



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

6677 - Trabalho Completo - XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020)

ISSN: 2595-7945

GT24 - Educação e Arte

A Construção do olhar alteritário: da peça sonora à audiodescrição

Thiago de Lima Torreão Cerejeira - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Jefferson Fernandes Alves - UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

A Construção do olhar alteritário: da peça sonora à audiodescrição

1 ALGUNS ELEMENTOS TEÓRICO-CONTEXTUAIS

Partimos da apropriação do conceito de peça sonora para instaurar um processo educativo em contexto escolar que compreendeu o encontro entre alunos com e sem deficiência visual. A provocação se deu no sentido de promover experiências artísticas que propiciassem a criação e estimulassem a autonomia desses sujeitos em sua multiplicidade de olhares a partir das matrizes semióticas da contação de histórias e da audiodescrição utilizando a linguagem teatral articulada ao aporte dos jogos de improvisação (DESGRANGES, 2017).

Tal intenção ocorreu vinculada à pesquisa acadêmica, mais especificamente no âmbito de um estudo de dissertação de mestrado em educação e foi realizada em uma escola da rede pública do município de Natal (RN), com vinte jovens de faixa etária entre 13 e 17 anos de uma turma de 8º ano de ensino fundamental.

O princípio norteador que estabeleceu as diretrizes metodológicas foi o da processualidade, embasado nos fundamentos da pesquisa intervenção (JOBIM E SOUZA ET AL., 2012) e caracterizado pela realização de oficinas pedagógicas com foco nas práticas de oralidade (BUSATTO, 2010), alicerçadas na abordagem bakhtiniana de linguagem, com ênfase nas relações dialógicas e na alteridade (BAKHTIN, 2017).

Em relação a estes conceitos recorrentes na filosofia bakhtiniana, esclarecemos que se entende que a linguagem e a interação são dialógicas, construídas por sujeitos, e esses sujeitos falam e produzem enunciados concretos, o que por si só já lhe compromete com o que se intenciona relatar na pesquisa, permitindo que, enquanto pesquisadores, elucubremos acerca da forma como pensamos tais relações concernentes às questões de linguagem, nas quais não temos o referencial de início ou fim, mas o de um processo que é dialógico, não estanque, o que em certa medida configura um grande desafio, já que estão imbricados nesse

processo os sujeitos, as rejeições, a aderência ou não às oficinas, a atribuição de sentido e as relações que se estabelecem.

A própria ideia de alteridade perpassa essa linha de raciocínio à medida que nos provocamos a refletir que o ser humano vai desenvolver a linguagem através de toda uma estrutura, que está sendo usada por sujeitos na vida, estabelecendo um processo de interação em que tal linguagem vai se constituindo e sendo dinamizada por sujeitos. Tal processo de aquisição de linguagem é por assim dizer extrínseco, ou seja, eu aprendo com o outro, preciso do outro para a mediação, na interação e aprendo a linguagem como o outro, qualquer que seja a interação.

Advém dessas proposições a concepção de "educar pela experiência" (LARROSA, 2014), em que a experiência no sentido de que a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, de parar para pensar, para olhar, parar para escutar, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros e cultivar a arte do encontro.

O percurso que iniciamos no referido contexto escolar partiu dos pressupostos da abordagem metodológica qualitativa (pesquisa-intervenção) e foi estruturado em uma subdivisão de quatro grandes blocos de oficinas. O critério estabelecido foi o de uma média de três encontros/oficinas por bloco, totalizando doze ao final. Os blocos iniciais objetivaram a aproximação dos alunos com a linguagem teatral, bem como a apropriação de elementos da contação de histórias em jogos de improvisação que privilegiaram o acionamento multissensorial do corpo e a imersão nos conceitos de paisagem sonora (SCHAFER, 1991) e de poética do espaço (BACHELARD, 2008).

