

# Acessibilidade Cultural no Amapá

## Volume III



### Emerson de Paula

Professor Adjunto do Curso de Teatro da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP. Líder do Grupo de Pesquisa NECID - Núcleo de Estudos em Espaços Culturais, Inclusivos e Deliberativos - CNPq. Coordenador do Projeto de Extensão LABAC - Laboratório de Acessibilidade Cultural em Macapá do Curso de Teatro da UNIFAP. Organizador das obras “Acessibilidade Cultural no Amapá” Volumes 1 e 2. Este Volume 3 é uma produção acadêmica integrante da pesquisa em Acessibilidade Cultural via Estágio Pós-Doutoral deste Pesquisador junto ao Programa de Artes da Cena na UNICAMP.

E-mail: [emersondepaula@unifap.br](mailto:emersondepaula@unifap.br)



### Elza Lopes de Oliveira

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

E-mail: [elzaveira@gmail.com](mailto:elzaveira@gmail.com)



### Ronne Franklim Carvalho Dias

Doutor e Mestre em Arte e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás - UFG. Professor de Arte do Instituto Federal do Amapá - IFAP.

E-mail: [ronne.dias@ifap.edu.br](mailto:ronne.dias@ifap.edu.br)



# **Acessibilidade Cultural no Amapá**

Volume III



## Conselho Científico Editorial

**Dr. Aldeni Melo de Oliveira**

(Secretaria de Educação do  
Estado do Amapá - SEED)

**Dr. Antonio Ferreira  
da Silva Júnior**

(Universidade Federal do Rio de  
Janeiro - UFRJ)

**Dr. Eliane Leal Vasquez**

(Universidade Federal do  
Amapá - UNIFAP)

**Dr. Erich Potrich**

(Universidade do Estado do  
Amapá - UEAP)

**Dra. Flavia Medeiros Álvaro  
Machado**

(Universidade Federal Espírito  
Santo - UFES)

**Dr. José Roberto Linhares  
de Mattos**

(Universidade Federal  
Fluminense - UFF)

**Dr. Leandro Haerter**

(Instituto Federal Sul-  
riograndense - IFSul)

**Dra. Marcela Zambolim  
de Moura**

(Instituto Federal do Sudeste de  
Minas Gerais - IFSudesteMG)

**Dr. Marco Antonio  
Vieira Morais**

(Instituto Federal do Mato  
Grosso - IFMT)

**Dra. Niedja Balbino do Egitto**

(Instituto Federal de Alagoas -  
IFAL)

**Dra. Regina Maria de Oliveira  
Brasileiro**

(Instituto Federal de Alagoas -  
IFAL)

**Dr. Tiago do Carmo Nogueira**

(Instituição: Instituto Federal  
Baiano - IF Baiano)



## **Conselho Científico Editorial do IFAP**

### **Titulares**

Mábia Nunes Toscano  
Luiz Ricardo Fernandes de  
Farias Aires  
Benedita Machado Pureza  
Romaro Antonio Silva  
Veralucia Severina da Silva  
Argemiro Midonês Bastos  
David Figueiredo de Almeida  
Dennys Max dos Santos da  
Conceição  
Ana Maria Guimarães Bernardo  
Caroline Pessoa da Silva

Jemina de Araújo Moraes  
Andrade  
Risonete Santiago da Costa  
Rosinete Cardoso Ferreira  
Caio Teixeira Brandão  
Bruno Sérvulo da Silva Matos  
Silvia Gomes Correia  
Ronne Franklim Carvalho Dias

### **Suplentes**

Ivan Gomes Pereira  
Carlos Alexandre Santana  
Oliveira



ORGANIZADORES:  
EMERSON DE PAULA | ELZA LOPES DE OLIVEIRA | RONNE | FRANKLIM DIAS

# Acessibilidade Cultural no Amapá

Volume III



  
**EDIFAP**  
Editora do Instituto Federal do Amapá

2023

## **INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO DA AMAZÔNIA LEGAL E SUAS INTERFACES COM ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO**

Todos os direitos reservados. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e que não seja para venda ou qualquer fim comercial. Os artigos assinados, no que diz respeito tanto à linguagem quanto ao conteúdo, não refletem necessariamente a opinião da Editora do Instituto Federal do Amapá. As opiniões são de responsabilidade exclusiva dos respectivos autores. A revisão textual, formatação e adequação às normas ABNT são de responsabilidade dos autores.

### **CRÉDITOS:**

#### **Foto de Capa e Contracapa:**

Samia Brenda (Apresentação dos Dançarinos Jodoval Farias da Costa e Geise da Costa Silva do Grupo de Dança Enxergando através da Dança CAP DV – AP)

**Layout inicial da Capa:** Luciana Bittencourt

**Diagramação inicial do livro:** Luciana Bittencourt

**Diagramação final do livro:** Kildare Reis

As fotos das/os Autoras/es e da Equipe de Organização da obra são produções das referidas pessoas.

**Segebi**  
Seção de  
Gerenciamento  
de Biblioteca



**INSTITUTO FEDERAL**  
Amapá

**Campus**  
**Macapá**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A174      Acessibilidade cultural no Amapá / Organizadores: Emerson de Paula, Elza Lopes de Oliveira, Ronne Franklin Carvalho Dias. – Macapá: Edifap, 2024.  
140 p.: il; v.III.

ISBN 978-65-89513-30-8 (digital)  
978-65-89513-25-4 (impresso)

1. Cultura Amapaense - acessibilidade. 2. Acessibilidade cultural – Amapá. 3. Inclusão cultural - Amapá. 3. I. Paula, Emerson de (org.). II. Oliveira, Elza Lopes de (org.). III. Dias, Ronne Franklim Carvalho (org.).

CDD 306.4

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária Suzana Cardoso, CRB 1.142, com dados fornecidos pela Editora IFAP



Dedicamos este livro ao movimento, organizado ou não, das Pessoas com Deficiência do Estado do Amapá, que, independentemente de qual representação, estão sempre presentes em todos os processos políticos, sociais, educativos e culturais, fazendo história na Região Norte do país.



# PREFÁCIO

Prefaciар uma obra tão significativa, intitulada "Acessibilidade Cultural no Amapá, Volume III", trouxe-nos o sentimento de gratidão e privilégio. O livro traz à luz a inabalável determinação daqueles que se empenham em quebrar barreiras, expandir horizontes e cultivar a inclusão.

Os relatos de experiências em Acessibilidade Cultural, apresentados em diversas localidades do estado amapaense, fazem ecoar vozes, de autores, que nos lembram que a Acessibilidade Cultural não é apenas uma questão técnica, mas também uma pauta social e humana. Ela não se limita a adaptações físicas, mas exige uma mudança de mentalidade e uma busca constante por inclusão e igualdade.

A obra nos mostra que o Amapá pode e deve ser palco de discussões de políticas que promovam a efetivação da inclusão. Somos um polo cultural e científico no meio do mundo e é daqui, com o jeito de ser, com a cultura, luta e garra do nosso povo que queremos que essa responsabilidade com a inclusão seja despertada e espalhada por todo os lugares.

Os capítulos deste livro não apenas destacam os desafios enfrentados, mas também celebram as histórias de indivíduos e iniciativas que estão transforman-

do a Acessibilidade Cultural em realidade. Cada relato se apresenta como um convite à reflexão e à ação, revela a vitalidade da colaboração e o potencial de crescimento humano quando nos empenhamos em abrir espaços para todos.

Acessibilidade cultural é um chamado à consciência e à empatia, um convite a construir pontes onde antes havia separação. Que este livro seja uma semente que germina nos corações e mentes de todos, inspirando ações concretas e transformações significativas relacionadas à inclusão.

Que estas palavras e ideias encontrem ressonância nos corações daqueles que buscam não apenas compreender, mas também lutar em prol de uma cultura verdadeiramente acessível, onde cada indivíduo possa participar, contribuir e se sentir plenamente integrado. Que a jornada que se inicia aqui nos lembre de nossa responsabilidade coletiva de construir um mundo mais inclusivo. Almejamos que cada leitor se torne um agente de mudança, à medida em que se aprofunda nas páginas que se segue.

Bem-vindos a esta exploração transformadora e inspiradora da Acessibilidade Cultural no Amapá, volume III.

Boa Leitura!

*Benedita Pureza*

*Ricardo Aires*

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	15
<b>CAP 1</b>	
CAMINHOS ACESSÍVEIS PARA A FORMAÇÃO DE ARTISTA-DOCENTE EM TEATRO.....	17
<i>Adriana Moreira Silva</i>	
<b>CAP 2</b>	
PERFORMANCE E ACESSIBILIDADE CULTURAL NA ESCOLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA .....	32
<i>Marília Navegante Pinheiro</i>	
<i>Waina Carine Cunha Monteiro</i>	
<b>CAP 3</b>	
O ESTADO DA ARTE DAS LÍNGUAS DE SINAIS INDÍGENAS NO BRASIL: ESTUDOS DESENVOLVIDOS ENTRE 1993-2023.....	43
<i>Marceline Guedes dos Santos</i>	
<b>CAP 4</b>	
AEROBRAILLE .....	53
<i>Ana Claudia Medeiros Maria Cardoso</i>	
<b>CAP 5</b>	
REFLEXÕES A PARTIR DA RECEPÇÃO E MEDIAÇÃO TEATRAL ACESSÍVEL DO ESPETÁCULO NICOLE WOLFMAN.....	65
<i>Talita Stefene Alves Dantas</i>	
<i>José Flávio Gonçalves da Fonseca</i>	
<i>Kérsia Celimary Silvestre Ferreira</i>	
<i>Kai Henrique Silva Fernandes</i>	
<b>CAP 6</b>	
FORMAÇÃO IDENTITÁRIA E A AUDIODESCRIÇÃO DIANTE O COLORISMO .....	77
<i>Elza Lopes de Oliveira</i>	
<i>Rosenilda Farias da Costa</i>	

**CAP 7**

BLOCO DO ABEL – O BLOCO DA INCLUSÃO .....	95
-------------------------------------------	----

*Alice Cristina Bessa Nunes*

**CAP 8**

ALÉM DO VER: EXPERIÊNCIA PERFORMÁTICA COM PESSOAS CEGAS.....	107
--------------------------------------------------------------	-----

*Danilo Pereira Monteiro*

**CAP 9**

UM OLHAR SOBRE O MUSEU JARI: A ACESSIBILIDADE PARA O PÚBLICO SURDO.....	119
----------------------------------------------------------------------------	-----

*Natália Almeida Braga Vasconcelos*

*Jamille de Fátima Aguiar de Almeida Cardoso*

AUTORAS E AUTORES: .....	137
--------------------------	-----

# APRESENTAÇÃO

Esta obra não é só a demonstração do estabelecimento da pesquisa sobre Acessibilidade Cultural protagonizada pelo Grupo de Pesquisa NECID – Núcleo de Estudos em Espaços Culturais, Inclusivos e Deliberativos (CNPq), ela é, principalmente, a consolidação de uma série de publicação temática que insere o Amapá na discussão sobre Acessibilidade Cultural no cenário nacional, protagonizando um polo científico sobre a área em questão, na Região Norte.

Os volumes 1 e 2, “Acessibilidade Cultural no Amapá”, publicados respectivamente em 2021 e 2022, pela Editora e-Manuscrito, ganham continuidade e nova visibilidade abraçados pela Editora do Instituto Federal do Amapá - Edifap. Ao lançar o volume 3 desta coleção, a Edifap abre um novo foco editorial de discussão nas temáticas de acessibilidade e inclusão, encorajando publicações desta envergadura com objetivo de potencializar e divulgar o saber científico na Região Norte, oportunizando autoras e autores amapaenses junto ao diverso contexto literário brasileiro. Uma obra amapaense produzida a partir de sua própria casa!

Este volume 3 continua a conter autoras e autores com e sem deficiência que apresentam relatos de experiência em Acessibilidade Cultural em diversos contextos e localidades do Estado, entrelaçando conhecimentos entre a comunidade acadêmica e comunidade local, numa mescla de saberes que continuam a promo-

ver o Amapá como um polo cultural e científico no meio do mundo, irradiando conhecimento do centro para as bordas, abrindo encruzilhadas e quebrando toda e qualquer barreira de isolamento.

Vida longa a esta parceria com a Edifap! As palavras de agradecimento não darão conta de abarcar todo o processo de gratidão que perpassa organizadores, autoras e autores desta obra. Que esta produção bibliográfica, gestada com responsabilidade técnica e humana, chegue a todas as regiões do país cumprindo a função de contribuir com as políticas públicas de Acessibilidade Cultural, assim como, criar maneiras de potencializá-la. Considerando o mais importante: promover a quebra de barreiras atitudinais que impeçam uma efetiva inclusão social.

**EMERSON DE PAULA  
ELZA LOPES DE OLIVEIRA  
RONNE FRANKLIM DIAS**

**Organizadores**



# Acessibilidade Cultural no Amapá

Volume III



# CAPÍTULO

---

# 1

# CAMINHOS ACESSÍVEIS PARA A FORMAÇÃO DE ARTISTA-DOCENTE EM TEATRO

*Adriana Moreira Silva*

## **Introdução: O encontro com a acessibilidade no curso de licenciatura em Teatro**

O curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) desde a ampliação do sistema de cotas em 2018 garantiu o ingresso de pessoas com deficiência (PcD). Com isso, gradativamente, tornou-se necessário repensar as estratégias pedagógicas para que esses discentes pudessem se sentir acolhidos e ter suas demandas educacionais específicas atendidas.

A noção de romper com barreiras atitudinais implica na mudança de atitudes ou de comportamentos que prejudicam a participação social, cultural ou educacional da pessoa com deficiência nas mesmas condições de igualdade e oportunidades com as demais pessoas (Programa de inclusão de pessoas com deficiência, 2017).

Ser docente em um curso de Teatro com pessoas com distintas deficiências me mobilizou e vem me impulsionando a encontrar formas de agir e pensar, de estruturar, acompanhar e tornar acessível o conhecimento que nutre e gere a formação universitária de artistas e docentes. Com a intenção de expandir diálogos possíveis sobre tal experiência na universidade, escolho compartilhar a experiência que

tive com uma discente, pessoa com deficiência física e intelectual, a partir de duas disciplinas ofertadas na graduação em Teatro e que foram por mim ministradas.

O nome da discente será preservado, pois o relato é uma partilha da minha experiência pessoal que se constrói em meio as minhas dificuldades e descobertas acerca da formação de artistas e futuros (as) professores (as) com necessidades educacionais específicas. Usarei o termo “a discente” para me referir a esta pessoa que compõe o quadro de estudantes do curso de Licenciatura em Teatro, uma pessoa com deficiência que impulsionou minhas reflexões e questionamentos tanto nas aulas como na construção deste relato.

A escolha das referidas disciplinas tem como base a possibilidade de olhar para a formação desta discente pelos dois pilares propostos pelo curso de Teatro: o fazer artístico e o exercício da docência. Contemplando, assim, uma formação que perpassa por uma conjunção de fazeres e saberes a partir da perspectiva de sujeitos artistas-docentes. O intuito é que discentes sejam capazes de pensar suas ações como futuros professores (as) mobilizados (as) pelos seus próprios fazeres artísticos. Como artistas, a docência poderá nutrir suas reflexões, gerar desdobramentos em seus modos de criação e provocar a busca por estéticas que dialoguem com os espaços de aprendizagem, sejam eles formais ou não-formais.

Quero fazer uma ressalva: os momentos e situações aqui relatadas demarcam minhas primeiras experiências como docente atuando no processo de formação de uma pessoa com deficiência na graduação em Teatro. Ainda que o sistema de cotas para pessoas com deficiência tenha sido implementado em 2018, e muitas discussões já haviam sido traçadas para elaboração de documentos que garantissem os direitos legítimos – por exemplo, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei Nacional nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da pessoa com deficiência) – ao rememorar esta experiência, não posso deixar de perceber que as minhas dificuldades e dúvidas vieram da falta de conhecimento e de informação, além de uma formação em Teatro que não privilegiou debates sobre temas, como, a acessibilidade cultural<sup>1</sup>.

O enfoque deste relato, então, é apresentar a minha perspectiva enquanto docente sobre o processo de quebras de barreiras atitudinais apresentadas, primeiramente, a partir da minha percepção em relação a presença de um corpo de uma pessoa com deficiência física e intelectual. E, em seguida, narrar sobre a

---

<sup>1</sup> Um conjunto de ações e/ou propostas para possibilitar o acesso à cultura de modo a ofertar condições para que as pessoas com deficiências participem de ações artísticas, manifestações ou eventos culturais, tendo, assim, acesso aos conteúdos, a proposta estética, seja como artistas ou espectadores (DANTAS, 2022).

necessidade e a emergência de se criar estratégias metodológicas – acessibilidade pedagógica – voltadas para o processo de formação de futuros (as) professores (as) com deficiências, especificamente, no contexto de deficiência física e intelectual. O intuito, portanto, é partilhar as possibilidades e os caminhos por mim encontrados que dialogaram com nosso contexto e que levam em consideração o meu exercício da docência no ensino superior a partir de duas disciplinas ofertadas na graduação em Teatro e que foram por mim ministradas: Espaço corpo e movimento em 2018 e Estágio Supervisionado III em 2023.

### **Olhares sobre o corpo: a quebra de barreiras atitudinais na formação artística em Teatro**

Quando iniciei a disciplina de *Espaço corpo e movimento* em 2018, eu não conhecia os (as) discentes que compunham a turma. Havia analisado o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), um documento elaborado pelo Colegiado de Teatro para identificar quem são os discentes que apresentam deficiências e quaisquer necessidades educacionais específicas e, assim, dar os devidos encaminhamentos aos mesmos, como, acompanhamento de psicólogos – serviço oferecido pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI/UNIFAP).

O PDI apontou as questões relativas à deficiência da discente: limitações físicas e cognitivas. A discente é cadeirante, tem mobilidade reduzida no braço esquerdo e apresenta atraso cognitivo em razão de uma paralisia cerebral. Ao deparar-me com o laudo presente no PDI, o primeiro questionamento me perpassou: em termos de experiência e apreensão do conhecimento teatral, em que medida esse laudo implica no processo da discente? Como tornar as práticas teatrais acessíveis à discente?

Era preciso conhecê-la, ver seu corpo, suas movimentações, sua potencialidade e, claro, suas limitações. Afinal, os corpos produzem sentidos, nos afetam, modificam nossas visões. Nos corpos estão inscritas as histórias, as memórias, as dores, as buscas. Não dava para definir de quem se tratava um corpo sem estar em relação ao mesmo. Como trata Arnaldo Antunes na letra da música abaixo: corpo em movimento, corpo movente, corpo que se move de um lado para outro...Como se move o seu corpo?

fica de pé de costas  
deita no chão de braços  
fecha sua couraça de costas  
abre aspas de braços  
acha graça de costas  
dá risada de braços  
fala no telefone de costas  
escuta passos de braços  
voa no céu de costas  
[...]

abre o portão de costas  
anda na rua de braços  
tem certeza de costas  
fica em dúvida de braços  
muda de posição de costas  
não quer ficar mais de braços  
deita de costas  
acorda de braços  
toma água de costas  
toma sol de braços  
fica boiando no mar de costas  
nada de braços

(Música: Momento III. Discografia *O corpo*. Arnaldo Antunes.1999)

A disciplina previa uma introdução as noções de espacialidade, consciência e percepção do corpo a partir da investigação de movimentos, gestos e formas corporais. Sendo, portanto, sua proposta metodológica essencialmente prática. O conteúdo prático se iniciou com uma série de alongamentos dinâmicos, exercícios de Yoga e teve como base de investigação o procedimento dos *viewpoints*<sup>1</sup>. Em uma disciplina que toma o corpo como ponto de partida, como o corpo da pessoa com deficiência seria acolhido, motivado e percebido nas suas relações com outros corpos, com o espaço e com a linguagem teatral?

Foi preciso olhar para a discente. Enxergá-la como um todo. Conhecer. Identificar. Estabelecer vínculos. Compreender. Fazer o que a acessibilidade atitudinal nos diz: romper barreiras. Isto é, remodelar meu posicionamento como docente e o meu modo de perceber o corpo da discente poderia implicar no tipo e no modo como ela acessaria o conhecimento em Teatro. Era preciso romper com meu olhar cerceador, aquele regado de pré-conceitos sobre os limites e potencialidades do corpo da pessoa com deficiência.

É com toda minha ausência que eu busquei me fazer presente na sala de aula. Entrar em contato. Olhar nos olhos. Deixar falar. Ouvir. Dar espaço para que o outro sinta. Em seguida, encontrar estratégias para tornar aquela disciplina

---

<sup>1</sup> Os viewpoints é uma prática de investigação pessoal de atuentes da cena que exploram a partir de nove pontos as relações com o espaço – tempo. (forma, gesto, arquitetura, relação espacial, topografia, resposta sinestésica, andamento, duração e repetição).

possível para a discente, ou seja, garantir que ela tivesse acesso ao conhecimento produzido nas experiências. No princípio, a busca foi para que a discente ganhasse autonomia quanto sua locomoção e experimentação do próprio corpo, entendendo esse conceito pelo que diz Paulo Freire (1979): a capacidade de compreender a própria realidade, levantar hipóteses, questionamentos e, assim, encontrar soluções e transformar as circunstâncias dadas.

Empurrar a própria cadeira de rodas pareceu-me a solução inicial para o encontro de uma autonomia sobre o próprio deslocamento no espaço. Como caminhar variando os andamentos deste caminhar em uma cadeira? Empurra um pouco. Descansa. Colegas de turmas auxiliam, a empurram. Pausa. Lá vai a discente novamente. Empurra com as próprias mãos. O corpo cansa mais rápido. As mãos cansam mais rápido. As mãos e não as pernas trabalham mais nesta caminhada. É outra lógica. Ela sai da cadeira e se senta no chão. É preciso usar a parede como apoio para as costas. Sensibiliza partes do corpo. Encontra outras posições, formas, gestos e movimentos.

O que fomos construindo foi um caminho traçado conjuntamente. A mesma aula, os mesmos exercícios, para todas as pessoas. Mas... a questão sempre era: Como a discente conseguiria realizar? Mais lento? Com ajuda de um colega? Com isso veio a compreensão que seus movimentos acelerados não estariam tão acelerados como dos demais. Seu indicativo de corrida, então, era o deslizar das rodas de uma cadeira. Foi preciso mudar o olhar para as realidades específicas e admitir que elas cabiam naquele espaço-tempo.

A discente usava muito os braços e as mãos. Sair da cadeira para experimentar seu corpo diretamente no chão, em uma horizontalidade não costumeira, mobilizou um outro tipo de pensar o corpo. Um corpo estendido, com outras tensões, com medos e com respiros. Pequenos rolamentos. Balançar do pescoço ou de uma das mãos. A discente, aos poucos, acreditou na potência do próprio corpo. Entendeu suas limitações, mas as circunstâncias do fazer Teatro, literalmente, a movia.

## **Pedagogias acessíveis para o percurso de formação docente em Teatro**

No curso de Licenciatura em Teatro da UNIFAP, discentes realizam as disciplinas obrigatórias de Estágio Supervisionado I, II, III, IV e V do referido curso. Tais disciplinas se destinam ao exercício do fazer docente nos seguintes segmentos, respectivamente: Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação para Jovens e Adultos (EJA) e espaços não-formais (ONGs, escolas de teatro, clubes, museus, dentre outros).

No início do semestre em 2023 (janeiro a maio) fui a responsável por ministrar a disciplina de Estágio Supervisionado III e, portanto, por mediar o processo de formação de discentes enquanto futuros professores (as) de Arte no Ensino Fundamental II. A disciplina tem a carga horária de 90 horas, destas, 50 horas são destinadas para a realização do estágio na escola e 40 horas são estabelecidas para as atividades, leituras e discussões teóricas que acontecem no âmbito da universidade.

Importante ressaltar que as 50 horas destinadas à realização do Estágio Supervisionado III estão subdivididas e distribuídas da seguinte forma:

15 horas – observação do contexto escolar;

20 horas – regência realizada dentro das escolas com turmas do Ensino Fundamental II;

10 horas – Elaboração do Projeto de Ação de Estágio no qual estudantes preveem o que será realizado durante o período da regência. Discriminam as metodologias, os modos de avaliação, o conteúdo, a justificativa e os objetivos de suas propostas;

5 horas – Destinadas a elaboração dos planos de aula (planejamentos das aulas que acontecerão na regência).

A partir da organização prevista pelo Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Teatro (2012), foi preciso encontrar estratégias e metodologias acessíveis que favorecessem o processo de inserção da discente em todas as etapas que compreendiam o Estágio Supervisionado III. Dentre as quais, destaco:

- **A redistribuição da carga horária da discente:**

A partir de uma reunião de consulta junto à Comissão de Estágio do curso de Teatro, verifiquei a possibilidade de alterações quanto a carga horária da discente nesta disciplina. Neste sentido propus, primeiramente, uma carga horária maior destinada a elaboração de relatórios, planos de aula e projeto de ação de estágio devido à dificuldade motora na elaboração das escritas. Em seguida, ampliou-se também a carga horária destinada ao que se refere a etapa da observação na escola. Assim, a discente teria mais tempo para absorver, compreender e se familiarizar com as turmas e com a própria escola, visto que, segundo o laudo anexo ao Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), há um atraso cognitivo



que dificulta a memorização, a construção de representações mentais e de assimilação das informações.

Cabe ressaltar que todas as mudanças foram realizadas em conformidade com o Regulamento de Estágio Supervisionado (2023) do curso de Licenciatura em Teatro (UNIFAP) e em consonância com o Artigo 59 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que prevê a possibilidade de readequações ou alterações para discentes com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais, mas sem o comprometimento da carga-horária obrigatória de estágio curricular. Logo, com a nova redistribuição, a discente cumpriu todas as 50 horas destinadas ao *Estágio Supervisionado III*, alterando apenas, a distribuição da carga horária.

