

A AUDIODESCRIÇÃO E A MEDIAÇÃO TEATRAL: A PALAVRA E O JOGO DIALOGANDO COM A CENA

*Jefferson Fernandes Alves (UFRN)**

*Anna Karolina Alves do Nascimento (UFRN)***

RESUMO

O presente artigo aborda a audiodescrição como tradução intersemiótica, interpretando-a, a partir das proposições bakhtinianas, como um posicionamento responsivo, gerador de uma contrapalavra que ocupa o entrelugar dos enunciados das obras traduzidas, sobretudo o teatro, orientando-se pela perspectiva de que a atividade espectral das pessoas com deficiência visual possa provocar contraimagens como (trans)figurações singulares daquilo que foi apreciado. Essa abordagem pelo viés da responsividade nos remete ao caráter mediador da audiodescrição na teia semiótica de atribuição de sentidos que nos permite uma iniciativa teórico-prática de articulação da audiodescrição com a mediação teatral, a partir do jogo improvisacional. Esse enfoque é assumido pela pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN), a qual investigou o processo de acessibilidade do espetáculo “De Janelas e Luas”, tendo como referência o monólogo protagonizado por Mayra Montenegro, cuja apresentação acessível se deu em uma turma do 2º ano do Ensino Médio de uma escola estadual, situada na cidade de Natal-RN. Nos limites deste artigo, será ressaltada essa convergência entre a audiodescrição e a mediação teatral, assumindo como perspectiva a consideração do horizonte ético e estético da formação do espectador a partir do encontro, provocado pela cena teatral, entre jovens com e sem deficiência visual.

Palavras-chave: Audiodescrição. Deficiência visual. Mediação teatral. Formação do espectador.

ABSTRACT

THE AUDIO DESCRIPTION AND THE THEATRICAL MEDIATION: THE WORD AND THE PLAY DIALOGUING WITH THE SCENE

The present article approaches audio description as intersemiotic translation, interpreting it, from bakhtinian propositions, as a responsive standing, originator of a counterword that occupies the inbetween of the translated pieces' sayings, above all, the theatre, guiding itself through the perspective that the spectral activity from the visually impaired may provoke counterimages as singular (trans)figurations from that which was witnessed. This approach through the bias of responsivity reminds us to the mediator character of audio description in the semiotic web of senses attribution that allows us a theoretical-practical initiative of audio description articulation with

* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor Associado 3 da UFRN. Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Inclusão em Contextos Educacionais. E-mail: jfa_alves@msn.com

** Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Educadora Infantil no Centro Municipal de Educação Professora Maria Cleonice Alves Pontes. Membro do Grupo de Pesquisa: Educação e Inclusão em Contextos Educacionais. E-mail: karolina.alvesnascimento@gmail.com

the theatrical mediation, from the improvisational play. This focus is assumed by the research, that investigated the accessibility process of “De Janelas e Luas”, accomplished in the Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN), bearing as reference the monologue performed by Mayra Montenegro, whose accessible presentation was presented to a 2nd grade state high school class, situated in the city of Natal-RN. This convergence between the audio description and the theatrical mediation assumes as perspective, the consideration of the ethical and aesthetic horizon from the spectator’s formation since the encounter, provoked by the theatrical scene, between young visually impaired and not visually impaired.

Keywords: Audio description. Theatrical mediation. Spectator’s formation. Visual impairment.

RESUMEN

LA AUDIODESCRIPCIÓN Y LA MEDIACIÓN TEATRAL: LA PALAVRA Y EL JUEGO DIALOGANDO CON LA ESCENA

El presente artículo aborda la audiodescripción como traducción intersemiótica, interpretándola, a partir de las proposiciones bakhtinianas, como un posicionamiento responsivo, generador de una contrapalabra que ocupa el entrelugar de los enunciados de las obras traducidas, orientándose por la perspectiva de que la actividad espectral de las personas con discapacidad visual puede provocar contra-imágenes como (trans)figuraciones individuales de lo que se ha apreciado. Este abordaje orientado por la responsividad nos remite al carácter mediador de la audiodescripción en la red semiótica de atribución de sentidos que nos permite una iniciativa teórico-práctica de articulación de la audiodescripción con la mediación teatral, a partir del juego improvisacional. Este enfoque es asumido por el estudio, que investigó el proceso de accesibilidad del espectáculo “De Janelas e Luas”, realizado en Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN), teniendo como referencia lo monólogo cuya presentación accesible se dio en una clase 2º año la Enseñanza Media, situada en la ciudad de Natal-RN. En los límites de este artículo, se resalta esa convergencia entre la audiodescripción y la mediación teatral, asumiendo como perspectiva la consideración del horizonte ético y estético de la formación del espectador a partir del encuentro, provocado por la escena teatral, entre jóvenes con y sin discapacidad visual.

Palabras clave: Audiodescripción. Discapacidad visual. Mediación teatral. Formación del espectador.

Arte não tem pensa: O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo. (BARROS, 2013a, p. 51).

O poeta Manoel de Barros afirma que a arte corresponderia a uma transvisão do mundo, e ele, como artífice da palavra, faz desta uma matéria maleável, da qual brotam imagens absolutamente impactantes que nos revelam a natureza tradutora do signo verbal como uma possibilidade semiótica

de atritar as coisas do mundo para transcriá-las. Seu exercício poético de escovar o cotidiano, a memória, a natureza e o mundo, a contrapelo, faz com que as palavras sejam desacostumadas no seu dizer e existir, como marcas de uma didática da invenção que nos convida à desinvenção de objetos e imagens em favor da “deseducação do olhar”.

Se na poética barriana a palavra tem como ofício primeiro a desinvenção das coisas, podemos afir-

mar que sua natureza semiótica (e social) se assenta na capacidade de invenção simbólica das coisas, como condição sgnica, por meio dos artifícios da referenciação e da apresentação daquilo que é ausente e distante. Neste movimento de representar as coisas, esta palavra, simultaneamente, é um posicionamento valorativo sobre as coisas que representam. Assim, no uso cotidiano das palavras, somos todos artífices que procuram dar-lhes a maleabilidade requerida pelos diversos contextos de enunciação para que possamos realizar os nossos projetos de enunciação.

Um dos contextos de emergência dessa maleabilidade da palavra está relacionado à audiodescrição (AD), a qual, como tradução intersemiótica (PLAZA, 2013), procura tocar a visibilidade das coisas para transcriar sua materialidade imagética em audibilidade, transfigurada por meio do signo verbal em imagens mentais para aqueles que a escutam. Esse movimento semiótico imagem visual/palavra/imagem mental nos remete às reflexões bakhtinianas acerca da responsividade como um mecanismo constituidor da engrenagem da comunicação humana, uma vez que os signos respondem uns aos outros, constituindo feixes dialógicos que entremeiam posições valorativas que se encontram e se confrontam em relação às coisas referenciadas. Neste caso, a audiodescrição se constitui em um destes feixes dialógicos que emergem como resposta a determinada manifestação semiótica não verbal.

Essa metáfora de feixe procura acentuar as múltiplas vozes presentes no signo verbal que é manipulado no processo de audiodescrição (do roteiro à locução), mobilizando diversos agentes enunciativos afetados e/ou implicados com a arteficialidade da palavra que pretende traduzir o não verbal. Esse processo de moldagem da palavra que se assume como tradutora da imagem (fixa ou em movimento), ao agenciar as vozes do roteirista, revisor, consultor e/ou locutor (também dos autores/produtores da obra em questão) desencadeia uma negociação de sentido que acarreta a constituição de uma contrapalavra (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2002) que, ao ser expressa, traduz um percurso compreensivo em que a imagem alheia é apreendida (e aprendida) estética e eticamente para ser projetada para o outro.

