

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE ARTES E COMUNICAÇÃO SOCIAL
DEPARTAMENTO DE CINEMA E VÍDEO

MARIA LUÍZA BEZERRA NEVES GONZAGA

AUDIODESCRIÇÃO E O MUNDO LÚDICO DA INFÂNCIA: UMA REFLEXÃO
SOBRE AD, INFÂNCIA E EXPERIÊNCIA TÁTIL

Niterói, RJ

2019

MARIA LUÍZA BEZERRA NEVES GONZAGA

**AUDIODESCRIÇÃO E O MUNDO LÚDICO DA INFÂNCIA: UMA REFLEXÃO
SOBRE AD, INFÂNCIA E EXPERIÊNCIA TÁTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Cinema e
Audiovisual, do Departamento de Cinema e
Vídeo, da Universidade Federal Fluminense,
como requisito parcial a obtenção do grau de
Licenciado em Cinema e Audiovisual.

Orientadora: Dagmar de Mello e Silva

Niterói, RJ
2019



TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC)

Instituto de Arte e Comunicação Social

Departamento de Cinema e Vídeo

PARECER DA BANCA EXAMINADORA

Aluno(a):	Maria Luiza Bezerra Neres Gonzaga
Matrícula:	115057067

<p>Audiodescrição e o mundo lúdico da Infância uma reflexão sobre AD, infância e experiência fátil</p>	TÍTULO
--	---------------

BANCA EXAMINADORA	
Prof. Orientador	DAGMAR DE MELLO E SILVA
Examinador 1	ARTHUR FELIPE DE OLIVEIRA FIEL
Examinador 2	AJICE ABEMI YAMASAKI

<p>A banca considera o trabalho original, destaca a relevância do tema e reco- menda a publicação do mesmo.</p>	PARECER
DATA: 06/12/2019	NOTA FINAL: 10,00 (dez)

ASSINATURAS DA BANCA	
Prof. Orientador	Dagmar de Mello e Silva
Examinador 1	Arthur Felipe de Oliveira Fiel
Examinador 2	Ajayawasaki

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG
Gerada com informações fornecidas pelo autor

N511a Neves gonzaga, Maria Luiza Bezerra
AUDIODESCRIÇÃO E O MUNDO LÚDICO DA INFÂNCIA : UMA REFLEXÃO
SOBRE AD, INFÂNCIA E EXPERIÊNCIA TÁTIL / Maria Luiza Bezerra
Neves gonzaga ; Dagmar De Mello e Silva, orientadora.
Niterói, 2019.
52 f. : il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Cinema e
Audiovisual (Bacharelado/Licenciatura))-Universidade Federal
Fluminense, Instituto de Arte e Comunicação Social,
Niterói, 2019.

1. Audiodescrição. 2. Cinema. 3. Infância. 4.
Acessibilidade. 5. Produção intelectual. I. De Mello e
Silva, Dagmar, orientadora. II. Universidade Federal
Fluminense. Instituto de Arte e Comunicação Social. III.
Título.

CDD -

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos que contribuíram na minha jornada antes e durante a graduação. Agradeço primeiramente a minha família que sempre acreditou em mim mediante a todas dificuldades que surgiram no meu caminho. A minha mãe por ter me alfabetizado em casa e ao meu pai por me acompanhar nos estudos da matemática e da física durante toda a minha trajetória escolar. A minha irmã que sempre me ajudou, mesmo quando era criança, nos exercícios fonoaudiológicos, na socialização e em tudo que estava em seu alcance. Obrigado por todo amor. Sem vocês não teria chegado até aqui.

Agradeço a todos que contribuíram na minha jornada na graduação. Aos amigos que fiz e juntos trilhamos nosso caminho aliando o audiovisual, a educação e a inclusão. Além dos momentos felizes e descontraídos, dos momentos difíceis, de apoio, afeto e empatia. Aos professores que somaram nessa jornada de amadurecimento e conhecimento, na qual nos tornamos educadores conscientes e engajados. A minha orientadora, Dagmar de Mello e Silva, em meio a tantas adversidades na minha vida, sempre se mostrou disponível a me acolher e ajudar.

Agradeço também a minha cachorrinha Estrela, estava a todo momento comigo desde a minha infância, sempre carinhosa e rabugenta. Hoje está brilhando no céu e sei que está feliz com minha conquista. As minhas cachorrinhas Margot e Gaia por toda alegria. As minhas gatinhas Antônia e Lola por todo carinho que demonstram. Ao mais novo membro da família gatinho Tom por sua generosidade e afeto.

Agradeço a todos os profissionais das mais diversas terapias que me ajudam na luta contra a depressão e ansiedade. Um dia venceremos!

“Ficar tolhido” não significa exatamente que meus músculos se enrijecem e imobilizam, mas é como se, de certa forma, eu não estivesse livre para mover meu corpo da maneira que desejo. Nesse caso, ao pular é como se eu estivesse me libertando das cordas que me prendem. Quando salto, eu me sinto mais leve. Acho que o motivo pelo qual meu corpo é atraído para cima é que esse movimento me faz querer me transformar num pássaro e voar para algum lugar distante.

(Higashida, Naoki. O que me faz pular)

RESUMO

AUDIODESCRIÇÃO E O MUNDO LÚDICO DA INFÂNCIA: UMA REFLEXÃO SOBRE AD, INFÂNCIA E EXPERIÊNCIA TÁTIL. Niterói, RJ, 2019. Monografia (graduação em Licenciatura em Cinema e Audiovisual) – Departamento de Cinema e Vídeo, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

O presente trabalho surge da inquietação de desenvolver um roteiro de audiodescrição (AD) para o público infantil cego de modo a atender suas especificidades. Como objetivo pretendeu produzir o roteiro de AD de um filme infantil no qual a tradução das imagens não se reduzisse a uma forma meramente descritiva, mas produzisse experiências estéticas em que crianças cegas pudessem se tornar ativas na produção de sentidos com as imagens do cinema. Para esse intento a pesquisa procurou refletir sobre a concepção de infância apoiando-se em Walter Benjamin e Walter Kohan, bem como na forma como os cegos constroem imagens (Virgínia Kastrup). Como metodologia o trabalho se apoiou nos princípios da pesquisa-ação, posto que esta possibilita ao pesquisador intervir em um problema, e do estudo de caso, por considerar que apesar de cada caso ser singular, a descoberta de detalhes pode ser reveladora de modos de funcionamento “mais gerais”. Como conclusão consideramos que os resultados foram satisfatórios apesar de não apresentarmos verdades definitivas, posto que a pesquisa aponta que toda a AD é um processo singular que precisa estar atento as especificidades do público ao qual se destina. Especificidade esta que está além da cegueira.

Palavras-chave: Audiodescrição, Cinema, Infância, Cegueira, Acessibilidade

ABSTRACT

AUDIO DESCRIPTION AND THE PLAYFUL WORLD OF CHILDHOOD: A REFLECTION ABOUT AD, CHILDHOOD AND TACTILE EXPERIENCE.

Niterói, RJ, 2019. Monograph (graduation in Cinema and Audio-visual) – Department of Cinema and Video, Fluminense Federal University, Niterói, 2019.

The present work arises from the concern of developing an audio description script (AD) for blind children to meet their specificities. The aim was to produce AD's script for a children's film in which the translation of the images was not reduced to a merely descriptive form, but produced aesthetic experiences in which blind children could become active in producing meaning with cinema images. To this end, the research sought to reflect on the conception of childhood based on Walter Benjamin and Walter Kohan, as well as on the way blind people construct images (Virginia Kastrup). As a methodology the work was based on the principles of action research, since it enables the researcher to intervene in a problem, and the case study, considering that although each case is unique, the discovery of details can be revealing ways of “more general” operation. In conclusion we consider that the results were satisfactory although we do not present definitive truths, since the research points out that all AD is a unique process that needs to be aware of the specifics of the target audience. This specificity is beyond blindness.

Keyword: Audio Description, Cinema, Childhood, Blindness, Accessibility

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A INFÂNCIA	13
1.1 O que as crianças têm a nos ensinar diante das imagens?	15
1.2 Imagem, Infância e Cinema.	20
CAPÍTULO II: AS RELAÇÕES DA PESSOA CEGA COM A IMAGEM	23
CAPÍTULO III: TRAJETÓRIAS DE UM PERCURSO METODOLÓGICO	30
3.1. Construindo o percurso	31
3.2 Apresentação dos conceitos	42
3.3 A roda de conversa	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS	51

LISTA DE FIGURAS

<u>Figura 1: Gráfico de imagem mental: Fonte: Elaborado pela autora.....</u>	23
<u>Figura 2: Objeto representante do pé de feijão: Fonte: Elaborado pela autora..</u>	34
<u>Figura 3: Tecido acrílico: Fonte: Elaborado pela autora.....</u>	35
<u>Figura 4: Penas representantes da galinha: Fonte: Elaborado pela autora.....</u>	35
<u>Figura 5: Objetos representantes do fundo do mar: Fonte: Elaborado pela autora.</u>	36
<u>Figura 6: Objeto representante do submarino: Fonte: Elaborado pela autora.</u>	36
<u>Figura 7: Cachimbo: Fonte: Elaborado pela autora.</u>	36
<u>Figura 8: Objeto representante do dragão: Fonte: Elaborado pela autora.</u>	37
<u>Figura 9: Exibição do curta: Fonte: Elaborado pela autora.</u>	38

INTRODUÇÃO

Embora meu interesse pela audiodescrição já estivesse aceso há algum tempo, o recorte dessa pesquisa nasceu em 2018, em uma sessão de cinema infantil na Mostra de Cinema de Ouro Preto. A Mostrinha, como era chamado o evento, se propunha a oferecer todos os recursos de acessibilidade e, justamente pelo meu interesse no assunto, e por fazer parte de um projeto de pesquisa e extensão na Universidade Federal Fluminense sobre audiodescrição (AD), fui à sessão para ver de perto esse processo.

Essa Mostra seria minha primeira participação em um evento de cinema que se declarava totalmente acessível. O filme de animação exibido chamava-se *Historietas Assombradas*, com um conteúdo muito interessante, abordando relações sobre família e amizade. Logo de início percebi algo errado, a intérprete de LIBRAS fazia a interpretação ao vivo, com um foco de luz sobre ela, colocando a criança surda em um dilema; ou olhava para a intérprete ou assistia ao filme. Pedi o recurso de audiodescrição e me deparei com mais uma decepção. O roteiro com excesso de informações, a maioria inúteis para a narrativa, e o narrador correndo com o texto para conseguir dar conta de traduzir todo o conteúdo do roteiro, de modo que a sua fala atravessava as das personagens. Além disso, não respeitava a estética sonora fílmica, pois não havia um minuto de silêncio na sequência da audiodescrição. Se para mim, uma pessoa adulta e vidente, foi praticamente impossível acompanhar a narração, imagina para uma criança. Questiono-me se aquela audiodescrição passou por alguma consultoria. Provavelmente não, parecia mais uma primeira versão de roteiro, mal escrita.

