araújo de. Acessibilidade cultural - da formação para a política cultural. **Revista UFG**, [S. l.], v. 21, n. 27, p. 1-28, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/70423>. Acesso em: 27 dez. 2021.

DORNELES, Patricia Silva; CARVALHO, Claudia Reinoso Araújo de; SILVA, Ana Cecília Chaves; MEFANO, Vânia. Do direito cultural das pessoas com deficiência. **Revista de Políticas Públicas da UFMA**, [S. l.], v. 22, p. 137-154, 2018.

DORNELES, Patricia. Silva; CARVALHO, Claudia Reinoso Araújo de; MEFANO, Vânia. Breve histórico da acessibilidade nas políticas culturais no Brasil. *In*: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 15., 2019, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: UFBA, 2019.

DUPIN, Giselle. Dez anos da Convenção da Diversidade. *In*: KAURARK, Giuliana; BARROS, José Márcio; MIGUEZ, Paulo. (org.). **Diversidade Cultural**: políticas, visibilidades midiáticas e redes. Salvador: EDUFBA, 2015.

RANCIÈRE, Jacques. **A Partilha do Sensível**. São Paulo: Editora 34, 2009.

SARRAF, Viviane Panelli. Acessibilidade para pessoas com deficiência em espaços culturais e exposições: inovação no design de espaços, comunicação sensorial e eliminação de barreiras atitudinais. *In*: CARDOSO, Eduardo; CUTY, Jennifer (org.). **Acessibilidade em ambientes culturais**. Porto Alegre: Marca Visual, 2012. p. 60-79.

Atividades extensionistas do teatro flexível nos anos de 2017 a 2019: uma breve revisão das ações desenvolvidas pelo par universidade-comunidade¹

Marcia Berselli², Aline Dalcul³, Flavia Grützmacher dos Santos⁴, Priscila Lourenzo Jardim⁵, Vanessa Corso Bressan⁶ e Victória Blini Strasser⁷

1 Este texto é uma revisão e uma ampliação de um recorte apresentado pelas autoras no evento *Artes Cênicas e Acessibilidade Cultural: olhares extensionistas*, promovido no ano de 2020 pela Universidade Federal do Acre (Ufac) em parceria com UFRN, IFFluminense, UFSM e UNIFAP. A fala que dá origem ao texto foi apresentada no dia 26 de agosto, junto à mesa intitulada *Práticas cênicas e acessibilidade: criação e formação na extensão* e está disponível na íntegra e com legendas em Português no canal Artes e Acessibilidade no YouTube, podendo ser acessada em <https://www.youtube.com/watch?v=Vf2AvbDDHk8&t=1084s>.

2 Professora do Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutora em Artes Cênicas.

3 Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Graduada em Ciências Biológicas – Bacharelado e Licenciatura.

4 Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Graduada em Licenciatura em Teatro.

5 Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UFRGS), na linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação.

6 Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC/UFRGS), na linha de pesquisa Processos de Criação.

7 Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Graduada em Licenciatura em Teatro.

A extensão universitária é o braço da universidade que enlaça a comunidade acadêmica e não acadêmica, promovendo uma circulação de saberes entre pessoas. Acreditamos que a extensão tem um papel muito importante nos processos de ensino-aprendizagem. Ela permite estabelecer uma ponte entre a universidade e a comunidade, promovendo algumas fissuras na imagem da instituição como centro de conhecimento afastado e apartado dos demais setores da sociedade. Ademais,

[...] a extensão universitária é o que permanente e sistematicamente convoca a universidade para o aprofundamento de seu papel como instituição comprometida com a transformação social, que aproxima a produção e a transmissão de conhecimento de seus efetivos destinatários, cuidando de corrigir, nesse processo, as interdições e bloqueios, que fazem com que seja assimétrica e desigual a apropriação social do conhecimento, das ciências, das tecnologias (PAULA, 2013, p. 6).

A prática extensionista possibilita que os sujeitos da universidade, com seus saberes e fazeres, aproximem-se da comunidade, compreendendo que nesse espaço há também saberes e fazeres específicos. Opera-se, assim, um contato dialógico que é alimentado pelas trocas de conhecimento advindas dos valores e culturas específicas de cada grupo.

A partir da circulação de saberes como uma chave de compreensão da extensão, o presente texto busca apresentar as atividades extensionistas, vinculadas à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), desenvolvidas junto à comunidade pelo Grupo de Pesquisa Teatro Flexível: práticas cênicas

e acessibilidade (CNPq/UFSM) durante os anos de 2017 a 2019⁸. Junto da apresentação, buscamos tecer relações sobre a importância da articulação entre universidade e comunidade, destacando como a circulação de saberes promove a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem. Especialmente, interessa-nos evidenciar o papel da universidade na ampliação da acessibilidade, posta em operação por meio de práticas e de reflexões sobre essas práticas, em fazeres que buscam uma revisão dos entendimentos sobre acesso, deficiências, instituições e a própria natureza dos processos de ensino e criação.

Cronologia das ações, principais objetivos e breves considerações

De modo a compartilhar um panorama das ações que viemos desenvolvendo, apresentaremos cada um dos projetos de extensão, informando anos de vigência e breve resumo, além de algumas considerações sobre as ações desenvolvidas. Os projetos de extensão estão vinculados ao *Programa de Extensão Práticas Cênicas, Escola e Acessibilidade*, que foi formalizado institucionalmente no ano de 2018. O presente Programa de Extensão reúne projetos desenvolvidos com a comunidade, nos contextos de ambientes de ensino-aprendizagem (universidade, escolas, comunidades de interesse), destacando práticas a ser realizadas com grupos híbridos, formados por pessoas

8 Desde o seu início, o *Programa de Extensão Práticas Cênicas, Escola e Acessibilidade* vem contando com apoio do Fundo de Incentivo à Extensão (FIE-X-CAL/PRE/UFSM). Destacamos também o apoio do Observatório de Direitos Humanos (ODH/PRE/UFSM).

com e sem deficiência, assim como oficinas específicas com pessoas surdas⁹. Nesse sentido, os públicos do Programa de Extensão são estudantes, professoras e professores de escolas da rede pública de Santa Maria, estudantes da UFSM, bem como integrantes da comunidade que se vinculam a esses ambientes de ensino-aprendizagem a partir de interesses diversos. As práticas desenvolvidas envolvem atividades cênicas, oficinas e workshops formativos, destacando práticas e procedimentos acessíveis, além da observação e coleta de dados a respeito das questões que envolvem a acessibilidade e as políticas de inclusão no ambiente escolar. A seguir, passamos a apresentar os projetos vinculados ao Programa.