Esse percurso compreensivo está no fundamento do exercício tradutório da palavra uma vez que a tradução não reproduz o imagético, mas põe em movimento uma rede semiótica que articula múltiplos sujeitos em contextos enunciativos que criam novos sentidos para a imagem traduzida. Essa movimentação (contra)responsiva repousa no entendimento de que a tradução (aqui, a audiodescrição), ao assegurar a relação de referencialidade com a obra traduzida, opera em estreita relação com as noções de imaginação e transfiguração, pois, segundo Petrilli (2014, p. 300-301, grifo do autor), ao tratar da tradução interlingual: “A tradução deve *lembrar* o original. Mas a semelhança não cria obstáculos para a capacidade de intervenções, criatividade e autonomia em relação ao texto original; pelo contrário, é a própria condição para tal.” (PETRILLI, 2014, p. 300-301).

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

Se continuarmos nossa argumentação, tendo como referência o teatro (ou outras manifestações culturais e artísticas que pressupõem a audiodescrição ao vivo), verificaremos que a constituição deste enunciado complexo, tem como fundamento o posicionamento da palavra tradutora no entrelugar da malha enunciativa da obra traduzida. Esse entrelugar, constituído geralmente por um intervalo entre os enunciados verbais da própria obra, suscita a ocupação semiótica da palavra tradutora. Não se trata, contudo, de uma intromissão nos espaços vazios do enunciado. Na verdade, esse espaço intervalar é habitado pelo silêncio, o qual, em obras artísticas, é intencionalmente construído.

É preciso nos determos em dois aspectos, marcados, geralmente, pela dualidade, que envolvem o

silêncio e que precisam ser abordados, mesmo que resumidamente. O primeiro aspecto diz respeito ao silêncio que corresponderia à ausência de som. Na verdade, segundo Pianna (2001), o silêncio compreenderia uma textura sonora constituída de pequenos sons. Nesta mesma linha de argumento, Costa (2003) chama atenção que o silêncio nunca é ausência total de sons, mas a configuração de uma ambiência silenciosa para que o exercício da escuta possa apreender as sutilezas dos ruídos aparentemente imperceptíveis.

Se há uma estreita relação entre o som e o silêncio, sendo este último uma construção relacional por meio da qual exercita-se uma escuta que mergulha nas sonoridades outras, quase imperceptíveis, o protagonismo daquele que escuta nos remete ao segundo aspecto: a compreensão de que o silêncio compreenderia um espaço vazio, em contraposição aos espaços/tempos semioticamente ocupados pelos enunciados (verbais e não verbais).

Na verdade, esse espaço/tempo que aqui designamos de entrelugar é plenamente preenchido pela presença semiótica do leitor/espectador, no qual se manifestam responsabilidades em devir, uma vez que tal ambiência lacunar é potencialmente habitada por aquele que lê/assiste, mobilizando, semioticamente, forças centrífugas que expandem o processo de atribuição de sentido, cujo ativismo semântico, orientado pela possibilidade e pela indeterminação, reiteram que o sentido não está dado pela obra em si, mas pressupõe a participação compreensiva do leitor/espectador, a qual não se dá apenas pela audibilidade/visibilidade do signos propostos pela autoria da obra, mas pela imersão nos silêncios como campos férteis de significação.

Assim, uma questão se impõe: se o silêncio se constitui em um componente orgânico do enunciado (especialmente o enunciado artístico), pressupondo responsabilidades potenciais do leitor/espectador, a presença da audiodescrição no entrelugar não silenciaria tais responsabilidades potenciais?

De modo corrente, os enunciados construídos nas diversas esferas discursivas, incluindo a artística, assumem como interlocutor uma pessoa que escuta e que enxerga, de tal maneira que o silêncio em questão é orquestrado, tendo como

matriz semiótico-sensorial a visão e a audição,¹ prefigurando esse interlocutor na própria constituição de tais enunciados, na medida em que o mesmo já é delineado na estruturação enunciativa como um terceiro (BAKHTIN, 2003) de quem se espera (e se antecipa) determinadas respostas, incluindo a respectiva imersão nos silêncios. Por sua vez, orientando-se principalmente por aqueles que não enxergam, a constituição do roteiro de audiodescrição também dialoga com um interlocutor presumido (a pessoa com deficiência visual) que podemos designar como um terceiro ausente na obra traduzida, cuja imagem vai sendo confirmada, alterada e/ou rasurada nos processos subsequentes da revisão à avaliação da recepção da AD.

Ora, se o fundamento da audiodescrição, como, de resto, a de todas as modalidades de acessibilidade comunicacional, é a perspectiva da participação semiótica das pessoas com deficiência de todas as esferas discursivas, a interferência estética nas zonas dos silêncios, por meio da aposição da audiodescrição, corresponde a um posicionamento político que interfere na partilha do sensível (RANCIÈRE, 2009), uma vez que procura alterar as formas de distribuição estética daquilo que é interdito às pessoas com deficiência (visual).

Assim, a ocupação semiótica do entrelugar pela AD orienta-se pela visibilidade da pessoa com deficiência como agente responsivo de obras que transitam e se constituem, também, por signos não verbais, sem desconsiderar as pessoas sem deficiência visual que fruem as mesmas obras, na medida em que compartilham o mesmo acontecimento artístico ou cultural. Ao mesmo tempo, essa ocupação do entrelugar pela AD não deve descuidar de uma manifestação concisa que procure preservar, quando possível, os próprios silêncios sugeridos pela obra traduzida. Essa linha de argumentação, ao nosso juízo, compreende tensionamentos dialógicos próprios dessa modalidade de tradução e da correlata fricção da partilha do sensível em decorrência de projetos enunciativos das diversas esferas da comunicação humana que não consideram, de

1 Não desconsideramos que, semioticamente, os enunciados construídos por meio da LIBRAS ou do Braille também estejam articulados ao silêncio. Ver, também, Orlandi (2007), para quem o silêncio é a matéria fundante do sentido, em torno do qual a linguagem gravita.

partida, as pessoas com deficiência (visual) como interlocutores.

É óbvio que a atribuição de sentidos, a emergência de emoções e de sensações decorrentes da leitura da obra acessível por parte das pessoas com deficiência visual não se resume à apreensão da AD no contexto do entrelugar. Ao contrário, essa palavra tradutora do não verbal, mobilizada pela AD, tem sua força centrífuga configurada na capacidade de não obliterar, mas de agregar-se aos feixes signícos que a obra traduzida já manifesta, inserindo-se em determinadas relações dialógicas que mobilizam múltiplos signos e que tomam como referência uma posição responsiva de quem lê/ assiste, geradora de contrapalavras e contraimagens como expressões interpretativas singulares possíveis e não necessariamente previstas.

Se, anteriormente, havíamos esclarecido que a ideia de contrapalavra se apoia na mobilização de uma palavra outra como forma de exercitar a compreensão do enunciado alheio, ou, no caso, a obra traduzida, constituindo-se em uma resposta que expressa uma posição autoral decorrente da negociação de sentidos oriundas de várias vozes, o mesmo raciocínio se aplica à ideia de contraimagem; imagem-resposta à imagem traduzida pela contrapalavra. Neste caso, a fruição da obra acessível por parte da pessoa com deficiência visual se orienta pela constituição de contraimagens que respondem transfigurativamente à própria obra acessível. Imagens mentais respondendo às imagens visuais. Assim, voltamos ao caráter transcriador da tradução em que o circuito inter-semiótico deflagrado não opera, necessariamente, pela correspondência figurativa.