### • Suporte instrumental, tecnológico e metodológico

O Artigo 59 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 também aponta a obrigatoriedade dos sistemas de ensino assegurarem currículos, métodos, técnicas e recursos educativos que atendam as necessidades de discentes com deficiências. Averigui junto ao NAI a possibilidade de acompanhamento sistemático, a fim de auxiliar a discente no desenvolvimento das escritas de relatórios, planos de aula e do projeto de ação de *Estágio Supervisionado III*.

Ficou estabelecido que a discente iria ao NAI semanalmente para ter suporte pedagógico na elaboração das escritas, bem como, a possibilidade da utilização de um teclado adaptado devido a sua mobilidade reduzida no braço e mão esquerdos. Com auxílio do NAI, superamos as barreiras que impediam o acesso dessa pessoa com deficiência às tecnologias. Foi possível também romper com as barreiras ao permitir a utilização de instrumentos e ferramentas que facilitam o estudo dentro das escolas e/ou universidades. É o que se chama de acessibilidade instrumental e tecnológica (FUNDAÇÃO DORINA, 2020).

Todas essas escritas mencionadas ajudavam a construir o relatório final que foi entregue como componente avaliativo da disciplina. Para tal, elaborei modelos específicos no formato de perguntas que norteavam a discente na elaboração de suas escritas e reflexões sobre o estágio em cada uma das etapas. O relatório final foi, portanto, feito de modo processual, acompanhado por mim e pelo NAI em cada uma das etapas.

Figura 01: Relatório da discente na etapa de observação do Estágio Supervisionado III

## ETAPA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: OBSERVAÇÃO

DATA: 01/03/2023

**Pergunta docente:** O que você observou na escola que te chamou atenção?

**Resposta discente:** quando eu cheguei na escola ela é muito grande e muito linda adaptada para os alunos com deficiências com várias rampas acessíveis para os alunos e que trabalha na escola e os alunos com deficiências têm o seu próprio banheiro e quando cheguei logo toca campainha na escola os alunos vai para sala em filas até a sala de aula

**Pergunta docente:** O que observou na atuação do (a) professor (a) de Arte? (como ele fala, age, quais situações aconteceram na aula que foram importantes)

**Resposta discente:** ela passou um assunto para eles o assunto era o que arte se eles conheciam o tem o teatro eles não conhecia arte só conhecia a arte de pintar fazer desenhos na aula o que a algumas crianças não sabia o que era arte e aí ela falou um pouco sobre arte e também sobre teatro e também a professora ela passou uma atividade na sala algumas crianças não conseguiu terminar a tempo ela deixou para resolver em casa e tere na próxima aula

Fonte: Acervo da documentação da disciplina de Estágio Supervisionado III do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Amapá. 2023

### • Disponibilização de conteúdos teóricos em formatos acessíveis:

Para a efetivação da acessibilidade dentro das instituições de ensino é imprescindível pensar os modos como a pessoa com deficiência terá acesso ao conteúdo teórico. No período em que ministrei a disciplina *Espaço corpo e movimento* já notei a dificuldade da discente em ler textos longos, assimilar as ideias e discorrer sobre as mesmas, seja por meio da escrita ou oralmente.

Com esse olhar mais atento, e de fato com o rompimento dessa barreira atitudinal no meu fazer docente, na disciplina de *Estágio Supervisionado III* consegui pensar outros modos para facilitar a aproximação da discente com os conte-

údos teóricos pertinentes à disciplina. Trata-se da acessibilidade comunicacional, ou seja, a busca por eliminar barreiras que dificultam a comunicação seja escrita, falada, digital e outras. Portanto, para promover a apreensão dos conteúdos teóricos, utilizei de duas formas:

1. Vídeos ou sites que dialogassem com o conteúdo. Por vezes vídeos e textos não eram dos mesmos teóricos e/ou autores, mas a busca era por encontrar conteúdos em forma de vídeo que expressassem ideias semelhantes àquelas presentes nos textos ofertados a turma da disciplina;
2. Fazer um resumo prévio do material teórico que seria trabalhado em sala de aula. Eu fazia um resumo, dividindo o material teórico em partes. Assim, a discente tinha acesso as informações do conteúdo, mas de modo sucinto e em pequenas parcelas. Ou ainda, escolher textos mais curtos para toda a turma e, com isso, eram possíveis de serem lidos no decorrer da própria aula de estágio, contando com a minha mediação e dos demais estudantes da turma.

Desse modo, a discente tinha o acesso ao conteúdo teórico de modo condizente com seu grau e tipo de assimilação. No processo de acessibilizar o conhecimento em Teatro, foi preciso levar em consideração a qualidade do que era compreendido pela discente e não a quantidade de textos, artigos ou livros lidos no decorrer da disciplina. É um modo de mediar o processo de formação que visa garantir o acesso, mas também a participação e a autonomia freiriana sobre os processos de ensino-aprendizagem.

## **Considerações finais sobre meu fazer docente: dificuldades e questionamentos**

O artigo 59 da Lei 9394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, ao que se refere a Educação Especial prevê no inciso III: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, p. 19). A citação faz surgir em mim muitos questionamentos: Quantos docentes passaram por algum tipo de formação voltada para pensar e refletir sobre a implementação, estruturação ou desenvolvimento de metodologias acessíveis no ensino do Teatro? Como avançamos no sentido de se ter práticas pedagógicas e, no caso do Teatro, também artísticas que atendam as demandas educacionais específicas de discentes com deficiências?

Em minha formação docente iniciada em 2008 como estudante da graduação em Teatro muitos temas e/ou assuntos ainda não eram partes integrantes dos currículos. Ainda era incomum se repensar os conteúdos de modo que fomentassem as discussões sobre o papel que as pessoas com deficiências ocupam no âmbito cultural. Logo, por muito tempo tive a sensação de que este assunto era distante ou até mesmo inexistente dentro do meu contexto. Não quero me isentar da responsabilidade como sujeito integrante desta sociedade, portanto, também era meu dever incluir as pessoas com deficiências em todas as esferas, incluindo, a cultural.

Assumo que, somente ao me deparar de maneira mais efetiva com a presença de discentes com deficiências no curso de Teatro da UNIFAP, senti a necessidade de me mover. Não apenas no sentido de repensar minhas próprias práticas, mas de perceber como eu venho atualmente contribuindo com a pauta da acessibilidade quando se trata da formação de futuros (as) professores (as).

Ao romper com as barreiras atitudinais para pensar o fazer artístico da pessoa com deficiência e criar algumas estratégias metodológicas pude, então, tornar minhas ações em pautas de discussão na sala de aula da graduação em Teatro como a reformulação da distribuição da carga horária da discente na disciplina de Estágio Supervisionado III, por exemplo. Isso me levou a conversar com a turma sobre os direitos legais das pessoas com deficiências quanto as suas formações acadêmicas.

Um momento significativo no decorrer da disciplina de Estágio Supervisionado III foi quando a discente relatou suas percepções durante o período de observação. Ela demonstrou, em sua fala, um desconforto enorme ao perceber que um aluno de 6º ano que, aparentemente, possui algum tipo de deficiência intelectual não participava das atividades propostas pela professora de Arte. Ela narrou também sobre a inexistência de rampas acessíveis na escola. A partir do seu relato, a turma começou a pensar se as escolas que frequentavam para realização de seus estágios tinham ou não arquitetura acessível, se haviam pessoas com deficiências nas turmas e quais eram as estratégias da escola ou dos (as) professores (as) em relação a estas pessoas. Mais uma discussão pautada a partir do olhar da pessoa com deficiência.

Logo, a temática da acessibilidade tornou-se pauta da disciplina em muitos momentos e tenho feito a tentativa de que cada vez mais estes assuntos estejam inseridos como parte do conteúdo do curso de Teatro na UNIFAP. Seja em leituras de documentos oficiais sobre a acessibilidade, discussão sobre textos com a temática da acessibilidade cultural ou alimentando questionamentos sobre o nosso papel como docentes frente à temática.

Ressalto ainda a importância do acesso à informação e da promoção do diálogo com as pessoas com deficiências, visto que as possibilidades metodológicas e as quebras de barreiras por mim realizadas têm sido essenciais para que discentes com deficiências ou necessidades educacionais específicas alcancem os objetivos previstos nas disciplinas e tenham seus direitos legitimados em seus processos de formação.

## Referências

BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

CRUZ, Marinalva. Acessibilidade atitudinal, metodológica e pragmática. **Acessibilidade no trabalho**. São Paulo. Disponível em: <https://www.acessibilidade-notrabalho.org/modulos/acessibilidades/acessibilidade-atitudinal-metodologica-e-programatica>. Acesso em: 20.abr.2023.

DANTAS, Talita Stefene Alves. Acessibilidade cultural: a deficiência como estética em espetáculo cênico acessível para pessoas com deficiência visual. In: PAULA, Emerson, FONSECA, José Flávio Gonçalves, PELAES, Márcia (orgs.). **Acessibilidade cultural no Amapá II**. São Paulo: E-Manuscrito, 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12.ªed. Trad. de Moacir Gadotti & Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1979

FREITAS, Fernando. **Fundação Dorina**. Conheça 7 tipos de acessibilidade para tornar nossa sociedade mais inclusiva. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://fundacaodorina.org.br/blog/sete-tipos-de-acessibilidade/>. Acesso em: 18.abr.2023.

Fundação Escola Nacional de Administração Pública (ENAP). **Programa de Inclusão de Pessoas com deficiência**. Brasília, 2017.

**Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Teatro**. Universidade Federal do Amapá. Macapá, 2012.

**Senado Notícias**. Lei de cotas para pessoas com deficiência em universidades federais já está em vigor. Brasília, 2017. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/01/05/lei-de-cotas-para-pessoas-com-deficiencia-em-universidades-federais-ja-esta-em-vigor>. Acesso em: 20.abr.2023.



# Acessibilidade Cultural no Amapá

Volume III



# CAPÍTULO

---

# 2



# PERFORMANCE E ACESSIBILIDADE CULTURAL NA ESCOLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

*Marília Navegante Pinheiro*

*Waina Carine Cunha Monteiro*

## **Introdução**

No presente texto buscamos apresentar os primeiros diálogos em torno dos temas que nominam este tópico, bem como, as instabilidades que foram surgindo em meio às falhas, novos aprendizados e descobertas à medida que avançávamos. Desse modo, escolhemos relatar o que vivenciamos no período de mais ou menos seis meses e o que propomos em dado momento da imersão na Escola Estadual Maria do Carmo Viana dos Anjos (EEMCVA)<sup>1</sup>, localizada em Macapá (AP) partindo do entendimento de que necessitávamos expressar de alguma forma o que aprendemos em teoria e prática nesse processo.

Sendo assim, metodologicamente para construir esse relato nos baseamos nos encontros empreendidos, nas leituras e estudos realizados, em pesquisas junto

---

<sup>1</sup> Sigla que aparece no texto para Escola Estadual Maria do Carmo Viana dos Anjos.

ao plano de trabalho do projeto vinculado ao NECID – NÚCLEO DE ESTUDOS EM ESPAÇOS CULTURAIS, DELIBERATIVOS E INCLUSIVOS<sup>1</sup>, na intenção de compreender as interfaces da Performance e Acessibilidade Cultural enquanto metodologia, pesquisa e proposta de intervenção em diferentes espaços sociais como o espaço escolar. Nesse sentido, o planejamento de ações e proposições acabaram por se materializar em forma de exposição de trabalhos sensoriais com os estudantes do ensino fundamental (8º e 9º anos) e médio (1ª série) ao final do processo o qual foi discutido, pensado e construído coletivamente para sensibilizar-nos quanto a fruição, a vivência e experiência de pessoas com deficiência visual em meio a propostas artísticas.

Esperamos que a apresentação e reflexão das ações, bem como os resultados alcançados, permitam um olhar sensibilizador, crítico, que envolva uma compreensão relevante quanto a Acessibilidade Cultural e a Performance – nas Artes Visuais e no Teatro - como debate e ação em espaços de ensino-aprendizagem em processos de fruição artística para pessoas com deficiência (PcD)<sup>2</sup>, em específico as com deficiência visual no contexto da escola onde atuamos.

Almejamos que tais implicações, as quais perpassaram desde a etapa criativa até a construção de outras estratégias e planejamentos, possam expressar minúcias do processo, bem como despertar contribuições e outras possíveis ações para o trabalho com PcD's na escola. Que o relato possa inspirar outras ideias e ajude a criar outras estratégias e linguagens na fruição da Arte em suas diversificadas vertentes para pessoas com deficiência.

### **“Nada sobre nós sem nós” - primeiro diálogo**

O que se desenvolveu junto à bolsista de iniciação científica relativa ao PIBIC<sup>4</sup> Ensino Médio 2022 formou-se sob as bases da linguagem Performance, a qual vinha sendo fundamental nos processos de discussão, de ensino, aprendizagem da Arte no contexto da Educação Básica, em específico na EEMCVA.

---

<sup>2</sup> Grupo de Pesquisa junto ao CNPQ e ao Curso de Teatro da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

<sup>3</sup> Sigla que aparece no texto a qual designa Pessoa com Deficiência.

<sup>4</sup> Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do CNPq realizado junto às Universidades brasileiras. Este relato refere-se ao Plano de Trabalho sobre Performance e Acessibilidade Cultural na Escola, proposto e orientado pelo Prof. Dr. Emerson de Paula (Teatro – UNIFAP) que contou com a participação das autoras do texto, na escola de atuação das mesmas, na condição de supervisora e bolsista, respectivamente. Tal pesquisa foi realizada junto as Aulas de Arte conduzidas na escola parceira, pela supervisora da pesquisa, docente da área. PIBIC Jr trata-se da realização do programa junto ao Ensino Médio proposto/mediado por docentes universitários.

Essa linguagem na visão de autores/as, pesquisadores/as, artistas, estudiosos “[...] exploram um amplo espectro de modalidades da “performance” atravessando disciplinas acadêmicas e práticas artísticas – desde antropologia até teatro, linguística, estudos religiosos, gênero, sexualidade, [...] artes visuais e performáticas” (TAYLOR, 2013. p. 9). Assim, por meio dela, tanto no campo das Artes Visuais quanto no campo do Teatro buscamos construir um planejamento de intervenções para o contexto da escola, o qual fomentasse ações práticas-reflexivas sobre o corpo de pessoas com/sem deficiência em interação no ambiente, suas limitações e desafios diante de processos de ensino- aprendizagem da Arte e de vivências diversas na rotina do ambiente educacional.

Quando falamos de desafios e limitações dos corpos na escola, nossa pretensão foi elaborar performances que provocassem debates a respeito sobre a importância da acessibilidade cultural, ou seja, o sentido deste campo no contexto da Educação Básica ao oportunizar e garantir que as ações educativas nesse contexto gerassem condições de acesso a pessoas com deficiência nos processos artísticos, estéticos, sensoriais, de experiências com a Arte. Nesse ínterim, é importante esclarecer que no ano de 2022 a escola não recebeu nenhuma procura de matrícula de PcD em nenhuma das séries do fundamental e/ou médio<sup>5</sup>. Assim, justificamos desde já que de tudo o que fora empreendido no processo girou em torno então de *sensibilizar* os estudantes – funcionários da escola – para um futuro contato com PcD no ambiente escolar.

Nesse sentido o lema “**Nada Sobre Nós sem Nós**”<sup>1</sup> utilizado como título da seção vem para (re)afirmar nossa responsabilidade e postura durante o processo onde nos colocamos cientes de que seu objetivo principal é gerar:

[...] mudanças nas atitudes face às pessoas com deficiência e eliminar barreiras à sua participação em todos os aspectos da vida [...]. O lema ‘Nada Sobre Nós, Sem Nós’ reflete muito precisamente a atitude mundial de que as pessoas com deficiência querem ser adotadas em todos os níveis da sociedade. Pessoas com deficiência precisam ser envolvidas no planejamento de estratégias e políticas que afetarão sua vida (SASSAKI, 2007. p. 5).

<sup>5</sup> Informação coletada pela bolsista junto a coordenação pedagógica e secretaria da escola no início do ano letivo de 2022.

<sup>6</sup> NADA SOBRE NÓS, SEM NÓS: Da integração à inclusão. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/nada-sobre-n%C3%93s-sem-n%C3%93s2.pdf>. Acessado em: 18/05/2023.

Sendo assim, como não tivemos a oportunidade de estar lado a lado no processo com as PcD's, assumimos a responsabilidade de propor no ambiente escolar da EEMCVa uma aproximação com os temas, os quais levantassem debates e posteriormente provocassem intervenções com perspectivas sensibilizadoras para a recepção de futuros estudantes e/ou funcionários com deficiência na escola. Uma atitude que não pretendeu em momento algum definir metas e resultados definitivos os quais de fato só poderiam ser concretizados de maneira respeitosa e honesta a partir da inserção e participação direta com as PcD's no processo, as quais trariam suas perspectivas e ações partindo de suas próprias percepções quanto aos aspectos culturais, sociais, educativos, etc., imprescindíveis quando se buscam mudanças fundamentais principalmente nos campos político, educativo, social.

## Performance e Acessibilidade Cultural - Segundo diálogo

Ao inserirmos conceitos sobre Acessibilidade Cultural, Performance e Teatro nas atividades desenvolvidas na escola, intencionávamos instigar e ampliar os olhares para além do discurso, das limitações estruturais, das barreiras atitudinais, em prol de um campo onde a relação do *eu* com o *outro* pudesse ser (re) pensada com consciência, respeito e responsabilidade.

Essa ideia de articulação sobre Acessibilidade Cultural e Arte sob a base da Performance e do Teatro enquanto metodologia dentro do campo da educação surgiu de conversas e leituras a partir do contato com o **Projeto de Pesquisa Estudos em Espaços Culturais, Deliberativos e Inclusivos**<sup>1</sup> as quais geraram as questões: como imaginávamos os entrecruzamentos dos corpos com deficiência ao ultrapassarem ou superarem todo tipo de barreiras diariamente? Como a escola poderia auxiliar na reflexão e promoção cultural e educativa a respeito das PcD no ambiente escolar? Como trazer contribuições de alunos/as que tenham alguma deficiência física a partir de suas próprias experiências culturais?

A partir do reconhecimento de nossas próprias dificuldades sobre esses temas e nossa relação de trabalho com a Performance e o Teatro é que fomos desenhado um processo de estudos para a criação de intervenções artísticas para o ambiente escolar, os quais, provocassem experiências sensoriais, motoras, esté-

---

1 Projeto de Pesquisa que pretende agregar os MÚLTIPLOS olhares que o TEATRO pode proporcionar em contato com os diferentes SUJEITOS e ações que estes mesmos sujeitos desenvolvem a partir da ampliação da GEOGRAFIA DO OLHAR, no que tange entender as POTENCIALIDADES do fazer teatral para além do espaço da Arte.

ticas nos corpos de quem quisesse experimentar as propostas, chamando a atenção para um pensar mais sensível e acessível, por meio de um fazer artístico que evidenciasse as relações entre o *eu* e o *outro*, mas, principalmente, que nos sensibilizasse em nossos rituais cotidianos a quebrar as barreiras que nos impedem de enxergar qualquer pessoa com humanidade no sentido de reconhecê-las como parte integrante e atuante de decisões e posicionamentos igualitários, de equidade em quaisquer esferas sociais.

### **Performance, Teatro, Acessibilidade Cultural na EEMCVA – Terceiro diálogo**

Trabalhar com bolsistas de iniciação científica na rede de educação básica é sempre um desafio quando se pensa que os estudantes na faixa etária dos 15 aos 18 anos em meio à última etapa de estudos – ensino médio – já estão buscando horizontes diferentes fora desse espaço seja no campo do trabalho, seja na vida acadêmica em cursos de graduação e/ou cursos técnicos profissionalizantes. Assim, como seria fomentar ideias de experiências a serem construídas no contexto escolar e com elas movimentar todo um processo teórico prático com nosso público que na época eram estudantes de 8º ano à 1ª série do ensino médio integral?

Foi então que buscamos, além dos subsídios nos planos estudados, as conexões necessárias para vincular aos conteúdos trabalhados na disciplina Arte. Desse modo, chegamos a uma proposta de trabalho relacionados aos conteúdos ligados à Arte Moderna e Contemporânea, de modo mais específico à Performance e seu hibridismo, assim montamos nossas etapas metodológicas de trabalho como no quadro abaixo:

Quadro 1: Cronograma de atividades desenvolvidas pela bolsista

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS		OUTRAS ATIVIDADES/AÇÕES	
JAN	Organização de documentos/textos, conversa com orientador do projeto via Google meet.	(Momento de férias na escola)	-
FEV	Orientações quinzenais com a bolsista. Leitura de textos sobre o tema do projeto. Planejamento das atividades para o início das aulas.	(Uma aluna do nono ano foi convidada para ser voluntária nesse percurso criando uma ponte entre o ensino fundamental e médio)	- Reunião 02/02 na escola (presencial) PAUTA - Planejamento de atividades - Construção do relatório de pesquisa - Outros assuntos
MAR	Leitura de textos sobre o tema do projeto. Planejamento das atividades para o início das aulas.	Início do ano letivo (primeiros contatos com as turmas)	-
ABRIL	Desenvolvimento de conversas com turmas da primeira série e nono ano sobre o tema do projeto.	(Proposição de ações/atividades)	(Desenvolvimento de intervenção e ideia de exposição)
MAIO	Acompanhamento da produção da exposição pensada para pessoas com deficiência visual junto a turma de nono ano.	(Proposição de pesquisa, compartilhamento de material impresso/digital sobre o tema, debates em sala de aula).	-
JUNHO	Acompanhamento da produção da exposição, busca por ex-aluno da escola com deficiência visual e outros para participar da exposição.	(Debate sobre o lema “Nada sobre nós sem nós”). Reflexões sobre fruição artística de pessoas com deficiência visual.	Abertura da exposição sensorial para pessoas com deficiência visual para o público da escola (estudantes do fundamental e médio). 29 e 30 de junho.
JULHO	Organização de registros para montagem do relatório.	-	-

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022

A metodologia de trabalho com a bolsista seguiu o cronograma em questão abordando as etapas de reflexão teórica, observação participativa, proposição de vivências e coleta de dados a partir do que ia sendo desenvolvido nas vivências. Destas vivências, apresentamos a seguir alguns registros que agora subsidiam nossas reflexões finais iniciando pela intervenção que pretendia chamar a atenção para o trânsito de pessoas com deficiência visual na escola a qual os alunos/as buscaram sentir como seria transitar sem poder enxergar.

Figura 1: Preparação de intervenção intitulada “Ouça-me”



Fonte: Registro feito pelas autoras, 2022.

Após pesquisas e conversas empreendidas com as turmas e auxílio da bolsista em meio aos encaminhamentos que se davam a ação “Ouça-me”, a proposta foi um modo que os próprios estudantes consideraram pertinente para sentirem ainda que minimamente, como seria seu deslocamento na escola no horário do intervalo, o qual, na visão dos mesmos/as é um momento de maior circulação e movimento de pessoas. Em duplas (um com venda e outro como guia), saíram para cumprir uma tarefa cotidiana: ir ao refeitório e lanchar, conversar, talvez perpassar por outros espaços, “*se esticar*” como disse um estudante em meio a experiência.

Em outro momento do processo, uma turma de 9º ano se propôs a montar uma exposição de cunho sensorial, pensando em como poderiam acessibilizar seus trabalhos plásticos/artísticos para pessoas com deficiência visual. Em meio às pesquisas e muitas conversas conseguiram organizar-se para produção de obras plásticas (pintura, desenho, objetos escultóricos etc.), mas a preocupação principal foi a montagem do ambiente o qual na discussão em sala de aula deveria,

desde a entrada, provocar sensações e/ou despertar sensorialmente os corpos visitantes da exposição a outros possíveis sentidos e aprendizados como mostra a figura 2 abaixo.

Figura 2: Exposição sensorial



Fonte: Registro feito pelas autoras, 2022.

Já dentro do ambiente de exposição os estudantes buscaram organizar uma espécie de percurso que ia sendo feito com auxílio de outros alunos/as os quais eram os guias. Como mostra a figura 3 abaixo, após os visitantes serem orientados a ficarem descalços e colocarem as vendas, os mesmos eram conduzidos cuidadosamente pela entrada da sala até adentrar e fazer o percurso de contato com o que havia exposto ali.

Figura 3: Visitação



Fonte: Registro feito pelas autoras, 2022.



A exposição aberta para quem quisesse participar teve bastante visitação, inclusive a de funcionários, coordenadoras e professores/as os quais, fizeram questão de verificar o resultado de todo o movimento que estava acontecendo no processo do trabalho junto a bolsista. Abaixo, a figura 4 expõe um pouco alguns detalhes dos trabalhos produzidos pelos estudantes e a interação dos visitantes com as mesmas.

Figura 4: Visitantes interagindo com os trabalhos



Fonte: Registro feito pelas autoras, 2022.

Desse processo, em que a própria exposição não foi apenas uma ação expositiva mas interativa e como tal um acontecimento performático no espaço escolar, surgiram outras ideias, mas a exposição despertou nos estudantes um senso de coletividade e de cuidado com as produções, e em meio a isso, muitos/as deles/as lamentaram apenas não conseguir convidar e ter a presença de pessoas com deficiência visual para ter contato com os trabalhos.

## Resultados e discussão

O resultado mais significativo foi o impacto no ambiente escolar de ter uma aluna que já está desenvolvendo a Iniciação Científica junto a uma Universidade e a mudança de olhar para a Arte/Teatro, em específico a Performance em suas diversas nuances, como área de conhecimento e como este saber interfere positivamente na dinâmica da Escola, tornando o espaço local de inclusão, cidadania e deliberação social.

Mas também, com a montagem de uma exposição a qual foi planejada com uma turma de nono ano, onde a bolsista desenvolveu junto à turma diálogos sobre Acessibilidade Cultural o que culminou em um processo de pesquisa e produção de objetos artísticos pensados para os corpos de pessoas com deficiência visual e a ampliação do tema junto à juventude.