Acessibilidade no ambiente escolar: aspectos arquitetônicos, metodológicos e atitudinais (2018, 2019). Resumo: o projeto propõe visitas às escolas da rede pública estadual e municipal de Santa Maria, buscando observar questões relativas à acessibilidade nos ambientes de ensino-aprendizagem. Além da observação dos espaços, no sentido de mapear as condições atuais desses ambientes no que diz respeito à acessibilidade, são desenvolvidos workshops com profissionais das escolas, compartilhando material teórico sobre a temática,

9 Pessoas que se identificam como surdas, vinculadas, assim, à cultura surda, não se reconhecem pela nomenclatura pessoa com deficiência.

“A relação entre pessoas com e sem deficiência, bem como entre surdos e ouvintes, envolve aspectos sociais, políticos e culturais. No caso das pessoas surdas, sua cultura e língua próprias são alguns dos aspectos que contribuem para a rejeição da compreensão dos surdos enquanto pessoas com deficiência. [...]. Destacamos que ‘a surdez é uma construção histórica e social, efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos’ (SKLIAR, 1998, p. 13)” (BERSELLI; CASTRO; SANTOS, 2018, p. 198).

bem como experimentações com práticas cênicas a partir de exercícios e jogos.

Breves considerações: inicialmente, realizamos um mapeamento de algumas escolas da cidade de Santa Maria, interior do estado do Rio Grande do Sul, verificando questões relativas à acessibilidade. Fizemos um recorte e escolhemos vinte escolas das redes municipal e estadual, localizadas em regiões variadas da cidade. A escolha das escolas por regiões teve como objetivo descentralizar o estudo, observando as condições de escolas localizadas em áreas periféricas da cidade, inclusive para obtermos informações sobre o acesso por meio de transporte público, por exemplo. Essa etapa inicial estava centrada na visita da bolsista às escolas. Previamente, estruturamos um questionário com itens a ser observados, como a existência de banheiro acessível, rampas, piso tátil, livros acessíveis em braile, audiobook etc. O questionário, adaptado do trabalho de Campos (2015), foi composto por 72 questões organizadas em 17 blocos. De modo geral, tais questões estavam focadas na acessibilidade arquitetônica.

Na sequência, foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas com profissionais da escola, uma delas com a diretora ou vice-diretora e outra com a educadora do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O foco estava em observar questões relativas à acessibilidade comunicacional, metodológica e atitudinal. Por exemplo, buscamos saber se havia profissionais na escola que eram fluentes em Libras, como se dava a formação continuada dos professores, quantos estudantes com deficiência estudavam na escola etc.

Após a análise das respostas observadas a partir do questionário e das entrevistas com as profissionais, pudemos observar que a maior parte das escolas não tinha recursos

consideráveis para promover a acessibilidade aos/às estudantes. Em termos de recursos acessíveis, o que mais observamos foram os recursos relativos à acessibilidade arquitetônica e, ainda assim, com muitos itens em desconformidade às normas técnicas exigidas. Em termos de acessibilidade metodológica e atitudinal, o cenário nos pareceu mais preocupante, sendo observada uma problemática referente à formação dos/das profissionais da educação.

Após a realização do questionário e das entrevistas, a segunda etapa do projeto consistia no desenvolvimento de workshops com professores e professoras das escolas visitadas¹⁰. Nos workshops, o conteúdo estava centrado em práticas de artes cênicas e em conteúdos teóricos acerca da temática acessibilidade. Os workshops foram formatados para ocorrer em dois blocos, sendo o primeiro voltado a atividades práticas – com jogos e exercícios cênicos – e o segundo focado em uma abordagem teórica, apresentando conceitos e propondo exercícios de reflexão a partir de alguns exemplos que evidenciam o viés capacitista da sociedade. No tensionamento entre esses opostos, conceitos de acessibilidade e de capacitismo, debates profícuos foram vivenciados.

Os jogos e exercícios teatrais foram abordados com dois objetivos centrais: primeiro, oferecer práticas que pudessem ser vivenciadas pelas/pelos professoras/professores em suas salas de aula, com grupos formados por pessoas com e sem deficiência; segundo, que os próprios profissionais vivenciassem práticas que colocassem no centro seus corpos em movimento, observando suas constituições corporais, suas possibilidades e seus limites, em um viés criativo e inventivo de resposta

10 Participaram dos workshops aproximadamente 130 professores e professoras.

às proposições compositivas apresentadas. Já na parte teórica, destacamos a observação da necessidade de professores e professoras em dialogar sobre o tema, contar situações vivenciadas, compartilhar angústias e boas práticas, assim como reconhecer o entendimento e as compreensões do coletivo quando o assunto é acessibilidade. Sendo uma das bolsistas do projeto pessoa com deficiência, notamos que o grupo de professoras e professores se sentia confortável e confiante em expor suas questões e dúvidas, fato mencionado pelos/pelas participantes.

No artigo “Acessibilidade no ambiente escolar: problematizações e desafios baseados na observação de escolas em Santa Maria/RS”, apresentamos uma reflexão após a análise das atividades desenvolvidas no projeto, destacando a importância das práticas realizadas com os e as professoras no ambiente escolar.

[...] o workshop proposto funciona como um espaço de diálogo, de aproximação sensível na qual as práticas artísticas - em especial, nesse caso, as artes cênicas - são mediadoras para o entendimento e valorização do outro em sua singularidade, destacando que os repertórios e saberes podem ser atualizados dia a dia por meio dos encontros que a escola possibilita. Acreditamos que o diálogo é a chave para solucionar muitos problemas enfrentados na escola (DALCUL; BERSELLI, 2020, p. 7).