Ademais, se considerarmos que a tradução de modo geral – e, em especial, a inter-semiótica –, constitui-se pelo agenciamento de linguagens, não se pode esmaecer que o não dito, o não entendimento, as dissonâncias fazem parte da natureza semiótica destas linguagens, em decorrência do encontro entre signos, que em uma última instância revela cosmovisões humanas que representam e refratam as coisas, o mundo e o próprio ser humano. De qualquer maneira,

Tradução é uma festividade jocosa envolvendo o contato e encontro entre signos, linguagens (sejam próximas ou distantes entre si), entre contextos

vizinhos, mas também entre contextos que podem ser remotos entre si, de acordo com a orientação na qual se questionam as barreiras estabelecidas entre o processo tradutório interlingual, endolingual e inter-semiótico, mesmo que estivessem separados, e por último as superam. A tradução implica a leitura nos níveis de dialogismo mais profundo, escuta e responsividade, leitura amorosa e lúgubre, leitura que contribui à ressurreição do texto, à sua vida no grande tempo. (PETRILLI, 2014, p. 317).

Se etimologicamente a tradução remete à condução de um leitor de uma obra à outra, a leitura como tradução propõe uma caminhada (in)determinada pelos itinerários da significação, por meio da qual os caminhantes possam seguir as rotas propostas, conduzindo a si mesmos por meio de pegadas próprias.

A efemeridade do teatro: o encontro com o outro e consigo mesmo

Para nos centrarmos na argumentação que conjumina audiodescrição e mediação teatral, é preciso, antes de tudo, abordar a singularidade do teatro como arte efêmera. É recorrente, no contexto da feita (e da reflexão) da audiodescrição de espetáculos teatrais, assinalar sua peculiaridade como um evento que não se repete, que se manifesta na efemeridade do evento, exigindo do audiodescritor/locutor uma prontidão técnica e estética que o auxilie nos posicionamentos responsivos em relação ao acaso, à indeterminação e ao improviso² que circunda a cena, de tal maneira que, em certas circunstâncias, são acrescentadas ao roteiro de audiodescrição, intervenções enunciativas no *aqui-agora* do evento cênico.

É preciso assinalar, conforme nos lembra Chacra (1983), que, a despeito das diversas formas de incidência da improvisação na arte teatral, como componente do processo criativo, como estruturante dramático e cênico de determinadas propostas teatrais ou como procedimento técnico e estético acionado pelos atores/atrizes em situações cênicas imprevistas, o improviso se configura como um aspecto da própria natureza do teatro.

2 De modo geral, a audiodescrição ao vivo está sujeita a essas características em decorrência do caráter de irrepetibilidade dos eventos traduzidos e do acentuado índice de imprevisibilidade.

Além desse componente que ratifica o caráter irrepetível das apresentações do espetáculo teatral, essa irrepetibilidade (ou do mesmo que se constitui como inédito a cada vez que se manifesta), está relacionada à compreensão do teatro como a arte do encontro, o qual, segundo Grotowski (1992), pressupõe relações determinadas envolvendo os diversos agentes da cena: ator, diretor, autor e espectador, cujos meandros intersubjetivos constroem a possibilidade do ser humano encontrar-se consigo mesmo. Essa dimensão de um encontro/confronto consigo mesmo evidenciada por Grotowski (1992), e enfatizada por ele como um fundamento do próprio exercício artístico do ator, pode ser expandida para o espectador, mesmo considerando os papéis alteritários assumidos no encontro teatral, uma vez que a arte se ocupa do humano:

Por que nos preocupamos com arte? Para cruzar fronteiras, vencer limitações, preencher o nosso vazio - para nos realizar. Não se trata de uma condição, mas de um processo através do qual o que é obscuro em nós torna-se paulatinamente claro. Nesta luta com a nossa verdade interior, neste esforço em rasgar a máscara da vida, o teatro, com sua extraordinária perceptibilidade, sempre pareceu um lugar de provocação. É capaz de desafiar o próprio teatro e o público, violando estereótipos convencionais de visão, sentimento e julgamento - de forma mais dissonante, porque sensibilizada pela respiração do organismo humano, pelo corpo e pelos impulsos interiores. (GROTOWSKI, 1992, p. 19).

Se a provocação pelo teatro e no teatro se orienta pelo desafio lançado a si mesmo e ao espectador, tensionando os estados de intuição, de percepção, de sentimentos e de valores, a dimensão agregadora de sua condição de encontro assume uma feição política do compartilhamento da arte teatral como uma manifestação peculiar na esfera pública que se instaura na liminaridade vida/arte. Esse caráter político do teatro como encontro é contundente no pensamento de Guénoun (2003):

O teatro é, portanto, uma atividade intrinsecamente política. Não em razão do que aí é mostrado ou debatido – embora tudo esteja ligado – mas, de maneira mais originária, antes de qualquer conteúdo, pelo fato, pela natureza da reunião que o estabelece. O que é político, no princípio do teatro, não é o representado, mas a representação: sua existência, sua

constituição, ‘física’, por assim dizer, como assembléia, reunião pública, ajuntamento. (GUÉNOUN, 2003, p. 15).

Se o encontro teatral é intrinsecamente político, essa dimensão se dá pelo caráter coletivo e público da plateia que, segundo Guénoun (2003), tem no ato representacional uma oportunidade de encontrar-se consigo mesma

No teatro, jamais é possível o prazer solitário. Se a platéia está deserta, a representação fica prejudicada. O público quer a percepção de seu estar-ali coletivamente. Ele quer se sentir, se ouvir, experimentar seu pertencimento, sua reunião. Os espectadores querem se ver uns aos outros. (GUÉNOUN, 2003, p. 22).

Esse acento na dimensão gregária do teatro assumido por Guénoun (2003) também considera como participantes desta prática comunitária os agentes (especialmente o ator) que assumem a cena, como que delegados pela própria comunidade, cuja aparente separação palco/plateia não rompe com a dimensão física e política da disposição arquitetônica (idealmente circular), a qual permite o exercício da espetatorialidade como um processo dúplice de se enxergar no representado e na representação.

Centrando-se no eixo do representado, Guénoun (2003) argumenta que a teatralidade orbitaria, a princípio, em torno do exercício de mostrar o invisível do texto, por meio da ruptura e da transposição do caráter literário da palavra, pressupondo o compartilhamento físico e estético no *aqui e agora* do encontro, cuja irrepetibilidade se contraporía à dimensão ontológica da reproduzibilidade da fotografia e do cinema.

O teatro se torna o gesto da mostraçã, na medida em que visa não à forma do objeto mostrado, sua figura, seu desenho, sua cor - tudo o que a câmara poderia captar e reproduzir indefinidamente - mas na medida em que coloca diante do olhar, ali, sob os olhos, a coisa em si em sua fenomenalidade, o aparecer de seu estar-aí, o que poderíamos chamar de seu aparecer-aí. O aparecer-aí da coisa é a sua teatralidade. (GUÉNOUN, 2003, p. 68).

Essa abordagem do teatro como encontro põe em evidência o seu caráter alteritário, em que os espectadores olham e são olhados; a audiodescrição, por conseguinte, se configuraria como um mecanismo intersemiótico que poderia contribuir

com a ampliação daqueles que participam da assembleia comunitária que se instaura em torno da cena. E, em razão da qualidade política desta participação, muitas das iniciativas de acessibilidade de espetáculos teatrais por meio da AD manifestam procedimentos que antecedem e sucedem as respectivas apresentações, transpondo, inclusive, o próprio agenciamento da audiodescrição, em favor de uma abordagem multissensorial que concorra para a formação do espectador com deficiência visual. Essa dimensão formativa que se vincula à audiodescrição nos reporta à sinonímia entre tradução e mediação.