Nesse caso, algumas etapas foram cumpridas: leitura e pesquisa sobre o tema em questão, debates em sala de aula, acompanhamento do desenvolvimento de outras ações como intervenções montadas por uma turma de nono ano a qual foi performada nos corredores da escola.

Houve a socialização dos resultados da pesquisa dando visibilidade a produção científica da área de Artes Cênicas da UNIFAP funcionando ainda como material didático a ser utilizado pelos professores de Artes da rede pública de Ensino de Macapá. No início houve a dificuldade da Escola em entender as metodologias de pesquisa em Arte e a questão da potencialidade da intervenção artística no espaço escolar, porém, ao participar do resultado final do processo, houve o reconhecimento de todo o trabalho pelo corpo técnico/docente da escola.

Assim, com esta pesquisa valida-se a importância e manutenção de ações de iniciação científica junto a Educação Básica, subsidiadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) gerando ações eficazes do fazer científico que promovam processos de empoderamento, aproximação, mas de transposição do processo de aprendizagem para a vida diária.

O processo de aproximação com o Ensino Médio na UNIFAP contribuiu com atividades que transformam a escola não só num espaço de socialização, mas também de práticas artísticas, culturais e de cidadania. O Programa de Iniciação Científica Júnior desperta todos os envolvidos para seu próprio potencial de sensibilidade, investigação e expressão que através da atuação conjunta desencadeia processo semelhante na comunidade.

## Referências

PINHEIRO, Marília; MARQUES, Mayara. **Acessibilizar é se afetar para acolher e sensibilizar: relato de experiência no Grupo de estudo em Acessibilidade Cultural**. In: PAULA, Emerson; FONSECA, José Flávio Gonçalves (orgs). *Acessibilidade Cultural no Amapá*. São-Paulo: e-Manuscrito, 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão** – Parte 2. *Revista Nacional de Reabilitação*, ano X, n. 58, set./out. 2007, p.20-30. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/nada-sobre-n%C3%93s-sem-n%C3%93s2.pdf>. Acessado em: 18/05/2023.

TAYLOR, Diana. **Traduzindo performance [prefácio]**. MÜLLER, Regina; HIKIJI, Rose Satiko; MONTEIRO, Mariana F.M. (orgs). **Antropologia e Performance: ensaios Napedra**. São Paulo: Terceiro Nome, 2013, pp 9-16.

# Acessibilidade Cultural no Amapá

Volume III



# CAPÍTULO

---

# 3

# O ESTADO DA ARTE DAS LÍNGUAS DE SINAIS INDÍGENAS NO BRASIL: ESTUDOS DESENVOLVIDOS ENTRE 1993-2023

*Marceline Guedes dos Santos*

## **Introdução**

A linguística é a ciência responsável pelo estudo das línguas, e suas bases conceituais foram desenvolvidas a partir de minuciosas investigações e análises das línguas orais. Em 1960 os estudos linguísticos ganharam uma nova modalidade de língua – o das línguas visuais espaciais – que adquiriram o reconhecimento de línguas naturais plenas a partir dos trabalhos do linguista William Stokoe (1960).

Enquanto que as línguas orais são produzidas pela articulação vocal e captadas pelo aparelho auditivo, as línguas sinalizadas são línguas produzidas pelo movimento das mãos aliados à expressão corporal e facial, sendo percebidas pela visão. Há 63 anos, as línguas de sinais, usadas por comunidades surdas em todo mundo, vêm sendo estudadas em diversos níveis de análises: fonológico, morfológico, prosódico, sintático, lexical, semântico, pragmático, sociolinguístico, etc.

Mesmo sendo considerada uma modalidade linguística consideravelmente jovem, (quando comparada às línguas orais), Quadros e Silva (2019), afirmam que no mundo, a comunicação em línguas de sinais é cada vez mais comum. Milhares de cidades registram ambientes de partilha linguística e cultural sinalizada entre surdos e ouvintes. Esses agrupamentos constituídos por familiares, profissionais e militantes da causa surda, criam espaços de luta e resistência dessas minorias linguísticas que compartilham histórias, experiências e costumes comuns.

Com o protagonismo e maior visibilidade das línguas sinalizadas, observa-se um número crescente de pesquisas voltadas para a modalidade visuoespacial. Surgem então, novas áreas de estudos que demandam pesquisas mais aprofundadas. É o caso das chamadas línguas de sinais emergentes que dentre inúmeras questões, tratam da descrição, documentação e manutenção linguística das línguas de sinais não institucionalizadas.

### **As Epistemologias das Línguas de Sinais Indígenas (LSI) no Brasil**

A primeira referência feita a indígenas surdos no Brasil, foi registrada no final da década de 1940, com os estudos do antropólogo brasileiro Darcy Ribeiro, um dos poucos que em tempos remotos, conheceu a alma daqueles que habitaram o Brasil muito antes da invasão dos europeus (RIBEIRO, 2020).

Trinta anos após o primeiro contato dos indígenas Ka'apor com os não indígenas, Ribeiro, registrou em sua obra "*DIÁRIOS ÍNDIOS: os Urubu-kaapor*", duas grandes expedições entre as comunidades desta etnia, tudo isso em plena região amazônica entre 1949 e 1951. Mesmo que a questão da surdez não tenha sido alvo ou, tratada com maior profundidade em seus estudos, é possível identificar em alguns capítulos a referência e a descrição de algumas atividades protagonizadas por alguns indígenas surdos da etnia Ka'apor, entre os quais podemos destacar: Japiái, surdo adulto; Tamar, uma criança surda e Nambu, uma surda anciã.

Após os primeiros registros de Ribeiro, novas informações quanto a existência de indígenas surdos Ka'apor só vieram à tona em 1966, desta vez no mapeamento do casal de linguistas e missionários, Kakumasu que durante um workshop apresentaram os primeiros dados registrados da Língua de Sinais Ka'apor. Sua contribuição foi tão significativa que seu estudo inédito a respeito de uma língua gestual indígena foi publicado como capítulo no livro de Umiker-Sebeok (1978). Ferreira-Brito (1993), após o contato com o estudo de Kakumasu (1968), foi a primeira linguista brasileira a registrar em vídeo os sinais utilizados

por alguns indígenas surdos da etnia Urubu-Ka'apor. Com base em seus próprios dados e nos levantados por Kakumasu (1968), a autora desenvolveu um estudo comparativo entre a língua de sinais usada nos grandes centros urbanos e a Língua de Sinais Urubu Ka'apor. Com dados da nova língua de sinais sendo compartilhado em todo território brasileiro, destacou-se neste cenário, a pesquisadora Shirley Vilhalva. Vilhalva (2009), é uma professora surda que por ser indígena foi constantemente questionada a respeito da existência de outros pares surdos e de outras possíveis línguas de sinais. Ao compreender o papel significativo que lhe cabia frente as necessidades dessas minorias e na valorização/mapeamento das línguas sinalizadas, Vilhalva, decidiu investigar as línguas de sinais indígenas e os surdos dessas comunidades, tornando-se referência nos estudos das línguas de sinais indígenas e emergentes no Brasil.

Mesmo com todas as dificuldades enfrentadas pelos povos indígenas no Brasil, há um esforço descomunal de grupos, entidades e linguistas na valorização e preservação de suas línguas e cultura, seja ela oral ou de sinais. Com o caminho aberto para os estudos linguísticos das línguas de sinais indígenas e emergentes no Brasil, vários pesquisadores debruçaram-se em registrar e salvar as línguas de sinais emergentes minorizadas.

No mapa a seguir, estão listadas quatorze (14) línguas de sinais indígenas (LSI) registradas neste estudo, como também os autores que as descrevem:

Quadro 01: Línguas de Sinais indígenas do Brasil mapeadas neste estudo.

Nº	LÍNGUA DE SINAIS INDÍGENAS	ESTADO	AUTORES
01	Língua de Sinais Ka'apor	Maranhão - MA	Kakumasu (1968); Ferreira-Brito (1985,1995); Silva (2015); Santos (2015); Godoy (2020).
02	Língua de Sinais Kaingang	Ipuaçu – SC	Giroletti (2008)
03	Língua de Sinais Guarani Kaiowá	Mato Grosso do Sul - MT	Coelho (2011,2019); Vilhalva (2012); Lima (2013).
04	Língua Terena de Sinais	Mato Grosso do Sul - MT	Sumaio (2014,2018); Araújo (2018); Mussato e Souza (2019); Mussato (2022).
05	Língua de Sinais Sateré Mawé	Amazonas -AM	Azevedo (2015)
06	Língua de Sinais Maxakalí	Minas Gerais – MG	Stoianov (2016); Stoianov e Nevins (2017)
07	Língua de Sinais Akwẽ Xerente	Tocantins – TO	Barreto (2016)
08	Língua de Sinais Xukuru Ororubá	Pernambuco – PE	Moura e Gomes (2020)
09	Língua de Sinais Paiter Suruí	Rondônia – RO	Gregianini (2017); Eler (2017). Costa (2017)
10	Língua de Sinais Pataxó	Bahia - BA	Damasceno (2017); Jesus (2018).
11	Língua de Sinais Hátxa kui	Acre – AC	Apurinã (2020)
12	Língua de Sinais Munduruku	Pará - PA	Ferreira (2021)
13	Língua de Sinais Macuxi	Roraima - RR	Araújo e Bentes (2018), Araújo e Oliveira (2021).
14	Língua de Sinais Omágua Kambeba	Amazonas - AM	Santos, Veira e Ferraz (2022).

Fonte: Elaborado pela autora (2022)



## Resultados e discussões

Ao analisarmos os estudos realizados com surdos e línguas de sinais indígenas no período de 1993-2023 (30 anos), foram encontrados artigos, trabalhos de conclusão de curso – TCCs, dissertações, teses, como também informações de pesquisas em andamento que ainda não foram publicadas.

Os dados foram coletados do Google Acadêmico, plataforma CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior), revistas eletrônicas, anais de eventos científicos, repositórios de universidades públicas e privadas, livros de referência e outras plataformas digitais disponíveis, a fim de reunir o maior número de dados quanto ao tema desta pesquisa.

O resultado quantitativo do levantamento bibliográfico, identificou que a Língua de Sinais Ka'apor e a Língua de Sinais Terena, são as línguas com mais estudos até aqui (primeiro semestre de 2023), cada uma com 12 produções; seguida da Língua de Sinais Guarani Kaiowá (08) e Sinais Paiter Suruí (06); as Línguas de Sinais Pataxó, Xukuru do Ororubá e Macuxi, mesmo com estudos mais recentes, já apresentam, cada uma, o quantitativo de três (03) trabalhos publicados; as línguas de sinais Maxakalí e Ákwe Xerente apresentam duas (02) pesquisas enquanto que as línguas de sinais Kaigáng, Hátxa Kui, Munduruku e Omágua-Kambéba, registraram, respectivamente, uma (01) pesquisa, sendo estas, a única referência linguística de sinais e de surdos destas etnias.

Para além das quatorze (14) línguas de sinais consolidadas apontadas nesta pesquisa, identificamos, a partir de leituras e análises dos textos, 09 (nove) possíveis línguas de sinais indígenas. Se contabilizarmos o número de LSI com pesquisas e algum nível de descrição com aquelas que apontam a existência de surdos e uma língua de sinais em uma nova etnia, teremos um total de 23 (vinte e três) Línguas de Sinais Indígenas no Brasil.

No Estado do Amapá, minha terra natal, é comum encontrarmos indígenas Galibi Marworno e de outras etnias no centro comercial, nas feiras de artesanato (vendendo bijuterias) e na Casa do Índio. Quando questionados, sempre informam a existência de surdos em suas comunidades. Durante o Seminário Viva Língua Viva 2022, ocorrido na Universidade Federal do Pará, um grupo de acadêmicas indígenas do curso Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá, campus Oiapoque, informaram que na Terra Indígena Uaçá, há alguns surdos que se comunicam com as mãos. Pretendo, no doutorado, buscar dados concretos quanto a existência de surdos Galibi Marworno e a língua de sinais usada por eles.

Há casos de Línguas de Sinais Indígenas que foram “citadas” por pesquisadores em palestras, lives ou mesmo em grupos de WhatsApp voltados para a temática. Nesses casos, identifica-se um problema de comunicação. Nem todos os pesquisadores dão retorno quando contactados.

## Considerações finais

No Brasil, os estudos linguísticos das línguas de sinais, ganharam força e maior visibilidade a partir do reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, como meio de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira. A Lei de LIBRAS (10.436/2002 e o Decreto que a regulamenta), além de garantir e difundir o direito linguístico dos surdos em todo território brasileiro, criou os cursos a nível de Graduação, Mestrado e Doutorado que são oportunidades de formação para professores, pesquisadores e intérpretes de LIBRAS. Com a chegada da língua sinalizada nos espaços acadêmicos, chegaram também novos desbravadores que através de grupos de pesquisa e extensão investigaram e ainda investigam a LIBRAS e as novas línguas de sinais emergentes, como por exemplo, as línguas de sinais nativas e as línguas de sinais indígenas.

Ao analisarmos a linha do tempo das “Línguas de Sinais Indígenas do Brasil” apresentada neste estudo, identificamos apenas uma pesquisa antes do marco legal da LIBRAS (2002), neste caso, os estudos de Ferreira Brito (1993), que a partir das pesquisas de Kakumasu (1968), investigou a Língua de Sinais Ka’apor na década de 1980 e 1990. Pesquisas com outras línguas de sinais indígenas no Brasil, surgiram gradativamente a partir de 2008 (Língua de Sinais Kaigáng), 2009 (Língua de Sinais Guarani Kaiowá), 2014 (Língua Terena de Sinais), 2015 (LS Sateré Mawé), 2016 (LS Maxakalí, Ákwe Xerente e Xukuru Ororubá), 2017 (LS Paiter Suruí e Pataxó), 2020 (LS Hátxa Kui), 2021 (LS Munduruku e Macuxi) e 2022 (LS Omágua-Kambebe), totalizando quatorze (14) LSI com estudos consolidados. Temos ainda nove (09) “Possíveis Línguas de Sinais Indígenas”: LS Arara (2005, 2009), LS Yanomami do Papiú (2018), LS Asuriní (2018), LS Pankararu (2019); Tapajó (2020), LS Tapeba, LS Apinajé (2022), LS Wapixana (2020, 2023) e LS Galibi Marworno (2023). Totalizando vinte três (23) Línguas de Sinais Indígenas.

Uma pesquisa do tipo “Estado da Arte” é de extrema relevância para os estudos em andamento e os que estão por vir. Esta investigação buscou reunir pesquisas desenvolvidas com Línguas de Sinais e indígenas surdos de todo Brasil o que, na Década das Línguas Indígenas, corrobora com a valorização e manutenção das línguas sinalizadas indígenas. Segundo Storto (2019), nas línguas orais,

quando uma língua morre, morre com ela uma parte da tradição e diversidade humana. Quando pensamos nas Línguas orais e de Sinais indígenas do Brasil, perde-se também uma parte significativa da herança cultural do povo que a usa, pois tratam-se de línguas com transmissão oral e visual, geralmente sem tradição escrita onde o conhecimento, a história e a cultura são repassadas pelos membros mais velhos ou no contato surdo-surdo.

Uma lista completa das línguas de sinais indígenas do Brasil, ainda está por ser escrita, mas para que todas sejam identificadas, documentadas e revitalizadas, precisamos ampliar o número de pesquisadores e pesquisas que abracem a diversidade linguística sinalizada desconhecida ou com poucos registros localizadas em território brasileiro e que correm um grande risco de extinção.

## Referências

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm)>. Acesso em: 20 dez. 2022.

FERREIRA-BRITO, L. **Integração Social & Educação de Surdos.** Rio de Janeiro: Editora Babel, 1993.

FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática de Línguas de Sinais.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

KAKUMASU, James Yoshio. **Urubu-Kaapor sign language.** Summer Institute of Linguistics. [http://www.biolinguagem.com/ling\\_cog\\_cult/kakumasu\\_1968\\_urubukaapor\\_signlanguage](http://www.biolinguagem.com/ling_cog_cult/kakumasu_1968_urubukaapor_signlanguage). 1968.

QUADROS, Ronice; SILVA, Diná. **Línguas de sinais de comunidades isoladas encontradas no Brasil.** Braz. J. of Develop., Curitiba, v. 5, n. 10, p. 22111-22127 oct. 2019.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização.** São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

STOKOE, W. **Sign language structure: an outline of the visual communication system of the American deaf.** Studies in Linguistics: Occasional Papers, n. 8, 1960.

STORTO, Luciana. **Línguas Indígenas: tradição, universais e diversidade.** Campinas SP: Mercado das Letras, 2019.

VILHALVA, Shirley. **Mapeamento das Línguas de Sinais Emergentes: Um Estudo Sobre as Comunidades Linguísticas Indígenas De Mato Grosso Do Sul.** (Dissertação). Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística. 2009.

# Acessibilidade Cultural no Amapá

Volume III



# CAPÍTULO

---

# 4

# AEROBRAILLE

*Ana Claudia Medeiros Maria Cardoso*

## **Introdução**

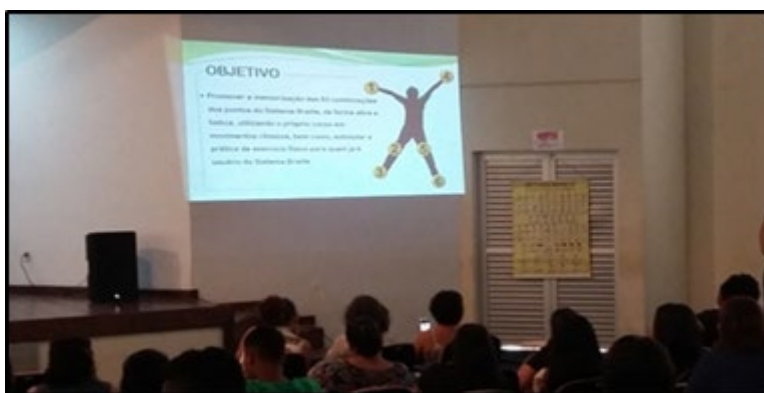
Com intuito de tornar o ensino do Sistema Braille mais dinâmico, criativo e prazeroso, a fim de facilitar sua aprendizagem por todas as pessoas e promover a inclusão, desenvolvi o método de ensino e memorização das combinações deste sistema, que denominei AEROBRAILLE, com a representação de todas as letras do alfabeto, acentuação, pontuação e sinais matemáticos do Sistema Braille, através de atividade motora rítmica e que pode ser praticada individualmente ou em grupo.

O método foi desenvolvido em 2017 e exposto aos cursistas no Curso de Fundamentos Essenciais para o ensino do Braille, no CAP - Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (Macapá – AP). Após este momento, utilizei o AEROBRAILLE com meus alunos do CAP que demonstraram ótima recepção e com crianças videntes no Clube AABB de Macapá, constatando a ludicidade da atividade que agradou as mesmas e proporcionou o contato com o Sistema Braille.

O método foi apresentado em diversos eventos: Seminário de extensão “Formação de Educadoras/es e suas práticas docentes”, referente ao “Projeto Compartilhando Saberes II - Educação em Valores na Cultura Escolar - Formação para a Cidadania na Sociedade Contemporânea” realizado na Universidade Federal do Amapá, em junho de 2018; Curso de Educação Física Inclusiva, oferecido pelo CAP, onde ministrei o módulo “Dança Inclusiva” aos cursistas em dezembro de 2018; II Seminário de Estudos e Pesquisas em Dança do Amapá, do qual fui palestrante, em maio de 2019 e IX Encontro Pedagógico do CAP, realizado na UNIFAP em maio de 2019.

Atualmente, o método AEROBRAILLE é utilizado no CAP nas formações internas e externas, com os alunos; nas Escolas, tanto para alunos com deficiência visual, quanto para alunos videntes promovendo a inclusão, transmitidos tanto por professores da Instituição, quanto por professores que participaram das formações.

Figura 1: Projeto Compartilhando Saberes II - Educação em Valores na Cultura Escolar - Formação para a Cidadania na Sociedade Contemporânea” realizado na Universidade Federal do Amapá, em junho de 2018.



Fonte: Arquivo pessoal

A pessoa com deficiência visual apresenta limitação relacionada à percepção visual. Entretanto, suas outras fontes de percepção também possibilitam cognição, ampliando suas capacidades multissensoriais para uma aprendizagem significativa, reorganizando os conhecimentos pela interação dos sentidos remanescentes.

O movimento é nossa primeira forma de linguagem, uma linguagem não verbal estruturada no corpo. Sendo assim, o corpo testa hipóteses de movimentos e seleciona, pelo processo de memória e repetição, promovendo a aprendizagem desses movimentos, organizando a informação em tempo real.

A atividade motora rítmica, para a pessoa com deficiência visual, promove a superação de limites impostos pela cegueira, ampliando as possibilidades motoras com a execução de movimentos conscientes e possibilita a melhoria do equilíbrio e da locomoção, da socialização, da realização pessoal e propicia uma vida ativa. Além disso, aumenta a noção de consciência corporal pela concretização da imagem de si mesmo, podendo ser um espaço de descobertas e consolidação de novos padrões motores que possibilitam novas aprendizagens e a aquisição da autonomia.



A dança está inserida no bloco das atividades rítmicas e expressivas como uma manifestação da cultura corporal que tem como características comuns a intenção de expressão e comunicação mediante gestos e a presença de estímulos sonoros como referência para o movimento corporal.

A dança escolar tem como objetivo principal a formação dos sujeitos propiciando o conhecimento sobre si e sobre o outro. Estimula vivências da corporeidade, incentiva a expressividade dos indivíduos, possibilita a comunicação não verbal, proporciona a liberdade de criar, inventar e reinventar, fazendo uso da imaginação e dos diálogos corporais (Barreto, 2004).

Em 1997, a Dança foi incluída nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e ganhou reconhecimento nacional como linguagem artística a ser trabalhada na escola. Os PCNs da Educação Física apresentam a dança como forma de promover o conhecimento dos movimentos rítmicos e expressivos, reconhecendo que ela, pode contribuir na formação e humanização, auxiliando na exteriorização da imaginação, liberando sentimentos e emoções através dos movimentos (NASCIMENTO, 2011, p. 15).

Sendo assim, a prática motora do AEROBRAILLE, também permite ao indivíduo cego a manutenção do equilíbrio pela reorganização postural a partir da utilização dos outros sentidos, do aparato vestibular e da propriocepção. O indivíduo estabelece seu ritmo próprio de aprendizagem através da experimentação, do contato corporal, do toque, da exploração do espaço e dos sons. Os conhecimentos produzidos nestas experimentações são levados para as atividades da vida diária.

Lakoff e Johnson (1999) ratificam este pensamento quando afirmam que todas as informações que chegam ao corpo via percepção são sensorio-motoras. Ocorre uma formação de redes neuronais e um criterioso trabalho de seleção de informação em rede pela capacidade de neuroplasticidade do cérebro.

## **Etimologia do AEROBRAILLE**

**AERO** – Aeróbica (atividade física composta por exercícios que estimulam a melhoria do desempenho cardiovascular, através da utilização do oxigênio pelo corpo do indivíduo, com movimentos corporais rítmicos).

O exercício aeróbico é aquele que usa o oxigênio no processo de geração de energia dos músculos. Esse tipo de exercício trabalha uma grande quantidade de grupos musculares de forma rítmica.

Andar, correr, nadar, pedalar, dançar, são alguns dos principais exemplos de exercícios aeróbicos. Os exercícios aeróbicos usam grandes grupos musculares, rítmica e continuamente, elevam os batimentos cardíacos e a respiração durante algum tempo. O exercício aeróbico é longo em duração e moderado em intensidade. Dentre algumas das atividades aeróbicas mais comuns estão: andar, correr, pedalar e remar. Aeróbica por definição, significa com ar ou oxigênio.

É uma ginástica composta por exercícios que estimulam a melhora do desempenho cardiovascular através da utilização do uso do oxigênio pelo corpo do indivíduo e permitindo que o coração trabalhe com mais força e com maior frequência.

**BRILLE** – Sistema utilizado universalmente na leitura e escrita por pessoas com deficiência visual.

O sistema de escrita em relevo conhecido pelo nome de Braille é constituído por 63 sinais formados por pontos a partir do conjunto matricial = (123456).

Para facilmente se identificarem e se estabelecer exatamente a sua posição relativa, os pontos são numerados de cima para baixo e da esquerda para a direita. Os três pontos que formam a coluna ou fila vertical esquerda, 1, têm os números 1, 2, 3; aos que compõem a coluna ou fila vertical direita, cabem os números 4, 5, 6.

Os números dos pontos dos sinais Braille escrevem-se consecutivamente, com o sinal de número apenas antes do primeiro ponto de cada cela.

O Sistema Braille é um código de escrita em relevo voltado às pessoas com deficiência visual. O processo é o mais adotado no mundo e, além das letras e números, ele oferece símbolos, pontuações e outros sinais que facilitam o entendimento de uma mensagem por aqueles que não conseguem enxergar.

Por meio do toque das mãos, as pessoas que têm conhecimento dos caracteres do Braille podem realizar suas leituras de todos os tipos de informações. O Braille possui uma estrutura em relevo, formada por seis pontos verticais divididos em duas colunas de três pontos em cada. O sistema possibilita combinações que formam letras, números e símbolos.

O conjunto possibilita a formação de 63 símbolos, no entanto, o espaço que não é ocupado pelos pontos também é considerado com um sinal e, por isso, muitos especialistas consideram que o sistema Braille possui 64 símbolos.

Os objetivos do método AEROBRAILLE são:

### **Geral:**

- Promover a memorização das 63 combinações dos pontos do Sistema Braille, de forma ativa e lúdica, utilizando o próprio corpo em movimentos rítmicos, bem como, estimular a prática de exercício físico para quem já é usuário do Sistema Braille.