A prática de criação cênica, aliada ao debate reflexivo, foi avaliada como muito positiva pela totalidade das/dos professores participantes dos workshops (SANTOS; DALCUL; BERSELLI, 2020), informando sobre uma das tantas metodologias possíveis quando do investimento em formação continuada.

Oficinas de teatro para pessoas com e sem deficiência física (2017, 2018, 2019): na ampliação das atividades desse projeto, ele foi renomeado e hoje está registrado como **Oficinas de teatro para pessoas com e sem deficiência**. Resumo: o projeto de extensão propõe o desenvolvimento de oficinas de teatro para grupo híbrido, formado por pessoas com e sem deficiência, com e sem experiência prévia no campo das artes cênicas, com e sem interesse na profissionalização na área. A partir de experimentos de criação cênica, aliados a reflexões sobre processos de criação colaborativa, busca-se desenvolver propostas nas quais o jogo, a improvisação e a horizontalidade de hierarquias estejam presentes. Busca-se também ampliar a acessibilidade em espaços de criação artística, contribuindo para o estabelecimento de ambientes efetivamente acessíveis com base em metodologias e atitudes, estimulando a participação das pessoas com deficiência em diferentes espaços institucionais. As práticas de criação artística que fundamentam o projeto estão centradas na perspectiva da valorização dos repertórios dos/das colaboradoras, buscando encontrar na diferença pistas para uma sociedade efetivamente inclusiva.

Breves considerações: as oficinas, para público de pessoas acima de 16 anos, inicialmente ocorreram em dois encontros semanais e posteriormente passando a um encontro semanal. No primeiro e segundo ano, elas foram oferecidas no prédio do Centro de Artes e Letras da UFSM, e, na sequência, no prédio do Centro de Educação. Tendo em vista o hibridismo do grupo, frequentemente indivíduos que desenvolvem seus estudos e interesses profissionais em outras áreas do conhecimento compunham as oficinas.

Observamos, ao longo dos anos de desenvolvimento da prática, e a partir de nossos próprios repertórios no campo formativo nas artes cênicas, que ainda é raro encontrar pessoas com deficiência participando de propostas no campo do teatro, principalmente pela dificuldade de acesso – em seus aspectos arquitetônicos, metodológicos, comunicacionais e atitudinais – ou pela falta de conhecimento a respeito de procedimentos formativos nesses espaços. Na tentativa de encontrar um modo de operar que tornasse o espaço criativo acessível, o grupo optou por trabalhar colaborativamente (ARAÚJO, 2009; BARONE, 2011), e é com esse modo de organização e agenciamento do processo criativo e seus agentes, esse modo de agenciamento das relações criativas, que viemos desenvolvendo as práticas desde o primeiro ano da oficina. A partir da base do modo colaborativo, utilizamos estratégias criativo-pedagógicas que facilitam a mobilização de hierarquias no processo criativo. Para citar algumas dessas estratégias, destacamos o Contato Improvisação¹¹, as Funções Flutuantes¹², os Scores¹³ e os Cycles Repère¹⁴ (BERSELLI *et al*, 2018).

11 Forma de dança desenvolvida por Steve Paxton e demais colaboradoras e colaboradores na década de 1970, nos Estados Unidos. Essa dança se desenvolve a partir da partilha de pontos de contato físico entre os/as participantes, com centralidade nos aspectos de peso, rolamentos e desequilíbrios.

12 Procedimento criativo-pedagógico desenvolvido por Berselli e Soldera, no qual as funções da cena são demarcadas espacialmente, com uma dinâmica que promove um trânsito constante dos/das participantes pelas funções determinadas.

13 Procedimento de criação desenvolvido por Anna Halprin a partir da estrutura de criação cíclica RSVP. Os Scores podem ser compreendidos como tarefas-base.

14 Estrutura cíclica de criação desenvolvida por Jacques Lessard promovendo que a criação cênica ocorra em quatro estágios definidos. Como centro de gravidade, está a improvisação a partir de um recurso sensível.

Tendo como centro aglutinador das práticas a premissa do processo colaborativo, buscamos evidenciar nos jogos e composições quatro funções da cena. Compreendemos as funções da cena nas categorias atuação, encenação, design de cena e expectativa, em uma definição a partir do teatrólogo argentino Jorge Dubatti (2008, p. 28, tradução nossa): “Chamamos convívio ou acontecimento convivial à reunião, de corpo presente, de artistas, técnicos e espectadores em uma encruzilhada territorial cronotrópica (unidade de tempo e espaço) cotidiana”¹⁵.

Na prática, articulamos jogos e exercícios de modo a desenvolver competências técnicas e exercitar habilidades nas quatro funções, sempre atentas à manutenção de um espaço de escolha das participantes por interesse ou curiosidade. Isso significa que havia momentos em que todas desenvolviam propostas que colocavam em evidência competências específicas da encenação, por exemplo, em exercícios composicionais manipulando ou observando elementos e signos pelo enquadramento no espaço interno e externo (na sala de práticas, no interior e também no exterior do prédio); assim como outros momentos em que cada participante ocupava uma das funções, circulando entre elas sempre que houvesse interesse, por exemplo, no jogo das Funções Flutuantes.

Por horizontalidade das hierarquias, compreendemos a mobilização dos poderes operantes no processo de criação entre as funções da cena, bem como em relação às hierarquias de corpos e de saberes (BERSELLI, 2018). Isso não significa que existe uma homogeneização das pessoas e de suas potências

15 No original: “Llamamos convivio o acontecimiento convivial a la reunión, de cuerpo presente, sin intermediación tecnológica, de artistas, técnicos y espectadores en una encrucijada territorial cronotópica (unidad de tiempo y espacio) cotidiana”.

criativas e técnicas, significa, antes, que cada participante vai colaborar a partir de suas habilidades, de seus repertórios, de suas possibilidades e de seus limites. Assim, existe uma busca constante em evidenciar as possibilidades de cada pessoa que participa do processo, valorizando seus saberes prévios e construindo novos conhecimentos colaborativamente, sem negar singularidades, sem apagar características particulares. Para tanto, são as escolhas de práticas, jogos e exercícios de composição cênica, bem como suas transformações pelo grupo, que nos possibilitaram dia a dia estabelecer um ambiente criativo menos restritivo e mais acessível.