Diante dessa experiência, no mínimo equivocada, surgiu a questão norteadora dessa pesquisa: como desenvolver um roteiro de AD para o público infantil? Este conteúdo teria uma demanda diferenciada dos filmes destinados ao público adulto? Como as crianças compreendem as imagens do que se passa em uma história cinematográfica? É em torno destas questões que esta pesquisa se desenvolveu, do desejo de produzir roteiros que, de fato, fossem acessíveis ao público infantil cego ou deficiente visual.

O leitor dessa pesquisa, provavelmente responderia que essas questões estariam respondidas com a difusão de audiodescrição de filmes infantis, no entanto, nossas investigações no Laboratório de audiodescrição, vem apontando que a tradução do visual para o verbal, seja dos cenários, das ações, figurinos, dentre outros elementos imagéticos, não se reduzem a uma mera descrição objetiva daquilo que o tradutor vê como fenômeno óptico. O cinema não se reduz a mera representação de imagens em movimento numa interação entre luz e matéria. Essa lógica de (re)produção, na qual a indústria cinematográfica insere o cinema, despreza o caráter imaginário e sensível que possibilita ao espectador a invenção de novas formas de existência neste mundo comum. É nessa perspectiva do olhar que esse trabalho se implica.

Mas de que olhar estamos tratando? Qual seria a constelação de sentidos, necessários à audiência de uma obra cinematográfica, que romperia com os imperativos das representações? Como criar aberturas para as criações do imaginário? Quais os problemas e desafios que o cinema nos apresenta para rompermos com as barreiras imagéticas entre o visível e o invisível?

Para um cego o corpo e a imaginação são os principais recursos que dispõe para criar suas próprias imagens. É a partir de outros sentidos que não o da visão, que essas pessoas criam para si as imagens do mundo. Mas é, também, através das palavras dos outros, que eles se aproximam de uma dada realidade que não podem ver através do sentido do olhar. Nasce daí um outro desafio: Como traduzir imagens em palavras que possam dar a ver as imagens do cinema para uma criança cega? Como pensar a mediação dessa experiência, entre imagens/palavras, interrogando uma dimensão estética que fuja de um regime óptico que se restringe ao visual? Como produzir novas visualidades entre cinema e espectador? Quanto a essas indagações Walter Benjamin (1985) nos dá algumas pistas:

[...] a natureza que se dirige à câmara não é a mesma que a que se dirige ao olhar. A diferença está principalmente no fato de que o espaço em que o homem age conscientemente é substituído por outro em que sua ação é inconsciente. [...]. Aqui intervém a câmara com seus inúmeros recursos auxiliares, suas imersões e emersões, suas interrupções e seus isolamentos, suas extensões e suas acelerações, suas ampliações e suas miniaturizações. Ela nos

abre, pela primeira vez, a experiência do inconsciente ótico, do mesmo modo que a psicanálise nos abre a experiência do inconsciente pulsional. (p. 189)

Com esta citação, Benjamin chama minha atenção para os aspectos não visíveis e subjetivos que muitas vezes estão presentes nas imagens movimento, posto que os instantes que refratam essas imagens abrigam visualidades muitas vezes imperceptíveis a um olhar desavisado. Partindo dessas percepções essa pesquisa se comprometeu em pensar de forma problematizadora, uma estética que pudesse fazer as palavras falarem imagens criando relações imagéticas entre o visível e o invisível. Diante dessas considerações foram elaborados os seguintes objetivos:

Construir um roteiro de AD de um filme infantil no qual a tradução das imagens não se reduza a uma forma meramente descritiva, mas produzam experiências estéticas em que crianças cegas possam se tornar ativas na produção de sentidos com as imagens do cinema;

Buscar consultoria de pessoas cegas para a execução do roteiro;

Apresentar esse filme para um público que contenha crianças cegas ou deficientes visuais a fim de verificar os sentidos que estas produziram nessa experiência.

Como metodologia busquei suporte teórico nos princípios da pesquisa-ação e do estudo de caso. A pesquisa-ação consiste numa forma sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática. Além disso, a pesquisa-ação possibilita ao pesquisador intervir em um problema social, mobilizar seus participantes para analisar seus objetivos e, enfim, construir novos saberes. Portanto, nessa perspectiva, todos os participantes da pesquisa devem estar envolvidos de forma ativa no processo de investigação. Neste sentido entendo que essa proposta se insere no princípio ético do paradigma da inclusão: “Nada sobre nós sem nós”.

CAPÍTULO I

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A INFÂNCIA

Conforme apontado na introdução, este trabalho pretende investigar o recurso de audiodescrição voltado ao universo infantil, contudo para isso é preciso primeiramente pensar sobre a infância já que é ela o “espectador que queremos ver emancipado¹” nesse estudo.

Desde os Gregos, a infância tem sido pensada de um lugar peculiar, qual seja, a negatividade e a ausência. Motivo pelo qual a infância seja vista, de um modo geral, como condição de um **por vir a ser**, uma fase da vida que precisa ser superada para adquirir a voz e a autonomia do adulto, assim como nos mostra o menino do conto: *O rio das quatro luzes*, de Mia Couto. Trata-se de uma criança que desejava a morte por sentir que sua vida era sempre adiada para outras idades e sua infância era roubada pela perspectiva de tornar-se adulto.

Que valia ser criança se lhe faltava a infância? Este mundo não estava para meninices. Porque nos fazem com esta idade, tão pequenos, se a vida aparece sempre adiada para outras idades, outras vidas? Deviamos fazer já graúdos, ensinados a sonhar com conta medida. Mesmo o pai passava a vida louvando a sua infância, seu tempo de maravilhas. Se foi para lhe roubar a fonte desse tempo, porque razão o deixaram beber dessa água? (COUTO, 2009, p. 112)

¹ Aqui lançamos mão da concepção proposta por Jacques Rancière para quem a emancipação do espectador é a afirmação de sua capacidade de ver o que vê e de saber o que pensar e fazer a respeito. (RANCIÈRE, 2012)

Essa história nos leva a interrogar sobre qual seria então o sentido da infância. Estaria a infância fadada à subordinação dos discursos filosóficos, educacionais, legislativos, médicos ou mesmo religiosos? Uma infância concebida pela falta?

Em que se pese a predominância desse lugar definido para a infância, nos discursos institucionalizados, faz-se necessário lembrar que outras formas e espaços para a criança foram pensados em diferentes momentos da história. Portanto queremos ressaltar aqui a infância afirmada por outros conceitos e outros lugares para ela pensados, sobretudo, a ideia de que a infância mais do que uma etapa, uma condição da experiência humana (AGAMBEN, 2005). A infância não como um vir a ser adulto, não mais como uma noção capturável, numerável, tecnicamente explicada pelo conjunto de saberes, mas sim, como um “outro”, como o que ela é (KOHAN, 2003). Nessa perspectiva, as crianças podem ser pensadas como sujeitos pensantes, deste modo, mais do que discorrer sobre a criança, optamos, neste trabalho, por pensá-la como via para a afirmação da própria infância.

Não seria sensato tratar a infância como um lugar de passagem, um processo para a fase adulta, pois ela é mais do que isso. Uma fase de muito aprendizado e descobertas, quando aprendemos a falar, a socializar, a interagir com o meio, a se expressar etc. Como Kohan (2003) aponta: “a infância não é apenas uma questão cronológica: a infância é uma condição da experiência”, logo “é preciso ampliar os horizontes da temporalidade.” (s/n).

Para Kohan (2003) o tempo na infância, mais do que quantificável, é marcado por uma relação de intensidade: a intensidade da duração. Isto nos dá pistas sobre a experiência sensível da infância o que pode nos levar a nos interrogarmos sobre o que somos em relação à infância.

O pensamento filosófico educacional, na tradição ocidental, defende que educar a infância é importante, pois elas serão os adultos de amanhã, logo, a infância, seria o melhor tempo de introduzir mudanças e transformações sociais, matéria prima das utopias e dos sonhos políticos dos filósofos e educadores adultos. Mas será que em algum momento nos perguntamos o que a infância teria a nos ensinar? Nessa perspectiva, outros conceitos se afirmam, pois, antes de ser uma etapa da vida, a infância é uma condição da experiência humana (G. AGAMBEN, 2001) e é esta posição que desejo ratificar neste trabalho. Em se tratando da criança cega, entendo que a ausência do sentido da visão não

a destitui dessa condição, mas sim, que seus modos de experienciar o mundo, acontecem em acordo com suas especificidades sensoriais.

1.1 O que as crianças têm a nos ensinar diante das imagens?

As abordagens da década de 1980 assentavam-se na compreensão da criança como ser biológico ou em desenvolvimento e buscavam um modelo teórico idealizado que não levava em consideração a pluralidade dos conceitos sociais, étnicos raciais e histórico que a constituíam (TEBET e ABROMOWICZ, 2014).

Atualmente, tem-se produzido muitos estudos que visam construir teoricamente os conceitos “criança” e infância” como protagonistas de sua própria condição existencial e que não necessariamente precisem ser relatadas pelo ponto de vista do adulto. Cria-se, então, um olhar na perspectiva social, tornando as crianças protagonistas na vida social e compreendendo que são sujeitos ativos nos processos de socialização.

Nos últimos anos surgiram teorias que se desenvolvem sob o título de “Sociologia da Infância”, que criaram novos discursos e conceitos acerca da criança. Essas teorias podem ser agrupadas em três diferentes abordagens: uma “Sociologia das Crianças” cujo foco é a vida concreta das crianças e o modo como participam de seus mundos sociais específicos e do mundo social compartilhado com os adultos, uma “Sociologia desconstrucionista” das noções sociais discursivas que orientam nossas ações em relação às crianças e a “Sociologia da Infância Estrutural” no interior da qual se distingue a abordagem categorial e a abordagem relacional. Estas abordagens estudam a infância em um contexto estrutural, como um elemento permanente das sociedades modernas.

Em todas as abordagens a criança assume protagonismo de sua história e é sujeito ativo da cultura. Talvez por isso, Walter Benjamin (1987) evoque em si a criança que foi um dia, como exercício de memória para apresentar sua visão sobre a Modernidade, constatando como os brinquedos e brincadeiras infantis documentam o modo como o adulto se coloca em relação ao mundo da criança e que a memória do brincar é uma ponte entre passado e presente, entre distintas realidades espaciais e temporais, individuais e sociais.