Audiodescrição e mediação teatral: escolhas metodológicas e empíricas

De fato, os processos intencionais no campo da audiodescrição, por meio da qual se planeja ações que antecedem o espetáculo ou se desdobram após o seu término, se constituem em procedimentos mediadores. Na verdade, a própria manifestação da AD durante a apresentação teatral assume essa dimensão mediadora. Neste sentido, se olharmos pela perspectiva da mediação teatral, a audiodescrição seria um dos procedimentos para tal:

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

Essa formação cultural no campo do teatro, pressupõe um diálogo entre pontos de vistas que se colocam como processos responsivos que vinculam (e separam) a autoria e a leitura da obra teatral, cujo imbricamento põe em relevo, inclusive, a liminaridade destas fronteiras, em razão de a autoria ser uma leitura determinada que se plenifica com o processo de fruição de quem lê/assiste, cujo posicionamento responsivo revela a cena a partir de um olhar determinado. Assim, a mediação se constitui como uma relação de encontro/confronto de cosmovisões sobre uma série de coisas que são deflagradas pelos arranjos semânticos/sintáticos da

obra teatral, a qual enreda redes semióticas em um jogo de pertencimento e estranhamento que não se satisfaz com a apresentação informacional da obra nem biográfica da autoria.

A mediação teatral centraliza sua ação pedagógica no olhar do espectador, sobre a materialidade do espaço cênico, desenvolvendo métodos que possibilitem reconstruir a rede de significantes que estruturam a encenação, valendo-se de múltiplas possibilidades de interpretações e de sentidos quem vê. Dentro desta pedagogia, enfatiza-se a construção de uma atitude dialógica e reflexiva com a realidade da obra teatral e, conseqüentemente, com as percepções e concepções que o observador tem sobre o mundo. (KOUDELA; ALMEIDA JÚNIOR, 2015, p. 124).

Se voltarmos nossa atenção para a audiodescrição, ao entendê-la pela perspectiva da mediação, verificaremos o delineamento de uma pedagogia orquestrada intencionalmente no que se refere ao *antes* e ao *depois* da atividade acessível, especialmente no que se refere ao espetáculo teatral. No *antes*, é recorrente a entrada antecipada das pessoas com deficiência visual, com vistas à fruição das notas introdutórias, as quais procuram apresentar elementos contextualizadores da obra, de sua autoria, do grupo ou do elenco, bem como explicitam a organização do espaço arquitetônico e cênico, anunciando, inclusive, em alguns casos, aspectos das tecnologias da cena (iluminação, cenários, figurino etc.) e das características físicas de atores e atrizes, e a correlata caracterização das respectivas personagens.

No *depois*, é recorrente a proposição de debates, rodas de conversa ou a escuta das percepções daqueles que assistiram aos espetáculos utilizando a audiodescrição. Destacam-se, em especial, as experiências táteis pós-espetáculo, por meio das quais estimula-se o contato literal com os figurinos, objetos de cena, elementos do cenário, geralmente acompanhado pela palavra. Por meio de tais experiências táteis, o espectador friccionava suas imagens mentais em relação ao espetáculo e suas cenas. Além disso, massa de modelar, desenhos com relevo, miniaturas e maquetes, em alguns casos, são experimentados ludicamente, na perspectiva de expandir as experiências multissensoriais em relação à fruição teatral.

Essa perspectiva lúdica que se aproxima de uma didática da invenção, como nos provoca Manoel de Barros, constitui-se pedagogicamente promissora, justamente por se afastar do didatismo das fichas de leitura, por exemplo, que silenciam a própria interpretação de quem assiste ao espetáculo, deixando de lado, muitas vezes, a linguagem teatral e sua fricção com outras linguagens.

Se as experiências táteis se constituem em uma expansão do próprio caráter mediador da audiodescrição, até que ponto podemos dilatar o processo de mediação, considerando o agenciamento da AD, articulando-o à experimentação da cena por parte daqueles que a assistem? Essa perspectiva é um dos eixos pedagógicos da mediação teatral que assume como horizonte a formação do espectador. Contudo,

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

Para isso, é preciso não apenas dilatar a cena, como faz a AD, mas também o próprio encontro teatral. No nosso caso, a forma escolhida da expansão deste encontro foi a oficina pedagógica, cuja característica é a construção colaborativa de saberes e experiências, na perspectiva de que

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

A perspectiva de troca de saberes, no contexto da oficina, remete-nos à arteficialidade colaborativa de construção de conhecimento por meio da participação criativa dos envolvidos, por meio da qual se articula processo e produto em um contexto lúdico de ensino-aprendizagem.

É uma prática pedagógica que visa ao aprendizado de um conteúdo específico do amplo do campo do

teatro, realizado de modo informal e independente de um programa pedagógico. Esse procedimento é recorrente tanto em escolas no âmbito da educação formal como nas instituições socioculturais, cujo formato educacional não linear tem o mesmo propósito de democratizar e legitimar o conhecimento de determinado tema. (KOUDELA; ALMEIDA JÚNIOR, 2015, p. 131).

A abordagem metodológica adotada para a efetivação das oficinas se apóia na proposta de ensaios de desmontagem de Flávio Desgranges (2011), compreendendo práticas teatrais a serem realizadas antes e depois do espetáculo, dando ênfase, sobretudo, aos jogos improvisacionais, os quais são compreendidos como exercícios teatrais apoiados na improvisação, suscitando alternância alteritária nos papéis de espectadores e atadores, instituindo um contexto de descobertas (pela e) na linguagem teatral. Assim,

[...] na investigação proposta por estes exercícios o prazer de jogar se aproxima do prazer de aprender a fazer e a ver teatro, estimulando os participantes (de qualquer idade) a organizar um discurso cênico apurado, que explore a utilização dos diferentes elementos que constituem a linguagem teatral, bem como a empreender leituras próprias acerca das cenas criadas pelos demais integrantes do grupo. (DESGRANGES, 2011, p. 87).

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

Essa ênfase nos itinerários pessoais de leitura, em contextos coletivos (e colaborativos), na perspectiva de desacostumar palavras e imagens que fazemos dos outros, do mundo e de nós mesmos, está relacionada ao entendimento da experiência como um encontro ou relação com aquilo que se experimenta, pressupondo não apenas a testemunha de algo que está diante de nós como um acontecimento, um evento, mas, fundamentalmente, como aquilo nos afeta, como o acontecimento *nos acontece*:

A experiência é o que nos passa, ou nos acontece, ou que nos toca. Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, ou que nos acontece, ou o que nos toca. A cada dia passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos passa. Dir-se-ia que tudo o que passa está organizado para que nos passe. (LARROSA, 2014a, p. 154).

Os planos dos encontros da oficina foram criados, então, com a proposta de tornarem a sala de aula um *cronotopo*³ de experiência. Não com a falsa ilusão de sermos responsáveis por provocá-las, mas sim propondo um espaço-tempo favorável para que os participantes possam ser atravessados, tocados pelo acontecimento teatral, cuja perspectiva de dilatação da cena teatral, por meio de procedimentos lúdicos de mediação, mantém relação com a possibilidade de lentificação do tempo em favor de uma viagem ao desconhecido, que desestabiliza o olhar acostumado e propõe a ousadia necessária de se permitir participar de contextos em que o encontro com o outro e consigo mesmo seja uma possibilidade de enfrentamento das imagens construídas por esse olhar acostumado.

Essa aposta pedagógica inerente à proposição da oficina como mecanismo de mediação que se agrega à própria força mediadora da audiodescrição elegeu, no contexto do nosso estudo de mestrado, como campo potencial de deflagração da experiência em torno da cena teatral, uma escola estadual da cidade de Natal, a qual atende jovens no contexto do ensino médio, cuja escolha decorreu da identificação de que dois jovens com deficiência visual estudavam em uma turma do 2º ano, com um total de 40 alunos, sendo que, destes, 23 frequentavam regularmente as aulas. A aproximação e a acolhida por parte da escola pressupôs um processo de negociação, o qual implicou na apresentação da proposta de estudo, bem como, nos respectivos planejamentos e no contato preliminar com a turma escolhida, cuja intervenção compreendeu o período do segundo semestre de 2016, contando com a apresentação acessível (audiodescrição) do espetáculo “De Janelas e Luas”, no auditório da própria escola.

