

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIAS
EDUCACIONAIS EM REDE**

**OUTRAS FORMAS DE OLHAR: CONSTRUÇÃO DE
IMAGENS A PARTIR DA APRECIÇÃO DE FILMES
COM AUDIODESCRIÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL

Fabiane Urquhart Duarte

Santa Maria, RS, Brasil

2016

Fabiane Urquhart Duarte

**OUTRAS FORMAS DE OLHAR: CONSTRUÇÃO DE
IMAGENS A PARTIR DA APRECIÇÃO DE FILMES COM
AUDIODESCRIÇÃO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede - Mestrado Profissional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede**.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Andreia Machado Oliveira

Santa Maria, RS

2016

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Urquhart Duarte, Fabiane
OUTRAS FORMAS DE OLHAR: CONSTRUÇÃO DE IMAGENS A
PARTIR DA APRECIÇÃO DE FILMES COM AUDIODESCRIÇÃO /
Fabiane Urquhart Duarte.- 2016.
102 p.; 30 cm

Orientadora: Andreia Machado Oliveira
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Tecnologias Educacionais em Rede, RS, 2016

1. Cinema e Audiovisual 2. Cinema e Educação 3.
Audiodescrição 4. Imagem 5. Tecnologias Educacionais em
Rede I. Machado Oliveira, Andreia II. Título.

Fabiane Urquhart Duarte

**OUTRAS FORMAS DE OLHAR:
CONSTRUÇÃO DE IMAGENS A PARTIR DA APRECIÇÃO DE FILMES COM
AUDIODESCRIÇÃO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede - Mestrado Profissional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede**.

Aprovado em 22 de setembro de 2016:

**Andreia Machado Oliveira, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)**

Lucia Gouvêa Pimentel, Dra. (UFMG)

Rosane Rosa, Dra. (UFSM)

**Santa Maria, RS
2016**

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e irmãos pelo apoio constante durante toda minha trajetória neste mestrado.

À minha orientadora, Andreia Oliveira, por ter me acompanhado durante todo esse processo, pelo interesse no tema, por sempre incentivar e acreditar no meu potencial, me orientando e conduzindo meu trajeto neste mestrado. Agradeço pela oportunidade de ter trabalhado com ela imensamente.

Ao pessoal do LabInter pelos sorrisos recebidos, pelos poucos encontros e conversas, que me foram de estimada valia.

Aos demais professores e funcionários do Mestrado pelos ensinamentos e pelo comprometimento.

Aos meus colegas de Mestrado, em especial a ex-colega Lara Rosa Branca, e à Mara Radaelli pelas conversas e apoio.

A Lissandra Boessio e os alunos da Escola São Carlos da cidade de Santa Maria pelas tardes no Projeto Mais Educação.

A Varinia Lado pelas diversas caronas a Santa Maria regadas a mate e muita conversa.

As minhas irmãs-amigas Bárbara e a Rachel que nunca arredaram o pé do meu lado, mesmo nas horas mais difíceis, escutando, apoiando e incentivando sempre para que eu continuasse e apostando no meu futuro acadêmico.

Aos alunos, professores e frequentadores da Sala de Recursos da Escola General Neto, em Santana do Livramento, responsáveis pelo meu interesse em audiodescrição e acessibilidade. São eles meus professores, no qual a cada encontro aprendo a olhar a vida de forma diferente. Não só são eles responsáveis pelo andamento da pesquisa, mas também pelo meu crescimento como ser humano. A eles agradeço eternamente.

Por fim, a todos aqueles que por algum motivo passaram por essa etapa da minha vida.

RESUMO

Dissertação de Mestrado Profissional
Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede
Universidade Federal de Santa Maria

OUTRAS FORMAS DE OLHAR: CONSTRUÇÃO DE IMAGENS A PARTIR DA APRECIÇÃO DE FILMES COM AUDIODESCRIÇÃO

AUTORA: FABIANE URQUHART DUARTE

ORIENTADORA: ANDREIA MACHADO OLIVEIRA

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 22 de setembro de 2016.

A presente dissertação intitulada “Outras Formas de Olhar: construção de imagens a partir da apreciação de filmes com audiodescrição”, desenvolvida na área de concentração de Tecnologias Educacionais em Rede para Inovação e Democratização da Educação, na linha de pesquisa de Desenvolvimento de Tecnologias Educacionais em Rede no Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede da Universidade Federal de Santa Maria, parte da proposta de aproximar o cinema e audiovisual da realidade educacional de alunos com deficiência visual a partir da apreciação de filmes e cenas que possuem o recurso da audiodescrição. A fim de compreender e qualificar a apreciação de filmes com audiodescrição, por parte dos alunos com deficiência visual, realizou-se uma investigação sobre os processos de construção de imagens com fundamentação teórica no filósofo francês Gilbert Simondon, que aborda o ciclo da gênese das imagens. Objetivando explorar tais questões no campo empírico, foram realizados encontros onde os alunos puderam explorar a construção de imagens filmicas através da apreciação dos filmes, de experiências tátil-gestuais e sonoras, das discussões e dos diálogos promovidos. A pesquisa utilizou-se a metodologia cartográfica, já que ela vem ao encontro do estudo de campo das percepções subjetivas ao qual se acredita que está pesquisa se alinha. No que concerne ao campo das Tecnologias Educacionais em Rede, propõe-se como produto final a sistematização de estudos sobre apreciação de filmes e a realização de uma proposta metodológica para o uso do recurso da audiodescrição, através da organização de oficinas táteis-gestuais com alunos com deficiência visual, e da promoção de visualização e distribuição de materiais audiodescritos no aplicativo CODATA (Comunidade Colaborativa de Dados).

Palavras-Chave: Cinema e Audiovisual; Cinema e Educação; Audiodescrição; Imagem; Tecnologias Educacionais em Rede.

ABSTRACT

Professional Master Degree Dissertation
Program of Post-Graduation on Educational Technologies in Net
Federal University of Santa Maria

OTHERS WAYS OF LOOKING: IMAGE BUILDING SINCE THE OBSERVATION OF MOVIES WITH AUDIODESCRIPTION

AUTHOR: FABIANE URQUHART DUARTE

SUPERVISOR: ANDREIA MACHADO OLIVEIRA

Date and Local of Defense: Santa Maria, September 22, 2016.

This research titled "Other ways of looking: image building since the observation of movies with audiodescription", developed in the area of concentration of Educational Technologies in Network for Innovation and Democratization of Education, line of Educational Technologies in Net at the Professional Master in Educational Technologies in Net of the Federal University of Santa Maria, has the purpose to approach cinema and audiovisual and the school reality to students with visual impairment from appreciation of movies and scenes containing the audiodescription resource. In order to understand and qualify appreciation of films with audiodescription, it was held an investigation about the image-building process based on Gilbert Simondon images cycle. Aiming to explore such issues in empirical field, meetings were held, where the students could explore this construction images by assessing the movies, through tactile-gestural and sound experiences, and discussions and dialogues promoted. In this research is used the methodology of cartography, as this methodology is in line with the field study of subjective perceptions to which it is believed that is research aligns. Regarding the field of Educational Technology on the Net, this research aims to be a source of studies for future interventions in the field of educational inclusion through the suggestion of tactile-gestural workshops with students with visual disabilities and seers students and distribution of materials of audio description in Community Collaborative Data.

Keywords: Cinema and Audiovisual; Cinema and Educational; Audiodescription; Image; Educational Technologies in Net.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 UM OLHAR SOBRE O CINEMA E A AUDIODESCRIÇÃO.....	13
2.1 CINEMA E EDUCAÇÃO.....	15
2.2 CINEMA E LINGUAGEM.....	24
2.3 CINEMA E AUDIODESCRIÇÃO.....	30
3 UM OLHAR SOBRE A CONSTRUÇÃO DE IMAGENS.....	39
3.1 O CICLO DA IMAGEM DE GILBERT SIMONDON.....	39
3.2 SOBRE OUTRAS FORMAS DE “OLHAR” E PRODUZIR IMAGENS.....	45
4 UM OLHAR A PARTIR DE UMA METODOLOGIA CARTOGRÁFICA.....	51
4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	52
4.2 MATERIAIS UTILIZADOS NA PESQUISA.....	54
4.3 SISTEMATIZAÇÃO DOS ENCONTROS E ANÁLISE DOS DADOS.....	62
4.3.1 Prólogo: relato de encontro de audiodescrição e cinema.....	63
4.3.2 Primeira etapa: sensibilização à audiodescrição.....	69
4.3.3 Segunda etapa: criando imagens a partir da audiodescrição.....	77
4.3.4 Terceira etapa: Codata - Comunidade Colaborativa de Dados.....	88
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	93
FILMOGRAFIA.....	100
ANEXOS.....	101

1 INTRODUÇÃO

Na atual conjectura, em que o mundo é transbordado por imagens visuais, saber “ler” e pensá-las nos coloca em uma posição de conseguir estudá-las e criticá-las, seja de forma positiva ou negativa, fazendo com que possamos selecionar e ter um olhar diferenciado sobre a realidade imagética. Como Sánchez menciona:

Básicamente, en nuestros días, una gran parte de esta información se nos presenta en formato audiovisual. Esto quiere decir que para poder acceder a esa información necesitamos decodificar unos signos que aparecen en forma de palabras, sonidos e imágenes. Para que el mensaje nos llegue a la perfección debemos ser capaces de decodificar todos esos signos por separado y volver a unirlos para formar el mensaje. (SÁNCHEZ, 2010, p.160)¹

Nesse sentido, refletir sobre as imagens é construir conhecimento. Apropriar-se da imagem e da linguagem a ela intrínseca, permitir-se fazer leituras e releituras, ser “compositor” de imagens e criar narrativas imagéticas, permite-nos não somente ser espectador/apreciador de imagens, mas produtor das mesmas. Criar imagens é criar novos estados de ser no mundo.

Dessa forma, esta dissertação de Mestrado parte da proposta de, através da inserção de filmes com audiodescrição com fim educacional, possibilitar a criação de imagens, tendo como público-alvo pessoas com deficiência visual.

Inicialmente o cinema foi o produto escolhido para promover a pesquisa visto que, com base em experiências pessoais anteriores, foi possível observar a relação positiva criada entre os adolescentes, o cinema e audiovisual e as tecnologias digitais. Minhas experiências ministrando oficinas de audiovisual começaram no ano de 2009, com adolescentes de baixa renda, participantes de um concurso de vídeos realizados com celular em parceria com a Secretaria Municipal de Cultura de Santana do Livramento - RS.

Durante dois anos realizei a oficina de audiovisual fora do ambiente escolar, mas com escolares. No ano de 2011, adentrei pela primeira vez em sala de aula, a fim de trabalhar audiovisualmente uma turma de professores da Escola Estadual de

¹ Basicamente, nos nossos dias, uma grande parte da informação está apresentada em formato audiovisual. Isso quer dizer que para poder ter acesso a essa informação, necessitamos decodificar alguns signos que aparecem em forma de palavras, sons e imagens. Para que a mensagem chegue a nós de forma perfeita, devemos ser capazes de decodificar todos esses signos de forma separada e voltar a unir-los para formar a mensagem. (SÁNCHEZ, 2010, p.160. tradução nossa)

Ensino Médio Nossa Senhora do Livramento. Um ano depois, em 2012, fui convidada pela mesma escola a desenvolver atividades de cinema, através da explanação de conhecimentos sobre História do Cinema e Animação para alunos do Ensino Médio e trabalhar audiovisualmente com os participantes dessa atividade, através de uma oficina de audiovisual que explorava o uso da linguagem do cinema e produção de vídeo, que teve como uma de suas ferramentas de captura de imagem o celular². Como resultado dessa oficina, e posterior pesquisa no Curso de Especialização em TIC aplicadas à Educação/UFSM, foi possível observar que os alunos são “aliados” do vídeo como ferramenta de construção de conhecimento e que a atividade propiciou reflexos na Instituição onde foi realizada, pois, além de aprenderem uma nova forma de linguagem, os alunos passaram a valorizar o trabalho coletivo e a utilizar em trabalhos e atividades, das diferentes disciplinas escolares, o conhecimento adquirido nas oficinas.

Durante o período do Mestrado, em 2015, foram realizadas diversas oficinas audiovisuais com três grupos distintos. O primeiro grupo foi composto por adolescentes de 12 a 14 anos da Escola Estadual de Ensino Fundamental Celina Vares Albornoz, da cidade de Santana do Livramento, Rio Grande do Sul. A oficina durou apenas um dia e abordou de forma bem sucinta a linguagem cinematográfica e as etapas de pré-produção e produção, concluindo com a produção de um audiovisual.

O segundo grupo foi composto por adolescentes de 11 a 15 anos da Escola Municipal de Ensino Fundamental São Carlos, da cidade de Santa Maria - RS, vinculado ao Programa Mais Educação. A Escola fica localizada no bairro Urlândia, na periferia da cidade, tendo os alunos um perfil de vulnerabilidade social. As oficinas foram regulares, duas vezes por semana, até o final do segundo semestre de 2015.

O terceiro grupo foi composto por alunos com deficiência visual da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio General Neto, da cidade de Santana do Livramento, Rio Grande do Sul. Os participantes são frequentadores da Sala de Recursos da Instituição, tendo idades variadas. A Escola localiza-se no centro da cidade. Foram realizadas oficinas de sensibilização à audiodescrição no cinema, em julho de 2015.

² Mais informações: DUARTE, Fabiane Urquhart, Audiovisual e educação: produzindo vídeo com alunos da Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora do Livramento, 2012. Disponível em: <https://portal.ufsm.br/biblioteca/pesquisa/downloadArquivo.html?idArquivo=15>

Especificamente, a questão da audiodescrição ligada ao cinema também faz parte de minhas experiências, visto que desde minha graduação em Cinema, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), tenho interesse pelo tema, tendo defendido meu trabalho de conclusão de curso em Cinema com a temática da audiodescrição e cinema. Após conclusão do curso, realizei uma especialização em audiodescrição pela Universidade Federal de Juíz de Fora (UFJF), concluída em 2015, onde pesquisei a contemplação da linguagem cinematográfica em filmes audiodescritos brasileiros. Ainda, minha formação inicial em Psicologia no Centro Universitário Franciscano (UNIFRA-SM), onde participei de pesquisas no âmbito da Psicologia Social e Comunitária, contribuiu para a formação de um olhar mais aguçado sobre nos processos de subjetivação e percepção em relação às experiências de audiodescrição e os processos de construção da imagem.

Portanto, após a realização de diversas oficinas sobre o cinema e o audiovisual, em espaços formais e não formais, e com a finalidade de continuar com a mesma linha pesquisada de cinema e audiodescrição, a pesquisa de dissertação de Mestrado focou-se sobre a apreciação de filmes com audiodescrição por parte de alunos com deficiência visual. Deste modo, a pesquisa teve como objetivo geral possibilitar aos alunos com deficiência visual o contato com a linguagem cinematográfica, via a apreciação de filmes com audiodescrição, oportunizando a eles novas formas estéticas de produzir imagens. Como objetivos específicos, procurou-se a sensibilização do aluno ao introduzir a audiodescrição e a linguagem cinematográfica, a possibilidade de inclusão social através do recurso da AD, a realização de uma investigação teórica e prática sobre os processos de construção de imagens por parte dos alunos com deficiência visual, a sistematização das propostas metodológicas desenvolvidas nas oficinas e o compartilhamento de filmes disponíveis *online* com audiodescrição. Além disso, a pesquisa também buscou, de certa maneira, qualificar as escolhas tradutórias dos filmes apreciados através da investigação dos processos de criação de imagens.

Os capítulos desta dissertação levam em seu título, propositalmente, a palavra “Olhar”, com a finalidade de desvincular o ato de olhar somente a partir do sentido visual, mas sim vendo o ato de olhar a partir da perspectiva multissensorial, elucidada por Kastrup (2013) e Tojal (2007), em que as imagens são criadas a partir dos outros sentidos, visto que, nos encontros com os alunos com deficiência visual, os verbos olhar, enxergar, ver, são vinculados a outros sentidos, como o tato e a audição.

Dessa forma, o presente trabalho se estrutura com base em três capítulos no que concerne ao desenvolvimento. No primeiro capítulo, intitulado “Um olhar sobre o cinema e a audiodescrição”, é introduzida a questão do cinema, da imagem e da familiaridade que temos com as imagens em movimento, para assim adentrar na questão do cinema na educação e da importância do indivíduo conhecer a linguagem cinematográfica/audiovisual. Ainda nesse capítulo é apresentada a relação cinema e audiodescrição e explorado o potencial da audiodescrição como ferramentas de inclusão.

No segundo capítulo, intitulado “Um olhar sobre a construção de imagens”, é introduzida a teoria do ciclo da imagem, do filósofo francês Gilbert Simondon (2013), bem como são explorados outros autores que trabalham com a questão da criação de imagens, principalmente, partindo do viés do “olhar” não somente visual, mas multissensorial, destacados por Kastrup (2013) e Tojal (2007).

No terceiro capítulo, intitulado “Um olhar a partir de uma metodologia cartográfica”, é introduzida a metodologia da cartografia. Neste capítulo são apresentados os referenciais teóricos da metodologia cartográfica, o contexto da pesquisa, os materiais utilizados, finalizando com a descrição e sistematização das etapas da pesquisa e análise dos dados coletados nos encontros.

No que concerne ao campo das Tecnologias Educacionais em Rede, esta dissertação propõe, como produto final, a sistematização de estudos sobre apreciação de filmes e a realização de uma proposta metodológica para o uso do recurso da audiodescrição, através da organização de oficinas táteis-gestuais com alunos com deficiência visual, e da promoção de visualização e distribuição de materiais audiodescritos no aplicativo CODATA (Comunidade Colaborativa de Dados).

2 UM OLHAR SOBRE O CINEMA E A AUDIODESCRIÇÃO

Sobre a experiência da chegada do Cinema no continente Africano, logo após a Primeira Guerra, Carrière (2006) relata sobre a reação de alguns africanos ao contato pela primeira vez com uma tela de cinema. Levado pelos administradores coloniais franceses e com o objetivo de “divertir, proporcionar o entretenimento da moda, mas também demonstrar às populações africanas subjugadas a incontestável supremacia das nações brancas” (CARRIÈRE, 2006), ao serem exibidos os filmes, o autor menciona que alguns espectadores daquele continente taparam os olhos com as mãos, evitando assistir o que se passava na tela, enquanto outros não compreendiam o que estava acontecendo a sua frente, sendo ajudados por um “intérprete” ou “leitor” das imagens. Para aquele povo, naquele momento, a “junção” daquelas imagens em movimento na tela não fazia qualquer sentido, pois aquelas imagens projetadas em movimento não eram familiares, culturalmente, aos africanos. Experiência semelhante é citada por Buñuel a Carrière, quando ele relata que na Espanha, durante sua infância, os filmes eram clarificados por um homem com um bastão, chamado “explicador”, que apontava os personagens e comentava sobre as ações que ocorriam na tela.

É comum ouvirmos e lermos em livros de História do Cinema (MASCARELLO, 2008; SADOUL, 1963) que o primeiro contato dos espectadores com a tela do cinema também foi de estranhamento. Durante a apresentação do cinematógrafo dos Irmãos Lumière, no Grand Café, em 1895, os historiadores comentam que, ao ser exibido o filme “*L’Arrivée d’un Train*”³ (A Chegada de um Trem na Estação), os espectadores levantaram-se de seus lugares e alguns saíram da sala, assustados com a possibilidade que o trem, que avançava na tela, viesse sobre eles. Naquela época, o movimento em imagens reproduzidas não era familiar àqueles espectadores que tinham como familiar a reprodução de imagens estáticas, como a fotografia e a pintura. Assim, aquela linguagem plana com mobilidade não fazia parte de seu repertório, por isso o espanto e a dificuldade de compreender que o trem não sairia da tela.

Com o passar do tempo, adquirimos certa familiaridade com a linguagem

³ *L’Arrivée d’un Train* (Auguste e Louis Lumière, 1895), um dos primeiros filmes da história do cinema, mostra um trem chegando na Estação de Ciotat.