### **Específicos:**

- Facilitar a memorização das 63 combinações dos pontos do Sistema Braille;
- Promover a consciência corporal;
- Estimular as noções de lateralidade;
- Melhoria no equilíbrio estático e dinâmico;
- Propiciar a melhora postural;
- Melhoria da circulação sanguínea.
- Contribuir para a melhoria da coordenação motora grossa;
- Aumentar as possibilidades de interação com os outros e com o mundo;
- Melhoria das capacidades físicas (flexibilidade, coordenação, ritmo e equilíbrio dinâmico e estático);
- Proporcionar condições de melhor consciência e convivência com o próprio corpo;

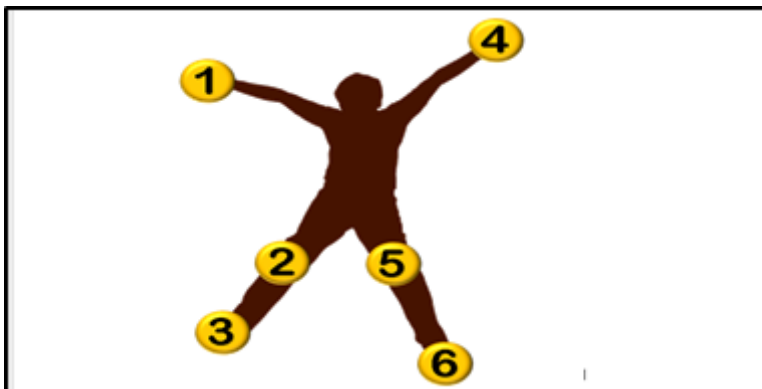
No que tange a metodologia para execução do AEROBRAILLE temos que:

Para reglete convencional<sup>1</sup>: Com a utilização do próprio corpo, os seis pontos da cela Braille estarão distribuídos nas seguintes partes: mãos, joelhos e pés. Mão direita – ponto 1; joelho direito – ponto 2; pé direito – ponto 3; mão esquerda – ponto 4; joelho esquerdo – ponto 5 e pé esquerdo – ponto 6; que serão projetados para frente e retornam à posição inicial, de acordo com as combinações que representam o Sistema Braille.

---

<sup>1</sup> A reglete convencional existe desde 1837, quando o francês Louis Braille (1809-1852) apresentou a primeira versão do instrumento, composto por duas placas de metal ou plástico, do tamanho de pequenas régua escolares, fixas uma na outra por meio de uma dobradiça na lateral esquerda e com um espaço entre elas para permitir a introdução de uma folha de papel. Mais informações em: <https://agencia.fapesp.br/novo-instrumento-reduz-tempo-deaprendizado-debraille/17250/#:~:text=De%20acordo%20com%20a%20pesquisadora,na%20lateral%20esquerda%20e%20com>

Figura2:



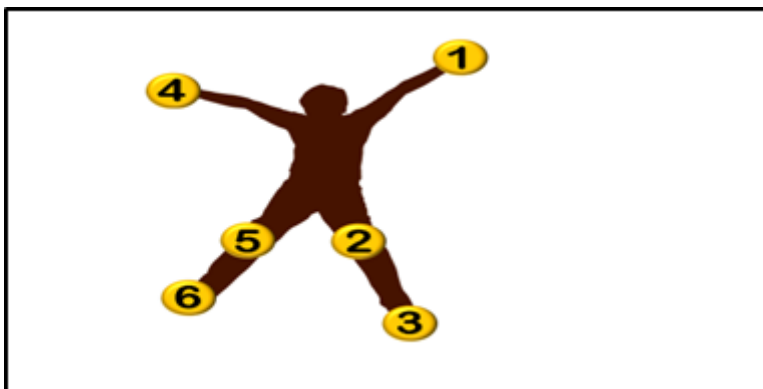
Desenho gráfico de uma silhueta masculina com 6 círculos amarelos com os numerais de 1 a 6 na cor preta. Posicionados nas, mãos, joelhos e pés respectivamente.

Para reglete positiva<sup>1</sup>: Com a utilização do próprio corpo, os seis pontos da cela Braille estarão distribuídos nas seguintes partes: mãos, joelhos e pés. Mão esquerda – ponto 1; joelho esquerdo – ponto 2; pé esquerdo – ponto 3; mão direita – ponto 4; joelho direito – ponto 5 e pé direito – ponto 6; que serão projetados para frente e retornam à posição inicial, de acordo com as combinações que representam o Sistema Braille.

<sup>2</sup> A reglete positiva é um instrumento usado para escrita manual do Braille. Com a reglete positiva é possível aprender Braille em até 60% menos tempo do que no modelo convencional. No modelo convencional de reglete é preciso aprender um alfabeto para leitura e outro para a escrita, mas com a reglete positiva, um único alfabeto é usado para ler e escrever. Mais informações em:

<https://shoppingdobraille.com.br/produtos/reglete-positiva-deanotacao-com-puncao-12-celas/#:-:text=A%20reglete%20positiva%20%C3%A9%20um%20instrumento%20usado%20para%20escrita%20manual%20do%20braille.>

Figura 3:



Desenho gráfico de uma silhueta masculina com 6 círculos amarelos com os numerais de 1 a 6 na cor preta. Posicionados nas, mãos, joelhos e pés respectivamente.

Desta forma, pode-se formar sílabas, palavras, frases, números, etc., com o próprio corpo, dançando. Os espaços de uma palavra para outra podem ser representados por movimentos variados, estimulando assim a criatividade dos participantes tornando a atividade mais lúdica e envolvente, por exemplo bater uma palma, saltar (frente, atrás, lados direito e esquerdo, no lugar), agachar, girar, etc.).

Os recursos materiais utilizados para a aplicação do Método AEROBRILLE são banner com tabela em Braille (alfabeto, acentuação, pontuação e sinais matemáticos), aparelho de som, pen drive com músicas.

Quanto maior for o tempo de exploração do movimento individual ou na relação com o outro, maior será a compreensão e a assimilação deste movimento, facilitando o entendimento do tempo/espço, das noções de lateralidade, da aquisição do equilíbrio e do controle postural, além da melhoria da mobilidade, possibilitando esta estabilidade no controle postural e melhorando a sua mobilidade e consequente autonomia.

Possibilitar às pessoas com deficiência visual o contato com movimentos corporais é uma forma de ajudá-las a sentir, perceber, conhecer e aprender. Além disso, vivenciando a dança, esses indivíduos têm a possibilidade de utilizar suas capacidades, descobrir suas habilidades e explorar suas potencialidades, aumentando a sua autonomia.

Ver através do corpo o que os olhos não podem enxergar, é aprender a partir da experiência em tempo real, sendo a imagem sensório-motora uma realidade produzida pela interação das percepções no aparato cerebral. A formação da imagem corporal no indivíduo cego depende de informações táteis, auditivas e cinestésicas já que as experiências visuais são limitadas, dificultando-lhe a percepção do mundo.

Nesse sentido, a atividade AEROBRAILLE pode surgir a partir do jogo, da brincadeira, da atividade dirigida, da exploração de movimentos através do toque, da relação corpo-a-corpo, unindo emoção e razão, produzindo conhecimento uma vez que:

A expressão e a criação no nível do corpo são próprias do ser humano, qualquer que seja seu estágio cultural ou qualquer que seja sua condição física. A necessidade de mover-se é parte da pessoa e quanto mais ela seja ajudada a expressar-se, mais benefícios obterá o resto de suas atividades em sua vida privada e social (FUX, 1983, p.97).

Assim, este conhecimento se constrói cotidianamente com base nas experiências individuais e na interação de um sujeito com o outro, respeitando as limitações próprias. Quanto maior for o repertório de experiências do indivíduo, maiores serão as suas chances de aprendizagem.

Esta é uma relação de grandeza diretamente proporcional que o movimento propicia como espaço de aprendizagem.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Grafia Braille para a Língua Portuguesa**. Elaboração: Cerqueira, Jonir Bechara... [et al.]. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, SEESP, 2006.

BARRETO, D. **Dança... Ensino, sentidos e possibilidades na escola**. São Paulo: Autores associados, 2004.

FUX, María. **Dança, experiência de vida**. São Paulo: Summus Editorial, 1983.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books, 1999.

NASCIMENTO, K.R. **A dança no contexto da educação física escolar**. Trabalho de Conclusão de Curso. Departamento de Estudos do Movimento Humano. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2011.





# Acessibilidade Cultural no Amapá

Volume III



# CAPÍTULO

---

# 5

# REFLEXÕES A PARTIR DA RECEPÇÃO E MEDIAÇÃO TEATRAL ACESSÍVEL DO ESPETÁCULO NICOLE WOLFMAN

*Talita Stefene Alves Dantas*

*José Flávio Gonçalves da Fonseca*

*Kérsia Celimary Silvestre Ferreira*

*Kai Henrique Silva Fernandes*

## **Introdução**

O presente texto busca apresentar reflexões a partir do processo, recepção e pós recepção do espetáculo teatral acessível para pessoas com deficiência visual, intitulado *Nicole Wolfman*, sendo uma adaptação da dramaturgia de Adélia Carvalho (2005). O espetáculo coloca a deficiência como elemento constituinte da ação cênica em diálogo com o tema do espetáculo que aborda o conflito identitário de uma jovem frente a construção das suas relações psicossociais e seu processo de auto referência.

O espetáculo *Nicole Wolfman*, é resultado da parte prática do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da artista Talita Alves, apresentado ao curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, sob orientação do Prof.º Dr. Emerson de Paula Silva. A banca foi composta por Kérsia Celimary Silvestre Ferreira e José Flávio Gonçalves da Fonseca, os quais também escrevem neste presente texto.

Antes, durante e após a construção das cenas, considerou-se a acessibilidade cultural como elemento norteador do processo no fazer teatral, buscando o diálogo com pessoas com deficiência visual, as quais são público alvo do espetáculo. Para tal, aconteceu um ensaio aberto para receber a consultoria destas pessoas, instigando a participação ativa das mesmas no processo de construção do espetáculo cênico acessível.

O espetáculo *Nicole Wolfman* explora em cena as vibrações, sons e ruídos emitidos pelo corpo dos atores, trazendo a luz e a escuridão, incluindo a presença da audiodescrição enquanto texto dramático e elemento estético para além de um recurso de tecnologia assistiva, mas como elemento da cena através da descrição e narração, objetivando romper e/ou minimizar as barreiras comunicacionais, possibilitando a garantia dos direitos de pessoas com deficiência ao acesso à cultura.

### **Acessibilidade comunicacional através da audiodescrição em cena**

Inicialmente a prática artística seria encenada como um monólogo. Entretanto, durante os ensaios, percebeu-se a necessidade de introduzir outro personagem, o *Doutor*, o qual é encenado pelo artista Kai Henrique, acadêmico da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP. O *Doutor*, se tornou responsável pela audiodescrição dos movimentos da personagem principal *Garota*, além da localização de ambos os personagens, sendo a audiodescrição a tecnologia assistiva introduzida na própria cena.

Durante os ensaios com a atriz Talita Alves e o ator Kai Henrique, foram conduzidas várias pesquisas com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre a acessibilidade cultural. Ficou evidente que muitos trabalhos artísticos, tanto no teatro como no cinema, que possuem audiodescrição são frequentemente produzidos com o auxílio de ferramentas tecnológicas, como as tecnologias assistivas (TA). Essas tecnologias referem-se a produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que visam promover a funcionalidade, a participação e a autonomia das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, buscando melhorar sua qualidade de vida e inclusão social. As tecnologias assistivas podem ser divididas em dois grupos: recursos de TA e serviços de TA.

No entanto, esses recursos muitas vezes são inacessíveis para os profissionais que produzem trabalhos artísticos, assim como para as pessoas com deficiência visual devido aos altos custos envolvidos. Muitas vezes, os espaços culturais que deveriam oferecer acessibilidade, não estão preparados ou têm pouco conhecimento sobre o assunto.

Nessa peça em particular, ao adaptar o texto, foram exploradas alternativas para proporcionar acessibilidade ao público com deficiência visual, sem depender do uso de tecnologias de alto custo. A audiodescrição foi incorporada à peça por meio do personagem *Doutor*, que audiodescrevia a localização dos personagens, suas ações e expressões por meio de frases, buscando criar uma experiência sensível para esse público.

A audiodescrição (AD) é, hoje, uma dessas maneiras. Segundo Bourne (2007), a AD se caracteriza por ser informação verbal inserida entre os diálogos visando auxiliar pessoas cegas ou de baixa visão a apreciar o que está se passando na tela. Esse conceito, porém, pode ser estendido para além de uma tela. Díaz-Cintas (2007, p. 50) divide a audiodescrição em três grandes áreas: 1) para programas de televisão, filmes e internet; 2) para museus e espaços temáticos; 3) para espetáculos teatrais, musicais e de dança (ALVES. 2011, p.10).

Com o intuito de aprofundar a compreensão acerca da audiodescrição, realizou-se um estudo que abrangeu peças teatrais, vídeos, filmes e séries que utilizam essa ferramenta, além de uma oficina de audiodescrição promovida pela Projeto Um Novo Olhar da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em parceria com a Fundação Nacional das Artes (FUNARTE) produzida pelo Curso de Teatro da UNIFAP no SESC Macapá. Durante essas oficinas, foi possível compreender a importância da audiodescrição em apresentações teatrais, palestras e também familiarizar-se com algumas terminologias relacionadas a pessoas com deficiência visual.

Após a conclusão das oficinas, tornou-se necessário otimizar o texto de forma a torná-lo o mais audiodescritivo possível, permitindo que os espectadores com deficiência visual obtivessem as mesmas informações dos acontecimentos em cena. Durante os ensaios, foram desenvolvidas alternativas para proporcionar ao público com deficiência visual informações sobre figurinos, características físicas dos personagens e a disposição espacial do cenário. Foram utilizados manequins com réplicas dos figurinos e uma maquete tátil para auxiliar na orientação espacial, além de ser gravada uma audiodescrição do flyer com a ficha técnica do espetáculo. Essas ações foram fundamentais para tornar a peça acessível com baixo custo.

Contudo, antes de chegar ao resultado final, foi realizado um ensaio aberto de algumas cenas da peça, antes da estreia, com o intuito de permitir que o público-alvo relatasse suas percepções sobre a cena. Avaliou-se se as descrições das ações estavam corretas, se os sons produzidos pelos movimentos corporais auxiliavam na orientação espacial, sempre enfatizando a importância de adequar a peça da melhor maneira possível para que esse público pudesse desfrutar e compreender a obra como um todo. Esses diálogos e experimentações prévias com o público proporcionaram aprendizado e compreensão sobre as medidas que podem ser adotadas para garantir a acessibilidade.

Levando em consideração esses aspectos, ao ouvir dessas pessoas suas histórias e profissões, surge a reflexão sobre estratégias para tornar a arte mais acessível e compreender sua importância para a inclusão. Passa-se a observar e questionar a ausência de infraestruturas com espaços adaptados em ambientes culturais e educacionais, os quais acabam excluindo essas pessoas do convívio social, de oportunidades e do acesso à cultura e à informação, entre outros aspectos.

Segundo dados do Censo 2010, há no Brasil mais de 6,5 milhões de pessoas com deficiência visual, sendo 582 mil cegas e 6 milhões com baixa visão, incluindo a ampliação progressiva do número de idosos, ponto que merece ser destacado. Deste número, raros são os espectadores deficientes visuais que adentram as salas de teatro dos grandes centros urbanos. Há que se considerar inúmeros fatores: desde questões básicas de acesso geográfico e arquitetônico, como o acesso à própria linguagem teatral e os elementos que a compõem (PONCIANO, 2016, p.04).

Através das oficinas, estudos e ensaios realizados foi possível constatar a relevância da audiodescrição não apenas para o trabalho proposto, mas também para promover a inclusão. Essa tecnologia permite que pessoas com deficiência visual possam apreciar obras de arte como peças teatrais e filmes e frequentar outros espaços além dos culturais.

É imprescindível repensar as práticas teatrais e outras formas de manifestação artística, a fim de contribuir cada vez mais para a inclusão e buscar alternativas para sensibilizar a sociedade sobre a acessibilidade cultural, considerando que o acesso à arte e à cultura ainda é desigual no Brasil. Torna-se fundamental ter consciência da importância de garantir a acessibilidade em nossas produções, além de promover discussões sobre o assunto em ambientes culturais, educacionais e em outros espaços para que a inclusão seja efetivamente alcançada.

## Ponto de vista por Kérsia Celimary

*Quando se trata de programas culturais para a pessoa com deficiência - PCD, seja esta auditiva, visual ou outros, são poucas as programações que apresentam algum recurso de acessibilidade a este público. Seja a audiodescrição, que é a descrição do que acontece em forma narrativa para que a pessoa com deficiência visual, cegueira total ou baixa visão possa compreender o que acontece durante o espetáculo, filme ou outro formato de programação apresentada ou o recurso da Libras, que é a Língua Brasileira de Sinais, temos recursos de acessibilidade que podem acontecer de forma simultânea e ao vivo se for o caso.*

*Quando me foi apresentada a discussão sobre acessibilidade cultural pelo professor da UNIFAP, Emerson de Paula, jamais pensei que fosse vivenciar algo tão empolgante, diferente e especial em minha vida.*

*Quando pensamos em falar de acessibilidade cultural jamais imagina-se vivenciar tal experiência: ao ser convidada a fazer parte de uma banca de TCC, em primeiro lugar se deve ter a clareza de tal responsabilidade. Sendo assim, foi logo o que me veio à mente quando recebi o convite a fazer parte da banca da aluna Talita Alves. E me senti extremamente lisonjeada e feliz com o convite e confiança quando me chamaram para fazer parte desse trabalho de conclusão de curso tão inovador e diferente!*

*Ao mesmo tempo, dentre as várias nuances, singularidades e surpresas deste trabalho é que este não foi em momento algum indiferente. Pelo contrário! A peça Nicole Wolfman em conjunto a um artigo que destrinchou todas as nuances da mesma e a que se propunha a peça foi como citado: de extrema relevância e inovação.*

*Ao ler o TCC, me surpreendi, porém, não esperava o que estava por vir: ao chegar no local da apresentação, me senti submersa num universo inimaginável para mim que tenho deficiência visual, cegueira total. Primeiramente, foi me apresentado dois manequins, que estavam usando as vestimentas dos personagens. Assim pude compreender quais eram as vestes que os atores iriam utilizar, sem de certa forma invadir a intimidade deles.*

*Ao tocar nas roupas que foram colocadas nos manequins, começa a imersão. Depois, foi-me apresentada uma maquete do cenário onde pude através do tato, em conjunto com a narrativa da descrição do ambiente, submergir ainda mais! Assim, compreendi como iria ser todo o local que os atores estariam durante todo o espetáculo.*

*Então, se iniciou a peça e me encantei com cada detalhe. Não só pela descrição que eram feitas durante as falas dos personagens por eles próprios, mas também, pelos sons que foram colocados durante toda apresentação, que me fizeram sentir “que eu estava numa peça 3D”. Pude compreender tudo que se passava a meu redor. E jamais havia me sentido tão incluída como espectadora de um evento cultural de tal magnitude!*

*Então, após a apresentação, fomos a defesa do TCC e tudo o que se aplicou durante o espetáculo, suas minúcias e particularidades foram todas destrinchadas no artigo. Sinto-me grata em ter feito parte de certa forma desse trabalho que é um exemplo de acessibilidade cultural e na expectativa que esta iniciativa possa impulsionar mais espetáculos como estes no Amapá.*

## **A mediação teatral no espetáculo Nicole Wolfman**

Além dos aspectos relacionados a construção estética do espetáculo, que coloca a deficiência como elemento constituinte da ação cênica, bem como que utiliza na *mise-en-scène*, alguns elementos que ganham a função de tecnologia assistiva na encenação, a experiência artística *Nicole Wolfman*, realizada por Talita Alves e sua equipe, se propõe também a estabelecer, além da experiência estética, a partir da fruição da obra, uma experiência pedagógica, uma vez que a iniciativa artística em questão não se resume apenas na apresentação do espetáculo mas propõe um trabalho anterior de preparação de seu público, estabelecendo assim, um processo de mediação teatral, propiciando não somente o acesso físico à obra de arte mas também o acesso à linguagem teatral, estimulando com isso a formação de público.

Ainda nesse sentido, a experiência desenvolvida torna-se ainda mais relevante ao pensar a mediação teatral para um público de pessoas com deficiência visual, ampliando significativamente a ideia de acesso à arte, que nessa perspectiva caminha junto à própria ideia de acessibilidade cultural, uma vez que proporciona que pessoas com deficiência possam ter acesso não somente físico aos espaços culturais, mas possibilita que estas pessoas possam ter acesso à linguagem, compreendendo os processos de criação da obra, seus recursos estéticos, aspectos da concepção, bem como outros elementos criativos que podem ser impulsionados a partir do contato entre espectador (nesse caso pessoas com deficiência visual) e os propositores da obra (que nesse momento tomam o lugar também de mediadores culturais).

A mediação cultural, que quando relacionada ao teatro ganha o nome de mediação teatral, pode ser considerada, segundo Ney Wendell, “como uma metodologia que une processos artísticos e pedagógicos para mediar o público na sua relação com a obra cultural” (WENDELL, 2013, p.6). Tanto a mediação cultural, como especificamente a mediação teatral, se colocam em uma posição que está entre a produção e a recepção da obra de arte, nesse caso, um espetáculo teatral.

Para Flávio Desgranges (2008), a mediação teatral, se encontra no que, segundo ele, para alguns autores é chamado de terceiro espaço. A mediação teatral pode ser ainda compreendida, segundo o autor acima, como uma metodologia que visa a formação de espectadores, através do acesso linguístico das obras apre-



sentadas. O autor vai problematizar o conceito de acesso físico e acesso linguístico, estabelecendo a mediação teatral como um processo gradativo que vai desde a formação de público, através da possibilidade do acesso físico aos espaços culturais e obras de arte, até a formação de espectadores, que nesse caso, se estabelece a partir do acesso à linguagem da obra apresentada. Este é um processo gradativo, onde se busca a democratização do acesso aos bens culturais em todos os seus âmbitos.

A partir dessa perspectiva, podemos trazer para discussão, a importância da mediação teatral em um contexto de um público de pessoas com deficiência, uma vez que sabemos que, se por um lado, o direito ao acesso dos bens culturais à todos os cidadãos brasileiros está explicitamente descrito no Plano Nacional de Cultura, sabemos que as pessoas com deficiência ainda enfrentam barreiras significativas para o exercício deste direito, seja por questões físicas e/ou comunicacionais dos equipamentos culturais, bem como das cidades, que dificultam o deslocamento até tais locais, seja por questões atitudinais das equipes gestoras desses locais.

Uma ação de mediação teatral especificamente feita para um espetáculo que tem como público prioritário pessoas com deficiência, busca propiciar inicialmente o acesso físico à obra, uma vez que estas barreiras físicas e atitudinais ainda se mostram presentes no contexto social.

Em *Nicole Wolfman* a formação de público inicia já desde sua destinação, uma vez que, por mais que não haja restrição de pessoas sem deficiência assistir ao espetáculo, a sua criação é voltada para propiciar uma experiência estética teatral à pessoas com deficiência visual, o que de certo modo, já estimula que este público específico se sinta convidado a frequentar a obra.

Uma vez quebrada a barreira do acesso físico, o espetáculo propõe ir além, estimulando através da mediação teatral o acesso linguístico, ou seja, a formação de espectadores, que nesse caso são pessoas com deficiência visual que são convidadas a desfrutar da experiência estética da apresentação da obra *Nicole Wolfman*.

Para Ney Wendell (2013), as ações de mediação cultural, onde a mediação teatral está inserida, são compostas por:

um conjunto de ações educativas que se dividem em etapas antes, durante e depois do encontro do público com as obras artísticas. Esta perspectiva educacional e formativa possibilita que a mediação seja composta por diversos métodos diferentes e que são específicos para cada área cultural (WENDELL, 2013, p.6).

Em *Nicole Wolfman* podemos identificar a presença destas três etapas, que constituem metodologicamente o processo de mediação teatral. Estas três etapas são intercomplementares, sendo o momento de contato direto do público com o espetáculo, o ponto central.

Para preparar o público com deficiência visual para a fruição da peça em questão, foi realizado um conjunto de atividades anteriores ao momento da apresentação e outra ação posterior a ele. Estas ações têm um caráter tanto artístico e pedagógico que visa, a longo prazo, a formação de espectadores por meio do acesso linguístico, mas que a curto prazo podem potencializar o instante da fruição, como um momento único e pessoal do encontro com a obra. (WENDEL, 2013).

Na experiência do espetáculo *Nicole Wolfman*, o *antes* se deu a partir de uma vivência sensorial voltada para o público com deficiência visual ou não. Esta ação foi feita a partir do contato do público com uma maquete tátil do cenário e da sala de apresentação, além do contato com réplicas em tamanho real dos figurinos usados em cena, que foram colocados em manequins para serem tocados. Além desses elementos físicos, esta etapa ainda contava com audiodescrição do banner de divulgação do espetáculo e com o auxílio de uma equipe de mediadores.

A experiência do *durante* se deu na própria proposta estética do espetáculo apresentado, onde as cenas eram realizadas explorando tanto as luzes ligadas, em *blackout*, ou com apenas a luz emitida por uma lanterna. Segundo os criadores do espetáculo, a intenção dessa variação na iluminação é:

fazer com quem os/as videntes e não videntes tenham experiências equiparadas, que ambos possam usufruir da cena sem a necessidade visual, mas que pudessem se debruçar nas sensações corpóreas, nas vibrações, no ritmo, nos sons e ruídos emitidos pelo corpo dos atores, além da descrição em diálogo com a cena (DANTAS, 2022, p.11).

A ação do *depois* foi feita com a escuta sensível da experiência de recepção das pessoas com deficiência presentes na apresentação. No relato do público de pessoas com deficiência visual foi possível perceber o processo de acesso linguístico acontecendo, mesmo que de maneira lenta, uma vez que as falas trazidas pelo público demonstrava que a proposta estética estava sendo compreendida, com ênfase nos elementos presentes na *mise-em-scène*, que serviam como recursos próximos à ideia de tecnologia assistiva, pois possibilitavam uma melhor aquisição das informações presentes no momento da apresentação, como é o caso da descrição em cena e dos sons emitidos nas movimentações corpóreas e das cadeiras que as personagens usavam.