3 Conceito bakhtiniano “[...] que evidencia a relação tempo-espaço como construção axiológica de um sujeito imerso em interações heterogêneas, complexas e tensionadas.” (CASADO ALVES, 2012, p. 306).

A escolha do espetáculo “De Janelas e Luas” decorreu do próprio interesse da atriz, Mayra Montenegro⁴ em ter seu monólogo audiodescrito. Este espetáculo corresponde à parte prática de sua pesquisa de mestrado, centrada nas possibilidades de manipulação de parâmetros musicais como recurso no processo de criação da voz do ator (SOUZA, 2012a).

“De Janelas e Luas” compreende um monólogo, de cerca de 45 minutos, no qual Mayra Montenegro interpreta três mulheres: Maria, Maria das Quimeras e Ismália:

Uma contadora de histórias de nome Maria (como símbolo de tantas mulheres) traz-nos uma história comum. Talvez a mais comum de todas as histórias de sempre e de tantos: Uma história Amor. Amor, sonho, dor, desespero. Luz e sombra, o deserto e a reflexão, a possibilidade de renascimento. Maria das Quimeras: juventude, sonho, devaneio, esperança, lua nova. Uma moradora das areias, de ventos e barcos, sem medos, sem dores, virgem de qualquer desamor. Ismália: dor profunda, extremo desamor, solidão, angústia, medo, lua cheia, loucura, desatino. Maria das Quimeras e Ismália: dois extremos, tendo como equilíbrio a voz de Maria. (SOUZA, 2012b).

De acordo com Mayra Montenegro, a sua trajetória profissional e pessoal, dado tudo aquilo o que ela experienciou, compõe um espetáculo que é a sua “história-sinfonia”. Nesse sentido, “De Janelas e Luas”, segundo Souza (2012a, p. 113), é “um exercício no qual experimentei a manipulação dos parâmetros musicais, entrelaçando-os, combinando-os, transformando-os conjuntamente para construção das partituras físicas e vocais”.

Tendo em vista a estética da cena, e seus consequentes feixes dialógicos, descreveremos o processo de construção do roteiro e da locução da apresentação acessível, assim como a exploração tátil dos elementos de cena, para a turma 2º ano o Ensino Médio de uma escola estadual, situada na cidade de Natal-RN.

4 Mayra Montenegro de Souza é atriz, cantora, preparadora vocal e professora efetiva do curso de Licenciatura em Teatro da UFRN, lotada no Departamento de Artes. Possui Mestrado em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Graduação em Educação Artística, com habilitação em Música, pela Universidade Federal da Paraíba.

A audiodescrição do espetáculo “De Janelas e Luas”: a transfiguração por meio de contrapalavras

Para a construção do roteiro de audiodescrição, assim como do planejamento e execução da locução ao vivo do espetáculo “De Janelas e Luas”, apoiamos-nos na perspectiva de estética nos moldes bakhtinianos. Dessa feita, consideramos que, por um lado, no acontecimento estético, existe, por parte dos diretores/atores/dramaturgos, uma expectativa de resposta do espectador, visto que todo enunciado já tem dentro de si a potência desse leitor; por outro, cada espectador dá o seu acabamento à obra, a partir de seu posicionamento ético e valorativo, do seu ponto de vista que é único no mundo.

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

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

Assim, as palavras são territórios, e na forma de discurso são também ideológicas. Exalando contextos e relações tanto de poder quanto poéticas, “[...] todas as palavras e formas são povoadas de

intenções” (BAKHTIN, 2015, p. 69). Desse modo, embora o roteiro de audiodescrição esteja subordinado ao espetáculo e, conseqüentemente, à sua estética, assim como limitado ao tempo disponível, sobretudo, entre os diálogos das personagens, ainda está presente em suas escolhas o caráter subjetivo do audiodescritor.

Como sujeito historicamente situado, considera em seu trabalho as marcas de suas experiências, sejam elas referentes ao gênero que audiodescreve, sejam às tantas outras experiências que o constituíram. Nesse sentido, reiteramos o roteiro de audiodescrição como uma resposta ao espetáculo. Partimos do princípio de que a “[...] interpretação só amadurece na resposta. A interpretação e a resposta estão dialeticamente fundidas e se condicionam mutuamente: uma é impossível sem a outra” (BAKHTIN, 2015, p. 55).

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

No gênero discursivo, denominado roteiro de audiodescrição, a mediação do audiodescritor é concretizada através da seguinte organização (Quadro 1): na coluna da descrição, temos as “deixas” (as falas do espetáculo antes da intervenção do audiodescritor/narrador, em azul), a descrição (em preto) e o modo de fazê-las (entre colchetes, em vermelho).

Quadro 1 – Trecho do roteiro de audiodescrição do espetáculo “De Janelas e Luas”

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

Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo.

Partindo do pressuposto que o excesso de descrições pode prejudicar o acesso à paleta sonora (trilha sonora original, som ambiente, entonação de vozes etc.), prejudicando as pistas auditivas que corroboram a apreciação da obra (KASTRUP; DANID; NAUTEQUESTT, 2012), optamos pelo uso de metáforas em vez de descrições longas e cansativas, a fim de preservar o silêncio e provocar imagens mentais com qualidade poética.

Nesse sentido, outra estratégia utilizada para evitar descrições muito longas durante a peça foi o uso de notas introdutórias. Ao descrever previamente o espaço teatral, o cenário, os objetos cênicos, a atriz, o seu figurino, a iluminação e as características da encenação, permite-se que as pessoas com deficiência visual tenham acesso às informações imagéticas frequentemente antecipadas na divulgação publicitária, mas que a elas raramente é acessível.

Esse artifício, porém, não é consenso entre os estudiosos e profissionais da área, dividindo-os em grupos. Há os que consideram uma “estratégia desigual para igualar” e os que argumentam ser uma antecipação ou facilitação que, em situações não monitoradas (excluindo-se assim o caso de uma pesquisa), pode não ser exequível, afinal, essa estratégia exige um tempo antes do espetáculo para descrições e, conseqüentemente, a chegada com antecedência dos espectadores que utilizariam audiodescrição. No caso do espetáculo “De Janelas e Luas”, no contexto monitorado de uma pesquisa acadêmica, as notas introdutórias evidenciaram-se como estratégia para evitar o excesso de inserções na AD.

Acompanhando a estética do roteiro, a locução, como “segunda voz” da cena, recusou-se à neutralidade, personificada em uma voz monocórdia, com pouca variação no que tange à velocidade e ao ritmo, como tem sido recomendado na reduzida literatura acerca do tema. Nessa perspectiva, a locução da audiodescrição “[...] não é um elemento que participa da construção do significado na elaboração de uma obra. Porém, quando colocada junto à obra, passa a ser elemento de composição do significado para quem se utiliza dela” (NAVES et al, 2016, p. 21).

Desse modo, uma locução neutra, que desconsidera a estética da obra, pode desfavorecer

a musicalidade da cena. Especialmente no que concerne ao espetáculo “De Janelas e Luas”, que, segundo as palavras da própria atriz, busca fazer uma “[...] miscelânea de contação e ‘cantação’, poesia, música e teatro” (SOUZA, 2012a, p. 46).

Ao considerar a contribuição da dimensão vocal na formação de imagens mentais por parte das pessoas com deficiência visual, Carvalho, Magalhães e Araújo (2013, p. 154) afirmam que “[...] determinados estados afetivos, como o medo, a ira, a alegria etc., são mais rapidamente inferidos a partir da expressão vocal. Em outras palavras emoções são mais facilmente projetadas/materializadas pela voz”. Partindo dessa premissa e de que, no monólogo, a composição dos três personagens foi feita principalmente através da voz, deliberamos por orquestrar três timbres diferentes (agudo, grave e normal) durante a locução. A estética da cena preconizava uma “segunda voz” mais interpretativa, que auxiliasse o espectador nas frequentes mudanças de personagens.