Link para o filme: https://www.youtube.com/watch?v=o2EwW_PqYIE

cinematográfica, que, segundo David, Hautequestt e Kastrup (2012), foi e ainda continua sendo, construída historicamente, porém essa linguagem se tornou tão familiar que nos acostumamos, a ponto de não reflexionarmos mais sobre ela, principalmente quanto à linguagem clássica do cinema. É por isso que, muitas vezes, ao assistirmos a filmes que não seguem a linguagem clássica, estranhamos ou nos sentimos desconfortáveis. Ou seja, “estamos tão condicionados a um modelo de cinema que nem sempre nos é fácil perceber a sua diversidade e a descontinuidade de sua história” (COSTA, 2005 apud DAVID; HAUTEQUESTT; KASTRUP, 2012, p.132).

Dessa forma, faz-se importante estudarmos as diferentes linguagens que constituem uma obra cinematográfica desde os primórdios do cinema. É preciso estudar o cinema, pois, segundo os autores,

estudar o que foi o primeiro cinema desnaturaliza nossos hábitos cinemáticos e evidencia a existência de uma aprendizagem cultural que se deu ao longo da história do cinema e que se atualiza na vida de cada espectador. Assim, a relação com o cinema é diferente entre pessoas que cresceram tendo o hábito de assistir a filmes e pessoas que não desfrutaram dessa mesma oportunidade. Mesmo aquelas que cultivam essa prática raramente gozam de uma familiaridade com todos os tipos de filme de modo indiferente. (DAVID; HAUTEQUESTT; KASTRUP, 2012, p.132)

Barbosa e Cunha (2006), ao citarem Etienne Samain em seu texto, explanam que “as linguagens audiovisuais definem formas específicas de apreensão do mundo e proporcionam estilos cognitivos e modos de compreensão e interpretação próprios. Elas oferecem alternativas para a construção de modos de ver, elaborar e construir o conhecimento” (BARBOSA; CUNHA, 2006, p.53). Os autores, em concordância com o autor, concluem que apesar dos produtos imagéticos, como representações da realidade, fazerem parte e estarem sempre presentes, atualmente, as imagens viraram modos de fruição do mundo, pois se encontram nos mais variados espaços, tornando-se um baú de referências do cotidiano. Portanto, para Barbosa e Cunha (2006), a representação em forma de imagem se dá a partir da manifestação cotidiana que ganha um significado construído pelo indivíduo. Dessa forma,

o contexto em que as imagens são construídas e articuladas é fundamental para percebermos os possíveis significados criados. O *contexto* é crucial na análise dos filmes não por ser definitivo, mas por ser provocativo, sugestivo, por viabilizar a construção de um quadro de possibilidades. As imagens que compõem um filme são elementos que, considerados em conjunto, nos permitem pensar, articular significados que, de forma isolada, não

aconteceriam. (BARBOSA; CUNHA, 2006, p.55)

A partir de minha experiência com adolescentes em oficinas de cinema, mostrou-se necessário o estudo do cinema com esse público, seja ele vidente ou com deficiência visual, a fim de que ele possa se familiarizar com as diferentes linguagens, que estão em diversos produtos “consumidos” e produzidos por esses jovens. Também que eles possam refletir sobre essas novas linguagens e, principalmente, experienciar novas formas de ver e produzir imagens.

2.1 CINEMA E EDUCAÇÃO

O adolescente passa grande parte de seu tempo dentro da escola, o que faz dela um espaço não só de aprendizado, mas de trocas de experiências significativas e da formação de conhecimentos novos que poderiam ser promovidos a partir de uma educação audiovisual.

Alguns autores, como Barbosa e Santos (2014), tem discutido a questão da educação audiovisual, ou como estas chamam, de alfabetização audiovisual⁴ e a inserção e utilização do cinema em espaço educacional.

Segundo Toledo (2014), uma educação audiovisual visa a uma sensibilização, que se dá através da busca de um olhar mais elaborado, e da apropriação da linguagem, na qual, segundo Bentes (2014), a partir dos repertórios constituídos dessa linguagem, é possível apossar-se dela e passar a descobrir outras possibilidades de linguagens. Para Duarte (2012), ensinar ao aluno a linguagem do cinema e os meios de produção e de realização de um vídeo propicia uma nova forma de observar criticamente o material fílmico.

Para Santos (2014), a alfabetização audiovisual se propõe principalmente a ensinar o indivíduo de forma que ele se torne um cidadão com capacidade de compreender, avaliar e fazer uma leitura do mundo audiovisual que o rodeia, e possibilite um desenvolvimento de opiniões estéticas, morais e políticas sobre esses estímulos audiovisuais, com o intuito de capacitar esses sujeitos a “intervir no espaço público com mensagens audiovisuais, expressando-se com autonomia” (SANTOS,

⁴ Indiferente da nomenclatura utilizada pelas autoras, esta dissertação não tem como objetivo a discussão da terminologia referente, visto que alguns autores utilizam educação audiovisual e outros alfabetização audiovisual para a mesma ideia ou conceito, como referência ao Cinema e Audiovisual e à Educação.

2014, p. 242).

A educação audiovisual faz-se atualmente, principalmente, no campo da relação Cinema e Educação. Para Fantin (2014), esta relação se concretiza a partir do “cinema que educa”⁵, ou seja, quando conseguimos pensar o cinema, através da mediação, dessa relação, pela fruição/apreciação, pela análise/interpretação e pela expressão/produção. Dessa forma, para a autora, o trabalho que envolve a relação Cinema e Educação pode se dar tanto no âmbito de ler um filme, como de produzir um vídeo. Fantin (2014) afirma que quando professores e alunos têm a possibilidade de entrar em contato com filmes, de apreciar e apropriar-se criticamente das imagens e de compactuar com processos que incluem a introdução e a produção de filmes no ambiente escolar, sucede-se o que a autora chama de um “tripé” construído “que envolve ensinar-aprender a ver cinema, a educar para o consumo e a produzir audiovisual” (FANTIN, 2014, p.50).

Para Fresquet (2014), introduzir o cinema na escola é uma forma de proporcionar ao aluno refletir, fazer e executar sua emancipação intelectual, estética e afetiva, o que amplia seu repertório cultural e suas possibilidades de escolha. Além disso, alguns autores, como Napolitano (2003), pontuam a importância dessa introdução principalmente em atividades que explorem os elementos performáticos, de composição cênica, de narrativa e que enfatizem a importância da linguagem cinematográfica e dos elementos estéticos do filme, como algo de relevância para o processo reflexivo do aluno, o que converge com os processos de emancipação, ampliação e escolhas, citados por Fresquet (2014).

A relação entre Cinema e Educação é pensada há tempos. O cinema, segundo Duarte e Gonçalves (2014) foi previsto, desde suas origens, como um recurso que podia difundir conhecimentos, pois seu potencial comunicativo possibilitou que fosse pensado como uma técnica de alto potencial educativo. Assim, alguns filmes eram realizados de forma a “educar” as massas trabalhadoras, como pontuado por alguns autores (NAPOLITANO, 2003; DUARTE; GONÇALVES, 2014). Exemplo disto são os filmes propagandistas durante o nazismo, da cineasta Leni Riefenstahl⁶, que buscavam uma formação e mobilização do povo ao regime nazista.

⁵ Termo usado pela autora referindo-se ao termo mencionado por XAVIER (2008).

⁶ Exemplo pode ser observado no filme “O Triunfo da Vontade” (*Triumph des Willens*, Leni Riefenstahl, 1935). O documentário exalta o Nazismo e a figura de Hitler, demonstrando o potencial inovador e comunicacional do cinema como recurso usado a fim de atrair as massas populares, tendo alto teor político e educacional. Link para o filme: <https://www.youtube.com/watch?v=nX1tJ0R6Qfs>

Segundo Galvão (2004), no Brasil, durante a década de 1910 e 1920, foram realizadas experiências com filmes e publicados artigos que analisavam o potencial e as principais características do cinema como difusor de informações e como auxiliar educativo. Fantin (2014) destaca que

O entendimento do cinema com função didática no contexto da educação brasileira remonta ao início do século passado, pois desde o surgimento do cinema no Brasil, jornalistas de revistas especializadas publicavam análises e comentários sobre cinema, e intelectuais, políticos, educadores e cineastas escreviam sobre o possível vínculo entre Cinema e Educação e sobre a viabilidade deste “recurso” nas escolas brasileiras. (FANTIN, 2014, p.48)

Essas experiências possibilitam que o cinema comece a integrar-se na educação de fato, no Brasil, em 1920, quando os criadores das políticas educacionais da época passam a inserir o cinema nas novas diretrizes educacionais, conforme Duarte e Gonçalves (2014). Assim, em 1937, é criado o Instituto Nacional de Cinema Educativo, ou INCE, que tinha como objetivo orientar que filmes e produções de cunho cinematográfico pudessem ser utilizados de forma educacional. Dessa forma, durante seu período de funcionamento até a década de 1960, o INCE formou professores, exibiu filmes em sala de aula, difundiu conhecimentos científicos e produziu aproximadamente 500 filmes educativos controlados pelo Estado Brasileiro. (DUARTE; GONÇALVES, 2014).

Fantin (2014) cita que esses filmes educativos foram realizados sob a responsabilidade do cineasta Humberto Mauro⁷. Entre os principais filmes produzidos pelo cineasta, nessa época, podemos destacar o curta-metragem “A Velha a Fiar”⁸, da coleção Brasilianas (1945-1964), que além de retratar as belezas do Brasil, entre a natureza e o meio rural, referenciava um caráter nacionalista, como indicado e exaltado na época, e tinha como proposta uma releitura pedagógica ao trazer um conto popular acumulativo cantado, tradicional e folclórico.

Após a extinção do INCE, em 1966, as atividades relacionadas ao Cinema e Educação continuaram, mesmo que mais veladas. Duarte e Gonçalves (2014) comentam que o Ministério da Educação e Cultura assinava 70% do capital social da Embrafilme - Empresa Brasileira de Filmes S/A, criada em 1969 e fechada nos anos

⁷ Humberto Mauro, natural de Minas Gerais, é considerado um dos mais importantes cineastas brasileiros. Mais informações sobre ele e sua obra podem ser acessadas no artigo de MORETTIN (2007).

⁸ O curta de Humberto Mauro pode ser visualizado no link: <https://vimeo.com/20520305>

1990, que tinha como objetivo desenvolver o cinema no Brasil. Portanto, pode-se “supor a presença de uma perspectiva educacional (agora de forma menos restrita) no contexto de influência de uma política pública que assegurava à atividade cinematográfica sua mais eficiente expressão dentro do Estado Brasileiro” (DUARTE; GONÇALVES, 2014, p. 37).

Para Duarte e Gonçalves (2014), outro aspecto formador que amplia a relação educação e cinema no Brasil se sucedeu das criações dos cineclubes, a partir da década de 1920, e o seu refortalecimento nos últimos anos, pois, além de serem exibidos filmes de difícil acesso em salas comerciais de cinema do Brasil, os cineclubes são espaços de discussão e reflexão, o que os torna locais educativos, quanto ao cinema, com alto potencial sensibilizador e formador.

O Cinema, segundo Machado (2010), é uma das artes que, ao ser utilizada tem alto potencial de inclusão social, pois sua linguagem atinge os mais variados gostos, retrata as mais variadas culturas e artes e obtém, algumas vezes, um viés político, o que possibilita ao indivíduo reconstruir conceitos e ampliar os seus interesses, provocando-o a debater, a interagir, a argumentar e a compartilhar suas experiências de forma igualitária quando em um coletivo. Fantin (2014) reforça o papel socializador do cinema ao argumentar que o ato de assistir filmes proporciona ao indivíduo diferentes encontros, o que faz com que ele possa reconhecer-se e indentificar-se com o filme. Além disso, a autora comenta que assistir a um filme propicia ao sujeito entrar em contato com os mais variados constructos sociais e culturais da humanidade, viabilizando uma formação humana.

Por difundir costumes e formas de vida de diversos grupos sociais, os filmes difundem também o patrimônio cultural da humanidade e alguns deles colocam-se ao lado de outros produtos da ciência, da arte e da literatura. Além de ser ambiente simbólico de diferentes gerações, o cinema permite compartilhar significados sociais os mais diversos, e na medida em que contribui com a transmissão cultural, também se configura como fato cultural por si mesmo (FANTIN, 2009) (FANTIN, 2014, p. 53).

No que tange às políticas para inclusão do Cinema no contexto escolar, Duarte e Gonçalves (2014) expõem que as atuais políticas culturais permitiram que, a partir dos anos 2000, houvesse uma retomada do cineclubismo e uma ampliação de iniciativas sociais, principalmente de ONGs e OSCIPs, que levaram o audiovisual para dentro de comunidades vulneráveis, na perspectiva de empoderar e aumentar a autoestima dessa população, o que ampliou o potencial do cinema como produto

educativo voltado à cidadania.

No Brasil, a relação entre Cinema e Educação foi impulsionada por programas do Ministério da Cultura (MINC) como: os Pontos de Difusão Digital; o Programa Cultura Viva⁹, através dos Pontos de Cultura¹⁰, que difunde diferentes programas culturais; o Programa Mais Cultura¹¹, através do Cine Mais Cultura¹², que abriu espaços de exibição equipados digitalmente, com acervos da Programadora Brasil e oficinas de formação cineclubista; a Programadora Brasil e seu catálogo de DVDs Nacionais, que ampliou o acesso a filmes do cinema brasileiro (DUARTE; GONÇALVES, 2014).

Com essas ações, o MinC desempenhou papel decisivo na mudança do foco da relação entre cinema e educação: ampliam-se as atividades que visam a qualificação da experiência estético-política – ver, fruir, analisar, compreender, realizar – em detrimento da perspectiva instrucional. (DUARTE; GONÇALVES, 2014, p.42)

Outros exemplos são citados pelas autoras, como: os Programas Vá ao Cinema, que distribuía ingressos gratuitos a estudantes, e o Cinema Vai à Escola¹³, em São Paulo (2007-2011); o Cinema para Todos¹⁴ e o Cineclube nas Escolas¹⁵, no Rio de Janeiro; o CINEAD/UFRJ¹⁶, o Programa de Alfabetização Audiovisual/UFRGS¹⁷ e o Cineclube Janela Indiscreta/UESB¹⁸, que buscam uma ampliação da relação Cinema e Educação, a formação de professores e alunos nesse campo e a inserção e contribuição para o aumento da estrutura tecnológica nas escolas.

Duarte e Gonçalves (2014) citam que um dos Programas que causou mais impacto na área do Cinema e Educação foi o Programa Mais Educação, pois segundo as autoras: “o Mais Educação cria condições para que a rede pública de

⁹ Informações sobre o Programa Cultura Viva: <http://www.cultura.gov.br/cultura-viva1>

¹⁰ Acessando o Mapa Cultura Viva, pode-se ter conhecimento sobre os Pontos de Cultura e suas ações: <http://culturaviva.org.br>

Informações sobre Ponto de Cultura:

<http://www.cultura.gov.br/culturaviva/ponto-de-cultura/apresentacao>

¹¹ Informações sobre o Programa Mais Cultura: <http://www.cultura.gov.br/mais-cultura>

¹² Informações sobre Cine Mais Cultura: <http://www.cultura.gov.br/cine-mais-cultura>

¹³ Informações sobre o Programa Cinema vai a Escola:

<http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/cinema/Cinema.aspx?menu=13&projeto=3>

¹⁴ Informações sobre o Programa Cinema para Todos: <http://www.cinemaparatodos.rj.gov.br/>

¹⁵ Informações sobre o Cineclube nas Escolas: <http://cineclubesmerj.blogspot.com.br/>

¹⁶ Informações sobre o CINEAD: <http://www.cinead.org/>

¹⁷ Informações sobre o Programa de Alfabetização Audiovisual:

<http://alfabetizacaoaudiovisual.blogspot.com.br/>

¹⁸ Informações sobre o Cineclube Janela Indiscreta: <http://www.janelaindiscretauesb.com.br/>

educação básica ofereça atividades para os alunos no contraturno, e boa parte destas está relacionada ao audiovisual" (DUARTE; GONÇALVES, 2014, p. 43). Atualmente, grande parte das ações que são aprovadas no Programa diz respeito à produção audiovisual entre estudantes, a exibição de filmes e a criação de cineclubes dentro das escolas (DUARTE; GONÇALVES, 2014).

O Programa Mais Educação é uma estratégia do Governo Federal que vem ao encontro da proposta de educação integral, ou seja, uma educação que entenda o indivíduo como um ser em suas múltiplas dimensões. A principal oferta do programa é integrar os múltiplos saberes, que não são encontrados somente dentro da escola, mas sim fora dela. Dessa forma, o programa “pressupõe uma relação da aprendizagem para a vida, uma aprendizagem significativa e cidadã” (BRASIL, s/a, p. 5), através das atividades organizadas em diferentes macrocampos, que são divididos em: Acompanhamento Pedagógico, Meio Ambiente, Esporte e Lazer, Direitos Humanos em Educação, Cultura e Artes, Cultura Digital, Promoção da Saúde, Educomunicação, Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica.

Novas iniciativas surgem dia-a-dia no campo da educação e cinema. Recentemente o Curso de Cinema da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) criou o Cine UFPEL nas Escolas, onde alunos de escolas da cidade podem assistir filmes na sala de cinema da instituição. Em Santa Maria, o Festival Internacional de Cinema Estudantil - CINEST¹⁹ realiza oficinas de audiovisual em escolas e promove um festival de vídeos estudantis, onde, durante a semana de realização do Festival, ocorrem oficinas voltadas a estudantes para o aprendizado do cinema. Ainda são diversas as atividades no país que envolvem cinema e audiovisual e educação de forma autônoma, através de voluntários, não sendo possível, até o momento, contabilizar essas iniciativas.

Quanto à questão política envolvida na relação Cinema e Educação, em 2014 foi aprovada a Lei nº 13.006²⁰, que obriga as escolas a exibirem filmes nacionais pelo menos duas horas por mês. Para possibilitar a viabilização dessa Lei, foi criado, em 2015, o Grupo de Trabalho Cinema e Educação, que teve sua primeira reunião em agosto do mesmo ano.

No contexto atual, as políticas culturais, o incentivo ao cinema nacional, a

¹⁹ Site do Festival CINEST: <http://www.cinest.org/>

²⁰ Lei nº13.006: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13006.htm

rearticulação do cineclubismo e a produção intelectual acerca do tema, aliados à redução dos custos de produção e exibição de filmes, fomentam e viabilizam novas formas de articular cinema e educação. Algumas das ações nessa área recuperam a perspectiva instrucional, buscando assegurar a inserção de filmes no currículo escolar, outras privilegiam a formação estética, no intuito de qualificar o olhar do espectador para o potencial artístico da linguagem audiovisual. (DUARTE; GONÇALVES, 2014, p.38)

Se existem propostas em andamento e políticas culturais que incentivam a efetivação da relação Cinema e Educação, há ainda certa dificuldade de que estas sejam devidamente integradas, sem serem através de programas ou projetos. Segundo constata Moran (2007), vivemos um modelo "engessado" de educação dentro das salas de aula, que busca manter modelos já consolidados que de certa forma deram certo, e que, apesar de esses modelos não serem mais tão eficazes na sociedade atual, ainda assim tem-se certo receio e medo de abandoná-los por propostas pedagógicas mais atuais e adequadas à atual sociedade em que vivemos. Segundo o autor, tudo que é diferente e novo assusta, logo os velhos rituais já consolidados da educação continuam, por medo de mudanças e pela confortabilidade dos agentes educacionais diante do velho sistema, impossibilitando, muitas vezes, que as novas tecnologias, e aqui inclui-se o cinema, sejam admitidas em sala de aula.

É necessário reinventar a escola, segundo Moll (2014), fazendo com que ela passe a produzir espaços onde se aprenda colaborativamente, possibilitando um "refazer vínculos, refazer sentidos para o cotidiano escolar e que nos conectem com a tarefa de acolher os "novos" e os "jovens" na tarefa de reinventar nosso mundo comum" (MOLL, 2014, p.28). Esse reinventar, segundo a autora, encontra exemplos em programas como o Mais Educação, que propiciam ao aluno uma formação humana integral. O Mais Educação não só aumentou a permanência do aluno na escola, mas viabilizou o contato do educando com outras possibilidades de aprendizagem, de saberes, de valores, que não aqueles da escola tradicional que segue o currículo pré-estabelecido, como apontado por Moran (2007). Este autor defende que os currículos escolares devem ser personalizados e objetivar a centralização no aluno, e não como acontece, onde o aluno deve adaptar-se ao currículo vigente. Esse currículo deve principalmente estar ligado as realidades dos diferentes alunos, de forma que eles se sintam protagonistas. O conhecimento não deve ser dividido em fatias, mas sim possibilitar uma interligação entre os conteúdos. Deve-se pensar em projetos, e que esses possibilitem ao aluno uma inclusão através

da internet, das mult mídias e das novas tecnologias. Para o autor, um currículo personalizável, pautado nas tecnologias e seu uso viabiliza uma maior flexibilidade e autonomia e faz com que o aluno aprenda a trabalhar coletivamente, a criar valores de colaboração e a exercer seu papel como cidadão.