Concomitantemente às práticas, desenvolvemos pesquisas teóricas¹⁶, sendo que, a cada ano, privilegamos uma das funções em nossos estudos. Assim, em 2017, investigamos de modo mais específico a atuação (BRESSAN; BERSELLI, 2019b); em 2018, a encenação (TIEPPO; BERSELLI, 2019; BERSELLI; TIEPPO, 2020); e em 2019, o design de cena (BRESSAN; BERSELLI, 2019a).

Práticas cênicas com alunos surdos (2017, 2018). Resumo: o projeto propõe o desenvolvimento de oficinas de teatro para estudantes surdos e surdas da Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser (Santa Maria/RS).

Breves considerações: as oficinas ocorreram em formato semanal, com duração de noventa minutos. Em 2017,

16 Vinculadas ao projeto de pesquisa *Procedimentos e práticas de colaboração artística horizontal: corpos, repertórios e saberes*. O projeto já contou com apoio do Programa de Incentivo à Pesquisa ao Servidor Mestre (PEIPSM/PRPGP/UFSM), do Fundo de Incentivo à Pesquisa (FIPE-ARD/CAL/PRPGP/UFSM), do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq), do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – Ações Afirmativas (PIBIC-AF/CNPq) e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PROBIC/FAPERGS).

participaram das oficinas estudantes dos sexto, sétimo e oitavo anos. Duas estudantes dos Cursos de Licenciatura em Teatro e Bacharelado em Artes Cênicas compartilharam a função de facilitadoras das oficinas, investindo em jogos teatrais a partir de abordagens de Augusto Boal (2012) e Viola Spolin (1989). O primeiro momento do projeto esteve voltado ao estudo e ao contato com aspectos da cultura surda, de modo a que as acadêmicas desenvolvessem alguma aproximação a respeito de língua, tradições, história e artefatos culturais dessa comunidade específica. Na sequência, passamos ao levantamento de algumas práticas, utilizando como base o “Teatro flexível: guia para o desenvolvimento de oficinas de teatro e dança com alunos surdos” (BERSELLI; LULKIN; FERRARI, 2015)¹⁷.

No primeiro ano de parcerias com a escola, a questão da comunicação foi um aspecto de destaque, pois as acadêmicas possuíam nível básico de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e nem todas/todos as/os estudantes da escola possuíam o mesmo nível de conhecimento da língua. Nesse sentido, o maior investimento foi na parceria estabelecida entre facilitadoras e estudantes:

[...] as acadêmicas, com seus conhecimentos de artes cênicas, colocam-se disponíveis para uma troca de saberes com os participantes que, por sua vez, apresentam conhecimentos de LIBRAS. Durante o desenvolvimento dos encontros, essa troca é valorizada, destacando que os alunos jogadores não são apenas espectadores das práticas, mas agentes ativos na apropriação das propostas e no auxílio às

17 O Guia foi desenvolvido a partir de uma oficina de teatro com pessoas surdas e descreve jogos teatrais que foram reelaborados destacando aspectos visuais.

professoras. (BERSELLI; CASTRO; SANTOS, 2018, p. 200)

Já no ano de 2018, as oficinas foram assumidas por outras duas estudantes do Curso de Licenciatura em Teatro que conduziram em conjunto as aulas no início do projeto, sendo que, no meio do processo, uma delas teve de deixar o projeto. Nesse ano, participaram das aulas estudantes de 11 a 15 anos. No início, as duas estudantes tinham uma preocupação em entrar em contato com uma cultura diferente, uma vez que ambas eram ouvintes adentrando na escola de surdos. Dessa forma, nossa primeira etapa esteve centrada, assim como em 2017, no estudo e nos debates sobre referências acerca da cultura surda, com investimento no desenvolvimento da aula em Libras.

Ainda nessa etapa de estudos, passamos a também investigar possíveis metodologias de ensino e criação em teatro que poderiam ser utilizadas no processo a ser desenvolvido na escola. Chegamos, assim, à metodologia do drama. O drama, como metodologia de ensino e criação em teatro, refere-se à “[...] apropriação e atualização de textos, imagens, temas que pode incluir associações com objetos, ambientação cênica ou espaços diferenciados que venham a favorecer ou facilitar o desenvolvimento de um processo dramático” (CABRAL; PEREIRA, 2017, p. 287).

Então, começamos a nos perguntar sobre como poderíamos criar o contexto ficcional a partir das referências da turma, tendo como base a cultura surda. Como pré-texto, selecionamos o livro “Flicts” (ZIRALDO, 1969), por conta de sua temática que aborda o respeito à diversidade a partir das cores. Com a questão visual como chave, determinamos cinco cores-base para cada encontro. Uma das estratégias do drama utilizadas para o desenvolvimento das oficinas foi o estímulo composto. Trata-se de

[...] um conjunto de estímulos – objetos, escritos, imagens, fotos – os quais sugerem propriedade e uso por parte de um ou mais personagens contidos no pré-texto, ou personagens que serão criados pelos participantes a partir da análise do material. A significação do conjunto de estímulos decorre da associação possível de ser estabelecida entre eles: a história de sua origem, a interação entre os documentos e fragmentos de texto (CABRAL; PEREIRA, 2017, p. 295-296).