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

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

Diante disso, optamos pelas sutilezas das cores verde-claro, vinho e azul para as personagens

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

facilitando para o audiodescritor associar as cores no roteiro às cores da cena. Para Maria Narradora foi escolhida a cor azul como referência a um mar calmo. A título de exemplo, o Quadro 2 traz dois trechos do roteiro em que tanto a mudança de timbre quanto as opções lexicais para cada personagem estão presentes.

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

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

Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo.

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

A recepção da audiodescrição, no que concerne ao roteiro e à locução, nessa perspectiva, considera as experiências pessoais de cada espectador com o uso dessa tradução intersemiótica. Nesse quesito, os consensos são improváveis, dado que cada um tem experiências distintas tanto com AD quanto com outros tipos de locução ou com a própria linguagem a ser audiodescrita. Entretanto, retificamos o posicionamento estético que nos movimenta para uma AD que acompanhe as tensões da cena, elegendo palavras com potência poética, valorizando os silêncios, evitando a voz monocórdia e também a sobreposição da paleta sonora do espetáculo.

Após a apresentação do espetáculo com audiodescrição, propomos a fruição dos elementos de cena, em uma perspectiva de percepção multisensorial, ampliando “[...] o acesso do público leitor aos mais diversos canais de experimentação e exploração, permitindo, dentro das características e especificidades de cada público, que ele possa com todo seu potencial, apropriar-se do objeto cultural” (TOJAL, 2007, p. 101).

Partindo dessa premissa, após a apresentação do espetáculo com audiodescrição, seguido de roda de conversa, os espectadores com deficiência visual foram conduzidos para uma exploração tátil dos objetos cênicos, organizada em estações. Cada estação era formada por um expositor de madeira (espécie de cavalete), sobre o qual estava um cesto de vime com almofada da cor vinho, e sobre ela um ou mais elementos cênicos. Também existia uma estação com o manequim vestido com o figurino e outra com um suporte quadrado de madeira coberto com tecido vinho para exploração de um pequeno banco de madeira utilizado no espetáculo. Os espectadores transitavam livremente pelas estações, definindo seu próprio itinerário de experimentação. A fim de mediar esse processo por meio da palavra, interagiam com eles os pes-

quisadores e a própria atriz. Abaixo, fragmentos que explicitam a exploração tátil de um aluno com deficiência visual, atualizando a imagem mental dos objetos cênicos:

Pesquisadora: Paulo L.,⁵ na sua frente o banco de madeira.

Paulo L.: Que massa!

Pesquisadora: Você imaginava assim, Paulo L.? Ou imaginava ele menor ou maior?

Paulo L.: Maior.

Pesquisadora: Bem maior?

Paulo L.: Bem maior.

Mayra: Tem um fundo embaixo da caixinha, que é aí que guarda os elementos.

Paulo L.: Que legal.

[...]

Paulo L.: Isso aqui é o quê mesmo?

Mayra: Isso aí é uma lamparina. Tem uma alça.

Pesquisadora: Vê se sua mão consegue entrar dentro,

Paulo L.: Ela tem um buraco.

Mayra: Ih, não dá não.

Paulo L.: Dá não, minha mão é muito grande.

Pesquisadora: Mas ela tem esse furo aí, e lá embaixo tem uma base que coloca a vela.

Paulo L.: E é?

Mayra: Só que eu não coloquei nenhuma vela.

Paulo L.: Ainda bem.

Assim, a articulação da palavra e do tato permite ao espectador com deficiência visual uma experiência multissensorial que o afeta e que o mobiliza, expandindo e redimensionando os sentidos atribuídos à cena e aos seus objetos.

Ao discutir a acessibilidade do público com necessidades especiais aos objetos culturais expostos em museus, Tojal (2007, p. 102) argumenta a necessidade de diversificar as estratégias de mediação, de modo que se possa “[...] ampliar o uso dos canais de percepção, de forma não somente verbal (oral e escrita), mas também de forma interativa e experimental”. A exploração tátil dos elementos de cena, nesse contexto, pode confirmar, negar ou redefinir leituras já realizadas.

Com o objetivo de ampliar ainda mais esses procedimentos de mediação teatral, apresentaremos a seguir, um recorte das oficinas realizadas, apoiadas no jogo improvisacional, nos moldes dos ensaios de desmontagem (DESGRANGES,

2011) e suas ressonâncias entre alunos com e sem deficiência visual.

Em busca de contraimagens: o antes e o depois do espetáculo acessível

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

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

Viola Spolin (2005, p. 342), por sua vez, define jogo como uma “[...] atividade aceita pelo grupo, limitada por regras e acordo grupal; divertimento; espontaneidade, entusiasmo e alegria [...] seguem par e passo com a experiência teatral; um conjunto de regras que mantém os jogadores jogando”.

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

A inventividade é estimulada nesse tipo de atividade, dado que desde que os jogadores atingem seus objetivos no que tange à resolução de problemas, eles são livres, no limite das regras, para escolher a maneira de fazê-lo. Para tanto, é preciso sentir liberdade pessoal, disponibilidade para a experiência. Diante disso, Larrosa (2014b, p. 26) afirma que o “[...] sujeito da experiência é um sujeito ‘ex-posto’”. Do ponto de vista da experiência, então, o importante é nossa maneira de nos “ex-pormos”, com tudo que tal fato carrega de vulnerabilidade e de risco.

5 Nomes fictícios baseados em poetas, sendo Paulo L. o aluno com baixa visão e Bandeira o aluno cego. Os demais, videntes.

Transformar a sala de aula em um ambiente favorável à experiência exige dos jogadores/alunos essa disponibilidade para o jogo. A oficina, nessa perspectiva, promove uma comuna lúdica, quebrando a rigidez da sala de aula com cadeiras enfileiradas, umas atrás das outras, instaurando um cronotopo diferenciado, favorecendo a experiência estética sensível. Ainda que caracterizada pela eventicidade, com claro caráter de suspensão do cotidiano.

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

No contexto da pesquisa, por intermédio das oficinas, foram realizados dois ensaios de preparação (antes do espetáculo) e um ensaio de prolongamento (depois do espetáculo), ocupando uma sala de aula da escola estadual de Natal-RN, envolvendo, por conseguinte, os alunos do 2º ano do Ensino Médio. O segundo encontro da oficina, na perspectiva da preparação, no qual estavam 11 alunos, buscou o desenvolvimento de exercícios e de jogos improvisacionais, tendo como uma das referências a ressignificação de objetos. A escolha deste ângulo de ataque para compor nosso plano de oficina deu-se em decorrência de, no espetáculo, a atriz fazer uso de vários objetos de modo a ressignificá-los, transformando-os em elementos de cena. Tecidos, poeticamente, viram capa, cauda de sereia e até o próprio mar. O bastidor é lua, é leme. Desse modo, apoiados na estética barriana, trouxemos diversos objetos conhecidos a fim de instigar os alunos a renová-los usando as borboletas de suas experiências.

Manoel de Barros (2013a, p. 51) poeticamente aconselha: “A expressão reta não sonha. Não use o traço acostumado”. Nesse sentido, mais do que “pensar fora da caixa”, o poeta propõe dar à caixa qualidade de árvore ou torná-la matéria para passarinhos. Em sua didática da invenção, o autor sugere outras formas de produzir sentidos, outras

formas de aprender o mundo. Desse modo, o que é mais passível de burlar os percursos usuais da compreensão do que a invenção de desobjetos?