Conforme Moran (2007), é importante que a escola visualize o ensino-aprendizagem fora dos muros dela, ou seja, ela deve entrar em contato com comunidades, envolver bairros, empresas, trabalhos voluntários, a fim de criar planos de ação em conjunto. Uma das formas de obter essa visualização de ensino-aprendizagem fora dos muros da escola é através da tecnologia, pois, segundo Moran (2007), as tecnologias ajudam a obter e transmitir as mais variadas informações, desenvolvendo habilidades nos alunos e possibilitando o acesso a um mundo além da sala de aula. Porém, o autor pontua que o professor é peça fundamental em meio a tudo isso, pois ele tem o papel de, como educador, ajudar o aluno a interpretar, relacionar, hierarquizar, escolher, contextualizar, questionar e tirar conclusões a partir do uso dessas tecnologias. Dessa forma, o professor deve sensibilizar o aluno, a fim de que realize novas atividades, dentro ou fora da sala de aula, que sejam significativas para ele, pois segundo Moran (2007), é somente através de desafios regulares e de práticas significativas que exercitem a reflexão, a curiosidade, a criatividade e a imaginação do aluno, que ele irá construir conhecimento. Para o autor, "O aluno aprende mais se combina estudo com projetos e com imersão em atividades sociais e culturais com grupos diferentes dos que está habituado." (MORAN, 2007, p. 72).

A relação professor-aluno no ensino-aprendizagem é fundamental neste contexto, segundo o autor, pois a educação é um processo de troca de informação entre pessoas. Sendo assim, a educação é também um processo de comunicação e cabe ao educador ajudar o aluno a desenvolver essas novas formas de comunicação.

Segundo Fantin (2014), uma das principais atividades na escola, ligando a Educação e o Cinema, é a utilização de filmes a fim de criar uma discussão, através da análise ou como algo complementar ilustrativo a algum tema do componente curricular. Também a autora evidencia que o uso de filmes na escola se dá como substituto de professores ou atividades, em falta ou não planejadas, e não através da produção audiovisual, como pontuado por Moran (2007). Além disso, filmes utilizados como "vídeo tapa-buraco" ou "vídeo-enrolação", como pontuado por Moran (1995),

desvalorizam o cinema como uma ferramenta pedagógica, pois não são pensados, nesse caso, para esse fim. Para Napolitano (2003), os filmes são utilizados em sala de aula como meros ilustradores de conteúdo, não levando em conta a sua linguagem e sua técnica que são “a verdadeira estrutura comunicativa do filme, determinando, muitas vezes, o sentido da história do filme” (NAPOLITANO, 2003, p.7). Sobre a questão estética e técnica dos filmes, Duarte e Tavares (2011) comentam que o potencial pedagógico do cinema se dá a partir desses dois elementos, no qual os filmes são construídos.

Sendo assim, Fantin (2014), citando Bergala (2002), comenta que a escola é um ótimo espaço para a exibição de filmes, quando não usados no contexto citado anteriormente, pois através deles há a possibilidade de se construir significados que atuam “como dispositivo para discussão e ampliação do repertório” (FANTIN, 2014, p.51).

Sobre isso, Moran (2007) comenta que

Quando o vídeo provoca, sacode, causa inquietação e serve como abertura para um tema, é como um estímulo em nossa inércia. Age como tensionador, na busca de novos posicionamentos, olhares, sentimentos, ideias e valores. O contato de professores e alunos com bons filmes, poesias, contos, romances, histórias e pinturas alimenta o questionamento de pontos de vista formados, abre novas perspectivas de interpretar, olhar, perceber, sentir e avaliar com mais profundidade. (MORAN, 2007, p. 47)

De encontro com Moran (2007), Duarte (2012) pontua que o cinema e audiovisual como recurso pedagógico instiga o aluno a pensar criticamente, através de exercícios de discussão das composições estéticas do filme. Além disso, a autora comenta que ao produzir um filme, o aluno pode exercitar seus desejos e suas ideias, o que possibilita que ele desenvolva sua capacidade criativa, que vem a contribuir para seu aprendizado. A autora conclui que produzir um audiovisual aguça no aluno o interesse pela pesquisa das temáticas relacionadas ao mesmo e incentiva o aluno a trabalhar coletivamente.

Trabalhar o cinema em sala de aula “é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte” (NAPOLITANO, 2003, p.11-12).

2.2 CINEMA E LINGUAGEM

O cinema, sem dúvida, é a mais internacional das artes. Não apenas porque as plateias de todo o mundo veem filmes produzidos pelos mais diferentes países e pelos mais diferentes pontos de vista. Mas particularmente porque o filme, com suas ricas potencialidades técnicas e sua abundante invenção criativa, permite estabelecer um contato internacional com as idéias contemporâneas. (EISENSTEIN, 2002, p.09)

A escolha por se trabalhar com o cinema e audiovisual, durante a pesquisa para esta dissertação, parte da compreensão que a arte, de acordo com Canton (2009), serve para instigar, provocar e estimular os sentidos, fazendo com que eles sejam descondicionados, de forma que o sujeito possa ampliar seus modos de viver e de se organizar no mundo. Sendo o cinema considerado a “sétima arte”, compreende-se que este descondiciona o sujeito, provocando-o a pensar e reflexionar sobre o que assiste, a ponto do indivíduo identificar-se com o produto imagético, possibilitando-o a criar novos olhares em relação ao mundo que o rodeia. Barbosa e Cunha (2006) afirmam que o cinema é uma construção cultural, na qual, tanto o sujeito que o produz, como o que o assiste, procuram compreender e dar significado à realidade que os rodeia.

Costa (2012) afirma que essa “realidade” se funde ao homem a partir do exterior, agindo na subjetividade do mesmo, pois

Uma vez que a subjetividade se constitui na relação do homem com o meio, não sendo esse ambiente equivalente a um território físico - nele estão envolvidos instituições, discursos normativos, dispositivos reguladores, máquinas produtoras e reprodutoras de imagens, tudo construindo nossas experiências cotidianas com o espaço e o tempo... (COSTA, 2012, p. 13)

Para Hall (2000), tempo e espaço combinados são traduzidos em sistemas de representação através da arte ou da comunicação, de forma a garantir o envolvimento identitário do sujeito com a obra, como o cinema. Assim, “...a identidade está profundamente envolvida no processo de representação” (HALL, 2000, p.71).

No cinema, as questões de “identidade” são latentes no momento em que o material fílmico propicia ao espectador a proximidade com aspectos culturais e eventos que possibilitam a compreensão de uma época, fazendo com que o sujeito passe a construir social e culturalmente o mundo no qual se encontra inserido. Essa construção pelo cinema se dá, segundo Barbosa e Cunha (2006), através da

linguagem cinematográfica, onde pela cognição, pelos modos de compreender e de interpretar, próprios do espectador, são oferecidas alternativas na maneira de ver, de elaborar e de construir conhecimento. Para os autores, são essas alternativas que permitem que o sujeito passe a reconhecer-se em um grupo social e a construir identidades.

Segundo Gabbard (1999 apud Telles, 2004), os filmes mobilizam as inquietudes culturais e humanas, pois procuram explicar os acontecimentos e a cultura da sociedade; sendo assim, comovem o espectador e aumentam sua identificação com as representações simbólicas inseridas *frame by frame*²¹. Para o autor, o filme sempre é um reflexo de quem o criou, e, sendo assim, o processo de identificação também se dá a partir do “olhar” do Outro.

Sobre o olhar, Barbosa e Cunha (2006) pontuam que

o olhar não é apenas um fenômeno fisiológico - assim como imagens fílmicas ou fotográficas não são apenas cópias do mundo visível - e também nossa capacidade de perceber por meio da linguagem exatamente aquilo que procuramos estruturar e ordenar, sobretudo aquilo que conhecemos. Concebemos o mundo por valores que delimitam nossa capacidade de olhar, nossa percepção e nossas possibilidades de apreensão de sentido. (BARBOSA; CUNHA, 2006, p.58)

Olhar é perceber e, segundo Machado (2010), cada indivíduo tem um jeito próprio de fazê-lo. Canton (2009) afirma que, quando o espectador assiste a um filme, acaba por atribuir sentidos perceptivos próprios à obra, a fim de retirar dela uma narrativa particular. Esses sentidos, segundo a autora, estão conectados aos repertórios pessoais de cada indivíduo, que são constituídos, segundo Fantin (2008 apud VILARONGA, 2010), por valores estéticos, éticos, políticos, filosóficos e ideológicos do sujeito. Machado (2010) discorre que, ao assistir a um filme, cada pessoa percebe o mesmo de modo próprio, pois as informações e sensações fornecidas são processadas de maneira diferente de pessoa para pessoa, o que possibilita que cada sujeito “crie suas imagens”.

Para Machado (2011), o cinema é uma máquina produtora de imagens, com uma forte dimensão simbólica que atua de forma poderosa sobre o imaginário do espectador.

²¹ A expressão “*frame by frame*” significa “quadro por quadro”, referindo-se a junção de quadros compostos pelo filme, visto que a película fílmica é composta de quadros sucessivos de imagens fixas que juntos revelam o movimento.

o imaginário é um reservatório de imagens, sentimentos, experiências, visões do real e lembranças que sedimentam um modo de pensar, de agir e de estar no mundo... Além disso, o imaginário é um motor que concretiza a realidade, é uma força que catalisa, estimula e estrutura os limites das práticas. (MOREIRA, 2005, p.19)

Segundo Barbosa e Cunha (2006), a imagem encontra-se muito presente passando a estabelecer signos, que transformam-se em significados, o que faz com que sejam interpretadas e representadas pelos indivíduos. Com isso, os autores argumentam que é de suma importância saber o contexto do filme em que as imagens são articuladas e construídas, pois somente a partir do conjunto imagético e de seus significados é que o espectador irá compreender e pensar sobre o filme. Dessa forma, o ser humano precisa ter capacidade de estruturar e ordenar o que conhece através da linguagem imagética, para poder compreender e pensar a questão do olhar, pois somente assim, conseguirá expandir sua capacidade de perceber, de olhar e de apreender os sentidos.

Dar ao espectador passivo do dispositivo fílmico o sentimento de realidade ou induzi-lo à crença na existência objetiva do que aparece na tela é a síntese do trabalho cinematográfico. Os elementos e ações mostrados na tela podem até não ser reais, mas têm de parecer reais, convencer o espectador e fazer com que ele se identifique com os personagens. O importante é pensar na informação que a imagem fílmica pretende passar. Na memória do espectador, há sempre um preconceito visual sobre aquilo que é mostrado na película. E o espectador só será, de fato, um refém da narrativa, se for convencido da veracidade das imagens. (MACHADO, 2011, p.39)

O cinema foi pensado, em seu início, como uma máquina que produzia imagens em movimento. O cinematógrafo²² foi apresentado como uma invenção e não como algo que concebia uma forma de arte, já que o ato de produzir e projetar imagens ainda não era pensado como uma ferramenta comunicativa e de fazer artístico, tanto que os Irmãos Lumière, inventores do aparelho que produzia e projetava imagens, disseram que aquela era “uma invenção sem futuro”. Essa “invenção sem futuro”, em seus primórdios, buscava uma forma de registro da realidade, seguindo um anseio do homem de “imprimir” e “capturar” o que o cercava. (MASCARELLO, 2008; SADOUL, 1963). Segundo Moreira (2005), o cinema, desde suas origens, buscou registrar e contar a fim de mobilizar o imaginário. Dessa forma,

²² O Cinematógrafo foi uma máquina que filmava e reproduzia imagens em movimento. Sua apresentação, por August e Louis Lumière, em 1895, é considerada como um dos marcos iniciais do Nascimento do Cinema.

Morin (1958 apud MACHADO, 2011) destaca que é esse mundo imaginário do cinema que irá transformar a máquina em Cinema. Corroborando com essa ideia, Xavier (2005 apud MACHADO, 2011) irá pontuar sobre a relação dessa máquina produtora de imagens, que nasceu como invenção, e o imaginário que possibilitou a mudança de função deste instrumento, do científico para o artístico.

O primeiro²³ seria simplesmente a técnica de duplicação e projeção da imagem em movimento; o segundo seria a constituição do mundo imaginário que vem transformar-se no lugar por excelência da manifestação dos desejos, sonhos e mitos do homem, graças à convergência entre as características da imagem cinematográfica e determinadas estruturas mentais de base (XAVIER, 2005 apud MACHADO, 2011, p.24)

Portanto, o cinema, em suas origens, não era pensado como linguagem, pois buscava o registro de imagens em movimento e sua projeção. Sendo assim, os planos²⁴ eram centralizados, afastados e a câmera não se movia. Exemplos desse tipo de filme podem ser observados nos filmes dos Irmãos Lumièrè, chamados de *Vista*, que procuravam somente retratar a realidade e reproduzir o “real”, como demonstrado na Figura 1.

Figura 1 - *Frame* do Filme “*Sortie de l'usine Lumière à Lyon*” (Saída dos Trabalhadores da Fábrica - Auguste e Louis Lumièrè, 1895)



Fonte: *print screen* retirado de filme do *Youtube*²⁵

²³ Aqui a autora refere-se ao cinematógrafo, enquanto que o segundo, seria o Cinema.

²⁴ Um filme é composto por um conjunto de planos.

²⁵ Link para o filme Saída dos Trabalhadores da Fábrica (Irmãos Lumièrè, 1895):

De imagens de registro, o cinema passa, logo em seguida, a ter um caráter de espetáculo, como nos primeiros filmes de Georges Méliès, que eram geralmente filmados com a câmera posicionada como uma plateia de teatro, e assim como o próprio espetáculo teatral, tinha entradas e saídas pelas laterais, cenários e figurinos elaborados, muita interpretação e interação com a plateia, parecendo um teatro filmado, como evidenciado na Figura 2. (MASCARELLO, 2008; SADOUL, 1963).

Figura 2 - *Frame* do Filme “*Les cartes vivantes*” (As Cartas Vivas - Georges Méliès, 1905)



Fonte: *print screen* retirado de filme do Youtube²⁶

Segundo Martin (2005), o cinema com caráter de espetáculo e reprodução filmada do real passa, aos poucos, a se transformar em linguagem, ou em uma “narrativa condutora de ideias”. Dessa forma, para Martin (2005) e Carrière (2006), a constituição do cinema como linguagem se dá quando a câmera passa a se mover, ou seja, a deslocar-se, o que possibilitou ao cineasta diferentes perspectivas referentes à planificação e ao movimento. Também os autores pontuam que a montagem foi um dos processos mais importantes para a formação do cinema como linguagem, visto que a “junção” de planos é considerada um dos procedimentos mais expressivos do cinema.

De acordo com Martin (2005), a linguagem cinematográfica é constituída por um conjunto de elementos que se dividem em elementos específicos e elementos

<https://www.youtube.com/watch?v=4nj0vEO4Q6s>

²⁶ Link para o filme “As Cartas Vivas” (Méliès, 1905): <https://www.youtube.com/watch?v=IfY3YjL-Pgk>

não específicos. O primeiro refere-se aos elementos que têm como função tornar a imagem expressiva, através do papel criador da câmera, ou do que Xavier (2005) chama de “expressividade” da câmera, pois compõem a mobilidade da mesma e a montagem, sendo estes os fundadores do cinema como arte. Esses elementos são os planos, os ângulos e os movimentos de câmera. (AMOUNT, 1995; MARTIN, 2005; XAVIER, 2005). Já os elementos não específicos referem-se a tudo que busca criar o universo do filme, sendo estes a iluminação, o figurino, o cenário, a cor, o tipo de tela e a performance dos atores. Martin (2005) comenta que esses elementos não pertencem à arte do cinema, pois são elementos advindos de outras artes.

Em seu livro “A estética do cinema”, AUMONT (1995) cita os quatro princípios elucidados pelo teórico de cinema Béla Balázs, que caracterizariam a linguagem cinematográfica:

- no cinema, existe distância variável entre espectador e cena representada, daí uma dimensão variável da cena, que toma lugar no quadro e na composição da imagem;
- a imagem total da cena é subdividida em uma série de planos de detalhes (princípio da decupagem);
- existe variação de enquadramento (ângulo de visão, perspectiva) dos planos de detalhe no decorrer da mesma cena;
- finalmente, é a operação da montagem que garante a inserção dos planos de detalhe em uma seqüência ordenada, na qual não apenas cenas inteiras se sucedem, mas também tomadas dos detalhes mais mínimos de uma mesma cena. A cena em seu conjunto é resultado disso, como se os elementos de um mosaico temporal fossem justapostos no tempo. (AUMONT, 1995, p.163 -164)

A partir desses princípios, o autor corrobora com a importância da composição do filme através dos elementos específicos da linguagem. Coadunando com ele, Xavier (2005) argumenta que:

Classicamente, costumou-se dizer que um filme é constituído de seqüências - unidade menores dentro dele, marcadas por sua função dramática e/ou pela sua posição na narrativa. Cada seqüência seria constituída de cenas - cada uma das partes dotadas de unidade espaço-temporal. Partindo daí, definamos por enquanto a decupagem como processo de decomposição do filme (e portanto das seqüências e cenas) em planos. O plano corresponde a cada tomada de cena, ou seja, à extensão de filme compreendida entre dois cortes, o que significa dizer que o plano é um segmento contínuo da imagem. O fato de que o plano corresponde a um determinado ponto de vista em relação ao objeto filmado (quando a relação câmera-objeto é fixa), sugere um segundo sentido para este termo que passa a designar a posição particular da câmera (distância e ângulo) em relação ao objeto. (XAVIER, 2005, p.27)

A linguagem cinematográfica tem um caráter estético, porém ela é por si só a própria narrativa do filme, pois, segundo Gaudreault e Jost (2009), a narrativa cinematográfica está ligada à linguagem cinematográfica, não podendo desvincular uma da outra, pois o cinema possui características específicas que “contam” a história, como a estética, a cor, a composição, a trilha sonora e os próprios elementos específicos da linguagem do cinema.

Apesar dos autores pontuarem elementos que compõe uma linguagem do cinema, Carrière (2006) argumenta que a linguagem cinematográfica está sempre sendo reinventada. Com o advento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, o Cinema modifica sua forma de produção, criando narrativas que circulam na rede, em sites de vídeos, ou páginas de rede sociais, criando novos espaços de exibição e novas linguagens, o que possibilita novas formas de se perceber o cinema.

2.3 CINEMA E AUDIODESCRIÇÃO

Segundo Sánchez (2010), a grande maioria das informações que circulam, nos dias de hoje, são audiovisuais. Contendo palavras, sons e imagens, o formato audiovisual, muitas vezes, necessita de decodificação desses signos que nos chegam para que tenhamos acesso à mensagem ali apresentada. Para a autora, essa decodificação de signos se dá primeiro de forma separada para o receptor, para que depois ele os una com a finalidade de construir a informação ali apresentada. Mas, a autora se questiona: como se dá a decodificação, se faltar o acesso a algum desses signos?

¿qué pasaría si no tuviéramos acceso a alguno de esos elementos? Cuando podemos ver las imágenes pero no podemos escuchar ni las palabras ni los sonidos que acompañan a éstas. ¿entendemos el mismo mensaje? O cuando podemos escuchar perfectamente los sonidos y las palabras pero no vemos la imagen que ilustra la escena ¿captamos el sentido completo de lo que se nos quiere transmitir o sólo una parte? ¿Es posible suplir la parte que nos falta por algo a lo que sí tengamos acceso?²⁷ (SÁNCHEZ, 2010,

²⁷ Mas, o que aconteceria se não tivéssemos acesso a um desses elementos? Quando podemos ver as imagens, mas não podemos escutar nem as palavras nem os sons que acompanham estas. Entendemos a mesma mensagem? Ou quando podemos escutar perfeitamente os sons e as palavras, mas não vemos as imagens que ilustram a cena. Captamos o sentido completo do que é transmitido ou só uma parte? É possível suprir a parte que nos falta por algo que tenhamos acesso?. (SÁNCHEZ,

p.160-161).