Essa etapa inicial contou ainda com a inserção de jogos que contemplaram a audiodescrição, recurso de acessibilidade comunicacional direcionado a pessoas com deficiência visual que se configura como uma atividade de mediação linguística possibilitando a tradução de contextos visuais e imagens em palavras (MOTTA, 2016).

É primordial que elucidemos também o que estamos designando de peça sonora, inspiração que surge oriunda de um movimento que vem sendo exercitado no Brasil por grupos de pessoas com deficiência visual no ciberespaço, na forma de experiências cênicas virtuais, intituladas por esses mesmos grupos de "audionovelas" ou "montagens".

Cabe salientar que tais iniciativas, conforme indicam os depoimentos de alguns participantes dessas experiências virtuais, são influenciadas pelas concepções de radionovela e radioteatro, tão recorrentes em meados do século XX, diferindo destas, entretanto, pela particularidade de serem completamente realizadas no contexto virtual ou digital, ou seja, os atores gravam suas falas de suas cidades, enviam-nas a um outro membro que as edita, insere efeitos sonoros e, posteriormente, após a edição, no formato de peça sonora, as disponibiliza para a recepção, que também ocorre no ciberespaço.

Percebemos, por conseguinte, uma potência na experiência desses encontros por meio digital, que evidencia a necessidade de novas formas de comunicação diferentes das mídias já tradicionais (LÉVY, 1999) e, desse modo, intencionamos trazê-la para o contexto educacional, resignificando-a de forma a provocar um processo de inversão e deslocamento que faz a transição dos eixos da ausência/audibilidade para o da presença/visibilidade.

Essa problemática é assim definidora de nosso estudo no sentido de identificarmos de que forma essa expansão da palavra, da voz, nesse processo artístico, é experimentada por todos os alunos, considerando, todavia, a perspectiva de uma matriz que é fundamental e

orientadora para a pessoa com deficiência visual, a da audibilidade.

A intenção de expandir o campo da cena teatral e sonora encontra ressonâncias nas teorizações que discutem tanto o resgate das matrizes orais (ZUMTHOR, 2007) quanto na própria ideia de uma nova cultura do ouvir (BAITELLO JUNIOR, 2014), já que a hegemonia da visualidade é preponderante no mundo contemporâneo.

Instauramos, desse modo, uma ambiência que privilegia os jogos de improvisação em consonância com as percepções sonoras de si, do outro, do mundo circundante, da confluência desses universos e da própria reinvenção e ressignificação dos processos de aprendizagem e de invenção cognitiva (KASTRUP, 2018).

Nos dedicaremos, portanto, a este recorte específico de nossa pesquisa por considerar o trabalho com a audiodescrição nessa perspectiva poética e lúdica dos jogos de improvisação como um dos principais deflagradores da construção do olhar alteritário nos participantes e que se confirmou nos próprios depoimentos destes nas rodas de conversas, durante e ao final do estudo.

Deixemos claro, porém, que a intenção de trazer a audiodescrição para o percurso das oficinas deve-se ao fato de mesma estabelecer uma correlação com essa interface da peça sonora e, sobretudo porque se faz extremamente necessária na mediação educativa ao tratarmos do conceito de acessibilidade.

Apresentemos, dessa maneira, em linhas gerais, algumas particularidades da audiodescrição, que está intrinsecamente ligada ao mundo das imagens. A onipresença imagética no mundo contemporâneo institui a necessidade de estarmos preparados para a leitura de imagens e enfatize-se tal urgência principalmente nos ambientes educacionais.

Segundo Motta (2016, p. 15), "Aprender a ler imagens pode colaborar para a formação de alunos mais críticos, mais capazes de compreender os aspectos culturais, históricos e sociais contidos nas informações visuais". Partindo desse pressuposto e considerando o caráter da inclusão no contexto escolar, questiona-se de que forma isso seria possível para alunos com deficiência visual.