Se trago essa perspectiva benjaminiana é porque entendo que ela nos ajuda, analogamente, a compreender as relações entre infância, imagem e contemporâneo, posto

que, ao mesmo tempo em que realiza uma análise histórica da Modernidade, Benjamin (1987) aponta, através da sua experiência como infante, para a crescente massificação própria da evolução industrial que acaba por inscrever o brinquedo em uma dimensão de homogeneização, assim como experimentamos as imagens em nosso tempo. Basta perceber o apagamento da singularidade do brincar na Modernidade. Com a “plastificação” dos brinquedos, todo um contexto social se revela apontando como o capitalismo avançou, inclusive, no campo da infância. Neste sentido, a experiência infantil e os brinquedos (ou mesmo as imagens produzidas para a infância) evocam as formações sociais de cada tempo, revelando, em suas configurações, os traços da cultura na qual se inscrevem. Daí a importância de olharmos para os protagonismos da infância contemporânea, posto que esta apresenta traços que nos remetem a pensar acerca do que se encontra apagado no brincar e na produção imagética que é disponibilizada para o consumo infantil, empobrecendo relações potentes com o imaginário.

Um exemplo dessa abordagem, pode ser encontrada nos fragmentos que Benjamin constrói sobre a Modernidade, a partir da experiência infantil. Essa visão nos ajuda a compreender a lógica da sociedade do consumo, posto que os brinquedos, assim como muitas brincadeiras infantis, passam a impregnar as marcas das transformações sociais e culturais, a começar pelas representações, que incorporam e reproduzem objetos e bens de consumo, diante das prerrogativas do mercado. Hoje, a dimensão do social confere ao sujeito um lugar onde o singular encontra-se fragmentado na multiplicidade que o rege. Os brinquedos, como bem aponta Benjamin, refletem esta transformação, não é ao acaso que hoje são produzidos em série.

É interessante a observação de Benjamin sobre a transformação do brinquedo como efeito da industrialização, marcando o distanciamento entre as crianças e seus pais. O autor aponta para os objetos prediletos da criança no brincar: madeira, ossos, tecidos, argila, representavam, nesse microcosmo, os materiais mais importantes, e todos eles já eram utilizados em tempos patriarcais, quando o brinquedo era, ainda, a peça do processo de produção que ligava pais e filhos. (BENJAMIN, 1987)

Enfim, para Benjamin a infância contemporânea nas suas íntimas relações com o brincar, traduz a realidade do mundo adulto para o cenário lúdico infantil onde tudo pode ser subvertido e não é diferente em relação as imagens. O imaginário tem o poder de construir e reconstituir personagens bons, grotescos e até mesmo cruéis, no ato de brincar.

É assim que o autor vincula a experiência infantil ao mundo do brinquedo, que por sua vez é percebido como artefato material, simbólico cultural e social, sendo “extensão do próprio corpo, confundindo-se com ele, por vezes, como sujeito.” (BENJAMIN, 1987)

Brincar com um brinquedo, para Benjamin, assume, na criança, a experiência que lhe permite o refúgio, a perda, o (re)encontro, o domínio de si e o acesso ao outro.

Brincando a criança liberta-se e reedita papéis sociais criando para si um mundo próprio: habitual, intenso e renovado. Tal concepção, que emancipa a criança em relação ao artefato-brinquedo que utiliza, corresponde ao modo como ela passa a ser representada a partir do desenvolvimento pós-industrial, enquanto consumista e suscetível às nuances ditadas pelo materialismo cultural pelo qual o brinquedo vem a ser inscrito. (BENJAMIN, 2009, p.87).

Portanto há que se estar atento ao que as crianças nos comunicam. Pois em suas relações com a vida elas podem estar sinalizando aspectos que, tantas vezes, passam imperceptíveis para muitos adultos. Como exemplo disso podemos problematizar as relações entre brinquedos, infância e vida contemporânea. Quanto a isso, Benjamin, no início do século XX, já nos alertava como os brinquedos-réplica refletiam os efeitos do capitalismo em nossas sociedades, subtraindo espaços de criação para colocar no lugar a reprodução de um mesmo que dificulta a invenção de outras possibilidades de mundo.

Alguns filmes como o curta metragem - TOYS (1966) – nos ajudam a pensar sobre essa questão. A obra que se somou ao intenso esforço antimilitarista da época, torna-se um bom exemplo para a reflexão acerca do assunto. O diretor e animador canadense Grant Munro observou que seu irmão Brian Munro gastava grande parte de sua vida adulta servindo ao exército canadense, em uma unidade de infantaria que se aliou aos EUA durante a guerra da Coreia – 1950-1953, fato que o levou a realização do filme.

No curta, crianças se reúnem em torno de uma vitrine de uma loja de brinquedos e assistem a um desfile de soldadinhos e réplicas de tanques de guerra e armas brinquedos em *stop motion*, ganharem vida, transformando a loja em um campo de batalha. Mais do que um protesto contra a guerra dos adultos, o curta cria um debate sobre as armas de brinquedo: elas podem estimular a violência pela naturalização da guerra?

Muitos debates foram realizados, sobre o efeito da militarização dos brinquedos no imaginário infantil – seriam os brinquedos de guerra formas sutis de naturalizá-la e torná-la aceitável para as futuras gerações? Através desse curta metragem podemos perceber que, talvez o problema não esteja na brincadeira de guerra em si, mas na utilização dos “brinquedos-réplica”, pois, estes se transformam em miniaturas do mundo adulto para que as crianças mecanicamente passem a repetir o mundo que o futuro lhes reserva. A brincadeira deixa de ser um jogo e se converte em condicionamento e treinamento para o mundo adulto. Por isso, gasta-se milhões em investimento publicitário para seduzir as crianças às réplicas, limitar suas fantasias a ponto de elas sentirem a necessidade de comprar um avião ou uma arma em miniatura, ao invés de pegar um pedaço de madeira. Logo, o problema não é a imitação da violência nos jogos, mas a submissão do jogo à mimese como réplica, o que acaba transformando o brincar em mero adestramento da criança ao mundo adulto. Assim, o brinquedo-réplica (assim como os vídeos games e filmes de super-heróis que simulam experiências reais) é o esforço da indústria em mercantilizar o inesgotável impulso do jogo infantil, mas será que os intuítos capitalistas vêm atingindo o seu fim?

Minha hipótese é que a imaginação resiste à réplica. Potencialmente, uma criança pode transformar qualquer objeto em qualquer coisa. Contudo, também é possível para a criança, ao brincar com a miniatura de uma arma ou um avião, transformá-los em uma terceira coisa, subvertendo a lógica do capitalismo. Em seu mundo lúdico ela pode se transformar no que quiser e transformar o ambiente e objetos a sua volta, conseguindo se opor ao capitalismo como religião tal qual nos alerta Benjamin. Para ele, o jogo e o brinquedo materializam o chamado impulso mimético natural no ser humano – na imitação crianças incorporam e traduzem o realismo do mundo adulto para o universo dos jogos, mas é, também, através do jogo onde tudo é livremente subvertido.

Segundo Walter Benjamin (2009, p. 94), “[...] as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem”. Foi por esse motivo que construí essas relações entre o brinquedo, as imagens e o mercado capitalista. Por entender que as crianças vivem experiências situadas em contextos coletivos caracterizados por sua historicidade e cultura, portanto em uma sociedade atravessada pela cultura das imagens, há que se pensar: como as crianças se relacionam com esse universo imagético? Como elas enfrentam a enxurrada de imagens

que as atravessam no cotidiano? Essas são questões que necessitam ser problematizadas junto as crianças, pois elas, talvez até mais do que os adultos, estão envolvidas nesse contexto cultural e podem nos apresentar pistas para as respostas. E quando falamos de crianças, estamos tratando de todas as crianças, pois o fato de não enxergarem, opticamente as imagens, não significa que as crianças cegas estejam isentas da profusão de imagens do mundo contemporâneo, pois elas as experimentam por outras possibilidades sensoriais.

Se tecemos essas considerações é porque acreditamos na potência da infância e a entendemos como espaço/tempo de:

[...]experimentação, fluxos de intensidades, multiplicidades, mais do que uma questão cronológica, uma etapa de vida, esta passa a ser figura da descontinuidade, do possível, do porvir, uma relação intensiva com o tempo. Uma infância que, seguindo as indicações de Deleuze e Guattari (1997), age contra o tempo e sobre o tempo, em favor de um tempo por vir, sendo que o porvir não é o futuro, mas o infinito Agora, "não um instante, mas um devir" (p. 145) ou ainda o que é denominado por Foucault como Atual: não o que somos, "mas antes o que nos tornamos, o que estamos nos tornando", o Novo, o Interessante, nosso devir-outro. (HILLESHEIM, 2003, p.4)

Nesse sentido, no artigo “Apontamentos de um percurso inicial em filosofia com crianças” as professoras Dagmar de Mello Silva e Silmara Lídia Marton (2011) descrevem suas experiências durante encontros de filosofia com crianças de uma escola pública em um projeto de pesquisa e extensão que acontecia em Angra dos Reis. Essas professoras relatam como essa experiência lhes permitiu entender a infância, mas, para mim, me ajudou a compreender a forma como crianças cegas podem se relacionar com as imagens:

[...] como um tempo/espaço da vida cuja percepção da realidade está intimamente ligada aos sentidos, possibilitando à criança atravessar o universo da linguagem formal e dizer-se através de outras formas de expressão que não as que nós, adultos, entendemos e/ou temos expectativa de que imitem, repitam com homogeneidade. (SILVA & MARTON, 2011, p.14)

Para exemplificar essa perspectiva, as autoras descrevem uma atividade desenvolvida no projeto a qual chamaram de: “paisagem sonora”. Nessa atividade as crianças ficavam de olhos vendados a fim de perceberem os sons à sua volta. Em seus relatos sobre essa experiência as crianças apontavam como seus sentidos eram acionados de modo integrado pela experiência sensível. Um exemplo disso está no relato de um menino quando este diz que “escutou o sol”, integrando o sentido da audição aos outros sentidos, mostrando como, na experiência sensível, todos os sentidos estão interligados.

[...] as crianças estariam a nos ensinar novas formas de apropriação das imagens e experiências. Assim, ao propormos uma intervenção para promover o pensamento que se dá pelas vias do sensível, [...] nos deparamos com uma percepção sensível na qual a relação com o mundo emerge de uma relação de si para si, como sugerem Bois e Austray (2008) quando defendem que a experiência do sensível não se limita a perceber o mundo nem tão pouco perceber seu corpo, mas perceber-se percebendo. (SILVA & MARTON, 2011, p.18)

Assim, o princípio de “Perceber-se percebendo” emerge da relação com o sensível como algo que foi vivido de modo corporificado e não apenas inteligível de forma objetiva. “Compreendendo as coisas de uma outra maneira que não pelo esforço intelectual de renunciar ao absurdo de uma vida privada de sentido” (BOIS e AUSTRAY, 2008 apud SILVA & MARTON, 2011, p.18). Segundo as autoras esse foi um dos grandes aprendizados que as crianças lhes proporcionaram nesse projeto, mas que, também, contribuíram para que eu pudesse compreender como as crianças cegas percebem as imagens. Dito do exposto, penso que essas tessituras teóricas nos ajudam a pensar as relações entre imagem, infância e cinema.