Quando encontramos pessoas que são desprovidas de algum dos sentidos, alguns dos questionamentos levantados pela autora vem à tona, pois como poderíamos auxiliar e promover de fato a inclusão e o acesso à informação a pessoas que têm algum desses sentidos limitados?

No caso das pessoas com deficiência visual (PCDV)²⁸ existe o recurso da audiodescrição (AD)²⁹. A audiodescrição é uma tecnologia assistiva, ou seja, para Tavares (2013), é um recurso ou serviço que auxilia pessoas com algum tipo de deficiência a potencializar suas habilidades, de forma a promover seu empoderamento e sua autonomia, facilitando assim, a sua inclusão na sociedade.

Como ferramenta inclusiva, a audiodescrição é o ato de transformar imagens em palavras, ou seja, essa técnica possibilita a PCDV o acesso a informação visual e aos signos contidos em diferentes produtos imagéticos, como filmes, pinturas, esculturas, fotografias, etc. (MOTTA, 2010; ARAÚJO; ADERLDO, 2013)

Sendo de caráter sonoro, a AD é uma descrição, que segundo Motta (2010), permite a transferência de informações de uma dimensão visual para uma dimensão verbal, através da “mediação linguística”, ou seja, da imagem para o sonoro, e que por trabalhar com signos linguísticos é considerada não somente uma ferramenta de inclusão, mas também uma modalidade de Tradução Audiovisual, o que possibilita que uma obra audiovisual possa ser acessível para PCDV “por meio da tradução intersemiótica ou transmutação de imagens em palavras” (ARAÚJO; ADERLDO, 2013, p.07).

Sánchez (2010) traz duas definições pertinentes para compreender-se o que é a audiodescrição, ambas encontradas pela autora em páginas da internet de duas empresas que prestam serviço de inclusão utilizando o recurso da AD (ARISTIA e ONCE). A audiodescrição seria

um serviço de apoio à comunicação que consiste no conjunto de técnicas e habilidades aplicadas com o objetivo de compensar a falta de entendimento da parte visual contida em qualquer tipo de mensagem, proporcionando uma adequada informação sonora que a traduz ou explica, de forma que a pessoa com deficiência visual perceba essa mensagem de forma harmônica

2010, p.160-161 - tradução nossa).

²⁸ Sigla utilizada para se referir a Pessoas com Deficiência Visual.

²⁹ Sigla referente a Audiodescrição.

em sua totalidade e de uma forma mais próxima ao qual uma pessoa vidente possa perceber (ARISTIA- SÁNCHEZ, 2010, tradução nossa).

A AD facilita as pessoas cegas e deficientes visuais o acesso a muitas das múltiplas manifestações culturais que são ofertadas através do cinema e de outras artes audiovisuais. (...) Para isso, se tem desenvolvido um sistema que permite compensar a falta de percepção de imagens por descrições sonoras complementares [...] imprescindíveis para poder compreender e desfrutar de uma obra de teatro, de um filme no cinema, de um vídeo didático ou de desenhos animados na televisão (ONCE - SÁNCHEZ, 2010, tradução nossa).

A audiodescrição é, assim, uma narração/locução realizada por um vidente³⁰, ou seja, um audiodescritor, que possibilita ao receptor desse recurso ter acesso a diferentes produtos, sejam artísticos, culturais ou educacionais, possibilitando uma inclusão cultural e social mais efetiva desse sujeito nos mais diferentes espaços, como museus, teatro, cinema, casamentos e circo. Desse modo, a pessoa com deficiência visual que tem acesso a essa ferramenta pode experimentar quase as mesmas sensações que uma pessoa que enxerga, possibilitando com que ela passe a construir imagens, compartilhar opiniões e discutir conteúdos, aos quais não teria acesso sem a narração, uma vez que passa a ter mais informações através do conteúdo sonoro que lhe chega, assegurando uma potencial autonomia, pois promove que este passe a se comunicar e se relacionar com o mundo que o cerca. Segundo Machado (2010), quando o sujeito é privado de algum sentido e lhe são negadas garantias ou ferramentas que possibilitem a este de exercer seu direito como cidadão, o mesmo deixa de se comunicar em sua plenitude e de reconhecer suas potencialidades, privando-o de uma autonomia intelectual e de uma criação identitária, o que faz com que esse sujeito passe a viver uma vida de exclusão cultural e social.

Pesquisas recentes têm comprovado que a audiodescrição amplia o entendimento e a compreensão de produtos visuais, promovendo a inclusão cultural e social de sujeitos com PCDV. Motta (2010) em seu artigo intitulado “A audiodescrição vai à ópera”, relata não só os benefícios trazidos pela AD para as pessoas que assistiram a obra musical, mas também chega à conclusão que o recurso é de suma relevância para um maior entendimento de tal produto artístico, promovendo a participação completa dos envolvidos na pesquisa, no caso PCDV, e assim possibilitando sua inclusão cultural. Em outra pesquisa, Franco (2007 apud

³⁰ Pessoa que enxerga

ARAÚJO, 2010) constatou, a partir da exibição de um curta metragem para pessoas com deficiência visual, que os espectadores que assistiram ao curta com AD tiveram um entendimento maior da obra do que os espectadores que o assistiram sem a tradução com audiodescrição. Em pesquisa realizada em 2013, Silveira, Franco Carneiro e Urpia (2013) ressaltaram a importância dessa tecnologia assistiva não somente para PCDV, mas para idosos e pessoas com baixa capacidade intelectual, pois comprovaram que a audiodescrição facilita o acesso à informação desses públicos, bem como informaram que a AD tem contribuído para o desenvolvimento de pessoas com autismo.

A audiodescrição é realizada por um audiodescritor, que deve ser um profissional capacitado, que tenha uma elevada capacidade de observação e que deve saber passar as informações escolhidas de forma clara, já que o receptor deve poder decodificar a mensagem sonora e compreender da melhor maneira possível o que lhe foi passado. Como audiodescritor, o profissional pode exercer as funções de audiodescritor roteirista, que é aquele que escreve o roteiro a ser audiodescrito após a “decupagem” e/ou observação do material, escolhendo as informações a serem audiodescritas; de audiodescritor consultor, que é responsável pela “revisão” da AD, sendo, na maioria das vezes, uma pessoa com deficiência visual, já que esta revisão busca constatar a compreensibilidade do roteiro audiodescrito; e de audiodescritor narrador/locutor, que seria aquele que “doa” sua voz ao roteiro audiodescrito. Para Medeiros e Pontes (2013) há uma diferença técnica entre o audiodescritor locutor e o audiodescritor narrador. Para os autores, o audiodescritor narrador seria aquele que narra o roteiro utilizando técnicas de narração, enquanto que o audiodescritor locutor utilizaria técnicas de locução.

O audiodescritor é aquele que segue a premissa “DESCREVA O QUE VÊ”, que, segundo Franco e Monteiro (2013), é uma das “regras de ouro”, tendo como objetivo evitar que o audiodescritor torne sua versão pessoal daquilo que está observando na tela. Para Machado (2010) o audiodescritor seria como um crítico, e seu papel não é o de julgar a obra a ser audiodescrita, mas sim possibilitar, através de suas escolhas, que o espectador a avalie. Segundo Pozzobon (2010), não é função do audiodescritor explicar a obra, mas sim dar informações que possibilitem ao usuário dessa ferramenta ter o mesmo entendimento e as mesmas dúvidas que os videntes, levando em conta a multiplicidade de sentidos e a dubiedade presentes nas diferentes obras de arte. Todavia, mesmo entendendo a necessidade de neutralidade

do audiodescritor, sabemos que tal neutralidade não existe, estando implicadas também algumas questões subjetivas nessa prática.

Dentre as diferentes obras de arte audiodescritas, uma das mais significativas em termos de inclusão social e cultural é o cinema. Segundo Machado (2010), o cinema tem potencial para incluir socialmente a PCDV, pois sua linguagem possibilita ao espectador atingir diferentes públicos, retratar diferentes culturas e ampliar interesses e reconstruir conceitos, já que quando é promovido um debate sobre o material fílmico, há interação, desenvolvimento de argumentação e compartilhamento de experiências. Para David, Hautequestt e Kastrup (2012), a experiência se dá a um nível cognitivo:

Do ponto de vista cognitivo, assistir a um filme é uma experiência que requer uma suspensão da atenção aos estímulos externos e internos referentes à vida prática, como demandas diversas e preocupações cotidianas. Ela envolve um mergulho da atenção nas imagens visuais e auditivas que o filme oferece, e um deixar-se conduzir pela história, pelos personagens e pelas emoções. Tomando como ponto de partida esta ideia, a audiodescrição não deve aparecer como um estímulo externo, que desvia a atenção do filme. Ela deve estar bem integrada às demais imagens auditivas que constituirão a experiência da pessoa que não dispõe da visão (DAVID; HAUTEQUESTT; KASTRUP, 2012 p.128).

A audiodescrição vinculada a filmes possibilita que o espectador, não somente compartilhe de um produto de entretenimento com outras pessoas, mas também se sensibilize, passe a refletir, construir conceitos, produzir significados culturais, criar novas imagens e principalmente por que a relação cinema-audiodescrição contribui para a formação do indivíduo.

Na audiodescrição de filmes, a descrição de cenas, expressões faciais, cenários, figurinos, atributos físicos, estados mentais e emocionais do personagem, linguagem corporal, deslocamentos temporais e espaciais, da linguagem cinematográfica em si, e de outros elementos que fazem a estrutura do filme, mas que algumas vezes não são acessíveis a PCDV, auxiliam a compreensão da narrativa e do enredo fílmico. (MOTTA, 2010; ARAÚJO; ADERALDO, 2013).

Essa relação audiodescrição-cinema tem suas origens de forma informal, já que a prática de passar informações oralmente para a pessoa com deficiência visual vem desde tempos sendo realizada por interlocutores que são, geralmente, familiares, amigos ou pessoas próximas às pessoas que não possuem o sentido da visão. Como atividade técnica no campo do Cinema, a audiodescrição de filmes surge em 1981,

conforme Sánchez (2010), quando a doutora Margareth Phanstiehl, juntamente com seu marido Cody, criam um sistema que permitia a pessoa com deficiência visual assistir a filmes sem precisar de um interlocutor. Porém, somente sete anos depois foi exibido oficialmente o primeiro filme com audiodescrição.

Traçando um breve panorama histórico sobre a relação cinema-audiodescrição, a partir dos escritos de Franco e Silva (2010), temos, no ano de 1988, a primeira exibição mundial de um filme com audiodescrição nos Estados Unidos no *Audio Vision Institute*, criado por Gregory Frazier³¹ e August Coppola, com a película “*Tucker: the man and his dream*”³² (Francis Ford Coppola, 1988). Quatro anos mais tarde, em 1992, ainda nos Estados Unidos, inicia-se o projeto *Motion Picture Access (MoPix)*, que tinha como finalidade tornar as salas de cinema acessíveis para PCDV, com a audiodescrição de filmes, porém a primeira sala foi inaugurada somente em 1997, com a exibição do filme “*The Jackal*”³³ (Michael Caton-Jones, 1997).

O primeiro filme a ser audiodescrito na Europa é “*Ultimo Tango a Parigi*”³⁴ (Bernardo Bertolucci, 1972), na Espanha, pela *Organización Nacional de Ciegos Españoles* (ONCE), no ano de 1987. Ainda na década de 1980, foram audiodescritos filmes pelo *Royal National Institute of Blind People* (RNIB), na Inglaterra. Em festivais de cinema europeus, a audiodescrição chega no ano de 1989, no famoso Festival de Cannes, com a exibição de alguns filmes audiodescritos (FRANCO; SILVA, 2010).

No Brasil, a audiodescrição cinematográfica inicia em 2003, com o primeiro Festival Internacional de Filmes sobre Deficiência: “Assim Vivemos”³⁵, onde são exibidos filmes audiodescritos. Em 2005 é lançado o primeiro DVD contendo a audiodescrição do filme “Irmãos de Fé” (Moacyr Góes, 2004). Em 2007, no Festival de Cinema de Gramado são exibidos dois filmes com audiodescrição pela primeira vez, “Saneamento Básico” (Jorge Furtado, 2007) e “Xuxa em Sonho de Menina” (Rudi Lagemann, 2007). No ano de 2008, “O Signo da Cidade” (Carlos Alberto Riccelli, 2007) torna-se o primeiro filme audiodescrito a ser exibido em circuito comercial em salas de cinema do Brasil. (CAMPOS, 2010; COSTA, 2010; FRANCO e SILVA, 2010; SANTANA, 2010).

³¹ Segundo Franco e Silva (2007) a audiodescrição como atividade técnica surgiu pela primeira vez na dissertação de mestrado de Gregory Frazier nos Estados Unidos.

³² No Brasil: “Tucker: um homem e seu sonho” (1988)

³³ No Brasil: “O Chacal” (1997)

³⁴ No Brasil: “Último Tango em Paris” (1972)

³⁵ Site do Festival - <http://www.assimvivemos.com.br/>.

A partir daí, vários eventos têm sido realizados disponibilizando o recurso de audiodescrição, como a Mostra de Cinema e Direitos Humanos na América do Sul e o Dia Internacional da Animação. No ano de 2015, em Porto Alegre, foi criado o Festival de Cinema Acessível, que tem como objetivo aproximar os filmes brasileiros com recursos de audiodescrição, libras e legendagem de pessoas com deficiência visual, pessoas com deficiência auditiva e videntes em uma mesma sessão de filmes. Dentre as ações desse projeto estão a descentralização dessas mostras para o interior do Rio Grande do Sul e a divulgação do recurso e conscientização da importância da audiodescrição para a concretização de uma sociedade mais inclusiva, conforme demonstrado na Figura 3, onde crianças de uma escola da capital puderam experimentar, de olhos vendados, o mesmo curta-metragem com e sem audiodescrição, a fim de refletir sobre as limitações e dificuldades de se viver em uma sociedade não inclusiva.

Figura 3 - Fotografia de crianças videntes vendadas assistindo a curta-metragem



Fonte: imagem retirada do site do Colégio Israelita Brasileiro³⁶

No que concerne ainda à relação cinema e audiodescrição, é importante ressaltar que houve um aumento significativo nos dois últimos anos (2014 e 2015) de produtos cinematográficos com audiodescrição, como DVDs, aplicativos de celular com sincronização de audiodescrição e filmes em salas de cinema comercial, filmes e

³⁶ Link da imagem:
http://colegioisraelita.com.br/images/igallery/resized/15601-15700/FullSizeRender_1_-15637-800-600-100-rd-255-255-255.jpg

mostras de cinema com audiodescrição. Isso se deve às normativas e consultas públicas estabelecidas pela Agência Nacional de Cinema (ANCINE), nos respectivos anos³⁷, que visam tornar filmes e salas de cinema acessíveis. Em 30 de junho de 2016³⁸, a Ancine colocou em consulta pública uma minuta de instrução normativa sobre os critérios de acessibilidade no que concerne à exibição e distribuição de filmes audiodescritos, em continuidade às normativas e ações anteriores.

Apesar da divulgação do recurso, das novas normativas e portarias, e do aumento da audiodescrição em diferentes produtos, muitas pessoas com deficiência visual ainda não conhecem a ferramenta da audiodescrição. Ainda, as que conhecem não estão habituadas e familiarizadas com a ferramenta e o processo de decodificação da imagem, que passa pelo própria construção da imagem sem a referência visual.

Sobre experiências anteriores do Cinema e Audiodescrição na Educação, Moraes, Tavares e Lopes (2015) relatam que o Instituto Municipal Helena Antipoff, no Rio de Janeiro, vem desenvolvendo pesquisas pedagógicas que incluem o recurso da audiodescrição. Em 2013, através da Oficina de Audiodescrição, as autoras mencionadas propuseram a exibição de um filme e de uma peça teatral, com o objetivo de desenvolver habilidades que possibilitassem a fruição cultural dos alunos. Para isso, as autoras desenvolveram uma proposta pedagógica que incluía o conhecimento das linguagens inerentes à obra cinematográfica e a discussão sobre estratégias de realização de atividades relacionadas ao uso da audiodescrição, como a confecção de personagens e cartazes. A pesquisa foi realizada com alunos com e sem deficiência visual. Os doze alunos envolvidos no projeto assistiram a um curta-metragem, elaboraram conceitos advindos da audiodescrição do filme e discutiram o produto. Através do material desenvolvido nessa pesquisa, as autoras demonstram que a audiodescrição pode servir como mais um instrumento pedagógico de inclusão escolar, tanto com alunos videntes como não videntes.

Também, a pesquisadora Margareth de Oliveira Olegário³⁹ tem realizado

³⁷ Instrução Normativa nº 116, de 18 de Dezembro de 2014:

<http://www.ancine.gov.br/legislacao/instrucoes-normativas-consolidadas/instru-o-normativa-n-116-de-18-de-dezembro-de-2014>

Notícia Regulatória e Relatório de Análise de Impacto sobre acessibilidade em salas de cinema: <http://www.ancine.gov.br/sites/default/files/consultas-publicas/Not%C3%ADcia%20Regulat%C3%B3ria%20-%20acessibilidade%20exibicao.pdf>

³⁸ Notícia no site da Ancine, onde são disponibilizados o documento da minuta e o link para votação na consulta: <http://ancine.gov.br/node/19341>

³⁹ Mais informações podem sobre a pesquisa podem ser obtidas nos artigos intitulados “Filmes e

pesquisas sobre audiodescrição, cinema e educação junto ao Grupo de Estudos e Pesquisa: Comunicação, Audiovisual, Cultura e Educação (CACE) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Desde 2014, Olegário desenvolve pesquisas-intervenção juntamente aos alunos do Instituto Benjamin Constant, utilizando o cinema como instrumento para produção de conhecimento, através da exibição de curta-metragens audiodescritos, com o objetivo de estudar as percepções desses jovens com deficiência visual diante do material exibido.

Ainda, ao que concerne a esse campo, França, Oliveira, Ramos e Benvenuto apresentaram, em 2016, sua pesquisa intitulada “Sessão de Cinema Acessível: a audiodescrição como instrumento de acessibilidade na escola” no III Congresso Nacional de Educação (CONEDU). Nesta pesquisa, as autoras, comentam a realização de uma sessão de cinema com audiodescrição, para duas escolas de ensino médio da cidade de Iguatu no Ceará, e, posterior discussão com os alunos com deficiência visual, os diretores dos filmes exibidos e o público vidente. As pesquisadoras destacam que:

é válido afirmar que, em um contexto pedagógico, a principal relevância do uso da audiodescrição seja a possibilidade de oferecer a indivíduos cegos e com baixa visão a chance de também aprender por meio de recursos midiáticos visuais, e principalmente de poder compartilhar opiniões acerca dos significados construídos a partir do contato com conteúdos visuais (FRANÇA; OLIVEIRA; RAMOS; BENVENUTO, 2016)

3 UM OLHAR SOBRE A CONSTRUÇÃO DE IMAGENS

A imagem, como comunicação visual, sempre esteve presente desde a época das cavernas, quando o homem “narrava” suas aventuras através das pinturas rupestres. Com o passar do tempo, o aumento de conteúdos visuais como formas narrativas intensifica-se: fotografia, cinema, conteúdos visuais digitais são percebidos pelo olhar e constituem o que é chamado de *imagem material*.

Kastrup, Carijó e Almeida (2012) comentam que a palavra IMAGEM pode ter vários significados e que pode ser produzida tanto a partir do concreto como do perceptivo. Assim, a partir do senso comum, imagens concretas ou materiais seriam aquelas relativas a objetos criados; enquanto imagens mentais seriam aquelas relativas à percepção, à lembrança, às construções mentais, aos sonhos e que são vistas comumente de forma polarizada, não tendo uma relação entre si (OLIVEIRA, 2015; KASTRUP; CARIJÓ; ALMEIDA, 2012).

Estudos sobre a imagem, como os realizados pelo filósofo francês Gilbert Simondon (2013), questionam o processo de criação de imagens e sua polarização entre imagens materiais e imagens mentais, entre invenção e imaginação. Ao introduzir teorias que possibilitam outras formas de pensar a produção de imagens, Simondon busca oportunizar outros modos de conceber a imagem a partir dos múltiplos sentidos, que não só aquele que restringe a imagem ao olhar visual e que encontra respaldo no pensamento de senso comum, tanto de videntes como de pessoas com deficiência visual.