O questionamento acima revela a emergência da reflexão acerca do campo expandido da audiodescrição, conforme aponta Alves (2014, p. 271), no qual "[...] a abordagem interativa do olhar em que as visualidades podem ser reveladas pelo caráter mediador da audiodescrição pode, também, ressignificar as formas como as pessoas com deficiência visual são vistas socialmente". Nesse sentido, a audiodescrição aparece como um potente recurso de acessibilidade comunicacional, primordial para alunos com deficiência visual pois permitirá que os mesmos tenham acesso a esse universo imagético por meio da palavra.

Esse esforço leva à compreensão de que, esta palavra que se manifesta na audiodescrição é uma palavra potencial, que está presente nesta tecnologia porque traduz uma força mediadora inclusiva para a pessoa com deficiência visual, no sentido de que, enquanto palavra, possa ser mediadora dos processos acessíveis, aproximando e fazendo com que, por meio da linguagem, contribua-se para o enfrentamento do preconceito e do estigma (MOTTA, 2016, p. 45).

Adentremos assim, a seguir, nos meandros e minúcias dessa incursão pelas oficinas no jogos e estratégias criativas que utilizaram a audiodescrição como aporte, bem como as prerrogativas que nos conduziram às reflexões deflagradas por essas instâncias processuais.

2 POÉTICAS DO EU, POÉTICAS DO OUTRO

Optamos por inserir alguns jogos com audiodescrição logo na primeira etapa de oficinas como forma de provocar o olhar para este recurso, a priori, destinado a promover a acessibilidade de pessoas com deficiência visual, afim de que pudesse ser experienciado por todos os alunos, com vistas a suscitar um olhar que privilegiasse os princípios alteritários e as relações dialógicas, conforme nos sugere Bakhtin (2017).

Entendemos assim que, o encontro com esse "lugar do outro" favoreceu ou despertou uma série de provocações pertinentes ao âmbito educacional, social e crítico dos alunos. E isto se deu de forma lúdica, embasada nas tramas do artístico, o que ofereceu uma experiência mais aberta, livre, fora do convencional ou como sugere Larrosa (2014), de cultivar a arte do encontro, parar para sentir, ouvir a si mesmo e ao outro.

Os artifícios que operaram com essa capacidade de parar para perceber e ouvir, do próprio acionamento multissensorial, do estímulo e resgate da memória através da construção de imagens poéticas, foram então fundamentais para o desenvolvimento dos processos pretendidos no decorrer das oficinas. A proposta de um dos jogos, "Audiodescrição, som e memória" convergiu para estes princípios e instituiu um conceito inusitado e desconhecido para a maioria deles acerca deste recurso de acessibilidade comunicacional.

No dia da oficina em questão estavam presentes dezenove jovens. Falamos em audiodescrição e indagamos se alguém já havia ouvido falar a respeito. Branca[1] (13 anos) manifestou-se arriscando dizer que: "É algo para descrever um áudio?". Athos mencionou que: "Sim, já ouvi falar, serve para descrever imagens para quem não enxerga". Ícaro completou a fala de Athos dizendo que: "Eu conheço também, é muito legal e já assisti um filme com audiodescrição".

Acrescentamos que a audiodescrição era um recurso de acessibilidade comunicacional, mencionamos seu público alvo e o seu objetivo de traduzir o visual em palavras, além de garantir o acesso à informação dos conteúdos visuais. Convidamos então todos a participar de um jogo utilizando a audiodescrição, no qual a regra seria que cada um fizesse sua apresentação ao outro descrevendo suas características físicas. Provocamos o grupo para que além da descrição, cada um também criasse um movimento acompanhado de um som e que esse movimento deveria ser descrito e repetido por todos na sequência.

A proposta desse jogo tem como referência uma das atividades com práticas orais, "Roda acumulativa", de Busatto (2010, p. 10), e que contribui para os aspectos de memorização, noção de sequência, desinibição e socialização. No nosso caso adaptamos a atividade inserindo a audiodescrição como forma de provocar os alunos a estimularem suas percepções analíticas de si e do outro com vistas a deflagrar as primeiras noções intuitivas de alteridade.