## Considerações finais

Diante das reflexões apresentadas ao longo deste texto, podemos concluir que o espetáculo teatral acessível *Nicole Wolfman* representa um importante marco no campo da acessibilidade cultural no Amapá e na atuação do Curso de Teatro da UNIFAP, para pessoas com deficiência visual e produtores locais, evidenciando que a inclusão e o acesso à cultura são aspectos fundamentais a serem considerados na produção artística.

Além disso, destaca-se a importância de envolver ativamente as pessoas com deficiência no processo de criação e produção teatral acessível. A consulta e participação desses indivíduos contribuem para a construção de uma experiência autêntica e inclusiva, permitindo que suas perspectivas e pontos de vistas sejam incorporadas na obra.

É fundamental que os artistas, profissionais de teatro e instituições culturais considerem a acessibilidade como um princípio fundamental em suas práticas. A adaptação de obras teatrais, a utilização de recursos sensoriais e a busca por alternativas criativas são passos importantes rumo a uma cultura mais inclusiva e acessível. Sendo assim, espera-se que este estudo estimule a reflexão e ações concretas em prol da acessibilidade cultural, promovendo a participação plena e igualitária de todas as pessoas na fruição da arte.

Através do engajamento contínuo e do diálogo entre artistas, comunidades e pessoas com deficiência, podemos alcançar uma sociedade mais justa, diversa e acolhedora, onde a arte seja verdadeiramente acessível a todos.

## Referências

ALVES, Soraya Ferreira; TELES, Vervanne Couto; PEREIRA, Tomás Verdi. Propostas para um modelo brasileiro de audiodescrição para deficientes visuais. **Tradução & Comunicação**, v. 22, 2011.

CARVALHO, Adélia. **Monólogos**. Ouro Preto: Edição do autor, 2005.

DANTAS, Talita Stefene Alves. **Acessibilidade cultural: a deficiência como estética em espetáculo cênico acessível para pessoas com deficiência visual**. Trabalho de Conclusão do Curso de Teatro. UNIFAP, Macapá, 2022.

DESGRANGES, Flávio. Mediação Teatral: anotações sobre o Projeto Formação de Público. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, 2021.

nópolis, v. 1, n. 10, p. 075-083, 2018. DOI: 10.5965/1414573101102008075. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101102008075>. Acesso em: 25 maio. 2023.

PONCIANO, Juliana Neri. **A imaginação como palco: a importância da audiodescrição no Teatro para a formação estética do espectador com deficiência visual**. 2016.

WENDELL, Ney. **Estratégias de mediação cultural para a formação do público**. Fundação de Cultura do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

# Acessibilidade Cultural no Amapá

Volume III



# CAPÍTULO

---

# 6

# FORMAÇÃO IDENTITÁRIA E A AUDIODESCRIÇÃO DIANTE O COLORISMO

*Elza Lopes de Oliveira*

*Rosenilda Farias da Costa*

## **Introdução**

Acessibilizar espaços oportunizando localização e organização do ambiente na estrutura de mapa mental através da audiodescrição (AD) vai além de apenas transformar imagens em palavras, pois, são oferecidas informações para construção de um ambiente através dos olhos de outras pessoas. Dessa forma, amplia-se o processo de imaginação, o repertório de novas palavras e principalmente a interação, via oral ou até mesmo escrita, sobre um mesmo produto, uma mesma cena.

Em relação à audiodescrição sobre as características de pessoas, o processo de construção sobre a diversidade entre os seres humanos também é riquíssimo, um momento de aprendizado. Portanto, caracterizar pessoas as diferenciam umas das outras, as tornam únicas, bem como determina ou aproxima à sua identidade cultural.

Sendo assim, este texto faz uma reflexão inicial sobre cultura, identidade e a audiodescrição relacionada aos tons de pele, principalmente a descrição sobre essa diversidade a nível de informação e importância de se conhecer um meio/espço com tanta riqueza cultural e se reconhecer dentre tantas identidades.

Para a pessoa com deficiência visual (DV) ter a percepção de mundo pelo olhar de terceiros, não é somente receber informações acerca do considerado aceitável socialmente e/ou das escolhas tradutórias destes. Cabe, ao receptor da audiodescrição, construir o próprio conceito da imagem e dos padrões sociais, a partir de suas referências e preferências sobre o mundo real, o mundo vivido.

Nesse ínterim de recebimento e seleção de informações há a internalização pela pessoa com deficiência visual de conteúdos que estão interligados as suas experiências diárias de forma mais prática. Isso se dá conforme a família, as pessoas próximas e o que a sociedade oportuniza e estimula ao experimentar o mundo vivido.

Assim também, se houver um momento de aprendizado na audiodescrição por situações e objetos sem memória tátil construída ou mesmo sem ter escutado antes sobre determinado assunto, cabe perceber, por relações, ao que já se conhece.

Transpondo esta reflexão para a descrição de tons de pele, entendemos que as tonalidades são algo divergente na compreensão de pessoas com deficiência visual: ela pode ser mais abstrata às pessoas com cegueira total e ser mais compreendida por pessoas com baixa visão.

## **Audiodescrição como percepção cultural**

Conhecer o ambiente em que vivemos é se dar conta da diversidade que nos é oferecida, isso levando em consideração o contraste da paisagem natural onde as ações humanas são quase inexistentes e a paisagem humanizada, aquela onde são perceptíveis as ações humanas. As formas, texturas e cores não se delimitam às paisagens. Pessoas também fazem parte desse cenário que abarca um elo cultural sobre cada identidade construída e reconstruída tornando o indivíduo único.

As cores das flores são as mais diversas possíveis. Não cabe resumir a flora brasileira apenas na palavra “flores” pois estas têm também formato e textura diferentes, o que mostra a riqueza, principalmente na região amazônica. Assim são as pessoas com suas mais diversas características. Não cabe resumir o ser em “pessoas” pois cada ser apresenta traços particulares que lhes tornam também únicos. Exemplo disso é a pluralidade étnica afro-ameríndia encontrada por exemplo, no Amapá.

Como a visão tem um percentual grande na percepção de mundo, visto que segundo Roan (2012) 80% são retenções de informações visuais em relação aos outros sentidos, sendo que a audição, o paladar, o tato e o olfato têm grande papel na compreensão dessas informações; cabe se estabelecer mecanismos para ter acesso às paisagens, as pessoas e ao mundo.



O serviço de audiodescrição (AD), pensado a priori para pessoas com deficiência visual, é:

(...) uma modalidade de tradução audiovisual, de natureza intersemiótica, que visa a tornar uma produção audiovisual acessível às pessoas com deficiência visual. Trata-se de uma locução adicional roteirizada que descreve as ações, a linguagem corporal, os estados emocionais, a ambientação, os figurinos e a caracterização dos personagens” (NAVES, 2016, p.15).

Naves ainda faz uma compilação através de estudos para alcançar o conceito de AD como “uma modalidade de tradução audiovisual” (NAVES, 2016, p. 15). Importante colocar que carece uma formação específica para traduzir o mundo imagético com especificidades de informações que darão outra perspectiva de mundo, praticamente um novo olhar.

Nesse sentido, não cabe, ainda conforme Naves, somente o conceito de descrição: “Ação ou resultado de descrever, de detalhar algo ou alguém” (NAVES, 2016, p. 16). Descrever para pessoas com deficiência visual é localizar o corpo e os objetos no espaço, detalhar o espaço e as pessoas, trabalhando direções, alturas e profundidades. Desta maneira, outros conceitos de AD são extremamente explicativos quanto a tradução de imagens e o alcance tomado por essa técnica.

Sobre a palavra “técnica” Araújo (2010) apresenta o conceito de AD como:

(...) uma modalidade de tradução audiovisual definida como a técnica utilizada para tornar o teatro, o cinema e a TV acessíveis para pessoas com deficiência visual. Trata-se de uma narração adicional que descreve a ação, a linguagem corporal, as expressões faciais, os cenários e os figurinos (2010, p. 94)

A amplitude do serviço abarca desde o meio escolar ao meio cultural tendo como ponte constante a sociedade, visto que as concepções são formadas mediante uma formação cultural identitária. O ambiente escolar não citado por Araújo, diretamente, está interligado as ações culturais que são favorecidas ao espaço educacional como parte de muitos projetos políticos pedagógicos, sendo através de intervenções ou no conteúdo curricular escolar. Araújo ainda acentua a necessidade de um narrador específico para apresentação das informações visuais que foram traduzidas, uma narração que não se mistura à fala de outros personagens, mesmo que um deles seja o próprio narrador do conteúdo ou não.

O roteiro narrado na AD, como já colocado nos conceitos, promove a tradução das imagens em palavras com o objetivo de que as: “(...)informações-chave transmitidas visualmente não passem despercebidas e possam também ser acessadas por pessoas cegas ou com baixa visão” (Franco e Silva, p. 23, 2010), bem como oportuniza enriquecer o repertório de palavras, novos conceitos e principalmente desenvolver a criatividade lúdica. É como colocado na relação abaixo:

Acredito que a áudio-descrição seja uma forma de arte literária em si. É um tipo de poesia – um *haiku*. Ela fornece uma versão verbal do visual -, aural (ele aponta para o ouvido) e oral (ele aponta para a boca). Um *haiku* porque os áudios-descretores devem usar o mínimo de palavras possível para transmitir esse elemento visual para o benefício das pessoas – todas as pessoas, incluindo crianças – que são cegas ou com baixa visão. A áudio-descrição é uma “Tecnologia Assistiva”; que se destina a melhorar, e não a substituir os próprios poderes de observação do usuário (SNYDER, 2017, p. 50-51).

Ampliar o entendimento da AD como poesia é de uma sensibilidade junto a uma técnica rígida e profissional, pois a rigidez mantém normas específicas e necessárias (não imutáveis, apenas com o compromisso sobre a mensagem) e profissional por garantir a especificidade para formações constantes, não limitando o amplo cenário visual a ser transformado em palavras.

Para finalizar sobre conceitos em AD, trazemos Neves (2011) pela construção do conceito relacionado a “arte”, visto que a autora coloca:

Audiodescrição (AD)/Audionarrativa (AN) – a arte de traduzir, através de uma narrativa descritiva ou outras técnicas verbais, mensagens visuais não perceptíveis apenas através dos sinais acústicos presentes em textos (áudio) visuais (filmes, produtos multimídia, Web, ...); a arte de descrever imagens, objetos, realidades com valor comunicativo essencialmente visualista (ex. paisagens, patrimônio construído, peças de museu, ...) (2011, p. 13).

Assim chegamos em um conceito amplo sobre audiodescrição, envolvendo “modalidade de tradução audiovisual” (NAVES, 2016), “técnica” (ARAÚJO, 2016), “informações-chave” (FRANCO e SILVA, 2010), “poesia” (SNYDER, 2017) e “arte” (NEVES, 2011).

Sob estes pontos de vista se pode afirmar que a audiodescrição como modalidade de tradução audiovisual se utiliza de técnicas com informações-chaves

em uma percepção poética com muita arte. Eventualmente o que envolve arte também envolve aspectos culturais identitários, portanto, há a necessidade de adentrar no diálogo com esse espaço tão rico e diversificado.

## **A cultura como riqueza da humanidade**

Conviver em comunidades, grupos sociais, aprender e se identificar com costumes são aspectos que moldam culturalmente cada indivíduo. Indubitavelmente ter hábitos culturais, conhecer e aceitar novos costumes representam o reflexo cultural de cada pessoa.

Portanto, falar sobre cultura nos leva a compreender seu conceito. No Dicionário online de Português é apresentado a seguinte definição da expressão: “Conjunto das estruturas sociais, religiosas etc., das manifestações intelectuais, artísticas etc., que caracteriza uma sociedade, diferenciando-a de outras: a cultura inca; a cultura helenística”. Percebe-se, portanto, que em um único conceito se abrange aspectos culturais variados como religião, manifestações intelectuais, artes, dentre outros.

Em outro conceito, no site Toda Matéria, a professora Daniela Diana (<https://www.todamateria.com.br/o-que-e-cultura/>) coloca que: “Cultura é um conceito amplo que representa o conjunto de tradições, crenças e costumes de determinado grupo social. Ela é repassada através da comunicação ou imitação às gerações seguintes”. A autora denota o conceito sobre tradições, crenças e costumes, faz um abarcado sobre hábitos que são transmitidos historicamente e tomados como direito de uso pelo tempo. Ainda, a mesma autora, reflete sobre a transmissão da cultura através da comunicação ou imitação, que se perpetua às próximas gerações.

Sobre cultura em relação a audiodescrição, temos que pensar que a descrição de tradições não só leva um leque de identidades à pessoa com deficiência visual, mas apresenta a diversidade uma vez que cada indivíduo tem em comum, a diferença.

Nesse caso, a importância da audiodescrição já vai se apresentando como um complemento em relação a acessibilidade comunicacional.

Em mais uma definição de cultura, inclusive sobre ponto de vista antropológico, apresentamos Edward Tylor citado por Laraia (2015, p. 11): “conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem em determinada sociedade”. Ou seja, além de englobar todas as ações de capacidades humanas, as caracteriza como únicas, uma ação que é comum mundialmente se torna original pela habilidade e estratégia como é desenvolvida.

Diante desses conceitos sobre cultura percebesse a amplitude que se tem sobre os espaços humanos tornando bem visível e significativo os hábitos que por si só constroem e ganham autoridade no ceio social construindo identidades.

Ainda sobre conceito de cultura, Laraia coloca que:

O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura (2009, p. 68).

Com essa amplitude sobre o conceito, o autor mostra que as características culturais se estendem para além de hábitos e habilidades e o próprio pensar e refletir se constituem propósito cultural.

Assim concluímos, diante os conceitos de cultura, que a riqueza da diversidade apresenta as particularidades diversas da raça humana, que inclusive merecem ser percebidas por todos aqueles que constituíram suas identidades sobre essa égide, apresentando seu verdadeiro EU, em construção com o todo imediato, mais próximo.

## **A construção e importância da identidade**

Para se aprofundar sobre a diversidade é importante ter compreensão do conceito de identidade, mais pessoal, íntima, uma vez que culturas se diferenciam e diversificam sendo percebidas e internalizadas de várias maneiras por seus grupos. Isso em relação a visão de mundo e o reflexo cultural no rosto, no corpo, no tom de pele, na vestimenta, nos gestos, etc.

No processo de construção da identidade se molda também a autonomia e está se refere ao constante conhecimento adquirido com experiências diárias buscando conhecimento pessoal, sobre sua autoimagem que vai se configurando ao longo do tempo. A identidade perpassa sobre uma concepção de distinção, algo carregado por cada indivíduo e que torna sua marca de diferença dentre os outros.

Trazendo o primeiro conceito de identidade, o Dicionário Online de Português, diz: “Documento de identificação; comprovante de que alguém é a pessoa que se diz ser: carteira de identidade.” No mesmo dicionário outro conceito: “Conjunto das qualidades e das características particulares de uma pessoa que torna possível sua identificação ou reconhecimento”.

Nesse contexto, se apresenta o documento de identidade, ou seja, o registro geral que nos identifica de forma individual sendo que na definição seguinte já se tomam as características pessoais como referência a identidade.

Outro conceito, agora do site Significados, nos é apresentado como sendo: “Identidade é a qualidade de idêntico. É o reconhecimento de que o indivíduo é o próprio. É o conjunto de caracteres particulares, que identificam uma pessoa, como nome, data de nascimento, sexo, filiação, impressão digital, etc.” Este nos remete diretamente e tão somente ao registro geral (RG).

Estes conceitos não delimitam a discussão sobre o tema em questão por ser um assunto de muita abrangência uma vez que o processo de identificação vai além de definir fronteiras externas e internas pois perpassa pelas questões individuais e coletivas marcado dentro de um contexto em que a comunicação é a base para interação.

A identidade através de um processo de construção, como colocado por Woodward citado por Menezes (2012, p. 69), “é tanto simbólica quanto social”, sendo assim é configurada no ceio social e reconfigurada com vivências durante o processo através das práticas sociais. Ainda sobre o que a autora coloca, a relação de pertencimento, de participação, de igualdade é estabelecida nas relações. Com efeito também relações de segregação e distanciamento.

Percebe-se, portanto, que as concepções sobre o conceito de identidade são construídas através de relações culturais, principalmente quando a identidade se solidifica nas relações de pertencimento, nas participações e percepção de igualdade mediante o grupo social.

Assim cabe compreender o termo “identidade cultural”, visto que o indivíduo se enxerga a partir das práticas desenvolvidas no grupo e para o grupo.

Nessa perspectiva, Porfírio no site Mundo Educação afirma que: “A identidade cultural é um conjunto híbrido e maleável de elementos que formam a cultura identitária de um povo, ou seja, que fazem com que um povo se reconheça enquanto agrupamento cultural que se distingue dos outros” (<https://mundoeducacao.uol.com.br/sociologia/identidade-cultural.htm>). O autor ainda afirma que: “É difícil definir uma identidade cultural específica, pois ela é maleável e depende do momento e das peculiaridades culturais de uma determinada sociedade (<https://mundoeducacao.uol.com.br/sociologia/identidade-cultural.htm>).”

Percebe-se nas colocações do autor que a identidade está interligada com a cultura: o que faz o homem é seu modo de viver e seu modo caracteriza sua cultura.

Sobre identidade cultural, Porfírio, ainda no site Mundo Educação, demanda mais uma colocação:

A identidade cultural não está distante da definição de identidade, pois ela é a identificação essencial da cultura de um povo. O que um povo produz linguística, religiosa, artística, científica e moralmente compõe o seu conjunto de produção cultural. Esse conjunto tende a seguir certos padrões dentro de sociedades, o que cria um aspecto identitário para as culturas de determinadas sociedades. (<https://mundoeducacao.uol.com.br/sociologia/identidade-cultural.htm>)

A identidade, portanto, não cabe ao ser tão somente: ela invade traços mais internos apresentando o indivíduo com suas singularidades e principalmente retrata seu meio como um reflexo do seu EU.

Aqui portanto a cultura faz o desfecho por estar em processo prático de escolhas e vivências a todo momento, ou seja, em construção social. E a comunicação favorece a visão do todo, seja por síntese, como uma pessoa com visão para perceber o todo, seja de forma analítica acessível, como pessoas com deficiência visual uma vez que a “linguagem” fornece, portanto, um modelo geral do funcionamento da cultura e da representação, especialmente na chamada abordagem semiótica – sendo esta o estudo ou a “ciência dos signos” e seus papéis enquanto veículos de sentido numa cultura (...) (HALL, 2016, p. 26).

Nesse caso, mais uma vez se acentua a importância da audiodescrição na percepção cultural identitária, favorecendo principalmente a interação e construção dessa percepção entre as próprias pessoas com DV e como é enxergado o mundo por outros sentidos que não sejam a visão mantendo a capacidade e a habilidade em mapear mentalmente a diversidade cultural sobre suas percepções.

Cabe, portanto, uma reflexão mais direta sobre as pessoas, uma vez que estas são responsáveis pelo seu processo de construção e disseminação cultural: as características de cada um carregam historicamente identidades que foram se solidificando em uma única pessoa. Nesse caso o tom da pele, observado sobre o sentido da visão, engloba a diversidade de um mesmo grupo social e/ou cultural.

## **Tons de pele – Colorismo acentuado e informado**

A audiodescrição de pessoas abarca inúmeros traços que diferem umas das outras. Direcionando o foco apenas para tons de pele se percebe o grande acen-

tuar da diversidade. Nosso olhar mais minucioso vai para a diversidade racial de pessoas negras (pretas e pardas), visto que:

Vem desde os tempos da escravidão a manipulação da identidade do negro de pele clara como paradigma de um estágio mais avançado de ideal estético humano que todo negro de pele escura deveria perseguir diferentes mecanismos de embranquecimento. Aqui, aprendemos a não saber o que somos e sobretudo o que devemos querer ser. Temos sido ensinados a usar a miscigenação ou a mestiçagem como uma carta de alforria do estigma da negritude: um tom de pele mais claro, cabelos mais lisos ou um par de olhos verdes herdados de um ancestral europeu são suficientes para fazer alguém descendente de negros, se sentir pardo ou branco, ou ser “promovido” socialmente a essas categorias. E o acordo tácito é todos fazermos de conta que acreditamos (CARNEIRO, 2011, p.64).

A teoria do embranquecimento que se instalou no Brasil em 1910, percebia o país como uma “bagunça”, sendo que o que se tinha eram pessoas de etnias diferentes. Havia a necessidade, por parte do colonizador europeu, de que se apresentasse uma classificação identitária em relação aos tons de pele. Era eminente que a diversidade em relação a esses tons apresentava uma pluralidade étnica. A intenção colonizadora era embranquecer o Brasil em um século trazendo imigrantes brancos, europeus. Estes se instalaram inicialmente no sul do país.

O ato (forçado) desta “ação integradora étnica” foi dando origem a “pessoas negras toleráveis, mais apreciáveis”, por serem negros e negras de pele menos retinta.

Inclusive Silva (2016) ainda coloca que:

(...) o colorismo estaca um tipo de discriminação que enfatizava os traços físicos do indivíduo, questões determinantes para revelar o valor que a ele seria dado em sociedade. Dessa forma, aspectos fenotípicos como um cabelo notadamente crespo, um nariz arredondado ou largo que são associados à descendência africana, também influenciam no processo de discriminação no denominado colorismo (2016, p. 12).

Indo além de tons de pele, o colorismo se consolida em características como um todo em pessoas. Entretanto, quanto mais escura fosse a pele, mais racismo seria vivenciado pelas pessoas negras tendo em vista que, como também colocado por Silva (2016):

A ideia presente no ideário do colorismo não é nem de longe a de aceitar o negro no ambiente branco, mas sim a de tolerar aquele negro que não tem muitos traços que revelem sua ascendência, a ponto de poder imaginá-lo como branco e poder conviver com a sua existência em um mesmo espaço (,,,) (p. 12).

As concepções aqui minimamente abordadas trazem historicamente a padronização de um estereótipo de “beleza” identificando o europeu como pessoa de posse desse adjetivo por conta da pele clara, mesmo que ser branco, no Brasil, não se caracterize unificar racialmente o branco, mas que não invalida seu tratamento social diferenciado. Mas a diversidade maior, está nos tons de pele, da população negra brasileira. Por essa diversidade acentuamos a riqueza cultural que se manifesta entre cada indivíduo e precisa ser descrita a todos, incluindo pessoas com deficiência visual, sejam cegas ou com baixa visão, de origem congênita ou adquirida.

Apresentar o que é o colorismo bem como o surgimento e suas implicações através dos autores citados anteriormente, dá apoio ao objetivo da audiodescrição nessa discussão. Com efeito, a intenção é favorecer a descrição da rica variação nos tons culturalmente existentes hoje em cada pessoa. Além disso, o se declarar enquanto pessoa negra (preta ou parda), assume uma identidade que ultrapassa a linha do horizonte marcada pela miscigenação. Decorrente da internalização do processo de construção sobre a audiodescrição, pessoas com deficiência visual terão oportunidade de conhecer bem melhor características únicas que nos fazem todos seres humanos na diversidade.

Para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) encontra-se no espectro da população negra as pessoas pretas e pardas: Pardo se refere a quem se declara pardo e possui miscigenação de raças com predomínio de traços negros. Preto é a pessoa que se declara preta e possui características físicas que indicam ascendência predominantemente africana.

Considera-se portanto, que o foco da audiodescrição sobre essa temática está interligado às tonalidades existentes na pele negra e que corroboram mundialmente uma nação prevacente de riqueza cultural. Não cabe ao audiodescritor determinar ou induzir escolhas ou preferências pessoais no uso de uma comunicação acessível no que tange a identificação racial, mas a reflexão advinda desse trabalho é sobre este profissional não ignorar os tons de pele e a riqueza cultural identitária da população negra, transmitindo essa pluralidade às pessoas com deficiência visual. Este processo merece um estudo principalmente em regiões multiétnicas, como o Norte do país.



## A percepção de tons e seu significado histórico cultural

A reflexão sobre a descrição de tons de pele pode se tornar um desafio. Objetivar a reflexão sobre o recurso de acessibilidade comunicacional e audio-descrição sobre tons de pele como indicadores culturais identitários e ricos sobre uma concepção histórica, é pensar sobre o repertório cultural em que se apresentam pessoas negras (pretas e pardas). É principalmente difundir tonalidades não como apenas um conceito de cor mas como um traçado que favorece percorrer a história de um país, a história de um povo.

Como já citado antes, a dificuldade em descrever tons de pele é realmente um desafio. A imagem abaixo, de uma caixa de lápis de cor, apresenta tons de pele para a produção de imagens:

Figura 1: Caixa com 12 lápis de cor intitulada Tons de Pele



Fonte: Produção da autora

As cores visualmente apresentadas pelos lápis são de tons que variam desde pele clara à pele escura. Tons que atualmente dão vida mais relacionada a cultura, a identidade e a diversidade nas pinturas de desenhos. A caixa dispõe de 12 lápis que irão compor o espectro de peles a pintar, que não é algo de um debate tão antigo, pois segundo Kaersher apud Dereveck (2019) este material aponta que:

(...) a necessidade surgiu durante debates no curso Uniafro, após vários professores relatarem casos de alunos que sofrem constrangimento e até agressões de colegas devido à sua cor. Com isso, os educadores perceberam a necessidade de mudança na maneira de ensinar sobre os tons de pele. (GAZETA DO POVO, 2019)

Na matéria apresentada acima, a proposta pela criação de uma caixa de lápis de cor com demais tons ocorreu em 2014, mas a procura pelo produto foi percebida crescentemente em 2018. Inclusive a primeira proposta foi com 12 tons sendo que atualmente há 24, como apresenta a imagem abaixo:

Figura 2: Caixa de Giz de Cera com 24 bastões com cores de Tons de Pele



Fonte: 2<https://media.gazetadopovo.com.br/viver-bem/2019/01/pintkor-24-cores-ok-600x600-a285ae00.jpg>

A descrição do produto indica a discussão e estudo na construção de um material ocorrido junto a UNIAFRO/UFRGS uma vez que, segundo a matéria, “foram produzidos especialmente em parceria com o UNIAFRO/UFRGS, Curso de Aperfeiçoamento em Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola”.