Assim, a cada aula, as facilitadoras levavam para a escola vários objetos, imagens projetadas, figurinos da cor escolhida etc., ambientando a sala a partir de uma das cores. Tendo esses materiais à disposição, eram propostos exercícios de improvisação. A partir das criações improvisadas, as facilitadoras identificavam alguns verbos que, após apreciação da turma, levavam ao estabelecimento de um universo para a exploração criativa. Por exemplo, com a cor preta, foi levantado o verbo investigar. A partir desse verbo, a turma criou o universo do espião. Já com a cor amarela, o verbo foi equilibrar, direcionando a turma ao universo do circo. A cor branca indicou o universo do hospital; e a cor vermelha, o universo dos reinos¹⁸. Assim, a cada aula a turma transitava entre esses contextos, esses universos.

No contexto do drama, as facilitadoras eram convocadas a jogar junto dos/das estudantes, estando sempre muito disponíveis a improvisar a trajetória da aula a partir das respostas do grupo. Como ouvintes, as facilitadoras nem sempre partilhavam referências com os/as estudantes, em decorrência de fazerem

18 Destacamos que todos os verbos eram sinalizados.

parte de grupos com culturas diversas. Um exemplo disso se dava na leitura de signos. Em alguns momentos, o significado atribuído a um signo pelas facilitadoras ouvintes diferia daquele atribuído pelos/pelas estudantes surdas.

Um exemplo para essa observação ocorreu quando do investimento no universo do espião, episódio em que as/os estudantes deveriam desvendar um crime. A facilitadora solicitou que uma colega do curso de Licenciatura em Teatro a acompanhasse nesse episódio, caracterizada com roupas brancas, o corpo pintado da mesma cor, sendo as únicas exceções os lábios e olhos marcados por batom e lápis pretos. Após uma sequência de ações envolvendo a personagem convidada, buscando desvendar o mistério do fantasma, quando as/os estudantes conseguiram libertar a personagem do cadeado que a prendia, a primeira pergunta que fizeram foi se ela era uma formiga. A facilitadora ficou surpresa e apontou para eles o desenho do corpo da personagem, que havia sido feito no chão como parte de uma das pistas do mistério. Pediram, então, que ela se deitasse na marca, e quando seu corpo não encaixou perfeitamente no desenho, proclamaram: “Ela é a formiga, e não o fantasma! Agora temos que achar o fantasma”.

Durante a realização das oficinas, na relação estabelecida entre os estudantes surdos e eu, professora ouvinte, compreendi que a corporificação das imagens ocorre somente através do encontro daquele que a cria e daquele que a observa. Nela inserem-se as referências de ambos, e nesse jogo a visualidade promovida é transformada para abarcar suas diferentes significações. Mesmo que as materialidades proponham uma qualidade visual específica pensada a partir da dramaturgia, em contato com as subjetividades dos estudantes as

perspectivas de construção de narrativa são ampliadas (STRASSER; BERSELLI, 2019, p. 219).

Trata-se da capacidade do drama de permitir que os/as participantes transformem o jogo para inserção de suas próprias referências, corporificando as imagens a partir não só daquele que cria mas também daquele que observa e interage.

Práticas cênicas na escola: oficinas de teatro com alunos surdos (2018, 2019). Resumo: o projeto propõe o desenvolvimento de oficinas de teatro para estudantes surdos e surdas de escola bilíngue da rede municipal de ensino de Porto Alegre. As oficinas práticas são desenvolvidas no espaço escolar, com base em exercícios de composição, jogos teatrais e jogos dramáticos. O objetivo do projeto centra-se no desenvolvimento das oficinas na Língua Brasileira de Sinais (Libras), língua dos e das participantes, investindo no envolvimento dos/das estudantes, respeitando língua, cultura, saberes e capacidades e desenvolvendo competências técnicas relativas à criação cênica.

Breves considerações: as oficinas estiveram vinculadas à Escola Municipal de Ensino Fundamental de Surdos Bilíngue Salomão Watnick, uma escola bilíngue, ou seja, um ambiente em que as aulas são desenvolvidas em Libras e o Português é utilizado na forma escrita. Pensamos ser importante destacar que a Libras é uma língua, que é reconhecida como segunda língua oficial do Brasil desde 2002 (BRASIL, 2002). As aulas foram ministradas por uma colaboradora voluntária, licenciada em Teatro, que já havia participado de outro projeto de extensão de aulas de teatro com alunos surdos. Nas oficinas, foram abordadas como metodologias o Sistema de Composição

e Improvisação *Viewpoints*¹⁹ (BOGART; LANDAU, 2017), em aulas com adolescentes (JARDIM; BERSELLI, 2017) e o processo de drama²⁰, em aulas com crianças (JARDIM; BERSELLI, 2019).

No trabalho com o drama, foram utilizados como referência os vídeos do projeto *Mãos Aventureiras*, que foi desenvolvido por Carolina Hessel Silveira (2017). Nesses vídeos, a pesquisadora surda conta as histórias de livros infantis em Libras. A escolha por utilizar os vídeos durante as aulas de teatro para os alunos e alunas surdas, deu-se tanto pelo interesse da facilitadora quanto pelas características do processo de drama no qual:

Segundo Pereira e Cabral (2017), a eficácia do estímulo para a dramatização está relacionada com a qualidade dos objetos e documentos que dão base para que o Drama se realize, sendo essencial a utilização de detalhes para a criação da história que será experienciada pelos participantes. Podem ser utilizados textos de jornais, fotos, figurinos etc. O importante é que os alunos se identifiquem com a proposta e com as referências para que possam criar a partir desses elementos (JARDIM; BERSELLI, 2019, p. 104-105).

Para a criação do contexto ficcional do processo de drama, foram utilizados com pré-texto cinco vídeos do projeto *Mãos Aventureiras* (SILVEIRA, 2017), que tinham como conteúdo aventuras de animais e suas amigas. No começo da aula, o

19 O sistema do *Viewpoints*, desenvolvido por Bogart e Landau, é uma série de exercícios que colabora para que alunos e alunas de teatro aprimorem a percepção corporal, espacial e temporal.