Procuramos deixar o grupo livre para que pudessem se descrever como desejassem e assim propiciar uma dinâmica mais fluida do jogo, bem como um exercício mais intuitivo do olhar. O jogo correu tranquilamente e procuramos sempre reforçar a importância de pararem para ouvir os colegas com atenção, suas descrições físicas bem como de seus movimentos. Ao final, abrimos para uma roda de conversa e questionamos a eles quais suas impressões e dificuldades durante o jogo, e lançamos a provocação: "Vocês acham que a audiodescrição feita pelos colegas corresponde à imagem que vocês têm deles?".

Aramis (13 anos) colocou que: "Tive dificuldade em me descrever, que palavras usar". Ariel (14 anos) afirmou que: "Nunca havia parado para prestar atenção em alguns detalhes meus, nem dos meus colegas". Um dos alunos com deficiência visual, Ícaro (16 anos) comentou com empolgação que: "Não sabia como eram muitos dos meus amigos". Outro aluno com

deficiência visual, Gulliver (13 anos), indicou que: "Achei difícil ter que lembrar de tudo ao mesmo tempo, mas foi legal porque muita coisa ficou na minha cabeça". Julieta (17 anos) colocou que: "Descrever o que estávamos fazendo foi importante para que os colegas com deficiência visual pudessem repetir e também participar do jogo".

Reiteremos na essência desses depoimentos o caráter ilustrativo da audiodescrição realizada pelos próprios alunos e que, conforme sugere Motta (2016, p. 144), promove uma abordagem lúdica do processo. Contudo é possível perceber, a partir da fala de uma das participantes, Julieta, o fato de que o exercício de descrever durante o jogo permitiu aos colegas com deficiência visual também participarem. Esse é portanto um dos primeiros indicativos de um olhar atento que se preocupa com o outro, perpassando desse modo a ideia da alteridade discutida por Bakhtin (2017).

Continuamos a conversa com o grupo aprofundando o uso da audiodescrição na escola. Em determinado momento, como exemplificação prática, foi solicitado que algum dos alunos pudesse descrever a estampa da camiseta de um dos professores ali presentes. Alice (14 anos) arriscou a tentativa dizendo: "É o desenho de uma coruja, escrito embaixo Pedagogia". Reforçamos a partir da fala de Alice a importância de possibilitar o acesso às imagens para que a pessoa com deficiência visual pudesse se situar em diversas situações, inclusive nas atividades escolares. Desse modo, perguntamos ao grupo como eles percebiam que o uso deste recurso poderia ser aplicado em seu cotidiano.

Romeu (14 anos) respondeu que: "É importante fazer isso nas aulas que tem slides ou filmes pois muitas vezes os colegas com deficiência visual ficam perdidos já que a professora não diz que imagem está exibindo". Caspian (16 anos) colocou que: "Às vezes tem tarefas que estão nos livros com imagens e eles não conseguem fazer". Matilda (13 anos) mencionou que: "Sempre que posso descrevo para eles algumas coisas, mas não sabia que isso se chamava audiodescrição".

Reafirmamos a importância da audiodescrição enquanto recurso de acessibilidade e que ela poderia oportunizar de fato aos colegas com deficiência visual o igual direito de poderem desempenhar suas atividades e também de interagirem com situações diversas.

Os encaminhamentos que convergiram para estas estratégias de percepção foram assim definidores do percurso pedagógico que intencionamos e nesse sentido a experiência com o jogo envolvendo a audiodescrição deflagrou nos alunos o olhar sobre esses princípios alteritários à medida em que perceberam as dificuldades impostas, ocasionadas pela inexistência dessas práticas acessíveis e que perpassa a noção de coletividade.