Durante o jogo “Feira da Inutilidade”, os participantes buscaram encontrar outros nomes e outras utilidades (nem sempre úteis) para objetos cotidianos, com o intuito de vendê-los para os demais. Com forte apelo à imaginação e à argumentação, o jogo foi um dos mais divertidos da oficina, evidenciando que ao “[...] tornar-se desconhecido, o conhecido escapa à monotonia; assim se revitaliza o mundo” (SCHAFER, 2011, p. 318).

Inicialmente, perguntamos se conheciam o autor Manoel de Barros, ao que eles responderam acenando negativamente com a cabeça. Então, com o peso da responsabilidade de apresentar um poeta reconhecido nacional e internacionalmente como um dos mais originais do século XX, antes da invenção dos desobjetos inéditos, lemos para o grande grupo dois poemas dele: II (BARROS, 2013b, p. 9) e Autorretrato (BARROS, 2013c, p. 41).

As negativas transformaram-se em silêncio. Silêncio no qual podíamos ouvir as sutilezas da sinfonia produzida pelo aparelho de ar condicionado. Falamos brevemente da biografia do poeta e de sua estética, para, em seguida, a partir dessas provocações, seguir com a proposta da autora Regina Machado (2015, p. 21), que é deixar “[...] que eles indaguem, se divirtam, retruquem, desentendam e queiram também experimentar inventar, a partir da escuta das ressonâncias e repercussões que essa leitura provoca neles”. Distribuímos, então, os futuros desobjetos e iniciamos nossa feira!

A princípio, é claro, houve um pouco de receio. Alguns alunos, não conseguiram “desinventar” o objeto, passando a vez para o aluno seguinte até que se sentissem à vontade para imaginar. Afinal, o músculo da imaginação, quando negligenciado, por vezes, pode apresentar uma compreensão responsiva de efeito retardado (BAKHTIN, 2003), sendo necessário para o jogador um tempo a mais para a organização de sua resposta ou mesmo para o entendimento da proposta do jogo. Uma vez que não se trata de um exercício cotidiano, as respostas dos alunos foram ganhando velocidade e acabamento no decorrer da rodada, suscitando “produtos” e argumentos surpreendentes. Os desobjetos foram

organizados como verbetes-propagandas, resultado da fala dos alunos criadores (escrita entre aspas) e da resposta dos demais participantes da oficina ao desobjeto. Citaremos os destaques:

Câmera de ultravisão: ‘Utilizada para ver as partes internas do corpo’. Portátil, é recomendada para médicos e cirurgiões, configurando-se com uma ‘tecnologia mais avançada do que uma máquina de ultrassom’. (BANDEIRA).

Fazedor de capacetes subaquático: muito semelhante a brinquedos infantis de fazer bolinhas de sabão, mas com um refinamento superior. Esse produto faz ‘capacetes para você entrar dentro d’água’. (TORQUATO).

Apanhador de cores: ‘Para um artista é muito útil, porque quem não se apaixona pelas cores do arco-íris?’. Perfeito para você que quer captar aquele tom específico do pôr do sol. (VIVIANE).

Máquina de produzir energia cabelalmente: é só esfregar no seu cabelo ‘e você vai produzir energia por duas semanas para a cidade inteira’. (ALPHONSUS).

Semente de qualquer coisa: ‘É uma semente que você planta e nasce o que você quiser’. Mas se você, assim como nós, pensou logo em dinheiro, o vendedor adverte: ‘dinheiro não traz felicidade’. (DRUMMOND).

Máquina de desentortar coluna: um pandeiro? Ledo engano. ‘Isso aqui é uma máquina de desentortar a coluna’. De acordo com relatos dos transeuntes da Feira de Inutilidades, inclusive escolioses foram curadas. Todos quiseram experimentar. (PAULO L.).

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

Nessa perspectiva, ao interromper a linearidade do cotidiano transcribando-o, partimos da premissa de que o aprendizado “[...] surge da potência de um signo, de um objeto ou situação que se interpõe ao fluxo perceptivo usual, promovendo um encontro tão imprevisto quanto inevitável, que solicita produção do pensamento, forçando a realização de algo inédito” (DESGRANGES, 2012, p. 138).

Nos ensaios de preparação, ao oferecer ângulos de ataque, espera-se “[...] guiar os espectadores em sua leitura da peça – o que não significa fornecer uma análise previamente construída –, e sensibilizar a percepção dos aprendizes para a riqueza das resoluções cênicas levadas à cena” (DESGRANGES, 2011, p. 167). Nesse sentido, na roda de conversa após o “De Janelas e Luas” com acessibilidade, quando perguntados se conseguiam relacionar o que viram no espetáculo com os jogos desenvolvidos durante as oficinas, Drummond mencionou as provocações do segundo encontro e de como a atriz também recorreu à ressignificação dos objetos cênicos:

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

Pesquisadora: O bastidor!

Drummond: Pra fazer a lua.

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

Na oficina realizada após o espetáculo, que contava com 17 alunos, realizamos o ensaio de prolongamento, buscamos o desenvolvimento de jogos improvisacionais voltados para a compreensão (ativa, crítica, responsiva) artística do espetáculo. No último jogo, intitulado *E quanto à Ismália?*, solicitamos que, divididos em dois grupos, os alunos improvisassem uma cena de elaboração compreensiva, e na flexibilidade das regras, eles recorreram a objetos cotidianos, ressignificando-os. Para tanto, realizamos a leitura do poema *Ismália*, de Alphonsus Guimaraens (2001, p. 45). Foi nele que Mayra Montenegro se inspirou para construir uma de suas personagens. Cena icônica do enredo do espetáculo, o salto que Ismália realiza da torre é descrito pela atriz da seguinte forma: “Ismália passa a ser uma bonequinha retirada de seu bolso. [...] A

narradora manipula a bonequinha, fazendo-a abrir os braços e voar. O canto volta, com a melodia inicial interrompida pela queda da boneca. Silêncio.” (SOUZA, 2012a, p. 77).

Na oficina, solicitamos que, divididos em dois grupos, os alunos improvisassem uma cena com a seguinte temática: o destino de Ismália ou por que ela enlouqueceu. O primeiro deveria sugerir um novo final para o espetáculo e o segundo elencaria as possíveis motivações que levaram Ismália à loucura, ou seja, passaria a questionar o que aconteceu antes do início dessa história, antes do “era uma vez”.

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

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

Ao final da atividade, avaliamos as cenas, com sugestões que poderiam ser incorporadas. Logo em seguida realizamos uma roda de conversa, reiterando o nosso percurso durante as oficinas e recuperando também a AD do espetáculo. Durante a roda de conversa, questionamos novamente os alunos se eles conseguiam fazer relações entre o que foi vivenciado durante os ensaios de desmontagem e o que eles haviam assistido no “De Janelas e Luas”. Os estudantes, mais uma vez, elencaram exercícios voltados para o ângulo de ataque da ressignificação de objetos:

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

[...]

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

Pesquisadora: E como é que ela usou isso em cena,

Paulo L.?

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

Pesquisadora: E pra que ela usou?

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

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

Paulo L.: Num é...

Buhr: Para diferenciar os personagens.

Pesquisadora: Isso, para diferenciar os personagens.

Ela mudava tanto o tom de voz quanto os tecidos.

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

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

Ademais, a estética barriana, aliada aos jogos improvisacionais, apresentou-se, no contexto dessa pesquisa, como possibilidade para uma aprendizagem mais prazerosa, na qual a imaginação aparece como elemento de destaque. Recusamos, porém, a postura do “teatro para desenvolver a imaginação”, visto que acreditamos que assim como a improvisação é imanente ao teatro, o desdobramento da imaginação é uma consequência intrínseca, uma condição *sine qua non* da imersão nessa linguagem. Logo, o estudo dessa linguagem não deve ser visto como “estratégia para”, mas como relevante em si mesmo.