Portanto, temos um movimento que gerou um ganho considerável sobre a conscientização em relação a tons de pele, principalmente no ambiente escolar e de produção de imagens, por crianças e também por adultos.

Embora esse avanço tenha ocorrido a nível visual, a descrição não é tão simples, levando em consideração a falta de nomes nos tons, como ainda se pautando no exemplo da caixa de lápis de cor, sendo classificados, como apresenta a imagem abaixo:

Figura 3: Verso da Caixa com 12 lápis de cor intitulada Tons de Pele



Fonte: Produção da autora.

Na imagem, temos o lado oposto da caixa de lápis de cor tons de pele, apresentando as cores do mais claro para o mais escuro, usando como classificação: T3, T5 T1, T7, T8, T9, T2, T10, T12, T4, T11 e T6, nesta mesma sequência.

Difícil a compreensão com essa classificação tão superficial distante das tonalidades já conhecidas. Outro fator que torna também dificultoso para a descrição de tons de pele, a nível de imagem, é a compreensão das mesmas por pessoas com deficiência visual, principalmente entre pessoas cegas, visto que o produto varia entre várias paletas que se aproximam de tons de pele, tomando uma sequência próxima dentro da própria palheta de cor.

Assim sendo, a partir deste material didático e sua presença no contexto escolar e consequentemente no artístico, percebemos que não cabe tão somente saber a tonalidade da pele de uma pessoa, mas também conhecer sua questão racial no meio social e cultural, o que deve ser feito pelo audiodescritor a partir da autoidentificação das pessoas, uma vez que a questão étnica não passa apenas por um absorção de cor e luz mas sim por uma compreensão de pertencimento racial.

## Conclusão?

Constituir tantos conceitos foi o melhor meio pensado para favorecer a reflexão inicial sobre a necessidade de pessoas com deficiência visual terem acesso a tons de pele através do serviço de tecnologia assistiva de acessibilidade comunicacional: a audiodescrição. Resgatar o conceito de cultura, enfatizando a importância da identidade cultural leva o indivíduo a percorrer um processo histórico arraigado de significados que influenciam na construção do próprio eu em sociedade. Conhecer sobre o colorismo e entender a diversidade de tons de pele é também conhecer e saber de nossa história identitária.

A audiodescrição hoje como um recurso que transforma imagens em palavras é a melhor tecnologia de acessibilidade para levar o aprendizado sobre identidade racial, favorecendo a percepção de tons de pele de pessoas negras (pretas e pardas). Sem o sentido da visão se perde muito relacionado a cultura identitária, deixando uma lacuna no sentido da compreensão e percepção mais ampla sobre nossa sociedade.

Transcender essa barreira é caracterizar pessoas de forma mais detalhada sobre tons de pele, procurando enriquecer um repertório cultural que se dispõem na bagagem histórica de muitas pessoas, oportunizando por direito, o acesso a essa informação, com ênfase na identidade cultural, que nos torna únicos.

## Referências

ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago. A Formação de Audiodescritores no Ceará e em Minas Gerais: Uma Proposta Baseada em Pesquisa Acadêmica. In: MOTTA, Livia Maria Villela de Mello e FILHO, Paulo Romeu. (Org.) Audiodescrição: transformando imagens em palavras. Secretária dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010. p. 93-105.

CARNEIRO, S. **Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil**. São Paulo. Editora Sumus, 2004.

CULTURA. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/cultura/>>. Acesso em: 07/06/2023.

DEREVECK, Raquel. **O lápis “cor de pele” está com os dias contados; empresa cria estojo que emocional**. Gazeta do Povo, Curitiba, PR, 23 jan. 2019. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/viver-bem/comportamento/o-lapis-cor-de-pele-esta-com-os-dias-contados/>. Acesso em 05 de jun. 2023.

DESCRIÇÃO. In: **Significados**. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/descricao/>>. Acessado em 05/06/2023.

DIANA, Daniela. **Cultura: o que é, características, elementos e tipos. Toda Matéria**, [s.d.]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/o-que-e-cultura/>. Acesso em: 7 jun. 2023

FRANCO, Eliana Paes Cardoso e SILVA, Manoela Cristina Correia Carvalho da. **Audiodescrição: Breve Passeio Histórico**. In: MOTTA, Livia Maria Villela de Mello e FILHO, Paulo Romeu. (Org.) Audiodescrição: transformando ima-

gens em palavras. Secretária dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010. p. 23-42.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós – modernidade/** tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro-11. Ed.- Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IDENTIDADE. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: < <https://www.dicio.com.br/identidade/>>. Acesso em 05/06/2023.

IDENTIDADE. In: **Significados**. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/identidade/>>. Acessado em 05/06/2023.

LARAIA. Roque B. **Cultura: um Conceito Antropológico**. 24°. ed. Rio de Janeiro: Zahar. 2009.

LIMA, Francisco. **Cegueira Colorida**. Laboratory of Artificial Intelligence and Machine Aid (Laima) - A inteligência humana ensinando a máquina a atender às necessidades de pessoas com deficiência. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Pernambuco, 02 mai. 2023. Disponível em: <https://laima.pro/pt/cegueira-colorida/?fbclid=IwAR31aWu8G09yJcyWyGYhv4XkcCh8M-nehQOEeZN52l5I3wkzF6sYbjz4TfU0> . Acessado em: 05 jun. 2023.

MENEZES, VITOR; **“Identidade e processos de identificação: um apanhado teórico”** In: Revista Intratextos, 2014, vol 6, no1, p. 68-81 DOI: <http://dx.doi.org/10.12957/intratextos.2014.7106>

BRASIL. **Guia Para Produções Audiovisuais Acessíveis**. Ministério da Cultura. NAVES, Sylvia Bahiense. Et al. (org.). Disponível em: [https://noticias.unb.br/images/Noticias/2016/Documents/Guia\\_para\\_Producoes\\_audiovisuais\\_Acessiveis\\_\\_projeto\\_grafico\\_.pdf](https://noticias.unb.br/images/Noticias/2016/Documents/Guia_para_Producoes_audiovisuais_Acessiveis__projeto_grafico_.pdf)

NEVES, Josélia. **Guia de audiodescrição: imagens que se ouvem**. Lisboa & Leiria: Instituto Nacional de Reabilitação e Instituto Politécnico de Leiria. ISBN: 978-989-8051-20-2.

NUNES, Ana Camila Nobre Xavier. **INFORMAÇÃO ATRAVÉS DA COR: A Construção Simbólica Psicodinâmica das Cores na Concepção do Produto**. ModaPalavra, Ano 6, n. 9, p. 63-72, jan-jul 2012. Acesso em: 05 jun. 2023.

OLIVEIRA, Evandro de; ALVES, Adilson Francelino. **Uma Análise Literária sobre o Conceito de Cultura**. Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN

2237-3098. Centro de Ensino Superior de São Gonçalo. Nº. XI, p. 01 - 18, Jan-jun. 2015. Acessado em: 05 jun. 2023.

PORFIRIO, Francisco. **IDENTIDADE CULTURAL. Mundo Educação.** Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/sociologia/identidade-cultural.htm>

ROAM, Dan. **Desenhando negócios:** como desenvolver ideias com o pensamento visual e vencer nos negócios. 2012.

SILVA, Tainan M. G. Silva e. **O Colorismo e suas Bases Históricas Discriminatórias.** Revista Direito UNIFACS – Debate Virtual. n. 201, p. 1-12. 2017. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/view/4760#:~:text=O%20COLORISMO%20E%20SUAS%20BASES%20HIST%C3%93RICAS%20DISCRIMINAT%C3%93RIAS,-Tainan%20Silva%20e&text=Embora%20o%20racismo%20exista%20como,tonalidade%20da%20pele%20mais%20escura.>

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

Sylvia Bahiense Naves (et al – org.). **Guia para produções audiovisuais acessíveis:** guia para produções audiovisuais acessíveis. Brasília: Secretaria do Audiovisual do Ministério da Cultura, 2016. 85 p.

# Acessibilidade Cultural no Amapá

Volume III



# CAPÍTULO

---

# 7



# BLOCO DO ABEL – O BLOCO DA INCLUSÃO

*Alice Cristina Bessa Nunes*

## **Introdução**

Neste capítulo, falaremos sobre a trajetória do BLOCO DO ABEL , evento carnavalesco que começou como uma brincadeira de grandes amigos preocupados em incluir no meio em que viviam, aquele amigo autista que tinha comportamentos considerados inadequados e se transformou ao longo dos anos em um grande movimento de acessibilidade não só cultural, mas também de busca por garantir acessibilidade no seu sentido mais amplo, que inclui acesso à políticas públicas de saúde e educação, acolhimento, orientação, direitos, informação, qualidade de vida, proteção social, acesso ao mercado de trabalho e direito de viver plenamente suas especificidades sem sofrer preconceitos.

## **Como tudo começou**

Era meado de janeiro de 2015 quando fui procurada por Lupa, Pedro e Rafael, todos amigos do Abel, meu filho, que me pediram permissão para criar um bloco de carnaval em homenagem a ele. Estavam muito preocupados porque estava circulando um boato que algumas pessoas estariam querendo fazer bullying com Abel, durante sua presença nas festividades carnavalescas. Imagina o que teria autismo a ver com carnaval? Pois é, aquela ideia que a princípio parecia não ter sentido se tornou um sucesso ao longo dos anos, mudou nossa história, minha e do Abel, e mudou a visão de milhares de pessoas a respeito do autismo no meu estado, Amapá.

Abel hoje tem 32 anos, é estudante universitário e se apresenta às pessoas como Abel, do Bloco.

Qual foi o motivo pelo qual seus amigos criaram o Bloco, que na primeira edição teve o nome de UNIDOS DO ABEL que também era o nome de um polêmico grupo de WhatsApp? Eles ficaram preocupados com o fato de Abel estar sendo constantemente bloqueado pelo Facebook para adicionar novos amigos, por estar convidando pessoas que não o conheciam pessoalmente e não entendiam o jeito diferente dele.

Abel é muito expansivo e ingênuo ao se relacionar, aperta a mão de todos que conhece e faz perguntas consideradas “inadequadas” pela maioria, perguntando por muitos detalhes a respeito das pessoas que encontra. O objetivo deles era que a sociedade em geral conhecesse um pouco mais sobre o autismo e com isso diminuir o preconceito com o Abel e, na oportunidade, arrecadar alimentos para doação a entidades filantrópicas. E também queriam um bloco para brincar e se divertir!

E eles deram conta! Foi uma festa linda e bem organizada, com um trio doado pelo pai de um dos organizadores, várias atrações que se apresentaram gratuitamente, segurança oferecida pela Polícia Militar, um samba enredo sobre a trajetória do Abel e muita emoção! Tiveram algumas entrevistas em rádios e tvs e deram o seu recado.

A partir dessa primeira edição já houve uma diferença na maneira das pessoas tratarem Abel, com muito mais respeito. Nesse evento foram arrecadados 533kg de alimentos. Foi uma felicidade geral a entrega dos mesmos, com muita empolgação de todos os envolvidos.

Figura 1: Abel e família no evento de 2015



Fonte: Arquivo Pessoal

## 2017: Conquista das redes sociais

Não foi possível realizar o evento em 2016 pois Abel foi morar, à época, em Belém para cursar Estatística na Universidade Federal do Pará (UFPA) e esse fato dificultou a continuidade do evento no ano seguinte. Como o evento em 2015 agradou muito as pessoas que participaram e chamou a atenção por ter sido bastante diferente do formato de outros blocos de carnaval, seus amigos reivindicaram uma nova edição do mesmo. Então, em 2017 se juntou ao Bloco um escritório de coworking, especialista em negócios digitais, e um Instituto de Empreendedorismo Social. O BLOCO UNIDOS DO ABEL passou a se chamar BLOCO DO ABEL, tendo conta no Facebook e Instagram, canal no Youtube e um site para venda de ingressos. O evento foi realizado em um restaurante e começou com um baile infantil inclusivo para crianças autistas.

O bloco se tornou um sucesso nas redes sociais e o público compareceu. A proposta dessa edição foi que para cada ingresso vendido seria doado um quilo de alimento. Foi arrecadado uma tonelada de alimentos e 03 centrais de ar-condicionado foram doadas para a AMA (Associação dos Amigos dos Autistas do Amapá). O vídeo produzido para o Youtube teve repercussão nacional.

A principal lembrança dessa edição foi o fato de vários pais e mães me procurarem para pedirem informações sobre como cuidar de seus filhos, como acessar direitos, como se preparar para o desafio de ser pai/mãe de autista. A partir dessa edição tomamos a decisão de fazer algo a respeito dessa necessidade de informação e acolhimento para familiares de pessoas com autismo.

Figura 2: Abel e amigos no evento de 2017



Fonte: Arquivo Pessoal

## 2018: Chegamos ao Shopping

Iniciamos 2018 percebendo bastante interesse do público em geral, comunicadores e empresários do ramo de shows em nosso projeto. Recebemos o convite do AMAPÁ GARDEN SHOPPING, localizado em Macapá, para realizarmos o evento em seu estacionamento em uma estrutura semi montada. Junto com essa parceria, recebemos ainda uma sala dentro do shopping, lugar perfeito para colocar em prática nossos planos de oferecer palestras a respeito do Transtorno do Espectro Autista (TEA) a responsáveis e cuidadores e demonstrar o direito à cultura às pessoas com autismo. Buscamos apoio de associações de pais e profissionais e fomos muito bem acolhidos.

Esse ano foram ministradas mais de 10 palestras com diversos profissionais e se juntaram a nós outras associações de defesa de pessoas com deficiência. Temas como acessibilidade cultural e história sobre direitos de pessoas com deficiência povoaram esse ano onde o público se fez presente, ávido por informações e acolhimento.

Conseguimos fazer um baile infantil de carnaval mais inclusivo, oferecendo transporte para crianças com autismo e outras deficiências, assim como transporte para mães e pais de lugares distantes. O evento se consagrou e tivemos um público de mais de 3.000 pessoas. Com as parcerias, arrecadamos 5 toneladas de alimentos que foram doadas a 16 instituições beneficentes, muitas delas que cuidam de pessoas com deficiência.

Esse ano nos marcou pelo fato de que chegamos à conclusão de que o evento de carnaval em si não estava sendo inclusivo, não havia rampas no local e nem espaço exclusivo para pessoas com deficiência.

Figura 3: Vista do Evento de 2018



Fonte: Arquivo Pessoal

## **2019: O ano da atração nacional**

Em 2019, recebemos o convite de uma produtora de shows para uma parceria em trazer uma atração nacional. A estrutura seria montada do zero, portanto seria possível garantirmos acessibilidade e um local para que pessoas com deficiência pudessem assistir ao show adequadamente, além de ampla divulgação que o evento seria gratuito para esse público.

Promovemos diversas palestras e oficinas, algumas tiveram que ser em auditórios maiores devido à grande procura do público. Realizamos exposições de arte de pessoas com autismo, show de abertura com artistas com autismo e outras deficiências, rodas de conversas com autistas adultos, baile infantil de carnaval adaptado para crianças com autismo e outras deficiências e um lindo desfile de moda com crianças com autismo e outras deficiências.

Os relatos dos responsáveis pelas crianças foram emocionantes e estas conseguiram se adaptar ao ambiente sem se estressar. O evento foi lindo e organizado, porém a parte reservada às pessoas com deficiência ficou praticamente vazia.

Outra lição aprendida: de que há necessidade de mais ações para a inclusão, além de ingressos gratuitos, rampas, banheiro acessível. Também é necessário

garantir meios de transporte para as pessoas com deficiência. Esse ano também marcou meu ingresso no CONDEAP- Conselho de Defesa das Pessoas com Deficiência do Amapá, onde ingressei na vaga destinada à Secretaria Estadual a qual faço parte do quadro efetivo. Ingresso esse que me fez mergulhar ainda mais nesse universo tão rico em aprendizagem!

Figura 4: Ariane Luna, Pessoa com deficiência física e o cantor Lucas Lucco no evento de 2019



Fonte: Arquivo Pessoal

## **2020 a 2022: Os anos da pandemia**

Continuamos as palestras e oficinas no Shopping parceiro e firmamos parceria com o Bloco Malagueta de Macapá para um evento de três dias, realizado no Sambódromo da Capital, mesmo com a equipe reduzida. Foi possível também fazer o evento infantil, algo que não desistimos por ser o único na cidade voltado ao público com deficiência. Em 2020 não foi possível fazer a arrecadação de alimentos.

Figura 5: Abel e brincantes do Bloco Malagueta (2020)10



Fonte: Arquivo Pessoal

Tentamos fazer a edição 2022, porém houve novo lockdown para eventos. Promovemos duas palestras e arrecadamos brinquedos para as crianças com autismo. Compareceu a uma das palestras um transexual, pai de filho autista, buscando apoio para lidar com várias questões de seu filho e nos surpreendemos com nossa falta de preparo para ajudá-lo. Entendemos então que inclusão é um conceito muito mais amplo que se possa imaginar. E muito a aprender.

Figura 6: Palestra em 2022



Fonte: Arquivo Pessoal



## 2023: Cuidando de quem cuida

Chegamos a 2023: equipe reduzida, porém com muita garra e pensamento de fazer algo mais organizado e mais impactante. Durante a pandemia, passei por um processo de depressão muito forte e decidi me cuidar. Entendi a necessidade de me preparar mais profundamente para o desafio de ser mãe atípica, considerando que o autismo do meu filho é para a vida toda. Decidi também estudar mais e me deparei com o universo das terapias holísticas e me formei em constelação familiar.

O que tem isso a ver com o BLOCO DO ABEL?

Entendi a necessidade de continuar com o projeto de forma mais estruturada para alcançar os objetivos propostos. Baseado no meu exemplo e na diferença que fez na minha vida o autocuidado, procurei levar essa mensagem para os pais e mães de autistas e pessoas com deficiência em geral.

Como Conselheira do CONDEAP, vou tendo acesso a mais informações e descubro que temos três pessoas em média que recebem diagnóstico de autismo no estado do Amapá. Paralelamente, temos somente três neuropediatras para atender uma população de quase 1 milhão de habitantes no Estado, portanto, os desafios no que tange um diagnóstico são gigantes.

Devido a pandemia, os atendimentos de saúde voltados às pessoas com autismo e outras deficiências foram suspensos. Falta ainda estrutura nas escolas públicas e privadas para atender as pessoas com necessidades especiais de aprendizagem.

Decidimos que o BLOCO DO ABEL se estenderá por todo o ano de 2023, com várias atividades de acolhimento, lazer, busca por direitos, orientação, mantendo o lema desse ano que é CUIDANDO DE QUEM CUIDA. Já disponibilizamos dez palestras com temas variados voltadas para responsáveis e familiares de nosso público-alvo.

Nessa edição, até o momento deste relato, já promovemos: bailinho infantil acessível, um piquenique azul no dia da Conscientização do Autismo em um complexo de lazer da periferia de Macapá, participamos de caminhada temática, promovemos oficinas de maquiagem e de estilo para mães atípicas, Desfile de Moda de mães de autistas, disponibilizamos nosso espaço no Shopping para que pais e mães de autistas comercializem produtos, promovemos o FÓRUM PERMANENTE DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO juntamente com o TRE/AP, a OAB/AP e o EXÉRCITO BRASILEIRO, onde representantes de associações de defesa de pessoas com autismo e outras deficiências tiveram a



oportunidade de construir uma carta de intenções cuja principal reivindicação é a criação da SECRETARIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA DO ESTADO DO AMAPÁ.

Estamos promovendo a PRIMEIRA CORRIDA DO ORGULHO AUTISTA para incentivar a prática de esportes nas famílias das pessoas com autismo e outras deficiências. Ao longo do ano promoveremos ações sociais nos bairros da periferia onde levaremos lazer, atendimentos de saúde e cidadania para famílias de pessoas com autismo e outras deficiências.

Estamos buscando também parcerias com supermercados e farmácias para campanhas de arrecadação de alimentos e remédios para atender famílias em vulnerabilidade social. Ou seja, estamos potencializando a partir de nosso processo de acessibilidade cultural no Amapá, espaços e eventos inclusivos em toda sua potencialidade.

Sabemos que ainda há muito a melhorar para que os eventos do BLOCO DO ABEL se tornem eventos plenamente acessíveis. Ainda faltam, além de ingresso gratuito para pessoas com deficiência, rampas, locais reservados e banheiros acessíveis, transporte gratuito e adequado, intérpretes de Libras, audiodescrição, plataformas vibratórias, alimentação gratuita ao público específico, dentre outros. Tudo isso já está estabelecido em nossas metas para o futuro e pretendemos caminhar nessa direção.

Este relato não é só a apresentação de nosso projeto de acessibilidade cultural, mas também um registro de agradecimento profundo aos amigos do Abel, que num gesto de carinho e cuidado criaram esse evento e nos deram de presente.

Hoje meu filho é acolhido pelas pessoas que entendem seu jeito de ser. Agradeço a todas as pessoas que têm cruzado nosso caminho e acreditam que é possível mudar a vida das pessoas com autismo e outras deficiências através de informação, cuidado, acolhimento, políticas públicas efetivas e permanentes, fim do preconceito, acesso ao mercado de trabalho e lazer e principalmente, oportunizando seu acesso à cultura, uma vez que este é também um direito a todas e todos.



# Acessibilidade Cultural no Amapá

Volume III



# CAPÍTULO

---

# 8

# ALÉM DO VER: EXPERIÊNCIA PERFORMÁTICA COM PESSOAS CEGAS

*Danilo Pereira Monteiro*

## **Introdução**

Este texto é um recorte da minha monografia de conclusão de curso (TCC) apresentada à banca examinadora do colegiado de Artes Visuais da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e foi um trabalho em grupo com a parceria de Jesuelem Machado e José Orlando Fernandes, realizado no Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual do Amapá (CAPDV/AP).

No decorrer desta pesquisa, não encontramos materiais que relacionassem Performance-arte e deficiência visual. Entretanto, encontramos fontes relacionadas que abordam principalmente a expressão corporal e o teatro inclusivo. Nesses campos, encontramos ainda a relação da Pessoa com Deficiência Visual (DV) com o próprio corpo pelo viés artístico.

Os deficientes visuais, digamos, com uma expressão facial extremamente pobre, costumam apresentar falta de estimulação adequada. São pessoas que não possuem, em geral, consciência do próprio corpo, além de apresentarem déficit em outras áreas psicomotoras. Um deficiente visual que receba todo o tipo de estímulo desde a sua infância pode encontrar o caminho para desenvolver a sua própria expressividade (CUNHA s/ data).

Faz-se necessário entender que a Pessoa com Deficiência visual assim como uma Pessoa sem Deficiência, possui seus próprios gestos e suas próprias maneiras de lidar com o mundo.

## **A experiência performática no CAPDV/AP**

Nossa pesquisa de campo teve como objetivo levar a Performance-arte para os alunos do Centro com o intuito de inserir essa linguagem, que é muito visual, em um espaço que é para cegos.

Quando pensamos em arte, logo imaginamos lindos quadros de Da Vinci, que desde a antiguidade são tidas como obras de interação com o que enxergamos e refletimos através de cada uma delas. Pensando nisso que desenvolvemos este projeto de ensinar e envolver a Pessoa com Deficiência Visual à Performance, fazendo sentirem sensações através dos seus outros sentidos.

O Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual visa garantir aos educandos cegos e de baixa visão do Estado do Amapá, incluídos na Rede Regular de Ensino e/ou comunidade, o acesso aos recursos específicos necessários ao seu desenvolvimento biopsicossocial, através de atividades, ações e serviços específicos na área da deficiência visual, além de disponibilizar livros em Braille; livros falados; textos ampliados; mapas adaptados; jogos pedagógicos adaptados e outros. O CAPDV responsabiliza-se pelo suporte pedagógico de toda a área da deficiência visual no Estado do Amapá através de avaliação, acompanhamento e assessoramento à alunos e professores da Rede de Ensino Regular.

O Centro é constituído por 04 Núcleos que oferecem apoio direto ou indireto à educação da Pessoa com Deficiência Visual. São eles: Núcleo Didático Pedagógico; Núcleo de Produção Braille; Núcleo de Tecnologia e o Núcleo de Convivência.

## **Da teoria para a prática: primeiras impressões**

Fomos ao CAPDV pela primeira vez para conhecer o local e os funcionários. Chegando lá, nos deparamos com um aluno da instituição tomando uma sopa, pois já seria dispensado da aula e achamos muito importante esse tipo de cuidado e tratamento ao aluno. Entramos e fomos muito bem recebidos por alguns professores que estavam tomando café no corredor. Logo em seguida, fomos até a sala da diretora Soraya Christina Pereira, que fica no segundo andar, onde nos apresentamos como alunos da UNIFAP e falamos do nosso projeto de TCC. Pedimos autorização para começarmos a executar o mesmo na instituição e a diretora enfatizou a satisfação de poder ver a instituição tendo visibilidade dentro de uma Universidade.

Logo após acertarmos a forma como iríamos trabalhar nosso projeto, ela sugeriu que ficássemos com a turma de adultos pois a tarde as aulas são com crianças e a maioria ainda estava se adaptando ao local. Decidimos então ficar com a turma de adultos que seria pela parte da manhã. Até aquele momento estavam ativamente frequentando seis alunos nas aulas de dança que aconteciam nos dias de terça e quinta-feira. Após acertarmos tudo, fomos para o andar de baixo para conhecer o local. O ambiente, a época, era muito bem organizado sendo uma casa de dois andares contendo cinco salas no andar de cima. Logo na entrada, os alunos têm acesso à uma pequena biblioteca com mesas, cadeiras e alguns livros, dentre eles, uma prateleira apenas de bíblias em Braille, sendo uma das coisas que nos chamou muito atenção.