1.2 Imagem, Infância e Cinema.

Infância e cinema andam juntos principalmente no processo de inventividade, o inventar e reinventar a si mesmo e ao mundo. Isto, a meu ver, fica muito evidente com as

experiências que tive na graduação com Cinema e Educação. No meu mais recente estágio interno na UFF, trabalhei com os adolescentes do GEAL – rede de saúde mental da infância e juventude - coordenado pelo professor Jairo Werner -, o objetivo era realizarmos um filme sobre a Antártica. Os adolescentes criaram uma narrativa de aventura e ficção científica, cada um criou seu próprio personagem. Eles criaram os personagens de forma similar a um jogo de RPG, colocaram suas características, roupas, o que levariam para a Antártica.

Durante o processo era comum percebermos que personagem e criador (a) se misturavam. Colocaram para fora várias inquietações sobre eles mesmos, sobre suas realidades, sobre a sociedade, enfim, sobre o mundo em que vivem. O cinema os levou a estas inquietações, na medida em que se sentiam livres para o ato de criar e era isso que eles estavam sentindo. O interessante foi perceber o estreitamento de laços afetivos durante a produção do filme, movidos pelo que o cinema estava causando naquele espaço.

O cinema ocupando um espaço expandido como no GEAL, transformou relações e afetos, possibilitou que eles explorassem novas formas de inventividade sobre si e sobre o mundo. Isso tudo foi se desenrolando com toda a euforia e caos, próprios da infância e da adolescência, na ação do criar. O cinema foi um dispositivo que impulsionou a capacidade de criação dos adolescentes, deixando-os livres para serem o que quisessem ser. Essa liberdade foi muito importante para o processo, deixando claro que aquilo que aparentemente poderia parecer desordem ou bagunça, eram experimentações essenciais para o sucesso do desafio de produção do filme. Conforme dito por Migliorin (2015):

O mafuá é uma bagunça, é verdade, mas, como pensar o mundo infantil, o mundo escolar ou os processos inventivos sem uma bagunça e sem uma certa desordem? Como pensar o crescimento dos sujeitos sem uma experimentação constante em caminhos ainda não tracejados? (p.195)

Nesta direção, tanto as considerações tecidas por mim em relação a infância frente a sociedade das imagens e a experiência narrada a respeito de meu estágio, demonstram a necessidade de mediarmos espaços tempo potentes em que as crianças possam se tornar espectadores emancipados frente as imagens, motivo pelo qual defendo o direito da criança cega ter acesso a possibilidade de experimentar o cinema em suas

multimodalidades. Mesmo que neste trabalho estejamos tratando especificamente da relação como espectador.

CAPÍTULO II

AS RELAÇÕES DA PESSOA CEGA COM A IMAGEM

Vivemos em um mundo predominantemente visual, talvez por isso seja difícil conceber a possibilidade de um cego estabelecer relações de visualidades com as imagens, posto que, aparentemente, entre o cego e a imagem existe uma grande distância. Mas, para que possamos compreender essa possibilidade, temos que abrir mão do imperativo da visão física como forma única de “ver” o mundo e admitir a existência daquilo que o filósofo e fotógrafo esloveno, cego, Evgen Bavcar (*apud* NOVAES, 2000), chama de “vistas táteis”.

É aqui, através do corpo e de todos os sentidos, que Bavcar nos ensina a ver. Ele nos mostra que não se vê com os olhos apenas. É a crítica mais radical que podemos ter da ideia primeira e imediata como verdade (NOVAES, 2000, p. 27)

Evgen Bavcar (2003) criou o conceito de contra-olhar a partir de sua própria experiência com a cegueira, na sua experiência material com o ato de fotografar. Este conceito pode nos ajudar a pensar o problema que nos dispomos investigar nessa pesquisa. Para Bavcar o contra-olhar seria uma forma de se referir ao modo como os cegos constroem as imagens. Reconhecer esses diferentes modos de “ver” pode significar “nunca satisfazer-se com as lentes da conformidade” (BAVCAR, 2001, p. 30) conferindo ao cego: “(...) pela primeira vez na história, criar um contra-olhar e sair da passividade insuportável daqueles que são vistos incessantemente, sem poder olhar para eles mesmos. (*Idem*)

As pessoas cegas, embora não percebam o mundo através de uma visão física, acionam seus outros sentidos para construir suas próprias imagens. Podemos constatar com a experiência do próprio Bavcar, quando este fotografa:

[...] subverte a condição de cego e busca justo o que seria vedado e o menos óbvio a um não vidente, fotografar. Esta é a sua maneira de perverter a forma estabelecida de relação entre aqueles que veem através da retina e os que veem através de outras percepções. Ele o faz como uma possibilidade de aproximar estes dois mundos, tão distanciados em nossa cultura. Cultura que desconsidera o vasto universo de imagens invisíveis que existem dentro de cada um de nós. (MAGALHÃES, 2010, s/n)

Tomando como princípio o fato de que as relações com as imagens, tanto para cegos como para videntes, se inserem em um tempo subjetivo, surge então um problema ético para nós: “o que há para se ver na imagem que não se situa numa mera representação daquilo que vemos? Como criar espaços/tempos de um contra-olhar que retire os cegos dessa passividade imposta por um olhar que os vê mas não lhes permite verem por si próprios?”²

Quando descrevemos imagens para pessoas cegas, principalmente cegas congênitas, temos que ter a consciência que elas não imaginam com a mesma referência visual que nós, videntes. Estamos acostumados a ter a visão como um sentido protagonista, como se existisse uma hierarquia dos sentidos. Na filosofia, essa hierarquia já foi defendida de forma que o tato foi considerado um sentido inferior ao da visão, como feito por Kant e Hegel, no entanto, esses filósofos ao tecerem suas teorias, o fizeram pela perspectiva das pessoas videntes. Nesse sentido, Bavar nos ajuda mais uma vez, a repensar a supremacia do sentido do olhar na relação com a imagem:

Bavar usa a mão esquerda para apalpar as pessoas, estátuas e muros e, ao mesmo tempo, fotografa, ele introduz o elemento tátil ao se colocar em meio as coisas. Todas as fotos dele são a princípio táteis, porque ele entende o mundo como um universo que o cerca, e não como um universo que se descortina para ele à distância. (BRISSAC, 2000, p. 42)

² Essas são algumas das questões que norteiam o projeto de extensão: Laboratório de Audiodescrição: Uma proposta original de Tradução de imagens do Cinema – coordenado pela Prof.^a Dagmar de Mello e Silva.

Quando vamos a uma exposição de arte, já sabemos a regra: não podemos tocar nas obras! Recentemente, fui à uma exposição, no Centro Cultural Banco do Brasil, de um artista e ativista chinês Ai Weiwei, lá havia uma obra que eram várias sementes de girassol formando uma pirâmide. Tive um desejo enorme de tocá-las, principalmente quando assisti ao vídeo que dizia que não eram sementes verdadeiras, elas haviam sido fabricadas e no vídeo ainda dizia que muitas pessoas só percebiam quando tocavam nas sementes e as colocavam na boca. Eu com certeza seria uma dessas pessoas, contudo ali a experiência estética estava restrita à visão, o que nitidamente limitou minha relação com a obra exposta, além de interferir diretamente na acessibilidade de pessoas cegas a obra de arte.

Digo isso, pois quando pensamos em experiência tátil é comum que seja associado às pessoas cegas, como se o tato fosse um sentido complementar, um sentido que estaria tentando cumprir o papel da visão, o que não é verdade. Não paramos para refletir no que é o tato. Para enxergarmos não precisamos movimentar nossos corpos, mesmo com o corpo estático podemos usufruir deste sentido quando estamos inertes, estáticos. No tato, esta passividade corporal não existe, precisamos nos movimentar e ir ao encontro do objeto. Neste processo, sentimos o objeto e os músculos, tendões, articulações que se movimentam na ação de sentir. Este entrelaçamento entre percepção e motricidade caracteriza um sistema tátil-cinestésico que configura a percepção háptica. Esta percepção é muito importante para a experiência estética de uma pessoa cega. Segundo Kastrup (2015):

O conceito de percepção háptica surge para apontar a articulação entre o tato e a cinestesia, que não está presente no tato passivo de quando espetamos o dedo com uma agulha, por exemplo. Todavia para Heller e Gentaz, o tato não é um sentido particular, que atua de modo isolado. Ele não deve ser entendido como mais restrito e limitado que a percepção háptica. Os autores ampliam o conceito de percepção tátil, considerando que ela incluiu uma combinação de estímulos percebidos pela pele, movimentos dos dedos, mãos e braços, bem como a capacidade de perceber a posição de nosso corpo como um todo. (p.73)

As imagens mentais que criamos advém da nossa percepção, nós videntes temos uma percepção visual muito forte. Como vimos, para pessoas cegas o tato é muito

importante para a experiência estética. Isso ocorre, pois, para formar as imagens mentais elas utilizam não somente o tato, mas também o olfato, a audição e o paladar.