Provocando encontros: a convergência entre audiodescrição, mediação e teatro

Nos limites desse texto, a audiodescrição foi encarada como tradução e, conseqüentemente, como mediação teatral. Afinal, existe uma *divisão do sensível* decretada *a priori*, personificada na distância instaurada pela própria natureza, também

imagética, da linguagem teatral, que tem primado um sentido em detrimento de outros, criando uma separação histórica entre a cena e as pessoas com deficiência visual.

Na medida em que compõe o processo tradutório intersemiótico de obras artísticas, a AD convida às palavras para a transcrição, deseducando o olhar, para sensibilizá-lo para a poética do espetáculo e incentivar o espectador a escovar o cotidiano a contrapelo. A tradução da imagem para palavra e desta última para outras imagens põe em movimento a cadeia enunciativa, permeada por tantas contrapalavras e contraimagens quantos sejam os sujeitos que participam do encontro.

Entre os feixes dialógicos que refletem e refratam sentidos, o enunciado verbocovisual acessível ocupa o entrelugar da obra traduzida, no jogo em que rasura e preserva o silêncio, acompanha e propõe uma segunda voz pautada na estética da obra. Permeadas pela responsividade do audiodescritor, as regras do gênero discursivo mobilizam a participação, também responsiva, do espectador, que recorre ao seu conhecimento da linguagem e do que o constitui como sujeito da experiência. A audiodescrição solicita então a postura ativa dos alunos com e sem deficiência visual no encontro que se estabelece, propondo uma comuna lúdica em que, no *aqui-agora* do evento cênico, todos possam responder, todos possam jogar.

Ampliando a mediação promovida pela audiodescrição, é necessário a orquestração de uma pedagogia organizada intencionalmente no antes e no depois da atividade acessível, caracterizada aqui como a exploração tátil dos elementos de cena, rodas de conversa e, indo além, a partir da proposta de oficinas, na perspectiva de que os espectadores

possam participar do jogo improvisacional como campo lúdico de reinvenção das leituras da cena teatral.

No contexto escolar, a oficina solicitou dos alunos com e sem deficiência visual, a partir da proposição de jogos improvisacionais, manifestarem cenicamente a aprendizagem. Nesse sentido, o cronotopo diferenciado configurou-se como favorável para a investigação dos aspectos marcantes da encenação, também chamados de ângulos de ataque. Em nosso recorte, a ressignificação de objetos, a partir da ludicidade da estética barriana, teve notória repercussão entre os alunos durante os ensaios de preparação. Convocando a imaginação para a escola, por meio dos desobjetos, foi instigada uma reinvenção da aprendizagem da/na linguagem. A partir das falas dos sujeitos, concluímos que, ao experienciar a construção de signos teatrais, a ressignificação de objetos pôde ser analisada com mais embasamento pelos espectadores com e sem deficiência, qualificando a fruição.

No que concerne ao ensaio de prolongamento, que aconteceu depois da apresentação do espetáculo, a partir da imersão na linguagem, foi possível criar algo novo. As cenas elaboradas tiveram como referência tanto as soluções cênicas apresentadas durante o espetáculo, quanto as experiências nos ângulos de ataque vivenciadas nos jogos improvisacionais durante os ensaios de preparação.

A convergência entre audiodescrição, mediação e teatro, no contexto dessa pesquisa, provocou alterações na partilha do sensível, ampliando a comuna lúdica partícipe do encontro com o espetáculo “De Janelas e Luas” e suscitando responsabilidades na linguagem teatral numa perspectiva pedagógica que explora o antes e o depois da cena acessível.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec/Anablume, 2002.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **Teoria do romance I: a estilística**. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. São Paulo: LeYa, 2013a. (Coleção Biblioteca Manoel de Barros).
- _____. **O livro das ignoranças**. São Paulo: LeYa, 2013b. (Coleção Biblioteca Manoel de Barros).
- _____. **Ensaio fotográficos**. São Paulo: LeYa, 2013c. (Coleção Biblioteca Manoel de Barros).

CARVALHO, Wilson Júnior de Araújo; MAGALHÃES, Célia Maria; ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago. Locução em filmes audiodescritos para pessoas cegas ou com baixa visão: uma contribuição à formação de audiodescritores. In: ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago; ADERALDO, Marisa Ferreira (Org.). **Os novos rumos da pesquisa em audiodescrição no Brasil**. Curitiba: CRV, 2013. p. 151-168.

CASADO ALVES, Maria da Penha. O cronotopo da sala de aula e os gêneros discursivos. In: **Revista Signótica**, v. 24, n. 2, p. 305-322, jul./dez. 2012.

CHACRA, Sandra. **Natureza e sentido da improvisação teatral**. São Paulo: Perspectiva, 1983.

COSTA, Fernando Morais da. **Som no cinema, silêncio nos filmes: o inexplorado e o inaudito**. 2003. 105 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Instituto de Arte e Comunicação da Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, RJ, 2003.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. 3. ed. São Paulo: Hucitec/Mandacaru, 2011.

_____. **A inversão da olhadela: alterações no ato do espectador teatral**. São Paulo: Hucitec, 2012.

FERREIRA, Maria Saloni. Oficina pedagógica: recurso mediador da atividade de aprender. In: RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel; FERREIRA, Maria Saloni (Org.). **Oficina pedagógica: uma estratégia de ensino-aprendizagem**. Natal: EDUFRRN, 2001. p. 9-14.

GUÉNOUN, Denis. **A exibição das palavras: uma ideia (política) do teatro**. Tradução Fátima Saadi. Rio de Janeiro: Teatro Pequeno Gesto, 2003.

GUIMARAENS, Alphonsus de. Ismália. In: MORICONI, Ítalo (Org.). **Os cem melhores poemas brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 45.

GROTOWSKI, Jerzy. **Em busca de um teatro pobre**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KASTRUP, Virginia; DAVID, Jéssica; HAUTEQUESTT, Felipe. Audiodescrição de filmes: experiência, objetividade e acessibilidade cultural. **Fractal – Revista de Psicologia**, v. 24, n. 1, p. 125-142, jan./abr. 2012.

KOUDELA, Ingrid Dormien; ALMEIDA JÚNIOR, José Simões de (Coord.). **Léxico de pedagogia do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014a.

_____. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014b.

MACHADO, Regina. **A arte da palavra e da escuta**. São Paulo: Reviravolta, 2015.

NAVES, Sylvia Bahiense. Et al. (Org.). **Guia para produções audiovisuais acessíveis**. Brasília, DF: Ministério da Cultura, 2016.

NEVES, Josélia. Comunicação multi-sensorial em contexto museológico. In: SEMINÁRIO DE INVESTIGAÇÃO EM MUSEOLOGIA DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA E ESPANHOLA, 1., 2009, Porto. **Actas...** Porto: Universidade do Porto, 2009. Vol. 2, p. 180-192.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

PETRILLI, Susan. O paradoxo da tradução. In: PAULA, Luciane de (Org.). **Vozes discursivas**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2014. p. 299-319.

PIANNA, Giovanni. **A filosofia da música**. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

PLAZA, Julio. **Tradução intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

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

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**. São Paulo: Editora 34, 2009.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da

Silva e Maria Lúcia Pascoal. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011.

SOUZA, Mayra Montenegro de. **O ator que canta um conto**: a manipulação de parâmetros musicais na voz do ator. 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012a.

_____. **Sinopse do espetáculo “De Janelas e Luas”**. Natal: Estúdio P, 2012b.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. Tradução e revisão de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2005. (Coleção Estudos, nº 62).

TOJAL, Amanda Pinto da Fonseca. **Políticas públicas culturais de inclusão de públicos especiais em museus**. 2007. 322 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2007.

Recebido em: 01/07/2017

Aprovado em: 20/02/2018