20 O drama é uma prática teatral desenvolvida por Dorothy Heathcote na década de 1950. O processo ocorre pela criação de um contexto ficcional no qual as/os participantes agem seguindo uma narrativa, imersos em um contexto ficcional.

grupo assistia ao vídeo com a história selecionada, sendo que já nesse momento inicial era perceptível que alguns/algumas estudantes aprendiam novos sinais, antes desconhecidos. Após assistir ao vídeo, a turma explorava o contexto ficcional da história, com a criação dos personagens e a resolução dos conflitos a partir da narrativa previamente estabelecida, mas que era desenvolvida por meio da improvisação mediada pelas estratégias do drama.

O processo foi articulado em oito episódios, com temas específicos em cada um. O processo de drama e as características de cada episódio são apresentados e analisados no artigo “Tem Drama na sala de aula! articulações entre literatura surda e práticas cênicas na escola” (JARDIM; BERSELLI, 2019). Além de destacar a importância do uso dos vídeos com contação de histórias em Libras como pré-texto, estimulando o contato das crianças com a literatura surda, no artigo, observa-se que “O desenvolvimento das propostas em episódios e a exploração de papéis não hierárquicos entre as crianças permitiu que elas se sentissem mais confiantes no grupo para que desenvolvessem sua expressividade e opiniões” (JARDIM; BERSELLI, 2019, p. 114).

Além do desenvolvimento das competências próprias do campo das artes, foi possível observar uma ampliação na comunicação em Libras entre os/as alunos/alunas, com a ação contribuindo para a aquisição da língua. O desenvolvimento desse projeto se deu por meio do contato da professora ouvinte com a cultura surda, o que permitiu repensar suas práticas de ensino de teatro e elaborar aulas em que houvesse o contato de alunos/alunas com vídeos desenvolvidos por pesquisadores/pesquisadoras surdos/surdas.

Em contato: oficinas de contato improvisação (2018, 2019). Resumo: o projeto propõe o desenvolvimento de oficinas de contato improvisação, forma de dança que, ao trabalhar com uma estética aberta, proporciona o acesso a participantes com diferentes características físicas e organizações corporais.

Breves considerações: no primeiro ano de desenvolvimento, as aulas do projeto ocorreram nas dependências da Universidade Federal de Santa Maria, em uma sala do Centro de Artes e Letras. Já no segundo ano, em uma modificação do público da ação, elas passaram a ocorrer em escolas da rede pública de Santa Maria. Na coordenação, além de Marcia Berselli, esse projeto contou com a colaboração, desde seu início, da professora Débora Matiuzzi, ambas com vivências que articulavam o teatro e a técnica de dança contato improvisação (CI).

No primeiro ano de desenvolvimento, a oficina ocorreu no período da noite, em encontros quinzenais de duas horas, aberta a público híbrido e flutuante: ou seja, as práticas não exigiam uma continuidade nas participações, sendo possível participar de encontros isolados sem a obrigatoriedade de presença contínua; e era oferecida para pessoas com e sem deficiência e com e sem experiência prévia no campo das artes cênicas. Nesse ano, foi possível observar a participação de dois grupos: um deles formado por pessoas sem relação profissional com o campo das artes cênicas; e o outro formado por artistas e estudantes vinculados/vinculadas a cursos da UFSM, como Bacharelado em Artes Cênicas, Licenciatura em Teatro, Bacharelado em Dança e Licenciatura em Dança (FELTRIN; BERSELLI, 2020).

Em 2019, passando a ter como local de realização as escolas públicas, as oficinas seguiram sendo quinzenais. No período noturno, a cada encontro, o grupo de facilitadoras/facilitadores se deslocava para uma escola da cidade, a partir de uma

agenda prévia com as escolas. O público das práticas passou a ser estudantes de Ensino Médio e de EJA, estudantes que, em sua maioria, trabalhavam durante o dia. Com essa especificidade do público, as atividades se concentravam em uma hora de duração. Em relação à escolha das escolas a ser contempladas, o grupo buscou abranger as de áreas mais periféricas da cidade, instituições de ensino que, pela sua localização, de modo geral, recebem um menor número de atividades extensionistas, especialmente tendo em vista o período noturno.

Diferentemente do primeiro ano de realização da ação de extensão, a metodologia e a escolha das práticas passaram a investir, no segundo ano, em uma mescla maior de práticas de contato improvisação (CI), com jogos e exercícios do teatro, sem perder o objetivo de propostas com compartilhamento de pontos de contato físico e composição espacial. Utilizamos o espaço que a escola pudesse nos oferecer, sendo auditórios ou salas de aula. Com a impossibilidade de ampla utilização do chão para movimentos muito presentes no CI, tais como rolagens, uso de quatro apoios e quedas, investimos em práticas nos níveis alto e médio.

Foi possível observar que, mesmo em um período relativamente curto, de uma hora, os/as estudantes que chegavam retraídos e tímidos, aos poucos, passavam a interagir. Reconhecemos que a ação estimulava trocas entre pessoas que antes não se conheciam, mesmo partilhando o espaço da mesma escola ou, em alguns casos, da mesma classe. A interação com professoras também se fez muito presente, uma vez que, na maioria das escolas, algumas professoras aceitavam nosso convite para também participar das práticas. Na finalização dos encontros, propúnhamos uma breve conversa, e, naqueles momentos, muitas pessoas externalizavam a satisfação ou a

surpresa de movimentar o corpo, de compreender o corpo como parte central dos processos de ensino e aprendizagem, e de entrar em interação com colegas pelo aspecto físico, em uma reversão do lugar comum que relaciona o toque físico à violência ou ao viés sexual. Destacar e estimular a compreensão de que um corpo em movimento pelo espaço já pode ser reconhecido como um corpo em criação, sem a necessidade de seguir passos pré-estabelecidos ou de responder a uma estética específica, também foi um dos pontos importantes desse projeto.