3.1 O CICLO DA IMAGEM DE GILBERT SIMONDON

Em seu livro “*Imaginación e Invención*” (2013), Simondon apresenta o que ele chama de “ciclo genético da imagem”, que empreende o processo de criação de imagens. Segundo o autor, esse ciclo da gênese da imagem é composto de quatro fases que se entrelaçam, sendo que a última precede também a primeira, vindo daí o processo cíclico ontogênico da imagem. Simondon não está preocupado em analisar ou classificar as imagens isoladas, já individuadas; ao contrário, sua atenção concerne na ontogênese da imagem, como ocorre sua geração em humanos e não humanos, como podemos pensar a imagem em uma abordagem que vai além da

visual.

A primeira fase do ciclo da imagem descrita por Simondon (2013) é a da imagem-motora. Para o autor, a imagem viria antes do reconhecimento dos objetos, surgiria através de movimentos motores do corpo, estando assim condicionada a cada estrutura corporal. Desse modo, ele denomina essas imagens de imagens *a priori*, pois seriam uma “antecipação” a esse objeto, como algo instintivo, que prepara o organismo para o contato com o meio e que tem conteúdo essencialmente motor:

Las investigaciones de Jennings sobre los organismos más simples muestran que las reacciones (conductas en presencia de un objeto) son precedidas por espontaneidades motrices que existen antes de la recepción de señales características de un objeto. (SIMONDON, 2013, p. 37)⁴⁰

Dessa forma, para o autor, a motricidade viria antes do sensorialidade, através de comportamentos espontâneos, que não são respostas dos sentidos a uma reação externa, do meio, mas uma iniciativa que é organizada e que tem um esquema de ação, na qual fariam parte as ações instintivas de cada espécie. Um dos exemplos dessas ações instintivas, mencionado por Darwin, é quando há o retraimento dos lábios de um cão diante de um acesso de raiva, fazendo com que sejam descobertos os dentes e preparando o cão para uma mordida (Simondon, 2013, p. 40). Assim,

[...] la fuente primordial del *a priori* parece ser, bajo formas de anticipaciones de movimiento, el organismo. Esta anticipación adopta la forma de una proyección en el medio de imágenes motrices a partir de esta fuente única y primera que es el organismo con sus esquemas motores que irradian a partir del esquema corporal. (SIMONDON, 2013, p. 51)⁴¹

A segunda fase do ciclo da gênese da imagem é a de imagem-perceptiva, chamada por Simondon (2013) de imagem *a praesenti*. Nesta fase há uma relação direta e responsiva do organismo com o meio, pois ele necessita de informações do meio para poder agir. Assim, agimos a partir de uma conduta perceptiva motriz, ou seja, a partir de certa estrutura fisiológica é necessário que se perceba a informação para poder dar uma resposta.

⁴⁰ As pesquisas de Jennings sobre os organismos mais simples mostram que as reações (comportamentos na presença de um objeto) são precedidas por uma espontaneidade motora que existe antes da recepção dos sinais característicos de um objeto. (SIMONDON, 2013, p. 37 - tradução nossa)

⁴¹ A fonte primária da imagem *a priori* parece ser, sob formas de antecipação do movimento, o organismo. Esta antecipação toma forma de uma projeção no meio das imagens-movimento a partir dessa fonte primeira e única que é organismo com seus esquemas motores que irradian a partir do esquema corporal. (SIMONDON, 2013, p.51 - tradução nossa)

[...] en las conductas perceptivo-motrices progresivas, el rol de las imágenes intra-perceptivas es primordial: como la percepción solo es dada al final de la actividad, en el momento de la consumación, cada etapa que precede se funda sobre un esbozo de percepción que es precisamente la imagen; la imagen es la anticipación del objeto a través de los caracteres potenciales más ricos que la captación del objeto identificado...(SIMONDON, 2013, p. 76)⁴²

Um exemplo citado por Simondon (2013) e comum ao comportamento humano é quando alguém “pressente” algo terrível, ou ameaçador, antes de saber e ver o que é, e toma uma atitude frente esse “novo” que chega. Para o autor, a imagem intra-perceptiva não é algo que está ali, estável, que é dada, mas sim

Ella es el acto del sujeto que encuentra sentido a todos los órdenes de magnitud de lo real percibido, en la compatibilidad tensa y pensada de los materiales más elementales y de las vastas configuraciones que insertan esa parte de real en el mundo... (SIMONDON, 2013, p.105-106)⁴³

A imagem intra-perceptiva constituiu-se em um sistema perceptivo muito complexo, que vai além do reconhecimento visual de um objeto em certo meio.

A terceira fase do ciclo é a da imagem-mental (afetivo-emotiva), ou de imagens *a posteriori*, chamada também de símbolo, por Simondon (2013). Esta fase compreende o que conhecemos como imagens mentais: os sonhos, as recordações e fantasias. São imagens que se conservam quando a situação/objeto já não existe mais, de forma material. São essas imagens que, segundo o autor, irão posteriormente materializar a invenção em futuros objetos.

No nível dos processos psíquicos que compõe a imagem mental, Simondon (2013) cita alguns tipos de imagens *a posteriori*, como a imagem consecutiva, a imagem imediata, a imagem eidética, a imagem recordação e a imagem genérica.

A imagem consecutiva seria aquela característica da persistência retiniana⁴⁴, a partir do envolvimento do olhar. Podemos dar um exemplo prático desse fenômeno retiniano com o taumatrópio. Sua construção foi realizada em algumas oficinas de

⁴² Nos comportamentos progressivos perceptivos-motores, o papel das imagens intra-perceptivas é essencial: como a percepção só é dada no final da atividade, no momento da consumação, cada etapa anterior baseia-se em um esboço da percepção que é precisamente a imagem; a imagem é a antecipação do objeto através das fontes potenciales mais ricas que a captura do objeto identificado...(SIMONDON, 2013, p.76 - tradução nossa)

⁴³ Ela é o ato do sujeito que encontra sentido para todas as ordens de magnitude de perceber o real, na compatibilidade tensa e pensada dos materiais mais básicos e das vastas configurações que inserem essa parte do real no mundo. (SIMONDON, 2013,p.105-106 -tradução nossa)

⁴⁴ Fenômeno fisiológico que é provocado quando uma imagem fica retida por segundos na retina após ser percebida.

cinema as quais ministrei (Figura 4). O taumatrópio consiste em um brinquedo óptico composto de dois círculos ou um círculo, com imagens opostas desenhadas em cada lado, segurados por um barbante que, ao ser girado, provoca a ilusão de que essas imagens se encontram, construindo uma nova imagem a partir da confluência das imagens motora, perceptiva e mental.

Figura 4 - Fotografia de aluna brincando com o Taumatrópio



Fonte: Acervo da Pesquisa

Simondon (2013) cita que a imagem consecutiva é comumente relacionada ao visual, pelo fato de que é esse sentido que conduz mais informações, mas lembra que as imagens consecutivas são associadas aos fenômenos de adaptação sensorial ativa; sendo assim, elas podem ser construídas também por outros sentidos, como o olfato, o tato e a audição. Sobre isso, o autor cita o fato de que, em algumas frequências sonoras, é possível, após a escuta de um som intenso, se ouvir um som consecutivo, como por exemplo quando ocorre uma explosão. Para Simondon (2013), esse som-imagem é um som contínuo e não uma repetição do som produzido.

Sobre as imagens imediatas, o autor cita que seriam aquelas imagens que aparecem como repetição ou persistência, porém com um *delay* um pouco maior que as imagens consecutivas. Para Simondon (2013),

Las imágenes inmediatas son aquellas que, en el sujeto normal, pueden ser más fácilmente confundidas con la percepción real de un objeto, cuando los

órganos receptores son estimulados de manera solo liminar...⁴⁵
(SIMONDON, 2013, p. 119)

Como exemplo o autor comenta sobre a audição prolongada, citando o caso de Eggers, que escutava sons ao longe de um relógio ou de um sino, e que sua imaginação prolongava esse som, mesmo que ele não o escutasse mais.

A imagem eidética é aquela mais precisa e que serve à exploração mental. Um exemplo desse tipo de imagem, citado pelo autor, é quando vemos uma palavra escrita e soletramos de trás para frente.

Para Simondon (2013), o eidetismo seria uma das raízes da imaginação inventada e da imaginação artística. O autor traz como exemplo pinturas que são realizadas de memória, sem o autor ter a imagem a sua frente e ao serem finalizadas são tais quais as originais, sem poder-se distinguir qual é a cópia. Outro exemplo citado por Simondon (2013) do uso dessa imagem eidética é quando instigamos alguém a observar determinado público e após tapamos seus olhos com uma venda, solicitando que o mesmo descreva as pessoas que compõem o local.

Para Simondon (2013), uma imagem-recordação é

[...] aquella que puede reaparecer en un momento cualquiera luego del fin de la situación perceptiva con la cual se relaciona; la imagen es entonces la ocasión de una representación, de una reviviscencia, que caracteriza el estado secundario y lo distingue del estado primario, el cual se prolonga antes que representarse en la imagen consecutiva y en la imagen inmediata. (SIMONDON, 2013, p.126)⁴⁶

O autor pontua que o mecanismo da imagem-recordação possibilita a evocação de imagens que revivem situações, mas ressalta que nem toda recordação/lembrança constrói uma imagem, pois para ser uma imagem *a posteriori* a recordação deve se manifestar

[...] con una pregnancia y una intensidad que le confieren un poder organizador; ese recuerdo particular es un punto notable que tiene un sentido para una topología del sistema de la experiencia pasada que se va organizando; es fuente de reactivación de comportamientos, tiene un poder

⁴⁵ As imagens imediatas são aquelas que, em um contexto normal, podem ser mais facilmente confundidas com a percepção real de um objeto, quando os órgãos receptores são estimulados de maneira somente liminar (SIMONDON, 2013, p. 119 - tradução nossa).

⁴⁶ [...] aquela que pode ocorrer a qualquer momento após o fim da situação perceptiva com a qual se relaciona; a imagem é então a possibilidade de uma representação, de um renascimento, o que caracteriza o estado secundário e o distingue do estado primário, e que se prolonga antes que a representação na imagem consecutiva e na imagem imediata. (SIMONDON, 2013, p.126 - tradução nossa)

qualitativo, y se presenta como muestra de una situación antes que como recuerdo de una experiencia. (SIMONDON, 2013, p. 27)⁴⁷

Assim, essa imagem-recordação deve ter uma carga emotiva para poder se formar, a fim de rememorarmos situações que foram intensas. Simondon (2013) chama de símbolos as imagens-recordações que resultam dessa troca intensa entre sujeito e situação. Para o autor, o sujeito conserva um fragmento da realidade que pode ser reativada, já que o símbolo seria algo nostálgico. Assim, essa imagem-símbolo poderia ser reativada através do contato do sujeito com objetos materiais simbólicos, como uma bandeira ou fragmento de um objeto de guerra que reativa no combatente a lembrança de determinado momento vivido por ele.

A imagem genérica, para Simondon (2013), seria aquela que, a partir de uma imagem-recordação única, se organiza e se condensa, passando a gerar uma imagem de significado genérico para qualquer experiência concreta.

O “ciclo genético das imagens” de Simondon (2013) se dá primeiramente pela “antecipação”, passando pela “experiência” presente que se dá pelo contato com o meio e o recebimento de informações, e indo ao encontro da “sistematização” dessas imagens que se formam no “mundo mental” a partir de símbolos afetivos-emotivos. O processo cíclico continua através da materialização da imagem na quarta fase chamada de imagem-invenção.

A invenção se dá a partir dessa organização da imagem que possibilita a materialização da mesma em forma de objetos ou obras, através da saturação da realidade simbólica, podendo ser compartilhada socialmente e sendo capaz de alterar questões motoras da espécie. A partir daí o ciclo recomeça.

Para Simondon (2013), “a invenção surge da compatibilidade extrínseca entre o meio e o organismo e da compatibilidade intrínseca entre os subgrupos da ação” (SIMONDON, 2013, p.158)⁴⁸; assim, a invenção se dá na estabilidade entre as fases precedentes do ciclo e as informações externas ao indivíduo. Para o autor, a invenção, porém, não permanece no interno do sujeito como as demais imagens, mas coloca-se no meio coletivo, através de objetos criados, ou, imagem-objeto, que nada mais é que a criação, a concretude da imagem-símbolo e da

⁴⁷ [...] com uma intensidade e convicção que lhe confere um poder organizador; essa lembrança particular é um ponto notável que faz sentido para uma topologia do sistema de experiência do passado que vai ser organizando; é fonte de reativação de comportamentos, tem um poder qualitativo, e se apresenta como um sinal de uma situação em vez da recordação de uma experiência. (SIMONDON, 2013, p.27 - tradução nossa)

⁴⁸ Tradução nossa

imagem-recordação, após a saturação de determinado elemento.

Simondon (2013) alerta, porém, que essa imagem-objeto não serve somente para materializar algo e colocar no meio, mas que serve para organizar, para ser um sistema de união entre o meio e o ser, entre o mundo subjetivo e o mundo objetivo. Também lembra que esse objeto criado tem como base o mundo externo, sendo reorganizado no mundo interno do organismo e passando pelas fases anteriores do ciclo antes de chegar à invenção.

Assim, para Simondon (2013), o ciclo genético da imagem se dará através de um processo de interação do organismo com o meio, que se inicia através da espontaneidade antes do encontro com o objeto, que segue por um processo mental, que se concretiza com a invenção, mas que volta a se auto iniciar na imagem-motora, uma vez que é cíclico. Portanto, Simondon explora a gênese da imagem, o processo de construção de uma imagem que passa por quatro etapas distintas que são interligadas e indissociáveis.

3.2 SOBRE OUTRAS FORMAS DE “OLHAR” E PRODUZIR IMAGENS

O artista e filósofo eslovaco Evgen Bavcar (2003) relata, em seu texto “Um outro olhar”, a importância dada à visão desde tempos remotos, como única forma de perceber o mundo. Para isso o autor vale-se da “Odisseia” de Homero e do encontro de Ulisses com um ciclope. Nessa passagem do poema, Ulisses chega ao País dos Ciclopes que era habitado por pastores gigantes que possuíam somente um olho no meio da testa. Ulisses e seus companheiros de viagem entram na caverna de Polifemo e são presos pelo gigante que vai se alimentando deles. Como a única saída é através da retirada de uma grande pedra que obstrui a entrada da caverna e que só pode ser retirada pelo gigante, Ulisses planeja uma armadilha para o ciclope. Assim, após um dia de pastoreio com o seu rebanho, Polifemo retornou à caverna, e como de costume comeu um dos gregos. Após sua refeição humana, Ulisses ofereceu ao gigante um pouco de vinho, que havia trazido de seu barco. O ciclope gostando da bebida, disse a Ulisses que ele seria o último a ser devorado e perguntou seu nome. Ulisses respondeu que seu nome era “Ninguém”. Com sono, o gigante foi dormir e enquanto dormia, Ulisses e seus companheiros colocaram fogo em um espeto que haviam construído e inseriram o espeto no olho do ciclope. O

gigante gritou de dor e pediu socorro aos demais ciclopes, porém ao perguntarem quem o havia ferido, Polifemo respondia “Ninguém”, o que fez com que os demais ciclopes se afastassem. Pela manhã, Polifemo afastou a pedra para deixar o rebanho ir pastar, e se posicionou junto à entrada da caverna com o objetivo de que Ulisses e seus companheiros não escapassem. Vendo que o gigante só apalpava os lados e costas dos carneiros, os gregos posicionaram-se sob os animais, conseguindo sair da caverna (BULFINCH, 2006).

Para Bavcar (2003), o Ciclope vê de forma rudimentar e por causa disso consegue cair na armadilha de Ulisses. Segundo o autor, Polifemo, mesmo quando privado da visão, continuaria a ver de forma unidimensional, por isso não consegue perceber que os gregos fogem, pois não explora além daquilo que já conhece, olha sempre o mesmo. Enquanto isso, Ulisses teria uma visão binocular, ligada ao saber, conseguindo enganar o gigante por reconhecer a diferença entre forma e conteúdo. Para Bavcar (2003),

No desenvolvimento do "saber olhar" mítico, Ulisses representa o olhar normal, ou seja, a visão comum, a visão natural, reputada perfeita. Tendo Ulisses vencido a batalha contra o Ciclope, o olhar monocular torna-se inadaptado quando o olho humano começa a pensar no que vê, e a diferenciar entre o significante e o significado, entre o objeto e o seu signo, a pessoa e o seu nome. De modo que, em relação ao Ciclope, Ulisses se situa no mesmo nível que a criança face ao espelho, face ao objeto que vai fazer nascer nele o olhar diferenciado. Não é por acaso que o olhar do Ciclope é representado na arte sob a forma de um espelho. De fato, a figura desse monstro infeliz repercute à nossa própria experiência face ao espelho, que nos obriga a separar a imagem refletida de seu objeto real. (BAVCAR, 2003, p. 136)

Bavcar (2003) pontua que mistificamos o olhar de Ulisses, binocular, como o único possível e que o sacrifício ao olhar monocular, que enxerga a mesma coisa, que cega, é necessário ao ser humano. Enquanto Ulisses brinca com o visível binocular, Édipo, outro personagem citado pelo autor, se volta para o invisível, ao ficar cego. Invisível este que, segundo o autor, é permeado pelo “terceiro olho”, algo místico, mas que o possibilita chegar ao seu objeto de desejo. Ainda sobre o olhar, o autor cita mais dois personagens, para exemplificar o que ele chama de “arqueologia do olhar”. Primeiro Tirésias, o profeta cego de Tebas, que propõe um olhar além dos limites, que olha além do que os mortais olham, que propõe “visões que jamais aceitam o mundo tal e qual, mas tal como ele poderia ser” (BAVCAR, 2003, p. 138). O último personagem seria Argos, o vigilante, com cem olhos na cabeça, que remete às

várias câmeras da modernidade, que lançam os seres humanos à captura de imagens com o desejo de tudo olhar, mas de nunca serem vistos. A partir dessa reflexão sobre o desejo do visível, o autor contesta a questão do visual nos dias atuais, do que enxergamos e não enxergamos, o quanto ficamos à mercê do olhar do outro, e se de fato só a visão produz imagens. Bavcar é cego e recebe informações por sensações, e assim produz, não só textos, mas fotografias, que segundo Bandeira (2003), existem por meio de uma cadeia sonora, da palavra à imagem visual, ou da imagem visual à palavra. Para Tessler (2003), Bavcar vê com outros sentidos, sendo que

A obra de Evgen Bavcar é a ruptura radical entre o visual e o visível, entre a imagem e o imaginário, entre o ver e o pensar. Bavcar faz questão de explicitar que uma imagem não é forçosamente visual, e sua opção pela fotografia como modo de expressão equivaleria a demonstrar que todo o cego tem o direito de dizer “eu me imagino”. “E se imaginar é ter imagens. Mesmo que eu diga, por exemplo, ‘Eu te imagino como um elefante’. Nós somos todos cegos diante das formas cósmicas dos hindus, ou diante do eterno feminino. O que é imaginar, finalmente?”. De volta à pergunta: o que significa ver? (TESSLER, 2003, p. 11)

Ver além do visual, ou seja, com outros sentidos que não somente o da visão, é um dos princípios da percepção multissensorial que, segundo Tojal (2007), é uma forma de percepção que emana dos estímulos derivados de objetos e sentidos, que não só o do sentido visual, mas também o auditivo, o olfativo, o paladar, o tátil e o sinestésico, ou seja, aquele percebido através dos movimentos musculares. Segundo a autora, a estimulação dos diferentes sentidos contribui para a melhora da receptividade, para a ampliação da sensibilidade, para a compreensão da realidade, potencializando, assim, a percepção humana, sejam pessoas com deficiência visual ou não, já que os sentidos são “canais de entrada muito valiosos para a aquisição de informações” (TOJAL, 2007, p.103).

Citado pela autora como modelo ideal para o trabalho de mediação em museus, principalmente com o público com deficiência visual, a percepção multissensorial utiliza também de objetos ou recursos mediáticos, que auxiliam na percepção e compreensão da recepção desse determinado objeto ou produto pelo público que a usufrui. Dentre alguns recursos teríamos os objetos táteis e a audiodescrição que auxiliariam no modo de compreensão e na formação de uma imagem multissensorial.