3 O PROCESSO EDUCATIVO QUE DESVELA A ALTERIDADE

O diálogo que propusemos entre a peça sonora e a audiodescrição contribuiu assim para desvelar a potência desses encontros no contexto escolar e que recai sobre a defesa de Larrosa (2014), em cultivar essa "arte do encontro", na qual se faz necessária a mediação de processos educativos que contemplem as práticas acessíveis. Nesse sentido, o campo da expressão artística ofereceu férteis possibilidades de intervenção a partir da perspectiva de, através destes processos lúdicos, reinventar as formas de interação e comunicação entre estes alunos, alicerçadas no princípio da alteridade, ou seja, de se colocar no lugar do outro e de perceber suas necessidades.

Podemos considerar desse modo que houve uma ampliação dessas relações dialógicas em correlação com as teorizações de Bakhtin (2017), no sentido de que uma linguagem e uma

interação foram construídas entre esses sujeitos a partir de seus itinerários e perspectivas. Isso fica evidente quando recuperamos as falas de alguns participantes demonstrando a sua dificuldade em escolher as palavras adequadas para se descrever aos amigos, caso de Aramis, ou até mesmo da constatação em notar detalhes dos amigos que antes passavam despercebidos, conforme explicitou Ariel.

Há também a instauração de uma nova perspectiva do olhar para o processo de construção da identidade desses sujeitos pelos alunos com deficiência visual, aspecto confirmado pela manifestação de Ícaro, acerca de como passava então a perceber seus colegas, após o jogo com a audiodescrição.

Os questionamentos lançados ao grupo também foram decisivos para estabelecer uma analogia da experiência lúdica desenvolvida e a própria possibilidade da audiodescrição enquanto recurso de acessibilidade na escola, permitindo o acesso às imagens e a ampliação das interações dos colegas com deficiência visual em diversos contextos. Julieta, Romeu, Caspian e Matilda confirmaram tal indicação ao perceberem que a audiodescrição poderia sim ser aplicada em muitas atividades do cotidiano escolar.

Assim, uma análise pertinente a estas falas nos leva a considerar que houve uma ressignificação das formas de se ver e também de perceber o outro, do que é possível enquanto interação e, principalmente, suscitando esse novo olhar, agora alteritário, para o outro e para a diferença.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Jefferson Fernandes. A audiodescrição e a dimensão estética da apreensão das imagens por parte das pessoas com deficiência visual. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz; PIRES, José. Caminhos para uma educação inclusiva: políticas, práticas e apoios especializados. João Pessoa: Ideia, 2014. Cap. 10, p. 263-276.
- BACHELARD, Gaston. A poética do espaço. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Coleção Tópicos).
- BAITELLO JUNIOR, Norval. A era da iconofagia: reflexões sobre a imagem, comunicação, mídia e cultura. São Paulo: Paulus, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- BUSATTO, Cléo. Práticas de oralidade na sala de aula. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Oficinas aprender fazendo).
- DESGRANGES, Flávio. A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2017.
- JOBIM E SOUZA, Solange; ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto e. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. Revista Bakhtiniana, São Paulo, v. 7, p. 109- 122, Jul./Dez. 2012.
- KASTRUP, Virgínia. Cegueira e invenção: cognição, arte, pesquisa e acessibilidade. Curitiba: CRV, 2018.
- LARROSA, Jorge. Linguagem e educação depois de Babel. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção Educação: experiência e sentido).
- LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MOTTA, Livia Maria Villela de Mello. Audiodescrição na escola: abrindo caminhos para leitura de mundo. Campinas: Pontes Editores, 2016.
- SCHAFER, R. Murray. O ouvido pensante. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.
- ZUMTHOR, Paul. Performance, recepção, leitura. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

PALAVRAS-CHAVE:

Audiodescrição. Deficiência visual. Peça sonora. Teatro.

[1]Os nomes dos alunos são fictícios.