Não é possível falar de um padrão de formação de imagem mental de pessoas cegas, uma vez que cada uma tem sua experiência individual com a percepção. No artigo: *As imagens na visão do cego: experiência de quem vê com o corpo*, Andressa Dias Kohler e Gerda Margit Schütz Foerste (2014), relatam uma experiência de um diálogo grupal no CAP - Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual – em que há os mais variados relatos sobre a criação de imagens de pessoas cegas. Cada uma se relaciona a criação de imagens a sua maneira. Há quem diga que valoriza a descrição das cores relacionando o cheiro do mar ao azul do céu, como na descrição abaixo:

Dentre muitas experiências, ela se lembrou de quando passeava de lancha com o pai militar e lhe emprestava seu olfato enquanto ele lhe descrevia as imagens da paisagem. Pelo cheiro, ela dizia receber as pistas do chegar da tarde. Da mesma forma, o aroma do mar a fazia lembrar o azul, cor do céu. Assim como o sol, quente, a lembrava o vermelho. F. conferia às cores um papel importante em sua vida. (KOHLEK & FOERSTE, 2014, p.52/53)

Já outra pessoa, não atribuía um papel importante as cores, as considerava dispensáveis. Como no relato a seguir:

Apesar da cegueira congênita, causada por glaucoma, J. se relaciona de maneira diferente à de F. com o mundo imagético. Ao descrever a cadeira que estava ao seu lado, ele detalhou o encosto e o assento de madeira, os parafusos, os quatro pés e as partes metálicas, mas disse não se importar saber se o objeto tinha cor de madeira ou outra, uma vez que para ele não fazia diferença: ele considera a imagem importante para quem enxerga, mas de pouco valor à pessoa cega: “Descrever uma cor, para mim, não me dá parâmetros suficientes para eu formar uma imagem mental dessa cor”. (KOHLEK & FOERSTE, 2014, p. 54)

Percebemos com os depoimentos a singularidade de cada percepção. Cada um cria a imagem mental de acordo com a sua experiência subjetiva, posto que a percepção está relacionada à forma como cada pessoa se relaciona com a imagem. A seguir temos um esquema da dinâmica de construção da imagem mental que realizei à partir de minhas leituras:

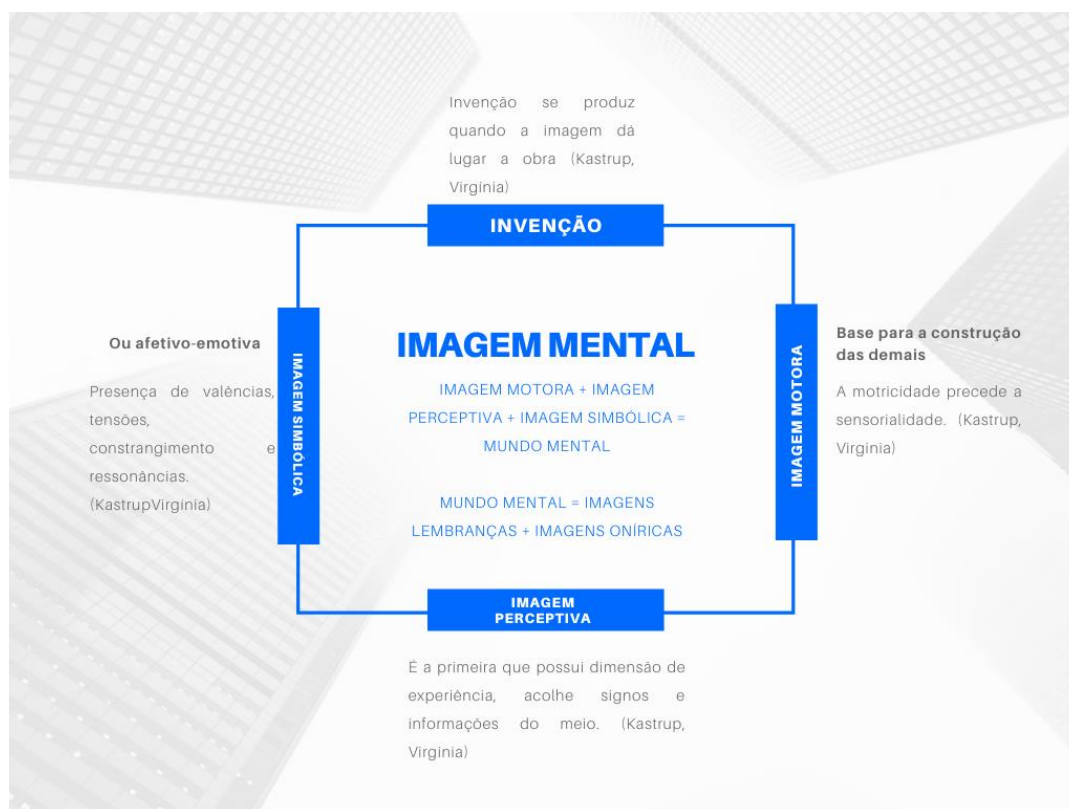


Figura 1 Gráfico de autoria da autora

Neste esquema temos ilustrado o que havíamos apresentando teoricamente, ou seja, a base para a construção das imagens para o cego é a motricidade, pois, para ele, esta antecede as outras formas de sensorialidade.

A imagem perceptiva é a primeira etapa da experiência estética com a imagem, nela há a captação dos signos e informações do meio. Para o vidente essa percepção se dá mediada pelo sentido da visão, porém para a pessoa cega, essa percepção se dá por um sistema tátil-cinestésico, aquilo que Kastrup (2015) chamou de percepção háptica.

Em se tratando das imagens cinematográficas, esse processo segue por outras vias. As palavras exerceriam esse papel da percepção sensorial inicial. Ressalta-se aqui que essa não é uma percepção autômata, condicionada à mera descrição linear de um outro. Existe uma dimensão simbólica na qual as imagens se constituem, posto que estas (mesmo quando descritas) são atravessadas por aspectos afetivos, assim, a junção de todas essas imagens (visuais, táteis ou descritas) resultam numa tradução singular no mundo mental. A partir dessas imagens criamos outras num processo de inventividade.

Como podemos constatar teoricamente, nossas construções imagéticas, mesmo quando subordinadas a processos de audiodescrição não são determinadas. Elas são o resultado de nossas experiências, ou seja, cada filme que assistimos, cada livro que lemos, cada música que ouvimos se coadunam a nossa própria história pessoal.

A audiodescrição possibilita a acessibilidade de pessoas cegas a muitos artefatos culturais e quando tratamos de acessibilidade estamos nos referindo a liberdade de escolhas e ao direito de sermos espectadores emancipados. Capazes de construir processos de inventividade próprios com as imagens que nos são oferecidas.

No que se refere ao cinema, e aqui especificamente ao texto fílmico, voltado para crianças cegas, fica a questão: como traduzir as imagens em movimento, para crianças cegas, de modo a atender suas especificidades? Quando falamos de especificidades estamos tratando de questões tais como: linguagem adequada e construção de conceitos que a criança desconhece, por exemplo.

Entendemos que um filme, mesmo com um roteiro próprio, apresenta em suas imagens em movimento e sons (músicas, vozes, ruídos de sonoplastia), uma infinita possibilidade de relações de sentidos para o espectador. Os signos (significantes) apresentados na tela serão (re)significados pelas histórias e experiências pessoais daqueles que assistem. Isso faz com que o filme seja interpretado e compreendido de diferentes modos.

É importante considerar a peculiaridade do cinema, que oferece um arsenal de instrumentos articuladores sígnicos, contemplado por imagens (fotografia em movimento/ imagem em movimento), verbo, música, som, cor, bem como uma série de outros “suportes” que viabilizam projetos criativos ao operador de incontestável requinte e infinitas possibilidades. (PASOLINI, 1991, p. 7, *apud* SOBRAL, 2009, s/n.)

Portanto, ao realizarmos uma audiodescrição, há que se respeitar o direito de a criança ser um espectador capaz de criar sentidos próprios com as imagens descritas, se envolvendo emocionalmente com as narrativas do filme.

Já está mais do que provado a importância de contar histórias para crianças. Ouvir histórias possibilita aflorar o imaginário infantil e fomentar a capacidade criadora,

estimula o intelecto e o conhecimento de si através das emoções que vão sendo despertadas, além da descoberta de existência de novos mundos que não só aquele em que se vive. Através das histórias a criança é levada a pensar, questionar, duvidar e perguntar. Sabemos também, que muitos são os meios de se contar uma história, e o cinema é um deles. Além do que, o cinema faz parte dos artefatos culturais que dispomos e não podemos restringir seu acesso por conta de uma deficiência sensorial. E este foi o desafio deste trabalho; inspirar formas e áudio-descrever imagens para crianças cegas de modo a criar espaços e tempos em que elas tenham liberdade de imaginar novos mundos por si mesmas.

CAPÍTULO III

TRAJETÓRIAS DE UM PERCURSO METODOLÓGICO

Em um texto de referência sobre a articulação entre arte, educação e cegueira, Rudolf Arnheim (2005) defende a experiência estética tátil no reconhecimento de uma obra de arte. Para Arnheim, esse reconhecimento se dá através de uma percepção háptica autônoma que se constitui um passo decisivo na educação das pessoas cegas. Para ele, a experiência estética depende da apreensão dinâmica das forças presente na obra. O autor argumenta que quando esta é explorada de modo háptico, as forças dinâmicas são percebidas de modo especial. Para ele, a exploração de uma escultura por duas mãos em movimento, construindo de maneira ativa sua forma, é uma porta de entrada privilegiada para a percepção da dimensão expressiva da obra.

Diante desta afirmação sou levada a me perguntar: como proporcionar ao espectador cego a possibilidade de sentir essa força em se tratando de uma obra fílmica que não pode ser palpável? Acredito que os sons e as palavras podem ser as vias para a apreensão dessa força. Mas não qualquer som ou qualquer palavra. Há que se cuidar dessas palavras para que elas possam “captar a força da obra”.

Tomando por base as questões referentes à captação de imagens por pessoas cegas, fica evidente a necessidade de reconhecermos a importância da experiência tátil e dos demais sentidos além da visão, na construção da imagem. Por isso, em nossa investigação com audiodescrição tomamos como princípio a experiência tátil, como indispensável para que as crianças pudessem compreender as imagens audiodescritas.

Outrossim, sabemos que formação de conceitos para as crianças pequenas, deve partir de vivências concretas, para além das abstrações entre linguagem e pensamento do mundo adulto. Portanto, não adianta apenas eu descrever para a criança o que é “um pé de feijão” ou a “casinha de doces de João e Maria”. É preciso oportunizar à criança, viver, através da sua percepção háptica, a possibilidade de criar, inventar, construir, entalhar, ou seja, dar consistência aos conceitos por vias próprias, para que aí sim, eles se tornem ato criativo do pensamento.

Diante de tudo que foi exposto, essa pesquisa teórica me deu os subsídios para que eu pudesse me embrenhar no desafio de produzir a audiodescrição de um filme infantil, afinada com os princípios apontados pelos teóricos estudados.

A opção para validação do presente trabalho, foi o estudo de caso. Mesmo considerando que cada caso é singular, entendo que a descoberta de detalhes pode ser reveladora de modos de funcionamento “mais gerais” dos sujeitos. Smolka, Góes e Pino (2005, p. 186), em consonância com Vigotski (1995), explicitam que “o processo em si é um fenômeno geral porque é constitutivo da própria condição humana. ”

3.1. Construindo o percurso

O primeiro passo dessa empreitada, foi escolher o filme sobre o qual eu iria fazer a audiodescrição (AD). Para isso, privilegiei filmes produzidos pelos discentes do curso de Cinema e Audiovisual da UFF. O filme escolhido foi o “Dando Asas à Imaginação” de Arthur Felipe Fiel e João Marcos Nascimento, um filme cheio de elementos lúdicos com uma temática que nos reporta à Contação de estória. O filme é um *live actin*³ alternado com animação e possui referências do folclore brasileiro como a Cuca e o Saci Pererê, além de outras referências do mundo infantil tais como Harry Potter e Caverna do Dragão.