Ao sair pelos arredores, percebemos que o local possui um pátio amplo na frente e nos lados. Indo direto no pátio do lado chegamos na parte de trás onde se encontra um ambiente de lazer com uma piscina, canteiros, hortas, flores e churrasqueira. Finalizamos essa primeira visita ao CAPDV com muita empolgação de logo começarmos a realizar nossas ideias com os alunos/usuários do mesmo.

No segundo encontro, fomos apresentados à professora de Dança, sendo ela a responsável por nos disponibilizar horário em suas aulas para darmos início ao nosso projeto. Nesse dia ficamos apenas como espectadores na aula, observamos a forma como os alunos chegavam animados para a mesma e como tinham muita afinidade com a professora. Contavam sobre suas vidas, algo do cotidiano deles e no fim da conversa sempre sorriam apesar de uma difícil situação que teriam passado. Quando todos os alunos chegaram à sala, a professora começou a aula nos apresentando à turma. Nos apresentamos e logo em seguida pediram para a gente falar o que era Artes Visuais pois conheciam a expressão Arte, mas não um curso Artes Visuais em si. Falamos um pouco sobre nosso curso e logo explicamos nosso projeto a eles.

Por fim, falamos que na próxima aula iríamos dar início a nossa primeira apresentação. Todos ficaram empolgados pela próxima aula que seria uma explicação teórica sobre a Performance-arte.

No encontro seguinte demos uma aula sobre a linguagem artística da Performance, onde apresentamos a teoria, o significado e a força da arte no expressar e como planejar uma Performance, no pensar nos espectadores, em suas reações e envolvimento com ela. Todos se mostraram muito curiosos em conhecer a linguagem. Falamos que iríamos preparar uma especialmente para eles.

Logo na semana seguinte, fomos apenas observar os alunos, conversar com eles e nessas conversas conhecemos um pouco de cada educando cego, sobre sua

vida, história, superação e tudo isso contribuiu muito para nossa ideia de criar uma Performance para eles. Tudo o que ouvimos usamos como instrumento para adaptar uma Performance inteiramente para um público de Pessoas com Deficiência Visual.

Ao ouvir falar de dificuldades enfrentadas pelo preconceito e pela falta de inclusão no convívio geral, dedicamo-nos a refletir sobre estas pessoas, seu mundo, sua “visão”, que é totalmente diferente da nossa enquanto pessoas videntes, onde estamos acostumados com a idealização da estética, do “belo e feio”, do julgamento pré-concebido por somente ver algo.

Eles, diferentemente, têm uma visão de mundo mais ampla e focada em coisas realmente importantes, não julgam pela estética e nem são limitados a padrões impostos. Entramos com intenção apenas da execução de um projeto acadêmico e saímos de lá com uma verdadeira nova forma de enxergar a vida.

## **Projeto Caminhando nos Sentidos**

Após alguns dias de visitas e adaptação ao espaço, retornamos para realizar a primeira Performance na aula da professora de Dança, onde fizemos uma intervenção envolvendo a música, o corpo e os sentidos como cheiro e tato.

Pedimos para que todos fossem para fora da sala e começamos a arrumar a sala para a Performance. Primeiramente, espirramos um spray com cheiro de lavanda, colocamos folhas secas e café em pó no chão e no performer principal Danilo Monteiro, em seus braços e pescoço. Nossa intenção inicial era de trazer um ambiente em que viesse despertar o conforto e alívio aos espectadores. Porém, o cheiro do café tomou conta da sala e sua presença era muito perceptível.

Pedimos para os alunos, professora e alguns outros espectadores para entrarem na sala. Todos entraram empolgados e ansiosos, conversando entre si sobre os cheiros, principalmente os alunos DV. Uns sentiam fortemente o cheiro do café e outros o cheiro da lavanda. Colocamos todos eles em um círculo onde demos início a primeira Performance especializada para cegos.

O performer Danilo Monteiro entrou na roda ao som de uma música relaxante e tranquila, que por sua vez passou pelo círculo de pessoas pegando na mão de um por um dos alunos, passando suavemente suas mãos no pó que estava em seu corpo.

Esse toque foi fundamental para que os alunos sentissem o calor do momento e a emoção de vivenciar a intervenção. Buscamos proporcionar esse senti-



do pautados na artista Ligia Clark onde a sua obra baseia-se na relação de troca entre as pessoas, numa condição subjetiva que se estabelece por meio da vivência de suas propostas e experiências artísticas interativas e sensoriais.

Após explorar as possibilidades de incitar a comunicação poética pela ação do público, Clark percebe a importância do toque para atingir essa estratégia e investe na busca de sensações pelo contato de objetos com partes do corpo do espectador.

Nesse sentido podemos perceber na imagem abaixo o performer Danilo pegando o braço da aluna DV que participava da performance:

Figura 1: Performer em contato com aluna DV



Fonte: Arquivo Pessoal

Achamos importante o envolvimento do corpo na Performance, pois uma Pessoa DV usa o mesmo como instrumento para fazer relação com o espaço e com outro indivíduo principalmente no toque. É interessante entender que no mundo de uma pessoa não vidente a visão é pelos outros sentidos.

Os alunos entraram no clima em movimento com a música. Após alguns minutos tocou uma música mais forte e com ruídos e notamos que o semblante dos alunos mudou - daquela sensação de conforto e alívio veio o receio do que estava por vir. O Performer Danilo continuou dessa vez com gritos arrepiantes, como mostra a foto abaixo:

Figura 2: Performer gritando entre os participantes



Fonte: Arquivo Pessoal

Logo em seguida, a música calma e relaxante do início volta a tocar e entrou em cena a performer Jesuelem Machado, com flores nas mãos, indo ao encontro de cada aluno, um por um. Ela dava um abraço no aluno e entregava uma flor em suas mãos, eles pegavam as flores, e logo após o abraço levavam a flor até o nariz para sentir seu cheiro, como mostra a foto abaixo:

Figura 3: Performer em contato com o público



Fonte: Arquivo Pessoal

Após passar por todos da roda, foi finalizada a intervenção performática. Abrimos uma roda de conversa com todos os presentes na sala e demos prioridade para que os alunos cegos pudessem falar sobre suas experiências com o primeiro contato com a Performance-Arte. Todos muito empolgados, relataram

que gostaram muito, falaram da música, dos gritos e do cheiro. Tudo isso causou muitas lembranças em suas memórias, como sua família, mãe que gosta de café e roupa limpa pelo cheiro da lavanda. Disseram também que foi muito importante para eles aquele momento com a Arte pois lembraram que até mesmo na escola eles eram separados da turma nas aulas de Artes e não podiam fazer o que todos faziam por serem cegos. Uma aluna contou que certa vez foi fazer outra coisa na aula de Arte porque a escola e professores em si, não tinham uma preparação para incluir ela de alguma forma na atividade artística.

Outro aluno, que também é professor do CAPDV, relatou a importância do nosso trabalho de trazer a Arte para eles, mais especificamente a Performance. Disse ainda que nunca tinha presenciado uma Arte que envolvesse o cego e agradeceu a nossa contribuição ao Centro, concluindo que “Na ausência da visão, os nossos sentidos se integram. Nenhum sentido se sobressai, eles se integram”.

Em seguida, ouvimos a professora de Dança, que, por sua vez, disse ter gostado muito da apresentação e que foi interessante a sequência de músicas e o cheiro. Disse ainda que notou que, por ser a primeira vez deles em contato com uma Performance, eles estavam com alguns receios e nervosos, mas percebeu que a partir do desenvolvimento da intervenção, eles estavam bem mais à vontade.

Depois de todos os comentários, falamos sobre nossa intenção com nossa apresentação, na qual era fazer com que todos viessem a refletir sobre o cotidiano de uma Pessoa com DV. Suas dificuldades enfrentadas com as coisas e sociedade em si, o preconceito e a exclusão dentro do próprio ambiente escolar; espaços que deveriam incluir a todos. E principalmente trazer a Performance-Arte como instrumento de se expressar e criar.

Porém, nós do grupo pensamos: “Se uma Pessoa com Deficiência Visual ouvir que está tendo uma apresentação de Performance-Arte na Praça e tiver a curiosidade de ir até lá pra conhecer, e quando chegar lá não entender absolutamente nada porque a apresentação foi toda pensada em um público de videntes, como essa Pessoa se sentiria?”.

Baseado nesses questionamentos que decidimos o tema, o local e os espectadores. Usar o cheiro de coisas do dia a dia, como o café que traz uma sensação boa de fim de tarde ou café da manhã com a família e o cheiro da lavanda que nos faz lembrar roupa lavada, casa limpa, sensação de paz e harmonia. Também as folhas secas remetendo o que já foi novo e agora é velho, que já esteve na árvore no seu tempo e caiu no seu tempo, ficou seca, nos fazendo refletir que não é porque ela não está verde e nova que ela não foi útil, mas que cumpriu seu papel sendo folha e cheia de vida.

Com isso podemos refletir as estações da nossa vida apesar do julgamento das pessoas, do olhar preconceituoso. Todos, independente de suas especificidades, podem ser quem vieram pra ser. Os dias passam e as estações mudam, mas nosso caráter e ações serão para sempre lembrados. O grito no meio da Performance demonstrou o medo, que muitas vezes Pessoas com DV sentem em relação a sociedade, que os veem como incapazes de viver como qualquer outro indivíduo.

Em pesquisas na internet, lemos muitos fatos de Pessoas com Deficiência Visual, fatos chocantes, que revelam o preconceito de algumas pessoas. Baseado nesses relatos, colocamos o grito para representar esse medo que muitas pessoas cegas infelizmente ainda sentem, oriundo do preconceito.

Faz-se necessário focar neste assunto, por estar envolvendo pessoas, assim como cada um de nós, que tem direitos de ser incluídos em todas as áreas e principalmente no momento de aprender sobre alguma disciplina no âmbito escolar. A Arte vai muito além de apenas uma disciplina na matriz curricular escolar. A Arte vem despertar a criatividade, os sentidos, a criticidade e várias outras condições produtivas para o ser humano.

Então, é basicamente impossível pensar em Arte e não pensar em inclusão pois desde os primórdios da humanidade as ações não eram feitas pensando nessas pessoas pois o preconceito sempre foi uma realidade. Felizmente hoje, já foram vencidas muitas barreiras e muitas Pessoas com Deficiência podem se sentir incluídas na sociedade.

Mas na área da Performance em si, vemos ainda uma grande lacuna nessa conexão entre arte e inclusão. Com este nosso projeto de campo buscamos preencher esta lacuna com o ensino específico de Performance-Arte para Pessoas com Deficiência Visual. Foram dias para cada um de nós de muito aprendizado, pois ao mesmo tempo que ensinamos, aprendemos muito.

Estar em um ambiente novo também foi estranho para a gente. Nenhum de nós do grupo temos parentes cegos e nem tanto contato com algum cego. Não imaginávamos que uma pessoa cega conseguiria fazer tantas coisas que para nós videntes, já é complicado, e quando vimos eles fazendo tudo com toda dedicação e interesse, foi um choque de realidade, pois muitos em suas zonas de conforto se acham incapazes de realizar algo que parece ser difícil, mas para eles, nenhuma barreira é impossível de ser ultrapassada, mesmo com suas especificidades.

Lembramos de algumas conversas entre uma aluna e a professora de Dança, onde a aluna diz estar empolgada com uma apresentação que eles iriam fazer no

Teatro Local, registrando que apesar de já terem feito tantas apresentações, ainda assim, ela estava bastante ansiosa para o dia do evento.

Todos esses momentos refletem suas forças em dedicar-se ao máximo em fazer o que sentem vontade. Aprendemos com eles que o dia sempre pode ser bom e tudo só depende da gente, do nosso esforço. Alguns relataram algumas dificuldades do dia a dia para a professora, mas era sempre levado na brincadeira e com muito riso no final.

Queremos dedicar um espaço para falar de uma aluna que sempre foi a primeira a chegar na aula e que com seu senso de humor incrível, nos ensinou muito, apenas sendo quem é. Vários dias a percebemos chegando, sentando-se e conversando com a professora, sobre tudo, e tirava muitas brincadeiras, sempre muito alegre e com respostas prontas na “ponta da língua”. Ela nos disse que tem uma filha que cursa Teatro na Universidade Federal do Amapá e ficamos muito felizes em saber, pois sabemos das dificuldades em entrar em uma universidade pública e se manter lá. Sem dúvidas ela, com sua espontaneidade, nos mostrou que a vida vai muito além dos problemas do dia a dia, pois ela mesmo com uma dor que sofre no joelho, dança muito bem e não perde nenhuma aula de dança. Daí a importância do fazer cultural na vida das Pessoas com Deficiência.

Estar encarando de frente uma realidade e poder contribuir com nossa Arte, levando-a a pessoas que nunca conheceram uma Performance, foi de grande valia, porque os alunos cegos do CAPDV tiveram experiências artísticas que ampliaram seu repertório cultural.

É necessário este olhar mais cauteloso para a inclusão dentro do ensino da Arte, para não termos ainda pessoas que na grande maioria das vezes são excluídas das atividades artísticas em sala de aula e resolver os tabus impostos que tal tipo de pessoa não pode participar de algo. A escola tem que ser para todos e apesar de hoje já vermos um grande avanço no processo inclusivo no Brasil, ainda falta muito para chegar ao ideal.

## **Verificação de aprendizagem: analisando os resultados**

Baseado em nosso objetivo inicial e em experiências adquiridas com o tempo que passamos nos relacionando e repassando um pouco do que aprendemos em nosso curso de Artes Visuais para os alunos do CAPDV, obtivemos resultados prazerosos com tudo o que vivemos por lá. Apesar de que nossa ideia inicial era de que os alunos pudessem também realizar uma Performance totalmente criada por eles, mas, infelizmente, não foi possível acontecer como foi planejado, junto com as boas experiências também tivemos algumas dificuldades na realização do projeto.

Realmente ficamos prejudicados com este fato pois, nosso trabalho precisaria no mínimo de um bom material para nos ajudar a descrever os dias que passamos por lá. Também é importante relatar o fato de que no dia da Performance principal tivemos problema com a questão da liberação e autorização do uso de imagens.

Este estudo sinalizou uma análise a respeito da educação inclusiva que é um processo, e como tal, precisa ser construído e respeitado. Sendo assim precisam-se formar esforços de uma união entre o Governo, escolas, professores, pais e familiares, todos envolvidos nessa caminhada.

O que se observa em termos de inclusão, é que muito se fala, porém pouco se faz e com isso é possível analisar que a problemática é bem mais complexa do que se possa imaginar, pois requer ação, espaço, tempo, conhecimento e recursos. Para haver inclusão é necessário que se faça uma revisão nos conceitos e nas práticas curriculares e nos programas existentes, e como tal, na formação em Arte. A inclusão existe, é algo real, porém muitas vezes é distante do que as leis asseguram. É distante a sua compreensão perante as escolas e a sociedade, mas é um caminho a ser trilhado e percorrido por aqueles que têm vontade e acreditam na mudança.

Em termos de Arte na Educação Inclusiva, é possível ter um ambiente escolar que reconheça a necessidade para a promoção do conhecimento artístico e na busca da autoexpressão e autonomia de cada sujeito, cientes de seu mundo, promovendo por meio de experiências do fazer e perceber a Arte como linguagem.

Se evidenciou a importância da arte performática na vida das Pessoas com Deficiência Visual se apresentando como uma arte sensorial que promove caminhos metodológicos diferenciados.

Por fim, ao término desta pesquisa, foi possível concluir que a pessoa cega tem a capacidade de não apenas interagir, mas ser autor da sua própria Performance, atravessando todos os limites sociais e físicos, buscando avanços e sua independência.

Contudo, o contexto educacional como um todo precisa colocar em prática os textos descritos nas normas legais, para então dizer efetivamente que a escola é o lugar de todos e principalmente do fazer Arte.

## Referências

CUNHA, Marliria. **A Expressão Corporal e o Deficiente Visual**. 2004.

# Acessibilidade Cultural no Amapá

Volume III



# CAPÍTULO

---

# 9



# UM OLHAR SOBRE O MUSEU JARI: A ACESSIBILIDADE PARA O PÚBLICO SURDO

*Natália Almeida Braga Vasconcelos*

*Jamille de Fátima Aguiar de Almeida Cardoso*

## **Introdução**

Os espaços não formais de conhecimento vêm sendo utilizados como estratégias por educadores no ensino das ciências ambientais, permitindo acesso ao conhecimento científico e proporcionando a educandos a possibilidade de interação com a realidade, no qual os horizontes conceituais possam ser contemplados e expandidos.

O provimento de informação e imersão num espaço público promove oportunidades para que os educandos possam expressar as suas percepções sobre o mundo, sobre o que os cerca, o que pensam, como entendem os conceitos ensinados em sala de aula, quais são as suas dificuldades, tornando assim uma experiência rica, que extrapola os limites da sala de aula e o torna mais inclusivo no processo educativo.

De acordo com Jacobucci (2008), há dois tipos de espaços não formais: os *institucionalizados* e os *não institucionalizados*. O primeiro é o que dispõem de

planejamento, estrutura física e monitores qualificados para auxiliar no desenvolvimento de atividades propostas pelo professor a partir de uma visita guiada. Nesse caso, os Museus correspondem a primeira categoria e possuem essa potencialidade educativa, permitindo a construção de novos conhecimentos na relação de ensino e aprendizagem.

Contudo, quando nos deparamos com este tipo de espaço, observamos que a acessibilidade para pessoas com necessidades específicas, especialmente pessoas com surdez que utilizam a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio de comunicação, lamentavelmente é uma problemática ainda enfrentada pela ausência de ações de acessibilidade, sendo que estes espaços deveriam representar espaços culturais de democratização e inclusão social, sendo sumariamente desenvolvidos para serem usufruídos e vivenciados por todos os tipos de público, com ou sem necessidades específicas.

O presente texto é fruto de discussão da dissertação de uma das autoras que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para o Ensino das Ciências ambientais (PROCIAMB/UFPA), que apresentará a geração de um produto técnico educacional para o ensino das Ciências Ambientais com o ensino da Libras no espaço do Museu Jari, localizado no distrito de Monte Dourado, Pará, na fronteira com o Amapá.

O Museu Casa Jari é uma instituição privada, pertencente a Fundação Jari, remanescente do projeto Jari, um empreendimento econômico que no final da década de 60 instalou uma fábrica de produção de celulose no local. O Museu Casa Jari conta a história do Vale do Jari, com a utilização de um acervo formado por peças em madeira, celulose, ferro, pedras, documentos históricos, fotografias, escritos, maquetes, fósseis e meios de comunicação. Também conta com objetos pessoais de personalidades que ocuparam e foram destaque na região do Vale do Jari. Foi criado em 1968 por Nilo Thomas da Silva com o objetivo de preservar e proporcionar um conhecimento acerca do patrimônio da Floresta Amazônica e particularidades da região. Possui relevância histórica e social, tanto para a cidade de Monte Dourado, quanto para a chamada região do vale do Jari, pois é o único museu existente na região, e pelo seu acervo que apresenta amostras de madeiras de árvores do bioma amazônico, um herbário com amostras botânicas e uma coleção de insetos, o que faz a Xiloteca do Jari ser uma das maiores da região Amazônica.

Pela sua importância histórica e cultural, refletiremos sobre as contribuições que a implementação de ações de acessibilidade proporcionariam aos visitantes deste Museu. Para a construção desta investigação, foi realizada visita ao espaço

no intuito de avaliar as possibilidades de melhorias com a construção do Guia de Acessibilidade no Museu Casa Jari.

## **Fundamentação teórica**

Denomina-se a inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade (SASSAKI, 1997, p. 41).

O primeiro grande passo para efetuar a inserção de pessoas com deficiência e necessidades especiais é ofertando uma educação inclusiva, que proporcionará ao educando a busca por um caminho propício para o seu desenvolvimento através de sua educação e qualificação para o ambiente de trabalho na sociedade. Mas não é somente o único.

A educação inclusiva consiste em espaços pensados para todos, inclusive os com necessidades específicas, em escolas regulares, entendendo que cada educando tem suas particularidades e que elas devem ser consideradas como diversidade. Sendo assim, os alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) conseguem fazer parte da rotina das escolas e participam ativamente da sociedade.

O espaço escolar praticamente representa o primeiro contato social das crianças depois do seio familiar. E cada discente possui uma identidade e características únicas. E esse diferencial de opiniões, crenças e valores encontrados neste círculo contribui significativamente para a formação de caráter de cada indivíduo.

A relevância do planejamento desses lugares é reforçada pelos dados de Cabral (2022) onde ressalta que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no seu último Censo Demográfico realizado em 2010, apontou que quase 24% dos brasileiros - 45 milhões de pessoas - possuem algum tipo de deficiência. Contudo, o cenário de inclusão desses educandos ainda é discreto. Instituições de ensino que reconhecem e valorizam essas particularidades, transformam o ambiente escolar em um espaço aberto, plural e democrático. Garantindo assim a inclusão de alunos com necessidades distintas e dotando os princípios da Educação Especial na perspectiva da inclusão.

O acesso e a garantia do funcionamento da educação especial na perspectiva educacional inclusiva são previstos no documento referente às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial para Educação Básica (2001) e abrangem profes-

sores do ensino regular, formados em Pedagogia ou nas demais licenciaturas das diversas áreas do conhecimento, que deverão obrigatoriamente atender alunos com necessidades especiais nas redes regulares de ensino praticamente de todas as faixas etárias, recebendo, quando necessário, suporte do Atendimento Educacional Especializado – AEE<sup>1</sup>.

Deste modo, a afirmação anterior tem base na atual política nacional que norteia o atendimento a educação especial, estabelecida na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 10):

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas [...].

Outra previsão garantida anteriormente é na Constituição Brasileira de 1988, onde ressalta o direito ao atendimento especializado complementar, afirmando que esse deveria ocorrer no próprio espaço escolar (BRASIL, 1988).

A integração desses educandos no ensino regular é fato em várias escolas brasileiras, regulamentada por lei, por meio da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/1996, que prevê a obrigatoriedade da Educação Básica dos 04 aos 17 anos de idade (BRASIL, 1996) no sentido de garantir a todos o direito à educação, sem exclusão, efetivando a obrigatoriedade ao ensino às mais variadas idades.

Em seu Art. 58, a inclusão dos alunos como público-alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – PAEE - contou com maior auxílio, entendendo-se por Educação Especial, para os efeitos dessa Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos PAEE (BRASIL, 1996).

---

1 Modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192)>

No âmbito da educação inclusiva, o Brasil apresenta um progresso na legislação quanto à inclusão escolar. Destaque para o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais (PNE) na Rede Federal de Educação Tecnológica TEC NEP, ação coordenada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação que visa à inserção de PNE em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduações da Rede Federal de educação Profissional, em parceria com os sistemas estaduais e municipais de ensino (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014). Nos Institutos Federais da Rede Profissional de Educação Tecnológica, surgem os Núcleos de atendimento às pessoas com Necessidades Especiais - NAPNE, que auxiliam na adaptação do currículo, conforme a necessidade do educando PNE.

O regime de inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas em escolas comuns à educação inclusiva e a garantia desse direito de acesso fomentam mais do que a oportunidade da convivência em si, como representa um avanço com um propósito fundamental no favorecimento da transição desses educandos nesse ambiente, provocando um sentimento de apropriação do conhecimento naquele espaço social que lhe cabe. Quanto mais sistemas comuns da sociedade adotarem a inclusão, mais cedo se completará a construção de uma verdadeira sociedade para todos (SASSAKI, 1997, p.42).

Por fim, o oferecimento de condições efetivas de desenvolvimento de potencialidades independente de suas especificidades exige o comprometimento e empenho de todos os atores que compõem o sistema educativo. Especialmente na Educação Especial, Morin (2004) nos alerta sobre a formação do professor, pois para trabalharem com a inclusão, devem estar seguros e preparados para a diversidade de alunos. Com isso, a existência de obras voltadas a práticas pedagógicas docentes contribui no rompimento dessas barreiras e incluem cada vez a diversidade de sujeitos, garantindo o direito de aprender a todos.

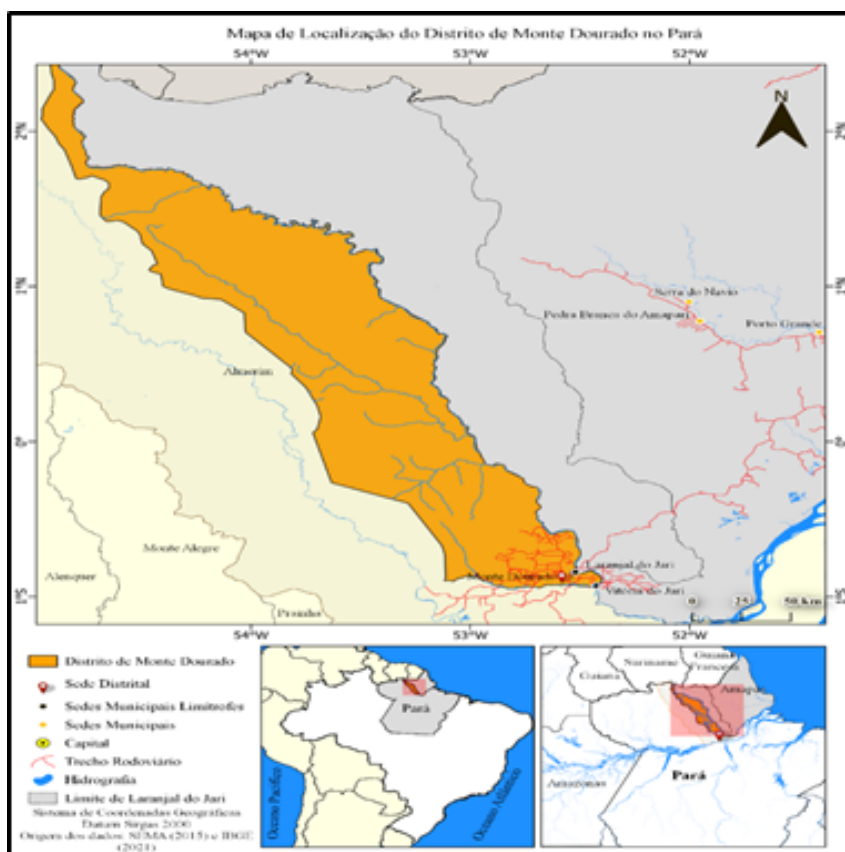
Este percurso nos mostra como a questão da acessibilidade possui um percurso de estabelecimento na área da Educação. Mas pensaremos agora sobre a existência deste mesmo processo na área da Cultura, entendendo o estabelecimento e necessidade da Acessibilidade Cultural em espaços museais que se configuram como importantes locais de formação educacional, mas também estética.