Algumas considerações finais

Os projetos apresentados têm em comum o interesse em desenvolver junto à comunidade práticas cênicas acessíveis. Essa característica de vínculo entre universidade e comunidade, na perspectiva da colaboração, informa sobre nosso entendimento da articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Compreendemos que a formação das pessoas é uma ação contínua, que acontece a todo momento, e que é potencializada pelos profícuos encontros entre grupos de culturas e valores diversos. O conhecimento não é algo que está restrito aos espaços institucionais. Assim, a circulação de saberes a partir da interação em diferentes grupos pode nos estimular uma revisão sobre padrões, posicionamentos e práticas capacitistas e discriminatórias

É tarefa da universidade para a sociedade, dialogar com ela, tentar responder às suas demandas e expectativas, reconhecer a sociedade, em sua diversidade, tanto como sujeito de direitos e deveres, quanto como portadora de valores e culturas tão legítimos quanto aqueles

derivados do saber erudito. É tarefa da extensão construir a relação de compartilhamento entre o conhecimento científico e tecnológico produzido na universidade e os conhecimentos de que são titulares as comunidades tradicionais. É tarefa da extensão a promoção da interação dialógica, da abertura para a alteridade, para a diversidade como condição para a autodeterminação, para a liberdade, para a emancipação (PAULA, 2013, p. 20).

Nessa busca pela interação dialógica, ao longo dos anos de desenvolvimento das atividades, nós nos deparamos com algumas questões, de certa forma, desestabilizadoras. Questões que, em um primeiro momento, causaram certo desconforto, mas que, com o passar do tempo e a reflexão articulada entre prática e teoria, indicaram pontos importantes do trabalho. A seguir, observamos especificamente dois desses pontos – o número reduzido de participantes e a visibilidade do público específico na divulgação das práticas – buscando compartilhar com a leitora e o leitor nosso processo de entendimento de ambos.

Uma questão central para o grupo foi, e segue sendo, o oferecimento das oficinas e ações para público híbrido, formado por pessoas com e sem deficiência, independentemente de termos em todos os encontros a presença de pessoas com deficiência. Ou seja, buscamos sempre reforçar que as práticas estavam abertas para essa participação e estruturamos os encontros dos projetos a partir de propostas acessíveis e com disponibilidade e atenção do grupo de facilitadoras para a proposição de ajustes com o grupo participante.

Nesse sentido, as propostas eram flexíveis, assim como buscamos exercitar que nossa postura também o fosse, por meio de uma revisão de posicionamentos e atitudes em uma abertura ao desconhecido – no que Petra Kupperts nomeia

de alinhamentos provisórios. Koppers (2011, p. 80, tradução nossa) fala desse alinhamento como uma fusão de identidades, reconhecendo aquilo que é individual e aquilo que é coletivo: “[...] quando nós trabalhamos juntos, prestar atenção cuidadosa às múltiplas identidades significa que nos esforçamos para manter aberto o desconhecido: uma sensação de diferença dentro do conhecido”²¹.

No que diz respeito ao primeiro ponto, a avaliação de nossas propostas nunca foi quantitativa, mesmo sabendo que, no ambiente universitário, a métrica do número de pessoas participantes serve de baliza para a destinação de verbas e manutenção de projetos. Com repertório em práticas envolvendo pessoas com deficiência, sabemos que há inúmeras variáveis envolvidas na possibilidade ou impossibilidade de participação em projetos e práticas. Sabemos que, por exemplo, o transporte público muitas vezes inviabiliza a participação; que a ausência de acompanhamento para chegar ao local, que em alguns casos é indispensável, ou questões relativas a tratamentos específicos, com indisponibilidades devido a medicamentos, também interfere na possibilidade de acompanhar as práticas; assim como sabemos que escolas que atendem a pessoas surdas têm, por vezes, um número reduzido de estudantes em comparação com outras escolas. Características específicas de grupos híbridos também informam sobre a particularidade do número de participantes, de modo a que sejam observadas as singularidades, possibilidades e os limites de cada pessoa que, muitas vezes, precisa de uma assistência específica ou não se sente confortável em grupos muito numerosos. Assim, compreendemos como

21 No original: “When we work together, paying careful heed to the multiple identities means that we strive to hold open the unknown: a sense of difference within the known”.

parte de nossas ações o reforço à ideia de que nossas práticas atendem a grupos formados por pessoas com e sem deficiência, sempre em interação, bem como ao público na nomenclatura das oficinas.

O segundo ponto que gostaríamos de destacar na conclusão deste texto é a nomenclatura, que foi a forma que encontramos para informar que as metodologias e a escolha das propostas tinham como premissa a acessibilidade, e que nosso grupo estava esperando essas pessoas caso elas quisessem e pudessem participar de práticas cênicas. Essa sempre foi e será uma bandeira do grupo, e mencionar a questão da deficiência nos títulos de nossas propostas nos parece ser também um importante posicionamento político, uma lembrança sobre a necessidade da acessibilidade até o momento em que ela esteja efetivada no campo da cultura e da educação, e que não precisemos mais demarcar esse espaço para que uma parcela da sociedade saiba que não só tem o direito ao acesso mas também vai encontrar espaços, metodologias, comunicação e atitudes que garantam a sua participação igualitária em atividades cênicas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Antônio. O processo colaborativo como modo de criação. **Revista Olhares**, [São Paulo], n. 1, p. 46-51, 2009. Disponível em: <https://www.olhairesceliahelena.com.br/index.php/olhares/article/view/8>. Acesso em: 24 maio 2021.

BARONE, Luciana. Processo colaborativo: origens, procedimentos e confluências interamericanas. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABECAN: 20 anos de interfaces Brasil-Canadá, 11., 2011, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: EDUFBA: ABECAN, 2011. Disponível em: <http://www.anaisabecan2011.ufba.br>. Acesso em: 24 maio 2021.

BERSELLI, Marcia. Desafios da diferença: possibilidades de uma cena inclusiva a partir das relações estabelecidas entre os colaboradores no processo de criação – uma análise da estratégia de criação Cycles Repère. *In*: CONGRESSO DA ABRACE, 10., 2018, Natal. **Anais** [...]. Natal: UFRN, 2018. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/3818>. Acesso em: 24 maio 2021.