Sobre imagem multissensorial, Kastrup (2013) explora a criação de imagens a

partir dos demais sentidos, que não o visual, em seu artigo “Será que os cegos sonham?: o caso das imagens táteis distais”, em que, a partir de entrevistas com PCDV congênicas e não-congênicas⁴⁹, procura explorar a presença de imagens táteis distais nos sonhos e lembranças das pessoas com deficiência visual. Partindo das pesquisas de teóricos como Gilbert Simondon (2008), Francisco Varela (2003) e Antônio Damasio (2000), a autora comprova que pessoas com deficiência visual trazem nas lembranças e sonhos, imagens que foram criadas em algum momento pela percepção de sentidos, principalmente o tátil e o auditivo, e que essas imagens estão em constante modificação. Segundo Kastrup (2013), “há uma presença majoritária das experiências táteis na composição das imagens mentais espaciais de pessoas cegas. Estas possuem propriedades específicas, mas também traços isomorfos aos das imagens visuais.” (KASTRUP, 2013, p.432).

Kastrup (2013) elucida a presença dessas imagens através da criação, durante suas entrevistas, ao questionar sobre as lembranças dos entrevistados e confirmando que as imagens são conduzidas a partir, principalmente, do domínio tátil, através do que uma das entrevistadas (P1) nomeia de “tátil construído mentalmente” (KASTRUP, 2013, p. 436), ou seja, uma imagem mental, mas que é concreta e vista como um todo para o indivíduo, como no relato abaixo:

Bem, o tato vai me dar uma experiência recente de banana e ela vai se sutilizar. Obviamente, a mente não para, então a imagem também vai se transformando... Ela pode se modificar, ela pode se desfazer, ela pode se estender. Ela é plástica, eu posso moldá-la, está entendendo? ... Enquanto que, para quem enxerga, provavelmente, se forma um instantâneo visual, para o cego se forma um instantâneo tátil. Depois ele ganha outros atributos. Mas ele ganha outros atributos se ele tiver o esteio da experiência tátil. Há o atributo do olfato, do paladar... Mas a preponderância, para mim pelo menos, quando eu me observo imaginando, produzindo, a preponderância é da experiência tátil... (P1 em KASTRUP, 2013, p.436)

No que concerne às imagens de sonhos, a autora aponta que estas emanam principalmente da motricidade, como as imagens-lembranças vinculadas às imagens-motoras de Simondon (2013), e que se servem de características multissensoriais.

Kastrup (2013) conclui, a partir da pesquisa, que as imagens são criadas a partir do hibridismo dessas percepções sensoriais, porém há um predomínio do tátil

⁴⁹ Uma pessoa com cegueira congênica é aquela que nunca enxergou, enquanto que a não congênica é referente a pessoas que em algum momento da vida enxergaram, mas perderam a visão.

ante os demais sentidos, conferindo semelhante experiência à condição de “olhar” do vidente: “descrevendo imagens de lembranças e sonhos, certos cegos afirmam que a experiência é próxima daquilo que eles imaginam ser a visão” (KASTRUP, 2013, p. 439).

Todavia Kastrup (2013) menciona que essa experiência de ver é também muito baseada nas referências provenientes de relatos e descrições de videntes e que esse referencial verbal, juntamente com os referenciais táteis e dos demais sentidos, compõe a imagem mental da PCDV.

Sobre os referenciais verbais emitidos pelos videntes aos não-videntes, Machado (2010) pontua que a maneira como conceitos são transmitidos de forma verbal para a PCDV influenciam na sua compreensão ou não de determinado referencial/elemento. Por causa disso, a autora diz que os conceitos devem ser bem elaborados quando passados de forma verbal e, que se esses conceitos vierem acompanhados de outros elementos sensoriais, a compreensão será mais efetiva, pois a PCDV irá entrelaçar essas referências sensoriais e criar assim seu próprio conceito-imagem. Para Machado (2011),

cada pessoa possui um banco pessoal de imagens associadas ao eu mundo e experiências de vida. Imagens conscientes e inconscientes, imagens distantes, da primeira infância, e imagens próximas. Todas essas imagens vêm acompanhadas de emoções. O passo seguinte é entender o que ocorre no momento em que uma imagem externa se insere no universo pessoal de cada um e cria relações dentro desse conjunto de imagens preexistentes. O contexto no qual a imagem está inserida atua diretamente em sua interpretação, que assume um valor diferente em cada nova situação, podendo ser casual ou intencional. (MACHADO, 2011, p.69)

Sobre isso, Fantin (apud Vilaronga, 2010) comenta que possuímos uma visão de mundo que é fruto de uma individualidade, que compõe nossa história pessoal e que tem como elementos constitutivos aspectos culturais, artísticos, sociais, etc de uma determinada época, sendo que é dessa forma que o sujeito constrói sua identidade e sua percepção de mundo.

Esse repertório individual envolve, além dos conhecimentos específicos, os valores estéticos, filosóficos, éticos e políticos, assim como a ideologia do indivíduo, do grupo ou da classe social à qual pertence. E nesse processo de educação do olhar, aprendemos a olhar o mundo, a natureza, o trabalho e a arte com o olhar do outro, pela mediação de outros jeitos de olhar. Esses olhares podem ser desinteressados, interpretativos ou criativos. (FANTIN, 2008 apud VILARONGA, 2010, p.160)

Assim, para esses autores, a construção de imagens passaria pelos diferentes canais sensoriais e não só pelo canal visual, desmitificando o conceito de que “só é possível ver através dos olhos”, já que outras sensações e percepções permeiam novas formas de “olhar”.

O verbo “olhar”, que comumente é referenciado à imagem visual e aos olhos, como elementos soberanos no que condiz ao exercício de “enxergar” algo, nesta dissertação irá compactuar com o que foi elucidado pelos demais autores.

É certo que encontramos distinções semânticas no que se refere ao significado dos verbos olhar, ver e enxergar. O verbo ver está ligado à visão ocular consciente; o verbo enxergar, à percepção; enquanto que o verbo olhar engloba os dois verbos anteriores e, por vezes, adquire um sentido de contemplação, principalmente no que concerne ao campo artístico. Durante os encontros, as palavras olhar, enxergar, ver, foram, frequentemente, direcionadas pelos participantes como o ato de “olhar” com outros sentidos; o ato de enxergar além dos olhos, com outras sensações; o ato de criar imagens “vistas” com o tato e, principalmente, com a audição através da audiodescrição, dessa forma, nesta dissertação estas palavras serão utilizadas como tendo o mesmo sentido, visto que para os participantes da pesquisa, essas palavras tem o mesmo significado.

4 UM OLHAR A PARTIR DE UMA METODOLOGIA CARTOGRÁFICA

A investigação nesta dissertação de Mestrado versava, inicialmente, sobre Cinema e Educação, dentro de uma proposta de oficinas que abordassem a educação audiovisual em escolas, tendo como participantes da pesquisa três grupos escolares, sendo um deles composto por alunos com deficiência visual, que constituíram o grupo de continuidade do projeto de pesquisa.

O grupo foi selecionado visto a minha proximidade com o tema da audiodescrição e cinema, cerne desta dissertação, e meu relacionamento com os membros da Sala de Recursos, onde se realizaram os encontros. Também a pesquisa utilizou-se de resultados de trabalhos anteriores realizados por mim sobre audiodescrição e cinema, e que aqui serão explicitados no decorrer dessa dissertação, pois embasaram os procedimentos metodológicos utilizados durante os encontros.

A metodologia utilizada foi a cartografia, uma vez que se aproxima de meus estudos anteriores realizados no campo da Psicologia Social referente aos processos de subjetividade. Segundo Pozzana (2010), a metodologia cartográfica baseia-se nos estudos das subjetividades em campo, sendo realizada a partir do encontro do pesquisador com suas percepções, afetos e sensações. Para Passos, Kastrup e Escóssia (2015), o ato de cartografar está muito ligado ao coletivo, que procura, através das subjetividades, criar um mundo comum, a partir dos aspectos comuns e heterôgeneos dos envolvidos. A cartografia, assim, trabalharia a partir de um processo inclusivo no qual o participante também é protagonista da pesquisa, principalmente no que concerne à construção de conhecimentos. Os autores remetem a pesquisa cartográfica ao ato de “estar com”, enfatizando o caráter transversal desse tipo de pesquisa, em que não há oposição entre o pesquisador e o pesquisado, e onde o sujeito-protagonista deve se sentir pertencente e engajar-se no processo participativo para que a pesquisa possa ser de fato efetiva.

Para Kirst, Giacometti, Ribeiro, Costa e Andreoli (2003), a cartografia utiliza conceitos como território, espaço, mapa, pois é uma metodologia que propõe um tipo de pesquisa e discussão que se desenvolve conforme os encontros do pesquisador e do objeto. Assim,

Cartografar remonta a uma tempestade...Tempestade de escolher rotas a

serem criadas, constituir uma geografia de endereços, de registros de navegação, buscar passagem... Dentro do oceano da produção de conhecimento, cartografar é desenhar, tramar movimentações em acoplamentos entre mar e navegador, compondo multiplicidades e diferenciações. Ao mesmo tempo, sustentar uma postura ético-estética de acolher a vida em seus movimentos de expansão segundo implicações políticas do tempo, do perspectivismo, da contingência e invenção. (KIRST; GIACOMEL; RIBEIRO; COSTA; ANDREOLI, 2003, p. 91)

A metodologia cartográfica foi utilizada a partir do mapeamento das percepções subjetivas da pesquisadora junto às percepções subjetivas dos pesquisados sobre o processo de formação de imagens durante os encontros, que se deu na construção tátil-gestual-sonora das percepções dessas imagens.

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na Sala de Recursos da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio General Neto, localizada na região central da cidade de Santana do Livramento, Rio Grande do Sul. Os participantes são frequentadores desse espaço da Instituição, tendo idades variadas de 13 a 22 anos. Com exceção de uma aluna, os demais alunos da escola comparecem à Sala de Recursos em turno inverso ao da aula, para realizar atividades tanto educacionais (pesquisa, tarefas de casa), como de lazer, sendo a sala um “ponto de encontro” para a comunidade com deficiência visual da cidade. Na mesma sala ocorre, semanalmente, o encontro da Associação de Deficientes Visuais de Santana do Livramento (ADEVI); assim, a sala é frequentada por adultos e crianças/adolescentes que também não têm vínculo com a instituição diretamente. Devido ao grande fluxo de pessoas no local, em alguns momentos da pesquisa, alguns frequentadores participaram assistindo aos filmes, sendo estes videntes e não-videntes.

A pesquisa foi dividida em três etapas. A primeira etapa, a qual chamo de “sensibilização a audiodescrição”, ocorreu em julho de 2015 e contou com a participação de cinco alunos com deficiência visual, sendo que destes cinco, uma não era aluna da escola, mas frequentadora regular da Sala de Recursos. Aconteceram dois encontros nessa etapa, que serão posteriormente descritos, onde foram exibidos curta-metragens de animação audiodescritos.

A segunda etapa realizou-se nos meses de abril e maio de 2016. Dos participantes da primeira etapa, quatro se engajaram na segunda etapa, além de

mais duas alunas que já haviam tido contato com a audiodescrição em encontro anterior ao desenvolvimento desta pesquisa no ano de 2014. Essa etapa da pesquisa consistiu na apresentação de cenas de filmes audiodescritos que continham descrições/expressões que remetiam à linguagem cinematográfica clássica, procurando dar continuidade a minha pesquisa anterior sobre cinema e audiodescrição, que será explicada no decorrer desta dissertação. Também, ao final de cada encontro era sempre exibido um curta-metragem e era proposta uma discussão aberta sobre o mesmo.

A terceira etapa constitui-se na disponibilização dos materiais utilizados no aplicativo educacional de compartilhamento de dados, o CODATA, com a finalidade de distribuição, utilização e acesso desses recursos para os participantes da pesquisa e demais pessoas interessadas.

É importante mencionar que o grupo possui cegos congênitos e alunos com baixa visão⁵⁰. O grupo se caracteriza por ser participativo, afetuoso, curioso e interessado no assunto da audiodescrição. Os participantes dessa pesquisa serão caracterizados conforme o Quadro 1:

Quadro 1 - Participantes

Participantes	Características
P1 ⁵¹	sexo feminino, 21 anos, baixa visão
P2	sexo masculino, 12 anos, cego congênito
P3	sexo masculino, 11 anos, baixa visão
P4	sexo masculino, 13 anos, cego congênito
P5	sexo feminino, 13 anos, baixa visão
P6	sexo feminino, 18 anos, cega congênita
P7	sexo feminino, 19 anos, cega congênita

Fonte: Pesquisa

⁵⁰ A baixa visão, também chamada de visão subnormal, se caracteriza por uma grande perda da visão, mas que não chega à cegueira total. As pessoas com baixa visão podem enxergar objetos e letras ampliadas, dependendo do seu grau de visão.

⁵¹ A participante P1 apesar de não estudar na escola, participou da primeira etapa da pesquisa por ser uma frequentadora regular da sala e se mostrar interessada no recurso.

4.2 MATERIAIS UTILIZADOS NA PESQUISA

Na primeira etapa da pesquisa, que chamo de *etapa de sensibilização à audiodescrição*, foram escolhidos curta-metragens animados, pois minha intenção era sensibilizar os alunos ao recurso da audiodescrição, visto que nenhum participante do grupo, nessa etapa, tinha tido acesso a algum produto com audiodescrição. A opção pela animação se deu intencionalmente, pois queria neste primeiro momento apresentar o recurso e não entrar diretamente nas questões dos elementos da linguagem cinematográfica. Foram escolhidas, para o primeiro encontro, animações variadas com técnicas mistas, que são sempre audiodescritas no início do filme pelo próprio audiodescritor. Os curtas têm também diferentes formas narrativas; por exemplo, o primeiro filme “Os olhos do pianista” é um curta-metragem em que não há diálogo e as imagens são todas acompanhadas por uma música de fundo, enquanto o curta “O anão que virou gigante” é narrado pelo próprio personagem.

Foram exibidos seis curta-metragens animados audiodescritos, citados no Quadro 02, sendo quatro apresentados no primeiro encontro e dois exibidos no segundo encontro. Os curta-metragens exibidos fizeram parte das Mostras de filmes com audiodescrição do Dia Internacional da Animação⁵². Todos têm audiodescrição da empresa de acessibilidade Mil Palavras⁵³. Os curta-metragens encontram-se disponibilizados no aplicativo CODATA.

Quadro 2 - Curta - Metragens

Curta-Metragens utilizados na Primeira Etapa
Os olhos do pianista (Frederico Pinto, 2005) ⁵⁴

⁵² O Dia Internacional da Animação é um evento que ocorre anualmente no dia 28 de outubro, onde simultaneamente são exibidos duas horas de filmes curta-metragens animados. No Brasil, desde o ano 2011, o Dia Internacional da Animação exhibe Mostras Acessíveis, com libras, legendagem e audiodescrição. Mais informações podem ser encontradas no site oficial do evento: <http://www.abca.org.br/dia/>

⁵³ Site da empresa: <http://www.milpalavras.net.br/>

⁵⁴ Sinopse: história de um pianista cego que toca a trilha sonora de filmes mudos em um cinema, tal qual os primeiros cinemas da história. O pianista é auxiliado por uma menina, que através do toque indica ao músico a mudança de trilha no filme. Porém essa menina adoece, ficando impossibilitada de ajudá-lo, mas encontra a solução realizando uma corrente humana com amigos da escola. Deitada na cama em casa, a menina passa o toque indicado para a pessoa próxima a ela, que vai passando para o próximo, assim sucessivamente, até chegar ao pianista no cinema. Link para acesso ao filme online com audiodescrição: <https://www.youtube.com/watch?v=y-j-1zR0YL8>

Para chegar até a lua (Jose Guillermo Hiertz, 2006) ⁵⁵
Osmar - a primeira fatia de pão de forma (Ale Machado, 2008) ⁵⁶
O anão que virou gigante (Marão, 2008) ⁵⁷
Minhocas (Paolo Conti, 2006) ⁵⁸
A última reunião dançante (Lisandro Santos, 2012) ⁵⁹

Fonte: DVDs Dia Internacional da Animação (2011 e 2013)

Para a segunda etapa de encontros foram escolhidas cenas de filmes audiodescritos e curta-metragens que não utilizavam técnicas de animação, diferentes da primeira etapa.

Os materiais utilizados nos encontros foram escolhidos tendo como base minha pesquisa do Curso de Especialização em Audiodescrição, para a conclusão de curso na Universidade Federal de Juíz de Fora (UFJF), que foi realizada no ano de 2015, intitulada “A Linguagem Cinematográfica no Cinema Audiodescrito Brasileiro”, onde analisei um *corpus* de sete filmes longa-metragens brasileiros audiodescritos e “mapeei” as principais expressões e/ou escolhas tradutórias utilizadas pelos audiodescritores para designar a linguagem cinematográfica, tendo como base os elementos específicos da linguagem cinematográfica conceituados por Martin (2005). Na pesquisa, foram analisadas as expressões referentes a plano geral, plano médio ou conjunto, primeiro plano, *close-up* e/ou plano detalhe, aos ângulos *plongée* e *contra-plongée*, aos movimentos de câmera e à montagem.

Baseada nessa pesquisa anterior, escolhi algumas expressões colhidas para

⁵⁵ Sinopse: história de Jaime, uma mosca drosophila, do seu nascimento até sua morte. Jaime encontra-se sozinho, após ter nascido com atraso, perdendo-se de seus irmãos e tendo que seguir sua jornada de existência que dura apenas um dia. Durante sua pequena trajetória, Jaime traça somente tem apenas um objetivo - chegar até a lua.

⁵⁶ Sinopse: introduz um personagem de uma série animada brasileira, chamado Osmar em uma consulta psicanalítica com o Doutor Croassaint, onde divaga sobre sua vida de pão de forma e as tentativas de superar o trauma de ter sido a única fatia de pão de forma a ser deixada em uma embalagem. Link para acesso ao filme online : <https://www.youtube.com/watch?v=LICJ9Bq1WNC>

⁵⁷ Sinopse: os problemas cotidianos de uma pessoa que parou de crescer e que começa a crescer de repente tornando-se um gigante. O curta traz as reflexões do personagem através da narração em primeira pessoa. Link para acesso ao filme online: <https://www.youtube.com/watch?v=DzeeVPGN--Q>

⁵⁸ Sinopse: história de uma família de minhocas que vive embaixo da terra e não pode “cavar para cima”. Junior é um menino curioso que com a ajuda do pai “cava” para cima descobrindo um mundo novo.

⁵⁹ Sinopse: história de Jonas e da amizade criada com Alexandre Grande, durante o período de recuperação na escola. Com muita referência aos anos 1980, o curta-metragem relembra a cultura dessa época através da ida de Jonas a uma reunião dançante na casa de Betina, sua primeira paixão. Link para acesso ao filme online: <https://www.youtube.com/watch?v=1bwBllsVSmw>

utilizar como material de pesquisa e que foram trazidas em algumas cenas exibidas nos encontros. Meu objetivo foi aproximar os alunos com deficiência visual da arte do cinema e sua linguagem, de forma similar como atuei nas oficinas de cinema que ministrei em escolas. Procurei compreender como eles constroem imagens, a partir do estímulo sonoro vindo da apreciação de cenas que continham expressões referentes a elementos da linguagem cinematográfica.

Assim, as expressões escolhidas para serem analisadas e discutidas pelos participantes nos encontros, estão no Quadro 3:

Quadro 3 - Elementos da Linguagem Cinematográfica

ELEMENTO DA LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA	EXPRESSÕES TRADUTÓRIAS PARA AD⁶⁰
Plano Geral/Plano aberto	- De longe - Horizonte
Plano Detalhe/Close/Plano Fechado	- Referência ao próprio objeto ou elemento em detalhe. Por exemplo: olhos, boca, caneta. - De perto - Close - Detalhe - Foca
Ângulo	- De cima e de baixo, geralmente acompanhada da palavra "vista"
Movimento	- Expressões acompanhadas das palavras câmera e imagem, seguidas das palavras movimento, sobe, desce, vinda de cima, vinda de baixo. Por exemplo: a câmera se movimenta ao redor da mulher.

Fonte: Pesquisa de Especialização em Audiodescrição - A Linguagem Cinematográfica no Cinema Brasileiro

⁶⁰ Importante ressaltar que essas expressões tradutórias em diversos filmes procuram ampliar a cena ou estar de acordo com elementos presentes na própria narrativa. Foram escolhidas as expressões mais utilizadas para se referir a determinados elementos de linguagem.