Apropriando-me da subversão e inventividade da infância propus um roteiro de AD que tivesse características de uma Contação de estória. O roteiro, inicialmente foi composto por três versões: na primeira coloquei mais informações e mais elementos da Contação, na segunda fui retirando elementos que pareciam não acrescentar a descrição e finalmente a terceira após a consultoria com uma professora cega, Ana Prado, que atualmente é coordenadora do Programa de inclusão dos estudantes com deficiência visual e surdo cegueira de Niterói, foi muito solícita e cuidadosa com os detalhes do roteiro de AD. Ela me alertou para a retirada de mais elementos, posto que os indicou como desnecessários a descrição. Os apontamentos da Ana Prado me fizeram perceber que apesar da minha vontade de trazer algo novo a AD, existe uma hierarquia que precisa ser respeitada, a AD tem que estar em primeiro lugar. Por isso, retirei, ainda, alguns

³ Em cinema esse termo é utilizado para definir os trabalhos que são realizados por atores reais, ao contrário das animações.

elementos da Contação de estória. Decidi por retirar esses elementos, pois o foco era a AD e nada pode se sobressair a ela. Então, a Contação estaria mais presente na narração da AD e não no roteiro.

Para fins comparativos, segue a primeira versão e a última versão do roteiro de AD:

Roteiro de Audiodescrição

Filme: Dando Asas à Imaginação

Direção: Arthur Felipe Fiel e João Marcos Nascimento

Duração: 13'19''

Primeira versão:

Nº	Título	Timecode	Texto
1	Título	00:00:00 00:00:57	<p>Tela Branca UFF Departamento de Cinema e Vídeo</p> <p>“Este filme foi realizado integralmente com recursos privados da Fundação Cesgranrio destinados para o Elipse – programa de fomento ao curta universitário, uma coprodução entre o Centro Cultural Cesgranrio e a Secretaria de Estado de Cultura do Rio de Janeiro.”</p> <p>Elipse</p> <p>Fundação Cesgranrio</p> <p>Secretaria de Cultura</p> <p>Centro Cultural Luiz Severiano Ribeiro - Odeon</p> <p>Traços de lápis estão formando o desenho de uma janela</p> <p>A imagem da janela vai sendo revelada</p> <p>Dando Asas a Imaginação</p>
2	Quarto de Carlinhos	00:00:57 00:01:11	<p>Janela amarela com alguns brinquedos, a câmera se move desvendando um aquário, uma parede azul cheia de gavotas de papel.</p> <p>Na cama está dormindo um menino negro de cabelos cacheados.</p>

	Quarto de Carlinhos	00:01:33 00:02:10	Carlinhos abre o olho com um sorriso e fecha os olhos. Sua mãe entra no quarto e acende a luz de uma luminária. Carlinhos se dirige ao seu telefone vermelho.
3	Conversa no telefone	00:02:15 00:02:53	Tela dividida Joaquim atende ao telefone em seu quarto. Carol atende ao telefone em seu quarto
4	Escola	00:02:54 00:03:58	Enquanto isso na escola... Carlinhos, Carol e Quindim chegam correndo Os três sentam apressadamente. Carol tira de sua mochila o livro e começa a contar a história...
5	Início da aventura	00:03:59 00:05:33	Como num passe de mágica, os três viram desenho animado... Avistam um dragão Quindim está com medo e... O dragão espirra fogo e os três fogem e se escondem atrás de uma árvore Carol está pensativa até que pega sua varinha mágica O dragão cospe fogo e o feitiço não dá certo Carlinho pega sua varinha O dragão fica furioso Os três começam a fugir e o dragão os persegue Eles avistam uma caverna em formato de caveira e Quindim pega sua varinha Eles pulam no portal aberto por Quindim e saem no fundo do mar com roupas de mergulho. Admiram a vida marinha.

6	Escola II + Fazenda	00:05:34 00:10:33	<p>Mas de volta a escola... Retornando ao fundo do mar, o Náutilo bem grande</p> <p>Carlinhos e Carol se escondem no celeiro Quando olham para conferir o ovo, é o Quim que está gigante. Ele pega as sementes do João pé de feijão e planta no chão. Logo cresce um pé de feijão gigante. Eles sobem até as nuvens.</p> <p>A professora bruxa chega com seu pombo</p> <p>Quindim corre em direção a bruxa com valentia, até que...</p> <p>E os três amigos fogem e se escondem atrás da casa de doces</p> <p>Surge uma lâmpada na cabeça de Quindim</p> <p>Carol joga o pó de pirimpimpim nela e em seus amigos. Eles voam passando por várias dimensões diferentes.</p>
7	De volta a Escola	00:10:34 00:11:13	<p>Eles saem de um portal no corredor da escola.</p> <p>Os três amigos anunciam o fim de suas aventuras e são aplaudidos por toda classe.</p>
8	Créditos	00:11:15	<p>Um filme de: Arthur Felipe Fiel e João Marcos Nascimento</p> <p>Atores principais: Caio Gomes, Ana Clara de Moraes e Pedro Costa</p> <p>Professora: Luana Andrade</p> <p>Mãe: Isis Reis</p> <p>Elenco de apoio: Isaac Lima Gabriel Freitas Gabrielle Rodrigues Melina Matos Theo Queiroz Vitória Rocha</p> <p>Direção: Arthur Felipe Fiel e João Marcos Nascimento Roteiro: Arthur Felipe Fiel</p> <p>Storyboard e Animatic: João Marcos Nascimento</p>

			<p>Assistência de direção: Lucas Tunes e Hugo Katsuo</p> <p>Direção de Produção: Maria Gomes</p> <p>Produção Executiva: Arthur Felipe Fiel e Maria Gomes</p> <p>Assistência de produção: Liara Belmira, Gustavo Almeida</p> <p>Auxiliares de Produção: Ana Carolina Salmont, Mariana de Lima, Renato Schuenck, Kerlon Lazzari</p> <p>Produção de Elenco: Gabriel Marques</p> <p>Preparação de Elenco: Alain Catein</p> <p>Diretoras de Fotografia e Operadoras e Câmera: Débora Vieira e Malu Gonzaga</p> <p>1 Assistente de Câmera: Cadu Queiroz</p> <p>2 Assistente de Câmera: Charbel Selwan</p> <p>Still e Making Of: Juliana Silva</p> <p>Gaffers: Cadu Queiroz, Charbel Selwan, Luã Pereira</p> <p>Eletricista: Luã Pereira</p> <p>Correção de cor: Tassiana Catein</p> <p>Diretora de som: Karen Suzane</p> <p>Assistente de som e microfonista: Igor Bezz</p> <p>Edição de som: Vitor Teixeira</p> <p>Mixagem: Mariana Von Seckendorff</p> <p>Diretora de arte: Carolina Buranelli</p> <p>Produção de arte: Liara Belmira</p> <p>Assistência de arte: Bianca Mansur, Vitor Teixeira</p> <p>Logo “Novo Mundo”: Amina Sofia Nogueira</p> <p>Concept art inicial: Claudia Modena</p> <p>Design de personagens: Guilherme Nascimento</p> <p>Design de Props: Rebecca Silva, João Marcos Nascimento, Guilherme Nascimento</p>
--	--	--	--

			<p>Cenários: André Costa</p> <p>Ilustrações</p> <p>Viagem entre dimensões: Laila Arêde, Thais Sfredo</p> <p>Bolsa de Pirimpimpim: Guilherme Nascimento</p> <p>Concepts (Créditos): Clara Assis</p> <p>Direção de Animação: João Marcos Nascimento</p> <p>Produção de animação: João Marcos Nascimento</p> <p>Assistência de produção: Beatriz Lima</p> <p>Rigging: Kevin de Aguiar Gomes, Guilherme Nascimento, Matheus Araújo</p> <p>Animação: Marcos Nascimento, Douglas Silva, Matheus Galvão, Kevin de Aguiar Gomes, Yuri Lasmar, Bela Queack, Matheus Araújo</p> <p>Animação de Efeitos: João Marcos Nascimento</p> <p>Composição visual: João Marcos Nascimento</p> <p>Montagem: João Marcos Nascimento</p> <p>Assistência de montagem: Vinícius Spanghero</p> <p>Música Original: “ De que são feito os sonhos?” Composição: Euler Lima Interpretado por Euler Lima Arranjo: Cilenio Peres</p> <p>Professor Orientador: Daniel Pinna</p> <p>Apoio: UFF, Departamento de Cinema e vídeo, Prefeitura de Niterói, Bibliotecas Populares de Niterói, Espaço Cultural Olha da Rua, Rio Criativo, C 41</p> <p>Agradecimentos especiais as criançasdo sexta e sétimo ano de 2014 e 2015 da Escola Municipal Olga Benário em Acarajú, Sergipe.</p> <p>Dedicado a nossas mães, nossos pais e professores os primeiros a nos contar estórias e nos dar asas para voar.</p> <p>Para as crianças de todos os lugares e idades.</p> <p>Niterói, 2017.</p>
--	--	--	--

--	--	--	--

Terceira versão:

Nº	Título	Timecode	Texto
1	Título	00:00:00 00:00:57	<p>Logotipos de Produção e apoio: Tela Branca UFF Departamento de Cinema e Vídeo</p> <p>“Este filme foi realizado integralmente com recursos privados da Fundação Cesgranrio destinados para o Elipse – programa de fomento ao curta universitário, uma coprodução entre o Centro Cultural Cesgranrio e a Secretaria de Estado de Cultura do Rio de Janeiro.”</p> <p>Elipse</p> <p>Fundação Cesgranrio</p> <p>Secretaria de Cultura</p> <p>Centro Cultural Luiz Severiano Ribeiro - Odeon</p> <p>Traços de lápis estão formando o desenho de uma janela</p> <p>Dando Asas a Imaginação</p>
2	Quarto de Carlinhos	00:00:57 00:01:11	<p>Janela amarela com alguns brinquedos, aquário, parede azul cheia de gavotas de papel.</p> <p>Na cama está dormindo um menino</p>
	Quarto de Carlinhos	00:01:33 00:02:10	<p>Carlinhos abre o olho, sorri e fecha os olhos. Sua mãe acende a luz de uma luminária.</p>
3	Conversa no telefone	00:02:15 00:02:53	Tela dividida

4	Escola	00:02:54 00:03:58	<p>Na escola...</p> <p>Os três sentam apressadamente.</p> <p>Carol pega o livro.</p>
5	Início da aventura	00:03:59 00:05:33	<p>Os três viram desenho animado!</p> <p>Avistam um dragão</p> <p>Quindim está com medo</p> <p>O dragão espirra fogo, os três fogem e se escondem atrás de uma árvore</p> <p>Carol pensa, Carol pega uma varinha mágica</p> <p>O dragão cospe fogo</p> <p>Carlinhos pega uma varinha mágica</p> <p>O dragão fica furioso</p> <p>Começam a fugir e o dragão os persegue</p> <p>Avistam uma caverna em formato de caveira, Quindim pega sua varinha</p> <p>Eles pulam no portal aberto por Quindim e saem no fundo do mar com roupas de mergulho. Admiram a vida marinha.</p>