BERSELLI, Marcia; BRESSAN, Vanessa Corso; TIEPPO, Juliana Gedoz; SOLDERA, Natália Perosa. Processo colaborativo e a busca pela horizontalidade das relações entre as funções da cena: procedimentos, práticas e estratégias de criação. **Conceição/Conception**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 90-115, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conce/article/view/8650145>. Acesso em: 24 maio 2021.

BERSELLI, Marcia; CASTRO, Ariane Souza de; SANTOS, Amanda Shéron Pedrotti dos. Práticas cênicas com alunos surdos.

Revista Em Extensão, Uberlândia, v. 16, n. 2, p. 193-201, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/39788>. Acesso em: 28 maio 2021.

BERSELLI, Marcia; LULKIN, Sérgio Andrés; FERRARI, Jonas. (org.). **Teatro flexível**: guia para o desenvolvimento de oficinas de teatro e dança com alunos surdos. Porto Alegre: PROREXT UFRGS, 2015.

BERSELLI, Marcia; TIEPPO, Juliana Gedoz. Sem poderes extras: uma investigação sobre a instrumentalização na função do encenador. **MORINGA - Artes do Espetáculo**, João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 293-312, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/moringa/article/view/56622>. Acesso em: 24 maio 2021.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

BOGART, Anne; LANDAU, Tina. **O livro dos Viewpoints**: um guia prático para viewpoints e composição. Tradução, organização e notas de: Sandra Meyer. São Paulo: Perspectiva, 2017.

BRASIL. **Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Subchefia para Assuntos Jurídicos [da] Presidência da República. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2002]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 24 mar. 2022.

BRESSAN, Vanessa Corso; BERSELLI, Marcia. A interatividade de diferentes mídias em cena: uma análise de composições que enfatizam a presença do designer de cena na sala de ensaio. *In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ABRACE*, 10., 2019, Campinas. **Anais** [...]. Campinas: UNICAMP, 2019a. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/4360>. Acesso em: 27 maio 2021.

BRESSAN, Vanessa Corso; BERSELLI, Marcia. Processos formativos em teatro: estratégias de criação mobilizando o trânsito da atenção no processo criativo. **Revista da Fundarte**, Montenegro, v. 38, n. 38, p. 46-62, 2019b. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/523>. Acesso em: 24 maio 2021.

CABRAL, Biange; PEREIRA, Diego. O espaço de jogo no Contexto do Drama. **Revista Urdimento**, [Florianópolis], v.1, n. 28, p. 285-301, jul. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101282017285>. Acesso em: 24 maio 2021.

CAMPOS, Rafael Alves de. **Acessibilidade espacial na arquitetura escolar**: avaliação pós-ocupação do Projeto Padrão 12 salas FNDE. 2015. 309 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

DALCUL, Aline; BERSELLI, Marcia. Acessibilidade no ambiente escolar: problematizações e desafios baseados na observação de escolas em Santa Maria/RS. **Extensão em Foco**, Palotina, n. 21, p. 1-17, ago./dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/extensao/article/view/68159>. Acesso em: 24 maio 2021.

DUBATTI, Jorge. **Cartografia teatral**: introducción al Teatro Comparado. Buenos Aires: Atuel, 2008.

FELTRIN, Yuri Nicholas Sima; BERSELLI, Marcia. A prática do Contato Improvisação no trabalho da atuação no teatro: alguns indícios a partir de um projeto de extensão universitária. **Iaçá**: Artes da Cena, [Macapá], v. 03, n. 02, p. 140-148, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/iaca/article/view/5601>. Acesso em: 28 maio 2021.

JARDIM, Priscila Lourenzo; BERSELLI, Marcia. Teatro e dança com alunos surdos: experiências com o sistema Viewpoints e o encontro de culturas na sala de aula. **Revista da Fundarte**, Montenegro, ano 17, n. 33, p. 25-38, jan./jul. 2017. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/434/594>. Acesso em: 28 maio 2021.

JARDIM, Priscila Lourenzo; BERSELLI, Marcia. Tem Drama na sala de aula! Articulações entre literatura surda e práticas cênicas na escola. **Revista NUPEART**, [Florianópolis], v. 21, p. 100-115, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/15227>. Acesso em: 28 maio 2021.

KUPPERS, Petra. **Disability Culture and Community Performance - Find a Strange and Twisted Shape**. London: Palgrave, 2011.

PAULA, João Antônio de. Extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces Revista de Extensão**, [Belo Horizonte], v. 1, n. 1, p. 05-23, jul./nov. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/18930/15904>. Acesso em: 22 maio 2021.

SANTOS, Flavia Grutzmacher dos; DALCUL, Aline; BERSELLI, Marcia. Formação continuada para professoras da rede pública de ensino de Santa Maria/RS: acessibilidade, artes cênicas e educação. In: CONGRESSO DE EXTENSÃO E CULTURA DA UFPel, 7., 2020, Pelotas. **Anais** [...]. Pelotas: UFPel, 2020. Disponível em <https://wp.ufpel.edu.br/congressoextensao/files/2020/12/Tema-5.pdf>. Acesso em 24 maio 2021.

SILVEIRA, Carolina Hessel. **Canal Mãos Aventureiras**. [S. l.]: Mãos Aventureiras, 2017. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/c/M%C3%A3osAventureiras>. Acesso em: 28 maio 2021.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1989.

STRASSER, Victória Blini; BERSELLI, Marcia. É DRAMA! Reflexões sobre práticas cênicas e visualidades a partir da análise de oficinas de Teatro com alunos surdos. **Revista Rascunhos - Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas**, Uberlândia, v. 6, n. 2, p. 200-220, ago. 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/46608>. Acesso em 26 maio 2021.

TIEPPO, Juliana Gedoz; BERSELLI, Marcia. Limites e exigências da colaboração artística horizontal. **OuvirOUver**, Uberlândia, v. 15, n. 2, p. 446-458, dez. 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/42736>. Acesso em: 24 maio 2021.

ZIRALDO. **Flicts**. Rio de Janeiro: Melbooks, 1969.



UFERN
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE



SEDISUFERN
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA



ABEU
Associação Brasileira
das Editoras Universitárias