Foram escolhidas as seguintes cenas⁶¹, mapeadas na pesquisa anteriormente citada:

A. Cena 01 - Filme: *Nosso Lar* (Wagner de Assis, 2010).

Audiodescrição da Figura 5: “**Mãos** de um homem tocando piano. A câmera abre, mostrando o rosto do pianista.”

Figura 5 - *print screen* do filme *Nosso Lar* (2010)



Fonte: *Nosso Lar*, Globo Filmes, 2010.

B. Cena 02 - Filme: *Chico Xavier* (Daniel Filho, 2010).

Audiodescrição da Figura 6: “...**de perto** se lê no jornal: O Globo. Desmascarado Chico Xavier pelo sobrinho e auxiliar!”

Figura 6 - *print screen* do filme *Chico Xavier* (2010)



Fonte: *Chico Xavier*, Globo Filmes e Estação da Luz, 2010.

⁶¹ As cenas foram apresentadas na ordem descrita.

C. Cena 03 - Filme: Eu Receberia as Piores Notícias dos seus Lindos Lábios (Beto Brant, Renato Ciasca, 2011).

Audiodescrição da Figura 7: “**Detalhe** do rosto de Cauby que usa um tampão preto sobre o olho esquerdo. Ele fica bastante emocionado.”⁶²

Figura 7 - *print screen* do filme Eu receberia as piores notícias dos seus lindos lábios (2011)

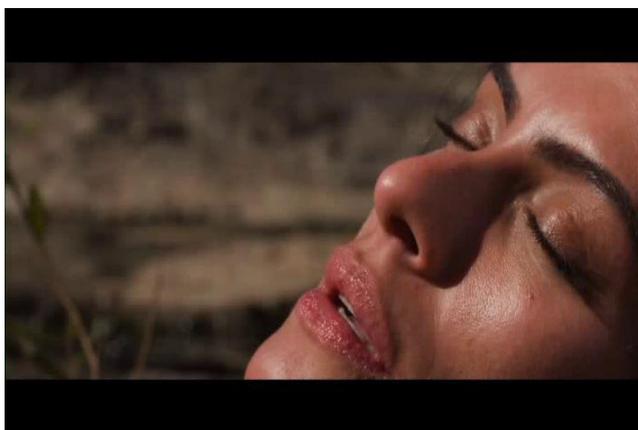


Fonte: Eu receberia as piores notícias dos seus lindos lábios, Sony Pictures, 2011.

D. Cena 04 - Filme: O Tempo e o Vento (Jayme Monjardim, 2013).

Audiodescrição da Figura 8: “**Close** no rosto de Ana, ainda de olhos fechados e a boca entreaberta.”

Figura 8 - *print screen* do filme O Tempo e o Vento (2013)



Fonte: O Tempo e o Vento, Globo Filmes, 2013.

⁶² No caso desta cena em específico, a palavra detalhe é usada para destacar o objeto tapa-olho, mas foi escolhida para promover a discussão, visto que a palavra “Detalhe” é utilizada por alguns audiodescritores para se referir a planos mais fechados, closes e planos detalhes em si.

E. Cena 05 - Filme - Chico Xavier (Daniel Filho, 2010).

Audiodescrição da Figura 9: “**De longe avista-se** a casa de Chico e várias pessoas em frente ao portão.”

Figura 9 - *print screen* do filme Chico Xavier (2010)



Fonte: Chico Xavier, Globo Filmes e Estação da Luz, 2010.

F. Cena 06 - Filme: O Tempo e o Vento (Jayme Monjardim, 2013).

Audiodescrição da Figura 10: “Na linha do **horizonte**, silhueta de muitos cavalos correndo com o sol se pondo ao fundo.”

Figura 10 - *print screen* do filme O Tempo e o Vento (2013)



Fonte: O Tempo e o Vento, Globo Filmes, 2013.

G. Cena 07 - Filme: Simone (Juan Zapata, 2013).

Audiodescrição da Figura 11: “Na cama de casal, **vista de cima**, Simone e Pedro dormem abraçados. Cris deitada na mesma cama vira o rosto lentamente e olha para o casal. Em seguida fixa o olhar no teto.”

Figura 11 - *print screen* do filme Simone (2013)



Fonte: Simone, Zapata Filmes, 2013.

H. Cena 08⁶³ - Filme: Chico Xavier (Daniel Filho, 2010)

Audiodescrição: “**A imagem vinda de cima** mostra uma moça de coque sentada ao lado de Chico criança.”

I. Cena 09 - Filme: Nosso Lar (Wagner de Assis, 2010)

Audiodescrição: “É dia! A **câmera movimenta-se** lentamente passando entre muitas nuvens no céu. Chega num lugar gramado, com algumas flores e plantas. A câmera **sobe** lentamente e um grande pássaro branco passa voando [...] a **câmera inicia uma descida** como se entrasse no solo, passando por várias camadas até chegar a um lugar escuro, coberto por uma densa névoa [...]”

A escolha dos curta-metragens se deu a partir da apreciação filmes no site Filmes que Voam⁶⁴, que distribui curta metragens acessíveis de forma gratuita, com os recursos de audiodescrição e libras, e que, por ser *online*, abre possibilidades para que os alunos possam assistir os filmes selecionados em outro momento, além de

⁶³ Aqui também indicando o ângulo da câmera.

⁶⁴ Link para o site da empresa Filmes que voam: <http://www.filmesquevoam.com.br/>

possibilitar o acesso a outros curta-metragens com audiodescrição. Todavia a escolha se deu pelos filmes, que em algum aspecto, trouxeram referências às expressões trabalhadas durante os encontros e narrativas próximas às realidades do grupo. Também se optou por filmes com narrações de diferentes audiodescritores e diferentes propostas de roteiro de audiodescrição, a fim de que os alunos pudessem explorar ainda mais a apreciação fílmica. Os curta-metragens escolhidos para essa etapa encontram-se listados no Quadro 4.

Quadro 4 - Curta-metragens da Segunda Etapa da Pesquisa

Curta - Metragem	Audiodescrição
O fim do recreio (Vinicius Mazzon e Nélio Spréa, 2012) ⁶⁵	Fundação Dorina Nowill
No seu lugar (Mariana Polo Garotti, 2014) ⁶⁶	Lorena Gobbi (roteiro) Maitê Bertolini (narração)
Vai que é tua Tafarinha (George Augusto, 2015) ⁶⁷	Filmes que voam
Com os pés na cabeça (Gabriela Liuzzi Dalmasso & Tiago Scorza, 2012) ⁶⁸	Filmes que voam

Fonte: Filmes que Voam⁶⁹

⁶⁵ Sinopse: No Congresso Nacional, um projeto de lei pretende acabar com o recreio escolar. Ao mesmo tempo, em uma escola municipal de Curitiba, um grupo de crianças pode mudar toda essa história. Recheado de vibrantes brincadeiras infantis, O Fim do Recreio é um curta-metragem para todos os públicos, que bota a boca no trombone e avisa: cobra parada não come sapo! Link para acesso ao filme: <http://www.filmesquevoam.com.br/o-fim-do-recreio-versao-em-audiodescricao/>

⁶⁶ Sinopse: Laura, uma menina de nove anos, busca compreender a recente perda de visão de seu avô. Enquanto a família passa por uma fase de adaptação, ela experimenta novas situações que a aproximarão dele.

Link para acesso ao filme online com audiodescrição:

<http://www.filmesquevoam.com.br/no-seu-lugar-versao-audiodescricao/>

⁶⁷ Sinopse: Dois curumins desbravam o Rio Amazonas e, em uma canoa, encontram durante o percurso o material necessário para a prática do esporte que é a paixão dos brasileiros.

Link para acesso ao filme online com audiodescrição:

<http://www.filmesquevoam.com.br/vai-que-e-tua-tafarinha-audiodescricao/>

⁶⁸ Sinopse: Em uma área rural, vive Zeco, um menino filho de uma lavadeira e um trabalhador rural que ajuda a mãe entregando roupas para seus clientes. Assim conhece Clara, menina criada na cidade e que passa férias na região. Enquanto Zeco não tem sapatos, Clara tem seus lindos tênis.

Link para acesso ao filme online com audiodescrição:

<http://www.filmesquevoam.com.br/com-os-pes-na-cabeca-versao-em-audiodescricao>

⁶⁹ Sinopses e materiais informativos retirados do site "Filmes que Voam"

A coleta de dados dessa pesquisa se deu a partir de diário de campo, observação, conversas informais e gravação em áudio, assim como reflexões que surgiram tanto por parte dos alunos como da pesquisadora durante o desenvolvimento da pesquisa.

4.3 SISTEMATIZAÇÃO DOS ENCONTROS E ANÁLISE DOS DADOS

Como já mencionado, os encontros foram realizados na Sala de Recursos, que tem localização junto ao pátio da escola onde são realizados os recreios dos alunos e práticas de Educação Física, o que fez com que em alguns encontros houvesse interferência sonora no espaço. Houve diversas interrupções, visto que a sala é frequentada também por outros alunos que precisam de auxílio extra-classe, como crianças autistas e alunos com hiperatividade. Os curta-metragens e as cenas de filmes foram exibidos em um *notebook* da sala, com o auxílio de pequenas caixas de som.

A primeira etapa dos encontros tinha como procedimentos metodológicos a apresentação dos filmes e depois uma discussão aberta sobre o entendimento/compreensão do curta-metragem.

Já a segunda etapa consistiu em dois momentos: no primeiro, os alunos assistiam às cenas selecionadas dos filmes audiodescritos e após relatavam a forma como haviam percebido a cena. Após essa primeira explanação, iniciava-se a discussão do fragmento fílmico pontuando a expressão referente ao elemento da linguagem cinematográfica. Para finalizar, era exibido um curta-metragem, com breve discussão entre os participantes no final do encontro.

A terceira e última etapa concentra-se na distribuição dos materiais utilizados na pesquisa no aplicativo CODATA (Comunidade Colaborativa de Dados), como já mencionado.

A análise dos dados foi realizada utilizando como critérios os referenciais teóricos da pesquisa, tais como: Cinema e Educação, Cinema e Linguagem, Cinema e Audiodescrição, e a construção da imagem de acordo com diversos autores e, especialmente, Gilbert Simondon sobre o ciclo da imagem, adotando as quatro fases, explicadas anteriormente: imagem-motora, imagem-perceptiva, imagem-mental e imagem-invenção. É importante esclarecer que, apesar da análise valer-se de

nuances das quatro fases, Simondon (2013) postula que a imagem se constrói no ciclo total. Assim, ao dar-se ênfase a cada uma das fases de acordo com a situação analisada, não se exclui a presença das demais fases, apenas se adentra em particularidades que se considera pertinente à análise.

Abaixo são apontados os relatos e os dados colhidos durante os encontros, assim como a análise de alguns deles.

4.3.1 Prólogo: relato de encontro de audiodescrição e cinema

Durante o ano de 2006 tive a oportunidade de ser voluntária na Sala de Recursos da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio General Neto, localizada na região central da cidade de Santana do Livramento no Rio Grande do Sul, onde por alguns meses tive contato com um grupo de pessoas com deficiência visual. Assim, com o objetivo de apresentar a audiodescrição, retornei ao local em maio de 2014, iniciando um trabalho de sensibilização dos alunos para a audiodescrição. Farei um breve relato, pois foi a partir desse encontro que se deu a proposta de um trabalho envolvendo audiodescrição e cinema.

A escolha do filme a ser exibido no encontro se deu a partir de encontro anterior à sessão filmica, onde os alunos pontuaram suas preferências de gêneros cinematográficos, aos quais foram apontados os gêneros de terror, suspense e romance. Mesmo não tendo sido apontado o gênero animação, o filme escolhido foi “Hotel Transilvânia” (Genndy Tartakovsky, 2012), já que essa película contempla, de certa forma, os três gêneros citados, pois possui personagens do gênero terror, com um toque de romantismo e comédia, parodiando de forma engraçada “os monstros” dos filmes de terror. Além disso, a animação é um gênero fílmico que é adequada a qualquer tipo de idade. No caso do filme “Hotel Transilvânia”, pode-se fazer ainda uma leitura, considerando que se poderia trabalhar esta animação específica abordando a questão da inclusão e da diversidade, visto que sua história baseia-se no afastamento desses monstros da sociedade, sendo criado um hotel para protegê-los dos humanos, que sofre uma reviravolta quando um humano entra nesse espaço.

Este filme também foi escolhido pelo fato de na época, ser um dos poucos filmes audiodescritos encontrados em formato DVD, já que no ano de 2014, filmes

audiodescritos eram difíceis de encontrar *online*, diferentemente de hoje. O filme foi alugado em uma locadora de vídeos da cidade. É importante ressaltar que, atualmente, apesar de termos vários filmes em locadoras que possuem o recurso, o acesso a eles não é possível, visto que alguém com visão precisa saber que determinado filme possui audiodescrição. Uma pessoa com deficiência visual não consegue saber sobre essa informação de forma autônoma, já que a grande maioria dos filmes audiodescritos, quando possuem alguma sinalização do recurso na capa, o têm de forma escrita e com letras minúsculas, sendo que, até o término desta dissertação, não encontrei algum DVD com indicação em Braille sobre a AD. O mesmo se dá com a compra de filmes, tanto *online* como de forma presencial, já que poucos são os anúncios de venda que têm indicação de que o filme possui audiodescrição. Ainda sobre acesso a esses filmes, não se sabe ao certo quantos filmes em DVD foram audiodescritos no Brasil, e os que possuem o recurso são provenientes de listas de fóruns de PCDV e audiodescritores, sendo que estas listas nem sempre são atualizadas.

Esse encontro teve como público três frequentadores da sala com deficiência visual com idades de 21, 17 e 16 anos, sendo o mais velho do sexo masculino e as adolescentes do sexo feminino. As meninas possuem cegueira congênita, já o menino ficou cego aos 12 anos, devido a um glaucoma. Os três estudavam na escola, frequentando a Sala de Recursos, quando não estavam em sala de aula regular, para realizarem atividades propostas por professores ou como ponto de encontro e lazer entre o grupo. No mesmo espaço funcionam as reuniões da ADEVI (Associação de Deficientes Visuais), sendo o local também frequentado por membros da associação a qualquer hora do dia. O filme foi apresentado em um computador, pois o espaço não tem tela de projeção ou *data-show*. Os alunos se posicionaram perto do aparelho, conforme ilustrado nas Figuras 12 e 13.

Figura 12 - Fotografia de alunos assistindo ao filme com audiodescrição.



Fonte: Acervo da Pesquisa

Figura 13 - Fotografia de aluna assistindo ao filme com audiodescrição no computador da sala de recursos.



Fonte: Acervo da Pesquisa

Nesse encontro, primeiramente foram apresentados conceitos pertinentes ao conhecimento do recurso da audiodescrição. Logo foi realizada uma apresentação da

sinopse do filme, que teve a contribuição de um dos alunos que já havia assistido sem audiodescrição e complementou a sinopse com as suas percepções. Também foi feita uma breve descrição dos personagens. Nesse momento, foi interessante observar que o aluno que já havia assistido ao filme sem AD mencionou que, quando o assistiu, imaginava o Frankenstein totalmente diferente, pois não havia sido descrito como era o personagem. O aluno imaginava-o verde, com base na descrição geral do que é o Frankenstein, como todos conhecemos e não com as nuances⁷⁰ descritas do personagem desse filme. Também foram realizadas perguntas sobre os personagens, durante a descrição. Após a descrição dos personagens, foi exposto o que seria uma animação de desenho, se sabiam que gênero fílmico era, e foi explicado como se dá a produção desse tipo de animação, na qual os personagens não são pessoas reais, mas sim desenhos feitos com diferentes técnicas. No caso da animação em questão, foi explicada a técnica usada (computação gráfica). Os três alunos compreenderam, fizeram perguntas e uma delas mencionou que havia visto uma reportagem onde desenhos eram feitos com várias fotografias que eram montadas uma após a outra, dando movimento. Penso que essa explanação inicial sobre o gênero do filme foi de extrema importância, pois a técnica utilizada e a linguagem cinematográfica devem ser explicadas para que não seja só um filme com uma narração. O espectador, sendo vidente ou não, precisa saber que há vários tipos de filme e que cada um tem suas características singulares, pois é isso que penso ser a magia do cinema, já que quando um diretor escolhe uma animação em vez de uma ficção com personagens reais, ele dá um significado a esse filme também, que deve ser passado ao espectador para que ele tenha uma maior compreensão do que está assistindo.

Após as apresentações iniciais, foi exibido o filme. Na sala os três alunos com deficiência visual e as duas videntes com vendas, assistiram à animação de 91 minutos. Também me permiti usar a venda em alguns momentos do filme, mesmo sabendo que deveria observá-los, mas queria também poder experimentar a sensação de ver o filme sem as imagens como eixo principal.

Durante a apresentação, muitos risos, e alguns comentários: “É música de faroeste!” (informação verbal)⁷¹, disse N.S.(16 anos) ao ouvir o som da música em

⁷⁰ No caso específico desse filme, o personagem de Frankenstein tem a cor azul-acinzentada.

⁷¹ Fonte: Pesquisa

uma das cenas iniciais do filme. “Eu sabia que ele ia cair!” (informação verbal)⁷², disse I.C. (17 anos), quando Johnny, um dos personagens principais do filme, caiu do telhado. Ao final do filme, R.M. (21 anos), que já havia assistido à animação sem o recurso, mencionou, ao ouvir a audiodescrição dos créditos onde os personagens brincam e se misturam às letras que formam os nomes e as palavras: “Eu não sabia que os créditos eram assim, achava que era aquela tela preta passando. Que legal!” (informação verbal)⁷³.

Após o filme, iniciamos uma conversa descontraída sobre as percepções dos alunos. R.M comentou, ao ser perguntado o que acharam do filme com audiodescrição: “Fica bem mais explicado né? Eu já tinha entendido e tal, mas muitos detalhes eu não conseguia, muitos detalhes ali eu consegui pegar bem melhor” (informação verbal)⁷⁴. “Bem interessante. E eu nunca tinha visto um filme com audiodescrição” (informação verbal)⁷⁵, disse N.S. Sobre os personagens, N.S. comentou que gostou de Mavis: “Eu achei a voz dela bonita”(informação verbal)⁷⁶.

Algumas críticas à audiodescrição do filme foram mencionadas: “Teve uma cena ali em que a voz do áudio, do descritor ali, tá bem mais alta do que a cena. E aí quando o cara fala não dá tempo de prestar atenção na cena e na descrição. Fica tipo, tu presta atenção num ou no outro, não tem como tu prestar atenção nos dois porque a cena tá um pouco mais baixa” (informação verbal)⁷⁷, disse R.M.

N.S. perguntou: “Tem mais filmes com audiodescrição?” (informação verbal)⁷⁸. Comentei que sim e relatei minha experiência ao alugar os filmes audiodescritos. R.M. falou: “Mesmo lá em Caxias, que é tudo bem mais divulgado, mesmo assim se tu chegar nas pessoas e falar filme audiodescrito, ficam tudo boiando” (informação verbal)⁷⁹. Seu depoimento exemplifica sobre a dificuldade de acesso à informação e o quanto a maioria das pessoas precisam apropriar-se de novos conceitos, proporcionando uma mudança da sociedade para que esta se torne de fato inclusiva.

Sobre sua experiência com audiodescrição, quando morava em Caxias do Sul/RS, R.M. relatou: “Teve uma vez um encontro, mas não foi no cinema, fizeram à parte... eles fecharam o salão, botaram as cadeiras... que era o dia da pessoa com

⁷² Fonte: Pesquisa

⁷³ Fonte: Pesquisa

⁷⁴ Fonte: Pesquisa

⁷⁵ Fonte: Pesquisa

⁷⁶ Fonte: Pesquisa

⁷⁷ Fonte: Pesquisa

⁷⁸ Fonte: Pesquisa

⁷⁹ Fonte: Pesquisa

deficiência visual... e aí eles pegaram e botaram o filme com audiodescrição. Todo o ano eles fazem isso, mas é um dia só” (informação verbal)⁸⁰. Esse depoimento também mostra que o acesso à audiodescrição nas cidades do interior do Rio Grande do Sul é mínimo, sendo geralmente proporcionado quando há algum evento do dia da Pessoa com Deficiência Visual, ou uma Mostra Audiodescrita isolada, ou seja, ainda não é possível em cidades do interior do RS a pessoa com deficiência visual ter acesso ao recurso em um cinema ou espaços que beneficiem todo o tipo de público.