6	Escola e Fazenda	00:05:34 00:10:33	<p>Na escola...</p> <p>Chega uma galinha</p> <p>Carlinhos e Carol se escondem no celeiro Quando olham para o ovo, avistam o Quim que gigante. Ele pega as sementes do João Pé de Feijão e planta no chão. Logo cresce um pé de feijão gigante. Eles sobem até as nuvens.</p> <p>Chega a professora bruxa</p> <p>Quindim gigante corre em direção a bruxa com valentia</p> <p>Os três amigos fogem e se escondem atrás da casa de doces</p> <p>Carol joga o pó de pirimpimpim nela e em seus amigos. Eles voam passando por várias dimensões diferentes.</p>
7	De volta a Escola	00:10:34 00:11:13	<p>Eles saem de um portal no corredor da escola.</p>
8	Créditos selecionados	00:11:15	<p>Um filme de: Arthur Felipe Fiel e João Marcos Nascimento</p> <p>Atores principais: Caio Gomes, Ana Clara de Moraes e Pedro Costa</p> <p>Professora: Luana Andrade</p> <p>Mãe: Isis Reis</p> <p>Elenco de apoio: Isaac Lima Gabriel Freitas Gabrielle Rodrigues Melina Matos Theo Queiroz Vitória Rocha</p> <p>Direção: Arthur Felipe Fiel e João Marcos Nascimento Roteiro: Arthur Felipe Fiel</p> <p>Storyboard e Animatic: João Marcos Nascimento</p>

			<p>Assistência de direção: Lucas Tunes e Hugo Katsuo</p> <p>Direção de Produção: Maria Gomes</p> <p>Produção Executiva: Arthur Felipe Fiel e Maria Gomes</p> <p>Assistência de produção: Liara Belmira, Gustavo Almeida</p> <p>Auxiliares de Produção: Ana Carolina Salmont, Mariana de Lima, Renato Schuenck, Kerlon Lazzari</p> <p>Produção de Elenco: Gabriel Marques</p> <p>Preparação de Elenco: Alain Catein</p> <p>Diretoras de Fotografia e Operadoras e Câmera: Débora Vieira e Malu Gonzaga</p> <p>1 Assistente de Câmera: Cadu Queiroz</p> <p>2 Assistente de Câmera: Charbel Selwan</p> <p>Still e Making Of: Juliana Silva</p> <p>Gaffers: Cadu Queiroz, Charbel Selwan, Luã Pereira</p> <p>Eletricista: Luã Pereira</p> <p>Correção de cor: Tassiana Catein</p> <p>Diretora de som: Karen Suzane</p> <p>Assistente de som e microfonista: Igor Bezz</p> <p>Edição de som: Vitor Teixeira</p> <p>Mixagem: Mariana Von Seckendorff</p> <p>Diretora de arte: Carolina Buranelli</p> <p>Produção de arte: Liara Belmira</p> <p>Assistência de arte: Bianca Mansur, Vitor Teixeira</p> <p>Logo “Novo Mundo”: Amina Sofia Nogueira</p> <p>Concept art inicial: Claudia Modena</p> <p>Design de personagens: Guilherme Nascimento</p> <p>Design de Props: Rebecca Silva, João Marcos Nascimento, Guilherme Nascimento</p> <p>Cenários: André Costa</p>
--	--	--	---

			<p>Ilustrações</p> <p>Viagem entre dimensões: Laila Arêde, Thais Sfredo</p> <p>Bolsa de Pirimpimpim: Guilherme Nascimento</p> <p>Concepts (Créditos): Clara Assis</p> <p>Direção de Animação: João Marcos Nascimento</p> <p>Produção de animação: João Marcos Nascimento</p> <p>Assistência de produção: Beatriz Lima</p> <p>Rigging: Kevin de Aguiar Gomes, Guilherme Nascimento, Matheus Araújo</p> <p>Animação: Marcos Nascimento, Douglas Silva, Matheus Galvão, Kevin de Aguiar Gomes, Yuri Lasmar, Bela Queack, Matheus Araújo</p> <p>Animação de Efeitos: João Marcos Nascimento</p> <p>Composição visual: João Marcos Nascimento</p> <p>Montagem: João Marcos Nascimento</p> <p>Assistência de montagem: Vinícius Spanghero</p> <p>Música Original: “ De que são feito os sonhos?” Composição: Euler Lima Interpretado por Euler Lima Arranjo: Cilenio Peres</p> <p>Professor Orientador: Daniel Pinna</p> <p>Apoio: UFF, Departamento de Cinema e vídeo, Prefeitura de Niterói, Bibliotecas Populares de Niterói, Espaço Cultural Olha da Rua, Rio Criativo, C 41</p> <p>Agradecimentos especiais as crianças do sexta e sétimo ano de 2014 e 2015 da Escola Municipal Olga Benário em Acarajú, Sergipe.</p> <p>Dedicado a nossas mães, nossos pais e professores os primeiros a nos contar histórias e nos dar asas para voar.</p> <p>Para as crianças de todos os lugares e idades.</p> <p>Niterói, 2017.</p>
--	--	--	---

Há que se destacar que contamos com a assessoria e consultoria da Prof.^a Ana Prado. Logo de início ela nos alertou sobre a necessidade de apresentar os conceitos para as crianças cegas que assistiriam ao filme. Como visto no capítulo anterior, a experiência tátil é muito importante na construção de imagens mentais, principalmente de pessoas cegas. Por isso, para apresentar os conceitos levei alguns objetos concretos para que a criança cega pudesse construir seus próprios conceitos.

Inicialmente pretendia desenvolver a atividade em duas escolas de Niterói: Escola Municipal Ayrton Senna e Escola Municipal Nossa Senhora da Penha. A atividade se dividia em três momentos:

- 1) Apresentação dos conceitos
- 2) Exibição do filme
- 3) Roda de conversa

3.2 Apresentação dos conceitos

Infelizmente, na E.M. Ayrton Senna a criança cega que iria participar da atividade faltou as duas vezes que fui a escola. Mesmo assim, fiz a atividade com o restante da turma, pois as crianças estavam ansiosas e curiosas para a atividade, embora tenha considerado como relato da pesquisa, a experiência com a criança cega da escola E.M. Nossa Senhora da Penha.

Na E.M. Nossa Senhora da Penha a criança cega estava presente e participou da atividade, irei chamá-la de D. Além de D, estava presente a professora de apoio que também é cega.

Para trabalhar a construção dos conceitos, apresentei materiais concretos de elementos pertinentes à história do filme. É necessário destacar que o filme faz alusão a várias histórias tradicionais da literatura infanto-juvenil e do folclore brasileiro.

Para a apresentação dos conceitos comecei perguntando para as crianças se elas conheciam a história do João e o pé de feijão, prontamente responderam que sim e começavam, espontaneamente, a contar a história. Quando surgiu o elemento do pé de feijão, apresentei para as crianças e especificamente para que D pudesse tatear, o objeto

que representava um pé de feijão, no caso uma planta artificial com os caules entrelaçados.



Figura 2 Objeto representante do pé de feijão

Assim foi, também com os demais elementos. Para representar as nuvens levei o tecido acrílico, pois o pé de feijão crescia até o céu.



Figura 3 Tecido acrílico

Utilizei penas para representar a textura da galinha que o João roubou do gigante.



Figura 4 Penas representantes da galinha

Ao final da estória do João pé de feijão, perguntei a turma se conheciam as lendas brasileiras. Prontamente a turma respondia com Curupira, Iara, Saci.... Perguntei então, sobre a Iara, quem ela era e onde ela morava. Perguntei se existiam outras sereias que poderiam morar também no mar, todos responderam que sim. Comecei a perguntar o que tinha no fundo do mar e ia passando os objetos que representavam os animais marinhos, as algas, as conchas e as pedras. Indaguei como poderíamos chegar ao fundo do mar, assim como as sereias. As respostas eram com roupa de mergulho ou um submarino (passei para a turma o objeto que representava o submarino).

Figura 5 Objetos representantes do fundo do mar



Figura 6 Objeto representante do submarino

Em seguida perguntei sobre a Cuca, se ela era um dragão (passei o objeto do dragão) e me corrigiram dizendo que era um jacaré. Perguntei a classe quem era o maior amigo da Cuca e elas tiveram dificuldade de responder. Respondi que era o Saci porque ele era protetor da floresta e grande conhecedor de ervas e a Cuca adorava utilizar ervas para as suas poções mágicas. Mas, como era o saci? Responderam que ele era um homem de uma perna só, com um gorro vermelho num rodaminho. Ao indagar sobre o objeto que o Saci sempre carregava, eles prontamente responderam: - *o cachimbo, é claro!* Apresentei então o objeto que fez o maior sucesso e despertou mais curiosidade entre eles, o cachimbo.

Figura 7 Cachimbo



Figura 8 Objeto representante do dragão

Desta forma fui apresentando os elementos mais relevantes para o entendimento conceitual de algumas referências presentes no filme. Com esta etapa concluída, antes de exibir o filme, expliquei sobre a narração que era um recurso de acessibilidade chamado audiodescrição. Esclareci que no cinema este recurso era oferecido com fones de ouvido que transmitem a AD em sincronia com o filme, contudo, como não tinha esse aparelho a AD seria transmitida junto com o filme.

Interessante foi perceber como as crianças videntes, também se relacionaram com o elemento tátil. Ficaram muito curiosas para tocar nos objetos, mesmo que fossem objetos que já tenham tido contato anteriormente, como as conchas e as penas. Isso me fez refletir como precisamos parar de superestimar a visão e passarmos a perceber os outros sentidos de uma forma também protagonista.

3.3 A roda de conversa

Após da exibição do filme iniciamos a roda de conversa a fim de perceber se a experiência tátil junto a AD foi suficiente para o entendimento do filme. Irei relatar aqui a atividade na E.M. Nossa Senhora da Penha, pois a criança cega estava presente na atividade. Além da criança cega que chamai de D, estava a sua professora auxiliar, irei chamá-la de PA, lembrando que esta também é cega.



Figura 9 Exibição do curta

Um menino me perguntou se a estória do filme tinha sido real. A partir daí se desdobraram vários questionamentos que as crianças iam fazendo. Expliquei que o filme tinha sido inspirado em fatos reais, pois, o diretor e roteirista era professor e se inspirou em suas experiências com seus alunos para criar a estória. As crianças estavam eufóricas com a atividade e, muitas vezes, foi difícil compreender o que falavam. Uma menina indagou se eles “saíram voando”, foi a deixa para questioná-los sobre o que acontecia quando os personagens tomavam a forma de desenho animado. A maior parte da turma ficou confusa, somente um ou outro respondeu que era fruto da imaginação.