## **Materiais e Métodos**

Este estudo envolve a investigação em um espaço não escolar. O Museu Casa Jari, fica localizado no distrito de Monte Dourado, pertencente ao municí-

pio de Almeirim, no estado do Pará, fronteira com o Amapá, conforme mapa de localização abaixo (Figura 1):

Figura 1: Mapa de localização do Município de Laranjal do Jari, Amapá.



Fonte: SEMA (2015) e IBGE (2021).

O espaço existe há mais de trinta anos e atualmente conta com a gestão e supervisão de docentes e discentes do Instituto Federal do Amapá, Campus Laranjal do Jari, município que faz divisa com a cidade e possui grande influência no desenvolvimento regional. O Museu faz parte da história da cidade de Monte Dourado e recebe educandos e pesquisadores para conhecer o seu acervo e a história da região, inclusive do Amapá.

Este texto procura refletir sobre o processo de Acessibilidade Cultural a partir da criação do Projeto Museu Jari em Libras.

Figura 2: Vista da fachada do Museu Jari em Monte Dourado (PA).



Fonte: Autoras (2022).

Para a realização da visita ao Museu, foi necessário acionar o seu responsável, o coordenador do projeto de extensão do Instituto Federal do Amapá (IFAP) campus Laranjal do Jari e fazer o convite a um educando surdo para participar da visita guiada no espaço. A formalização se deu via e-mail e contato telefônico com os responsáveis, sendo agendado e definido para o mês de novembro de 2022 para que também a pesquisadora pudesse se deslocar até a cidade de Monte Dourado, já que a mesma não reside no local.

Sendo assim, nos dias 25 a 29 de novembro de 2022 foi realizada a visita guiada ao Museu Casa Jari com acompanhamento dos educandos dos projetos do IFAP. O Instituto atualmente realiza quatro projetos de extensão e pesquisa no espaço, entre eles a visita guiada. Contudo, não existe intérprete de Libras para receber visitantes surdos.

Com isso, foi realizado convite a servidora do IFAP, Erika Figueiredo, para acompanhar a visita e realizar a tradução simultânea para a educanda surda conluente do município de Almeirim que iria ao Museu Casa Jari conhecê-lo. A mesma terminou o ensino médio e nunca havia ido ao local, mesmo residindo atualmente próximo ao Museu. A escolha da educanda partiu do princípio de que no IFAP, Campus Laranjal do Jari, atualmente não há nenhum educando surdo com conhecimento em Libras, fluente para participar da atividade. Outro ponto relevante, é que os educandos surdos ao concluírem o ensino médio na região, tendem a se mudar para outras cidades em busca de oportunidades, o que justifica ter conseguido apenas uma educanda voluntária disposta a participar e que estava residindo no local.

O contato com a mesma foi possível através de um educando concluinte da Instituição de ensino que é professor de educação especial e conhece a educanda. Ao formalizar o assunto e confirmar a sua participação na visita, foi acionado, além da servidora interprete de Libras do IFAP, o contato com o professor Anderson Silva, responsável pelos projetos de iniciação científica (PIBIC) dentro do Museu Casa Jari, onde educandos bolsistas iriam realizar a explicação sobre os itens a educanda surda durante a visitação.

Sendo assim, a visita guiada ocorreu no dia 28 de novembro de 2022, onde a educanda pode conhecer e ter contato com os itens do espaço. Além da possibilidade da visualização dos objetos, a educanda recebeu as informações em Libras e pôde acompanhar a narração dos alunos do projeto, que contam a história da criação do Museu assim como a importância da preservação de objetos para estudos.

Figuras 3: Visita da aluna surda ao Museu Jari.



Fonte: Autoras (2022).

Dentre os itens presentes, o que mais chamou atenção da educanda foram as chamadas coleções de insetos ou caixas entomológicas. O espaço possui vários exemplares de borboletas, besouros e outros animais da fauna amazônica. As amostras de madeiras presentes na Xiloteca também encantaram a mesma, que fez questão de realizar o registro fotográfico dos chamados “*tacos*”, que são pequenas amostras cortadas e identificadas de madeiras da floresta amazônica.

## Considerações Finais

Atualmente são conhecidas inúmeras estratégias, dispositivos e tecnologias assistivas (como exemplos temos o QR CODE, mediador surdo, vídeo guia em Libras, vídeo com legenda, dentre outros) utilizados como ferramentas que dão acesso aos surdos à informação. Contudo, esse tipo de acessibilidade só ocorre em Museus pioneiros, bem distantes da realidade da Região Norte.



A constatação de que a falta de sinalização para orientação e espaços reservados para surdos não é reservado somente ao Museu Casa Jari. Na região Norte, especificamente no estado do Pará e Amapá, isso caracteriza os Museus e outros espaços não escolares como espaços excludentes de pessoas com deficiência, ao contrário do que afirma a Lei nº 10.098/2002, que estabelece normas e critérios para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade em instituições e equipamentos culturais como museus, cinema, teatros e centros culturais.

A experiência de visita com o mediador surdo no Museu Casa Jari foi muito impactante, com muita participação, interação entre educanda surda e a mediadora. A oportunidade da visita da educanda através da tradução em Libras resultou numa experiência exitosa, visto que o feedback ao final da visita foi positivo, além da mesma ter feito muitos registros fotográficos e esboçava aprovação a cada explicação acessível recebida.

A avaliação que se tem sobre a visita é que o fato da presença de um intérprete de Libras para traduzir os itens e contar a história do local à educanda, a fez desfrutar dos bens culturais, despertando um sentimento de pertencimento e de inclusão no espaço cultural, reforçando a necessidade da implantação da Acessibilidade Cultural no espaço em questão, foco da investigação prévia aqui relatada.

A Libras se demonstrou um ótimo potencial a fim de tornar o museu acessível, seja com mediador surdo permanente ou um educador fluente em Libras, ou ainda intérprete de Libras, ou com adoção de ferramentas como vídeo guia, vídeo em Libras, QR Code com vídeo em Libras. Portanto, é necessário esse olhar para este público e medidas que as tornem parte integrante do espaço.

Outro ponto fundamental é a importância da capacitação dos educadores e monitores, para planejamento prévio da visita e das atividades a serem realizadas nos diferentes espaços do Museu, sabendo antecipadamente o público-alvo e a necessidade de ações de acessibilidade, tornando o espaço inclusivo a todos os públicos.

Com este trabalho inicial almejamos contribuir para que as instituições culturais compreendam a importância da acessibilidade comunicacional e o cumprimento dos direitos e participação com autonomia na sociedade, pelas pessoas com deficiência, aos equipamentos culturais.

## Referências

ACAMPORA, Bianca. In. **Neurociência na aprendizagem**. Revista Linha direta. Setembro de 2013.

AMARAL, Ligia Asumpção. **Conhecendo a deficiência** (em companhia de Hércules). São Paulo: Robe Editorial, 1995.

BARBOSA, G.-Tucano Bahia, **Flash Cards Letras do Alfabeto Libras**. Acesso em: 11 fev. 2023. Disponível em: <<http://www.ideiacriativa.org/2014/03/flash-cards-letras-do-alfabetolibras.html>>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei n 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998. 138 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica** / Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001. 79 p.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organizado por Cláudio Brandão de Oliveira. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2002. 320 p. Acesso em: 25 abr. 2023. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília, 2008b.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Acesso em: 21 abr. 2023. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação**

**Básica** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

CABRAL, L.E.F.; MOTA, L.M.; GOMES, T.K.; **Os percursos da inclusão e da formação profissional de pessoas com deficiência na rede federal de Edu-**

**cação Profissional, Científica e Tecnológica.** *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 1, n. 22, p.1 –16, e11694, Jan. 2022. ISSN 2447-1801. Acesso em: 12 mai. 2023. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/11694/pdf>>.

CECCON, Sheila. **A educação ambiental em diálogo com os princípios de Paulo Freire**. 2014. Acesso em: 12 mai. 2023. Disponível em: < <http://www.acervo.paulofreire.org/handle/7891/3522>>.

CHALHUB, Tania. **Acessibilidade a museus brasileiros. Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**, v. 7, n. 2, 2014.

CRUZ, SAB. **Aprender pela escola à luz de Meirieu: experiência de formação de professores em meio à sala de aula**. 2011. 248m f. 2011. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara.

DE CARVALHO PENA, Geralda Aparecida. **Prática docente na educação profissional e tecnológica: os conhecimentos que subsidiam os professores decorridos técnicos**. Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 8, n. 15, p. 79-94, 2016. Acesso em: 12 mai. 2023. Disponível em: <<https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/142>>.

**DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca – Espanha, 1994. FOUCAULT, Michel. Os anormais.

DICKMANN, I.; CARNEIRO, S. M. M. **Paulo Freire e Educação ambiental: contribuições a partir da obra Pedagogia da Autonomia**. *Revista de Educação Pública*, [S. l.], v. 21, n. 45, p. 87-102, 2012. DOI: 10.29286/rep.v21i45.334. Acesso em: 12 mai. 2023. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/334>>.

DOMANOVSKI, M; MEYER, A, M. **A Importância Das Libras Para Inclusão Escolar Do Surdo**. 2016. Cadernos PDE. Acesso em: 10 abr. 2023. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_artigo\\_edespecial\\_unicentro\\_marilenedomanovski.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_unicentro_marilenedomanovski.pdf)>.

DOS SANTOS SILVA, Luzia Guacira. **Educação inclusiva: práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões**. Editora: Paulinas, 2016.

Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia, em parceria com a Faculdade de Computação (FACOM), **Jogos com Libras**. Acesso em: 11 fev. 2023. Disponível em: <<http://www.jogoslibras.faced.ufu.br>>

FERNANDES, André Fillipe de Freitas et al. **A inclusão de surdos em museus de ciência: um estudo no Museu do Amanhã e no Museu da Vida**. 2019. Tese de Doutorado.

FIGLIUZZI, R; SANTOS, W, R. et al. **Inclusão do Aluno Surdo na Educação Profissional: a importância da interação entre o intérprete de libras e os demais atuantes no processo de ensino do Curso Técnico da Escola Estadual Leopoldino Rocha em Itapemirim-ES**. Estação Científica - Juiz de Fora, nº 15, janeiro – junho /2016. Acesso em: 10 abr. 2023. Disponível em: <<https://portal.estacio.br/media/6080/5-inclus%C3%A3o-doalunosurdona-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>>.

FIGUEIREDO, J. B. de A. **Educação ambiental dialógica: as contribuições de Paulo Freire e a cultura sertaneja nordestina**. Fortaleza: Edições UFC, 2007. 392 p.

FONSECA, Vitor da. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem**. 2. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, Paulo. **Educação: o sonho possível**. In: BRANDÃO, Carlos (org.). **O Educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

GESSER, Audrei, **LIBRAS?: Que língua é essa?: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editora, 2009. p. 28.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa** — 3. ed. — São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao. **Educação Especial, formação de professores e o uso das tecnologias de informação e comunicação: a construção de práticas pedagógicas inclusivas**. As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas. Marília: Oficina Universitária, p. 11-24, 2012.

GODOI, Eliamar; LIMA, Maria Dias; LEITE, Letícia de Souza. **Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS** [recurso eletrônico]: **a formação continuada de professores**. 2. ed. – Uberlândia: EDUFU, 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico**, 2018. Acesso em: 02 abr. 2023. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br>>.

ILES, Bruno et al. **Manual de libras para ciências: a célula e o corpo humano**. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ (IFAP). Resolução nº 21, de 11 de março de 2020. **Aprova a Reformulação do Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais - NAPNE, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP**. Acesso em: 15 abr. 2023. Disponível em: <[https://www.ifap.edu.br/index.php/publicacoes/item/download/5178\\_d21dfa6e932f9815fee1f036ad42e1fa](https://www.ifap.edu.br/index.php/publicacoes/item/download/5178_d21dfa6e932f9815fee1f036ad42e1fa)>.

INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ (IFAP). **Histórico**. Macapá. Acesso em: 12 abr. 2023. Disponível em: <<https://ifap.edu.br/index.php/component/content/article?id=74>>.

MAGALHÃES, F.P. **Gêneros discursivos da esfera empresarial no ensino da educação profissional: reflexões, análises e possibilidades**. Pelotas: 358f. 2011. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Universidade Católica de Pelotas.

MANICA, Loni Elisete. **A prática docente da educação profissional na perspectiva da inclusão**. Revista Iberoamericana de Educación, v. 55, n. 4, p. 1-9, 2011. Acesso em: 12 mai. 2023. Disponível em: <<https://rieoei.org/historico/de-loslectores/4004Manica.pdf>>.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é, por que é? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003 (Coleção: Cotidiano Escolar).

MARINHO, Margot Latt. **O ensino da biologia: o intérprete e a geração de sinais**. 2007. Dissertação de Mestrado. UnB.

MENDES, KASTIUCIA. **Educação especial inclusiva nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia brasileiros**. Universidade Federal do Goiás - UFG 2017. Acesso em: 10 abr. 2023. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/8139/5/Tese%20-%20Katiuscia%20Aparecida%20Moreira%20de%20Oliveira%20Mendes%20-%202017.pdf>>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa TEC NEP**. Acesso em: 20 abr. 2023. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/209-564834057/2780-sp-635233675>>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Profissional e Tecnológica**. Acesso em: 20 abr. 2023. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept>>.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. **Educação profissional de pessoas portadoras de necessidades especiais**. Caderno CRH, v. 14, n. 34, 2001. Acesso: 02 mai. 2023. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18582/11956>>.

MORIN, Edgar. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; Revisão Técnica de Edgar de Assis Carvalho. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

NARVAES, PATRICIA. **Dicionário ilustrado de Meio ambiente**. 2ª edição. São Caetano do Sul. Yendis Editora, 2012. Acesso: 10 abr. 2023. Disponível em: <<https://issuu.com/barbaralorente/docs/dicionario-miolo-issuu>>.

OLIVEIRA, José Clovis Pereira de et al. **O questionário, o formulário e a entrevista como instrumentos de coleta de dados: vantagens e desvantagens do seu uso na pesquisa de campo em ciências humanas**. In: III Congresso Nacional de Educação. Rio Grande do Norte. 2013.

OLIVEIRA JUNIOR, Waldemar. **A formação do professor para a educação profissional de nível médio: Tensões e (in)tenções**. 2008. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de pós-graduação em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos – SP, 2008.

PRADO, A. M. C. C. do; MAROSTEGA, V. L. **A inclusão do portador de necessidades especiais em âmbito social e escolar**. Revista Educação Especial, [S. l.], p. 05–12, 2012. Acesso em: 09 mai. 2023. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5196>>..

PASSERINO, Liliana Maria; MONTARDO, Sandra Portella. **Inclusão social via acessibilidade digital: proposta de inclusão digital para pessoas com necessidades especiais**. In: E-Compós. 2007.

PEREIRA, Dyego Anderson Silva. **Desenho universal para aprendizagem no ensino das ciências ambientais: um olhar a partir de alunos com deficiência e sem deficiência**. 2019.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. **A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da educação profissional e tecnológica**. Portal MEC, 2004. Acesso em: 02 mai. 2023. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/lic\\_ept.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/lic_ept.pdf)>.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. Revista da Faculdade de Educação, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996. Acesso em: 02 mai. 2023. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579>>.

PIMENTEL, G. S. R. **O Brasil e os desafios da educação e dos educadores na agenda 2030 da onu**. Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 22 - 33, 2019. DOI: 10.36732/riep.v1i3.36. Acesso em: 13 maio. 2023. Disponível em: <<http://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/35>>.

PLETSCH, M. D. **Movimentos sociais processos de inclusão e educação**. Revista Teias. Rio de Janeiro. Volume 12, n. 24, p. 39-55, jan./abr. 2011.

RAHMA, M. A. (2016). **Improving Grade Eight Students' Vocabulary Mastery Using Flashcards At Mtsn Godean In The Academic Year Of 2016/2017**. PhD thesis, Yogyakarta.

ROMA, Júlio César. **Os objetivos de desenvolvimento do milênio e sua transição para os objetivos de desenvolvimento sustentável**. Ciência e cultura, v. 71, n. 1, p. 33-39, 2019.

SABOIA, Valquíria Soares Mota; BARBOSA, Rozilda Pereira; **Pandemias reais currículo, gestão escolar e nós. E agora? Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-11, 2021. Acesso em: 14 abr. 2023. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4545/3682>>.

SANTIAGO, SANDRA. **A Libras como instrumento de inclusão social**. 2012. Acesso em: 10 abr. 2023. Disponível em: <<http://profasandrasantiago.blogspot.com/2012/11/alibrascomo-instrumento-de-inclusao.htm>>.

Sá-Silva, J. R., de Almeida, C. D., & Guindani, J. F. (2009). **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, 1(1), 1-15.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão. Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1991.

SELLTIZ, C. et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. 2.ed. São Paulo: EPU, 1987. v. 3.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 23. Ed. 2007.

SIPANS, Priscila. **O grande livro de libras: atividades para trabalhar a língua de sinais** / Priscila Sipans, Izildinha Houch. – Barueri, SP: Camelot, 2021.

SOUSA, Genifer Andrade de; FERNANDES, Francisca Risolene. **Ensino de Matemática na interface com as novas tecnologias: perspectivas docentes**. Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-16, 2021. Acesso em: 06. Abr. 2023. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4556/3716>>.

TAROUCO, L. M. R.; ROLAND, L. C.; FABRE, M. C. J. M.; KONRATH, M. L. P. **Jogos educacionais**. RENOTE: revista novas tecnologias na educação [recurso eletrônico]. v. 2, n. 1, p. 1-7, 2004.

TOLEDO, Elizabete Humai de; MARTINS, João Batista. **A atuação do professor diante do processo de inclusão e as contribuições de Vygotsky**. In: IX Congresso Nacional de Educação-EDUCERE/III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia-ESBP-ABPp. 2009. p.4127-4138.

UNESCO. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Objetivos de aprendizagem, 2017**.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Ávila, Cristina Maria (Org.). **Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

WANDERLEY, R.G. **Educação profissional no Brasil e seu sistema institucional-legal:**

concepções e reflexões. Revista E.T.C. Educação, Tecnologia e Cultura. Ano 7, Nº 06, jan/dez. 2009, Salvador: IFBA, 2009.

WAZIR, H. B.; OTHMAN, A.; YUSOF, Y. M. (2018). **Vocabulary Flashcard in Learning**

**English as Second Language for non-native Learners**. In SMMTC Postgraduate Symposium 2018, page 280.



## AUTORAS E AUTORES:



### **Adriana Moreira Silva**

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Professora do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Amapá. Coordenadora do Grupo de Estudos em Práticas artísticas e pedagógicas na/com a Educação Infantil (PAPEI).

E-mail: [adriana.silva@unifap.br](mailto:adriana.silva@unifap.br)



### **Alice Cristina Bessa Nunes**

É Engenheira Civil, pós-graduada em Docência do Ensino Superior, funcionária pública estadual, Consteladora, Terapeuta Holística, mãe atípica de Otávio Oscar, Abel Matheus e Antônio Lucas e avó de Antônio Bernardo. Coordenadora do Bloco do Abel onde atua coordenando eventos culturais, palestras, rodas de conversa, oficinas, fóruns, eventos esportivos voltados para famílias atípicas e de pessoas com deficiência.

E-mail: [acbnunes67@gmail.com](mailto:acbnunes67@gmail.com)



### **Ana Claudia Medeiros Maria Cardoso**

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

E-mail: [acm910@gmail.com](mailto:acm910@gmail.com)



### **Danilo Pereira Monteiro**

Graduado em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal do Amapá UNIFAP

Professor de Arte na Rede Municipal de Ensino de Belém (PA).

E-mail: dan.permont123@gmail.com



### **Elza Lopes de Oliveira**

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

E-mail: elzaveira@gmail.com



### **Jamille de Fátima Aguiar de Almeida Cardoso**

Mestranda da Rede Profissional de Ensino em Ciências Ambientais da Universidade Federal do Pará. Atua como servidora federal no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, Campus Laranjal do Jari, no cargo de professora EBTT nos cursos técnico nível médio em Florestas e meio ambiente e curso superior em Tecnologia em Gestão ambiental.

E-mail: jamialmeida87@gmail.com



### **José Flávio Gonçalves da Fonseca**

Artista-docente, Pesquisador-artista, Docente-Pesquisador. Graduado em Teatro e Mestre em Artes pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Doutor em Artes pela Universidade Federal do Pará - UFPA. Atualmente é Coordenador Interinstitucional da Especialização em Acessibilidade Cultural Polo Região Norte. Líder do Grupo de Pesquisa Laboratório Nômade (LABORANO). Organizou, juntamente com Emerson de Paula, o livro “Acessibilidade Cultural no Amapá” Vol. 1 e 2, nos anos de 2021 e 2022, respectivamente. É artista da OFICARTE Teatro e Cia. da cidade de Russas – CE desde o ano 2000.

E-mail: [flavio.g.f@gmail.com](mailto:flavio.g.f@gmail.com)



### **Kai Henrique Silva Fernandes**

Kai Henrique Silva Fernandes nascido em Piracicaba-SP, é graduado pela Universidade Federal do Amapá em Licenciatura em Teatro, ator, performer, pesquisador, membro do grupo de pesquisa: Laboratório Nômade. Mestrando em Educação PPGED UNIFAP.

E-mail: [kaifeh66@gmail.com](mailto:kaifeh66@gmail.com)



### **Kérsia Celimary Silvestre Ferreira**

Licenciada e Bacharela em Sociologia pela Universidade Federal do Amapá - UNIFAP. Servidora pública estadual. Atualmente exerce o cargo de Chefe da Divisão de Saúde da Pessoa com Deficiência e Doenças Raras na Secretaria de Saúde de Macapá SEMSA/Prefeitura Municipal de Macapá. Presidente do IMM - Instituto Inclusão no Meio do Mundo e radialista na Rádio Universitária 96,9 FM em Macapá comandando o Programa Juntos e Misturados.

E-mail: [kersiacelimary@hotmail.com](mailto:kersiacelimary@hotmail.com)



### **Marceline Guedes dos Santos**

Vice-coordenadora do Curso Letras Libras Português UNIFAP. Professora efetiva da cadeira de Libras.

Especialista em Linguística Aplicada. Especialista em Tradução e interpretação de LIBRAS Português .

Mestre em Linguagens da Amazônia PPGET UNI-FAP.

E-mail: [celinemcp@unifap.br](mailto:celinemcp@unifap.br)



### **Marília Navegante Pinheiro**

Mestra em Ensino (UFPA); Especialista em Gênero e Diversidade na Escola (UNIFAP); Licenciada em Artes Visuais (UNIFAP); Docente da disciplina de Arte na Escola Estadual Maria do Carmo Viana dos Anjos – Macapá/AP.

E-mail: [marilia.navegante.ap@gmail.com](mailto:marilia.navegante.ap@gmail.com)



### **Natália Almeida Braga Vasconcelos**

Doutoranda em Estudos da Tradução do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET/UFSC). Mestre em Letras, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UNIFAP. Professora Assistente na Universidade Federal do Amapá do curso de Letras Libras/Português na área de Língua Portuguesa como L2.

E-mail: [natalia.almeida@unifap.br](mailto:natalia.almeida@unifap.br)



### **Rosenilda Farias da Costa**

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

E-mail: rosenildafcosta@gmail.com



### **Talita Stefene Alves Dantas**

Licenciada em Teatro na Universidade Federal do Amapá - UNIFAP. Foi Bolsista do Projeto de Extensão LABAC - Laboratório de Acessibilidade Cultural em Macapá e integrou o Grupo de Pesquisa NECID - CNPq. Psicóloga e Integrante da ONG Humanizarte (Macapá - AP).

E-mail: talitastefene@gmail.com



### **Waina Carine Cunha Monteiro**

Estudante da 2ª série do Ensino Médio da Escola Estadual Maria do Carmo Viana dos Anjos – Macapá/AP. Bolsista de iniciação científica PIBIC Júnior junto ao NECID/CNPq no ano 2022.

E-mail: wainamonteiro4@gmail.com



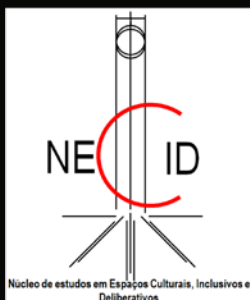


## SOBRE A OBRA

Os relatos de experiências em Acessibilidade Cultural, apresentados em diversas localidades do Estado amapaense, fazem ecoar vozes, de autores e autoras, que nos lembram que a pauta não é apenas uma questão técnica, mas também social e humana. Ela não se limita a adaptações físicas, mas exige uma mudança de mentalidade e uma busca constante por inclusão e igualdade.

A obra nos mostra que o Amapá pode e deve ser palco de discussões de políticas que promovam a efetivação da inclusão.

## PRODUÇÃO



**Esta obra apresenta Autoras e Autores com e sem Deficiência que apresentam relatos de experiências em Acessibilidade Cultural em diversos contextos e localidades de um dos estados da Região Norte, entrelaçando conhecimentos entre a comunidade acadêmica e comunidade local, numa mescla de saberes que continuam a promover o Amapá como um polo cultural e científico no meio do mundo, abrindo encruzilhadas e quebrando toda e qualquer barreira de isolamento.**



ISBN: 978-65-89513-30-8