Outra questão que uma criança levantou foi sobre o tema do filme. Sobre o que, afinal, o filme se tratava. A maioria das respostas incluindo de D, foi sobre contos de fada, João pé de feijão, Peter Pan. Apenas um menino pontuou que era sobre contar estórias, sobre a imaginação. Percebi que o entendimento, tanto da criança cega como do

restante da turma vidente não se diferenciaram muito. Estavam com as mesmas dúvidas e tinham respostas similares para as perguntas.

A roda de conversa com a turma acabou se encerrando em parte pela agitação da turma que se encontrava eufórica. Incluindo D que estava visivelmente alegre com seu primeiro contato com a AD.

Pedi para conversar um pouco com D e sua professora auxiliar. D estava muito eufórico com a sensação de autonomia proporcionada pela AD, a PA salientou que foi importante a exibição com o recurso de AD para os alunos videntes, para que eles também tomassem conhecimento sobre a existência do recurso, pois na escola a AD ocupava um lugar da informalidade. Geralmente, as professoras descreviam os filmes ao pé do ouvido de D e da PA, foi a primeira vez que a turma viu o recurso de forma mais técnica.

D falou sobre sua vontade de ter esse recurso no dia a dia, para assistir aos jogos de futebol ou jogar vídeo game:

“- Foi interessante, eu gostei muito, porque geralmente lá em casa quando jogo no celular, geralmente o jogo não tem audiodescrição né? Aí eu falo pra minha mãe, pô mãe, bem que podia baixar uma audiodescrição pra saber o que está acontecendo no jogo né. ”

Quando questionado por PA se sua mãe descrevia com frequência o que acontecia, D respondeu que nem sempre e se queixou por ficar sem saber, em muitos eventos. Este relato deixa evidente a importância da audiodescrição para a autonomia das pessoas cegas. D ficou eufórico pela possibilidade de não precisar do auxílio de alguém para assistir a um filme, experiência que nunca havia tido anteriormente.

Pedi para que eles expusessem suas opiniões sobre a AD do filme que acabaram de assistir. A professora auxiliar também é consultora em AD. Sobre a narração ter características da contação de histórias, ela comentou:

“- Ficou bem legal, bem típico mesmo do filme infantil. É legal que isso dá uma vida né, envolve mais. Eu acho... eu sou do teatro também, então eu penso assim... A gente tem a técnica, mas

quando a gente atinge um nível de segurança, a técnica está ali pra gente ter um parâmetro. Mas quando a gente faz arte seja cinema, teatro, dança e está acessibilizando em cima da arte, diferentemente se eu estou aqui assistindo uma palestra, eu tenho que falar à esquerda está não sei o que, mas fora isso quando eu estou tratando com a arte eu tenho que ter a linha da técnica como parâmetro, mas eu posso ao mesmo tempo trazer a minha emoção, eu posso ao mesmo tempo me desfazer da técnica em prol da consolidação de um entendimento menos raso, entende? E eu acho que a técnica caminha junto com isso e eu achei que se de repente outra pessoa estivesse sentada ia falar: mas nossa você colocou emoção? Mas eu achei fantástico, justamente também por isso, porque envolve, é muito legal. E dentro da arte a gente tem essa opção de não só trazer a técnica, mas algo mais envolvente. ”

Diante deste comentário refleti sobre a importância de ter uma relação crítica com a técnica, pois ela é importante, mas precisamos cuidar para que ela não seja limitante.

Percebi que o elemento da emoção é crucial quando se trata de conteúdos infantis. D expôs como valoriza o elemento da emoção ao fazer um comentário sobre o quanto gosta quando há uma música para indicar quando o jogador fez gol no jogo de futebol:

“-É... Tipo no vídeo game, quando você joga vídeo game não avisa quando marca gol, aí eu gosto da música, entendeu? Que traz uma emoção, sei lá...”

No caso, era em relação ao vídeo game, um conteúdo no qual também não cabe uma descrição asséptica, pois o jogo pede adrenalina.

Essa experiência me levou a constatar que o tipo de conteúdo que estamos descrevendo, direciona a forma como narrar, e que isso requer estudo e pesquisa, além de, certamente, com uma boa consultoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendo que deveria ser lugar comum falar sobre acessibilidade em ambientes/conteúdos culturais e educacionais principalmente para a inclusão e autonomia das pessoas cegas. Porém, essa é uma reivindicação ainda muito necessária, pois como o estudo de caso apontou, ainda temos muito o que caminhar nesse sentido.

Tanto a pesquisa teórica como o estudo de caso apontam para a importância da experiência tátil na construção de conceitos e como essa experiência auxilia na audiodescrição voltada para o público infantil. É preciso promover recursos de acessibilidade com a maior qualidade possível e para isso é preciso reconhecer quem é o seu público alvo e suas demandas.

Este trabalho não traz em si respostas concretas sobre parâmetros para uma AD com conteúdos infantis, mas sugere reflexões acerca da infância e sobre a relação das pessoas cegas com a imagem para que possamos, cada vez mais produzir ADs que atendam as especificidades do público infantil. Acredito que antes de estabelecermos esses parâmetros precisamos refletir sobre a percepção e experiência da infância cega. A única certeza que trazemos com estas reflexões é sobre a importância e o desejo da autonomia que os recursos de acessibilidade podem oferecer. Entendo que este reconhecimento, por si só, confere relevância a esse trabalho.

Espero que as considerações teóricas tecidas ao longo deste trabalho tenham demonstrado que não dá para conceber uma audiodescrição - por mais que siga os padrões técnicos de uma AD tradicional - que não dialogue com a infância. A criança deve ser a protagonista deste processo, conduzindo a realização da AD, mesmo que isso implique na subversão desses parâmetros tradicionais. Como dito no primeiro capítulo, a infância possui esse poder de subverter o que está estabelecido para produzir algo novo, a inventividade e euforia da infância se fazem presente no protagonismo infantil. Portanto, a infância tem muito a nos ensinar no que se refere à audiodescrição de filmes infantis.

Quando tratamos de infância precisamos deixar para trás a visão de que a infância é uma fase, um percurso para a vida adulta e começar a reconhecer a infância como tempo

próprio, “uma condição da experiência humana”. Por isso, é preciso dar o protagonismo as crianças, como elas se sentem, suas inquietações, seus desejos. Na conversa com D, ficou explícito seu desejo pela autonomia e independência diante das visualidades do mundo. Os recursos de acessibilidade têm a função de atuar para promover essa autonomia, contudo é necessário refletir sobre o processo de realização desses recursos para que eles atendam, de fato, as demandas as crianças que serão usuárias desse recurso.

Ao longo desse trabalho posso afirmar que pude proporcionar uma experiência ainda inédita para uma criança cega, porém, aprendi com essa experiência, muito mais do que as constatações teóricas que apresentei aqui. Compreendi que é preciso...

Fazer coincidir olhares onde a técnica (...) não se reduza à mera aferição, mas que (...) opere como dispositivo superando os limites da forma buscando no seu conteúdo a expressão estética que, como ainda nos indica Benjamin (1994), só quem está ocupado com o texto permite-se captar o real com sua alma. (SILVA, 2009, p.25)

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. Infância e História: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- ARNHEIM, Rudolf. Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora. Tradução de Ivonne Terezinha de Faria. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2005.
- BAVCAR, Evgen. A expressão fotográfica e os cegos. Paris/Londrina, 2003. Mimeo.
- _____. Nápoles, cidade-sol. In: SOUSA, Edson Luís André de; TESSLER, Elida; SLAVUTZKY, Abrão (orgs). A Invenção da Vida – Arte e Psicanálise. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2001.
- BENJAMIN, Walter. Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Brasiliense: São Paulo, 1987.
- _____. Reflexões: a Criança, o Brinquedo, a Educação. Ed. Summus. São Paulo, 2009.
- COUTO, M. O rio das Quatro Luzes. In: COUTO, M. O fio das missangas. São Paulo: Cia das Letras, 2009. p. 111-116.
- HILLESHEIM, Betina. Uma educação por vir: infância e potência. Educação & Sociedade, Campinas, v. 34, n. 123, Junho/2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000200016&lng=en&nrm=iso Acesso em: 20/outubro/2019.
- KASTRUP, Virginia. O tato e o háptico na experiência estética: considerações sobre arte e cegueira - Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência – 3º quadrimestre de 2015 – Vol. 8 – nº 3 – pp.69-85 Disponível em: <http://tragica.org/artigos/v8n3/kastrup.pdf>. Acesso em: 15/10/2019.
- KOHAN, Walter Omar. Infância. Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica:2003
- KOHLER, Andressa Dias; FOERSTE, Gerda Margit Schütz, As imagens na visão do cego: experiência de quem vê com o corpo; 2014.
- MAGALHÃES, Maria Fernanda Vilela. Bavcar, o tempo em suas narrativas. Revista Brasileira de Tradução Visual [online], 2010. [visto em 20/ 11/ 2019]. Disponível em: <http://audiodescriptionworldwide.com/associados-da-inclusao/rbtv/bavcar-o-tempo-em-suas-narrativas/>.
- MIGLIORIN, Cezar. Inevitavelmente Cinema: educação, política e mafuá. Azougue Editorial. 2015

NOVAES, Adauto. Evgen Bavcar – não se vê com os olhos. In: O Ponto Zero da Fotografia – Evgen Bavcar. Rio de Janeiro: Very Special Arts do Brasil, 2000.

RANCIÈRE, Jacques. O Espectador emancipado, São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

SILVA, Dagmar de Mello & MARTON, Silmara Lidia. Apontamentos de um percurso inicial em filosofia com crianças. Revista Aleph. Dezembro de 2011, Ano V, Nº 16.

SILVA., Dagmar de Mello. Nos modos de dizer-se de jovens, algumas estéticas existenciais do contemporâneo. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Orientadora: Maria Luíza Magalhães Bastos Oswald. 2009 - 188 f.

SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R.; PINO, A. A constituição do sujeito: uma questão recorrente. In: WERTSCH, J.; DEL RÍO, P.; ALVAREZ, A. (Org.). Estudos socioculturais da mente. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 143-158.

SOBRAL, Carlos Silva da. *Pasolini - reflexões sobre uma tradução intersemiótica (TI)*. <http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno05-12.html>. Acesso em 19 mar 2009.

TEBET e ABROMOWICZ, O bebê interroga a sociologia da infância. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 43-61, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193530606004.pdf>. Acesso em: 12/10/2019.