Minha impressão sobre esse encontro foi que a audiodescrição beneficiou aos participantes a apreensão da narrativa fílmica. Houve alguns momentos que pensei que se perderiam algumas informações devido a barulhos externos, já que trata-se de uma escola, com intervalos diferenciados de salas. Também o “entra” e “sai” da sala poderia prejudicar, já que esta é frequentada por membros da ADEVI e outros alunos, porém notei que essa foi uma preocupação minha, pois os alunos participantes não manifestaram qualquer perturbação quanto a isso.

Os resultados foram satisfatórios, pois os três mostraram-se bastante interessados em obter nomes de filmes e assistirem a mais filmes audiodescritos. Também foi interessante ouvir deles a forma como percebem o filme, suas críticas quanto à audiodescrição e as sugestões para melhoraria do recurso.

Como continuação do trabalho, foi proposta a eles e à professora da Sala de Recursos uma oficina de cinema, com mostras de curtas audiodescritos e discussão posterior sobre os vídeos, que são o instrumento desta dissertação.

Desse modo, como a alfabetização em Braille, penso que a apresentação de filmes com audiodescrição é uma forma de educar através de uma linguagem diferenciada, no caso a audiodescrita. Como Carrière (2006) menciona, estamos familiarizados com a linguagem que se apresenta na tela, porém não estamos familiarizados como se dá essa percepção para a pessoa que nunca enxergou, ou para aquela que enxergou um dia e que hoje não enxerga, e que mesmo tendo uma “bagagem” de imagens pré-concebidas, precisa se acostumar com esse recurso. Além disso, é necessário, que assim como os videntes, a PCDV também tenha uma educação audiovisual, para poder compreender algumas nuances do filme.

⁸⁰ Fonte: Pesquisa

4.3.2 Primeira etapa: sensibilização à audiodescrição

Após a primeira experiência na Sala de Recursos com uma animação com audiodescrição, retornei à escola no ano seguinte, em 2015, com a finalidade de iniciar meu projeto de pesquisa de Mestrado. Visto que o projeto iria se iniciar com alunos que nunca tinham tido contato com qualquer material audiovisual audiodescrito, foi necessária uma pequena fase de sensibilização. É importante ressaltar que os três alunos que fizeram parte do que chamei de “prólogo” dos encontros nesta dissertação, não participaram dessa primeira etapa de sensibilização. Porém, as alunas N.S. e I.C. se inseriram na pesquisa a partir da segunda etapa.

Relato do primeiro encontro

O primeiro encontro foi planejado conforme o Quadro 5. Compareceram a esse encontro os alunos na Figura 14, aqui nomeados de P1, P2, P3 e P4. Além deles, estavam presentes a professora da sala e o presidente da ADEVI, também com deficiência visual, e que acompanhou a exibição dos filmes a partir do segundo curta-metragem.

Quadro 5 - Sistematização do Primeiro Encontro - 1º Etapa

PLANO DE ATIVIDADES		
ENCONTRO Nº 01	DATA: 08.07.2015	Nº DE ALUNOS: 4
DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES		
<p>- Tema: Sensibilização à audiodescrição.</p> <p>- Objetivos do encontro: introduzir e sensibilizar os alunos a técnica da audiodescrição através do cinema.</p> <p>- Metodologia:</p> <p>1º momento - Uma breve apresentação pessoal;</p> <p>2º momento - Breve explicação sobre o recurso da audiodescrição e esclarecimento</p>		

de dúvidas e/ou perguntas;

3º momento - Exibição do curta-metragem “Os olhos do pianista”;

4º momento - Socialização e discussão no grupo sobre o filme-audiodescrição;

5º momento - Exibição do curta-metragem “Para chegar até lua”;

6º momento - Socialização e discussão no grupo sobre o filme-audiodescrição;

7º momento - Exibição do curta-metragem “Osmar: a primeira fatia de pão de forma”

8º momento - Socialização e discussão no grupo sobre o filme-audiodescrição;

9º momento - Exibição do curta-metragem “O anão que virou gigante”;

10º momento - Socialização e discussão no grupo sobre o filme-audiodescrição;

11º momento - combinações para o próximo encontro e encerramento da atividade.

Recursos: computador ou notebook com caixas de som e curta-metragens de animação com audiodescrição.

Fonte: Pesquisa

Figura 14 - Alunos assistindo aos curtas animados



Fonte: Acervo da Pesquisa

Ao iniciar o encontro, expliquei como seria o modo de trabalho nesta etapa, assim como comentei sobre o que é a audiodescrição e a relação audiodescrição e cinema, visto que muitos dos presentes não conheciam o recurso. Em seguida, exibi

o primeiro filme, “Os olhos do pianista”. Após a exibição, perguntei o que eles haviam achado do filme e se podiam relatar a história, a partir do que haviam entendido. P3, que tem baixa-visão, mas não olhou em nenhum momento para a tela em que era exibida a imagem visual, relatou:

Achei legal! Eu entendi que o gurizinho estava andando de triciclo com a menina que estava deitada na cama, daí o pianista estava na frente do... qual é aquele...do cinema, aí um gaúcho apontou o dedo e o pianista saiu, aí depois o gurizinho do triciclo levou o pianista até o cinema, aí depois eu não me lembro... (P3 - informação verbal)⁸¹

Alguns participantes disseram entender o filme, mas não saber explicar. Perguntei a eles se o filme não tivesse audiodescrição, se eles iam conseguir ver o curta-metragem, ao que todos em consenso responderam que não. P2 relatou que como o filme não tinha voz e fala, não iam conseguir ver o curta e os demais concordaram. P3 respondeu que só iam escutar o barulho, e P1 completou que só iam escutar o barulho, mas não iam saber o que estava ocorrendo. P3 comentou que não iam saber se tinha um homem vestido de gaúcho e P1 completou dizendo que nem o pianista. O curta-metragem em questão possui somente uma trilha musical que acompanha as imagens visuais, por isso, sem o recurso da audiodescrição ou de alguém descrevendo o filme, não ia ser compreensível em termos de narrativa fílmica para as pessoas com deficiência visual.

Sobre a audiodescrição todos acharam muito boa, porém P1 comentou que havia achado a narração muito rápida na parte inicial do filme.

Como nenhum deles havia comentado sobre o personagem ter deficiência visual e a audiodescritora não descreveu esse dado, questionei o porquê da menina enviar sinais pela corrente que fez com os colegas. Nenhum deles havia compreendido o porquê desse ato da menina no filme. Então sugeri que o curta-metragem fosse passado novamente, já que era a primeira vez que aquele grupo via um filme com audiodescrição. Em contato anterior com outras pessoas com deficiência visual que já haviam usufruído em algum momento do recurso, algumas relataram que na primeira vez que assistiram a filmes ou programas de televisão com audiodescrição, era comum ficarem confusas quanto às informações passadas, quanto às diferenças de vozes, tanto de volume do som, como de diferença tonal. Como mencionou uma colega de curso certa vez, é importante “acostumar o ouvido”.

⁸¹ Fonte: Pesquisa

Sendo assim, essa primeira etapa foi pensada exatamente para essa finalidade. Dessa forma, a confusão inicial dos alunos frente ao recurso é aparentemente normal. Com o passar dos encontros é possível notar que os participantes vão “remontando” e “recriando” narrativas, sem tanta dificuldade quanto nos primeiros encontros.

Após a segunda exibição do curta-metragem, P1 questionou: “Pode ser até bobagem o que eu vou perguntar, mas o cara era deficiente visual? O pianista?” (P1 - informação verbal)⁸². Respondi que sim e ela respondeu que tinha percebido porque a menina tocava nele emitindo os sinais.

Importante ressaltar nesse questionamento de P1 a insegurança quanto a suas percepções sobre o filme. Talvez isso se dê pelo fato dela ter assistido ao recurso pela primeira e/ou por ter como referenciais ditos “corretos” aqueles que passam pela percepção do vidente, por isso a hesitação em responder e a resposta vir em forma de pergunta, já adiantando que pode “ser bobagem”. A questão da audiodescrição como recurso que auxilia nos processos de inclusão vem exatamente para dar ferramentas informacionais para que a pessoa com deficiência visual possa sentir autonomia e consiga elaborar sua própria opinião sobre determinado produto cultural.

Após a segunda exibição do filme e a explanação da colega, os demais alunos também comentaram que perceberam que o senhor era cego e elaboraram narrativas verbais muito próximas do filme visual.

Prosseguindo, exibi o segundo filme, “Para chegar até a lua”, que dessa vez teve o acompanhamento do presidente da ADEVI, que já havia assistido a uma peça teatral com audiodescrição. Ao questionar sobre o que haviam achado do filme, P3 respondeu:

Legal...primeiro ele saiu do casulo, aí depois ele falou com a mãe dele, eu acho que era a mãe né?!...Aí depois ele saiu voando, aí ele encontrou o besouro e perguntou pra vê, aí tinha, tipo, eu acho que era uma vassoura, e bateu nele, aí ele olhou e saiu, aí depois ele voou de novo e posou numa fonte, eu acho, que estava seca, aí não era mais...aí depois o besouro viu ele e falou com ele e ele não viu, aí ele sentou no banco e aí o besouro chegou e pediu para se sentar com ele, aí eles ficaram esperando a lua que era o poste, aí quando chegou o poste ele falou para o besouro que tinha que ir embora, aí ele foi...até a lua, que era um poste... (P3 - informação verbal)⁸³

⁸² Fonte: Pesquisa

⁸³ Fonte: Pesquisa

Durante a discussão sobre o filme, P2 questionou se o personagem principal era uma mosca, pois ele havia entendido que era uma drosófila, segundo o que a audiodescritora havia descrito. Nem sempre as escolhas feitas pelos audiodescritores serão de entendimento geral, visto que as pessoas têm vivências diferenciadas. Assim se dá também em relação às palavras. Isso é algo que acontece tanto para com a pessoa com deficiência visual como ao vidente. Foi explicado para P2 que drosófila era um tipo de mosca.

Na sequência questionei aos participantes se havia alguma diferença entre os filmes. P3 disse que o primeiro filme era de uma menina e que o segundo filme era de animais. P1 disse que um era mudo, referindo-se a não ter diálogos, já que para eles somente a música soaria como sem ação, sem verbo, ou seja, “mudo”. P1 achou o primeiro filme (“Os olhos do pianista”) mais reflexivo, enquanto P2 achou o filme mais “real”, ou seja, mais próximo da realidade dele.

Assistimos ao terceiro curta-metragem desse encontro, “Osmar: a primeira fatia de pão de forma”, dessa vez sem a presença de P2, que foi embora. Começamos a discussão falando dos personagens e passamos para o entendimento do filme:

Eu acho que a fatia de pão estava com depressão, porque ninguém gostava dela, ela tava sempre jogada, abandonada... (P1 - informação verbal)⁸⁴

E só escolhiam ele pra jogar futebol de último e que todo mundo brigava com ele, não gostava dele e aí o doutor que viu que ele mesmo se enganou, aí ele foi pegar o coisa e ligou pra tortinha de morango, aí ele pensou que o pão velho fosse aquele, aí ele pulou em cima do pão velho e matou, esmagou o pão, de tão gordo que ele era e ele tinha medo disso, não saia mais. (P3 - informação verbal)⁸⁵

Questionei novamente se havia algo de diferente em relação aos filmes anteriores, e P3 relatou que no curta, os personagens eram de comer, como pão, e que a audiodescrição da película dessa vez era com voz masculina.

Nesse momento, eles já estavam animados com a audiodescrição e começaram a indagar sobre a audiodescrição na televisão. Iniciamos uma conversa sobre esse tema que acabou tomando algum tempo do encontro. Sobre a AD na televisão, iniciou-se uma conversa sobre a percepção dos jogos de futebol televisionados que se finalizou com a questão da deficiência visual dos participantes,

⁸⁴ Fonte: Pesquisa

⁸⁵ Fonte: Pesquisa

sendo reproduzida abaixo:

Na televisão só falam assim oh: “tocou pra não sei quem, agora ele cruzou, olha lá bateu”, aí não falam “bateu na trave”, aí a gente não sabe se foi gol, só falam quando é “goool”, não falam quando vai se tiro de meta, só falam quando vai ser “a bola não sei o que, toca pra não sei o que e vai chuta e vai chuta”... (P3 - informação verbal)⁸⁶

É, eu mesmo, olha só como é a idade, mas eu quero descobrir, pois têm coisas, depois da minha idade, que eu conheci, que eu vi vidente. Mas de 20 anos pra cá, eu já não conheci mais nada, essas coisas novas, essas tecnologias novas...a minha esposa que me diz, os guris que me dizem “ah a chuteira cor de rosa do fulano” “oh a chuteira limão do fulano” “a chuteira amarela do fulano”... Eu queria ver também, porque mudou. Antigamente a chuteira, não sei se tu chegou a conhecer, as chuteiras dos jogadores eram com cordão, atadas até em cima⁸⁷...Agora eu não sei como é que é, se é igual ao meu sapato...eu queria saber, porque eu tenho curiosidade de ver, o calção, as camisetas...O campo, esses campos, essas arenas novas...(PRESIDENTE DA ADEVI - informação verbal)⁸⁸

Sim, os campos ninguém sabe, tipo o nome da Arena... só falam Arena do Corinthians, mas a gente não sabe, só falam o nome dos jogador... (P3 - informação verbal)⁸⁹

Eu tinha curiosidade pra saber, porque os campos eu conheci, tinha tela ao redor, tinha tudo ao redor, agora não tem mais tela...não tem mais tela? Porque ninguém descreveu... Antigamente era arquibancada com cimento, tu levava tua almofadinha, agora é só cadeira, cadeira até lá em cima, eu não sei se ainda tem estádio com cimento...nós não sabemos essas coisas. Os guris que não enxergaram, a P1 enxergou ou não? (PRESIDENTE DA ADEVI - informação verbal)⁹⁰

Não (P1 - informação verbal)⁹¹

Pois é, ela não sabe o que é um campo de futebol, o tamanho...não sabe nem as cores (PRESIDENTE DA ADEVI - informação verbal)⁹²

Eu sei as vezes porque o meu pai me diz a cor que tem, e lá de vez em quando eu consigo enxergar alguma coisa na tv, mas...(P2 - informação verbal)⁹³

Tu já tem uma imagem daquilo que foi né? Tu faz a imagem daquilo que tu imagina. (PRESIDENTE DA ADEVI - informação verbal)⁹⁴

⁸⁶ Fonte: Pesquisa

⁸⁷ Nesse momento da conversa, o presidente da ADEVI faz o gesto como se estivesse amarrando as chuteiras até os joelhos.

⁸⁸ Fonte: Pesquisa

⁸⁹ Fonte: Pesquisa

⁹⁰ Fonte: Pesquisa

⁹¹ Fonte: Pesquisa

⁹² Fonte: Pesquisa

⁹³ Fonte: Pesquisa

⁹⁴ Fonte: Pesquisa

Aqui pergunto ao presidente da ADEVI se a percepção viria do referencial do olhar do outro, ao qual ele responde que vem do ato de tocar.

Nesse trecho podemos observar a importância da AD no quesito informacional, mas também a importância que a pessoa com deficiência visual dá ao toque como ponto principal de sua percepção, como elucidado por Kastrup (2013). Também a questão da imagem mental presente no relato do presidente, o que nos remete à criação de imagens, através da imagem-recordação, pois o senhor recorda de situações que lhe foram importantes e que nesse momento foram reativadas, com um parecer “nostálgico”, como destacado por Simondon (2013) ao explicar sobre a terceira fase do ciclo genético da imagem, onde o sujeito revive, de certa forma, situações através das imagens evocadas.

Antes de finalizar o encontro, foi exibido o filme “O Anão que virou gigante”. Discutimos brevemente sobre o personagem principal e as ações que ocorreram no curta-metragem e encerramos o encontro.

É importante ressaltar que o aluno P4 participa dos encontros assistindo aos filmes, mas não comenta nem discute sobre eles.

Relato do segundo encontro

O segundo encontro seguiu com similaridades metodológicas próximas ao primeiro encontro, como demonstrado no Quadro 6. Estiveram presentes os alunos aqui nomeados de P1, P2, P3 e P5 e a professora vidente da Sala de Recursos.

Quadro 6 - Sistematização do Segundo Encontro - 1º Etapa

PLANO DE ATIVIDADES		
ENCONTRO Nº 02	DATA: 09.07.2015	Nº DE ALUNOS: 4
DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES		
<p>- Tema: Sensibilização à audiodescrição.</p> <p>- Objetivos do encontro: introduzir e sensibilizar os alunos a técnica da audiodescrição através do cinema.</p>		

- Metodologia:

1º momento - Combinações iniciais do encontro

2º momento - Exibição do curta-metragem “Minhocas”;;

3º momento - Socialização e discussão no grupo sobre o filme-audiodescrição;

4º momento - Exibição do curta-metragem “A última reunião dançante”;

5º momento - Socialização e discussão no grupo sobre o filme-audiodescrição;

6º momento - Combinações para a continuação da pesquisa e encerramento da atividade.

Recursos: computador ou notebook com caixas de som e curta-metragens de animação com audiodescrição.

Fonte: Pesquisa

Iniciei o encontro exibindo o filme “Minhocas”. Após a exibição, P3 reconstruiu a narrativa para os presentes:

Ele não podia cavar pra cima. E o filho deles queria cavar e o pai dele saiu com ele e foi lá num lugar, num parque. Aí levou ele e ele cavou, aí veio um passar...eles tavam caminhando, aí veio um passarinho, aí o passarinho tentou pegar eles e eles cavaram e aí o tunel começou a se desmoronar e veio um bloco de terra por cima deles e aí ele parecia que tava andando de skate numa pedra e depois a poeira tapou eles, aí um monte de coisa tapou eles, aí o passarinho foi embora e ele encontrou o pai, aí eles se foram embora pra casa de novo. (P3 - informação verbal)⁹⁵

A recriação de narrativas é um dos processos, segundo Marçolla (2005), da arte de contar histórias, que passa pela apropriação da narrativa.

O segundo curta-metragem exibido no encontro foi a “Última Reunião Dançante”, que motivou bastante a discussão dos alunos. Durante esta, os alunos debateram questões culturais, como o fato do filme ser gaúcho e trazer expressões como “tchê” e “bah”. Também questionaram algumas nomenclaturas desconhecidas, características dos anos 1980, como: casco, mobilete, o jogo de video game Atari e a dança da vassoura, o que foi explicado aos alunos com o auxílio da professora da Sala de Recursos. É importante destacar que nos momentos de explicações de conceitos aos quais os alunos não conhecem, além do verbal, é usado o tato,

⁹⁵ Fonte: Pesquisa

principalmente pela professora, sempre que possível.

Durante o segundo filme, estiveram presentes somente três dos quatro alunos que iniciaram esse encontro, conforme demonstra a Figura 15.

Figura 15 - alunos assistindo aos curtas animados no segundo encontro



Fonte: Acervo da Pesquisa

A partir da Figura 15 é possível observar três formas diferenciadas de “olhar” o filme, possibilitando uma forma diferenciada de construir imagens também. Aqui é o corpo que olha, a partir do posicionamento lateral, da cabeça baixa, da cavidade visual que é comprimida no rosto do aluno. Os dois meninos “olham” com o “ouvido”, lembrando muito a imagem-motora, elucidada por Simondon (2013), onde o corpo se prepara para receber o estímulo. A menina com baixa-visão, ainda resistente a sua condição, posiciona-se de frente para a tela, procurando ainda enxergar com os olhos e não com os demais sentidos, por ter ainda um resquício do visual. Nela a imagem visual ainda predomina.

4.3.3 Segunda etapa: criando imagens a partir da audiodescrição

A segunda etapa da pesquisa consistiu em um total de 4 encontros, demonstrados nos Quadros 7, 8, 9 e 10. No primeiro encontro dessa fase, como

forma de retomada do projeto, foi exibido o filme “A hora do recreio” e foi explicado aos alunos como seria o trabalho. No segundo, terceiro e quarto encontros, foram exibidas as cenas referentes a planos detalhes/fechados, planos gerais/abertos e, por fim, movimentos e ângulos de câmera. Posteriormente a cada exibição das cenas, foram exibidos os filmes, “No seu lugar”, “Vai que é tua Tafarinha” e “Com os pés na cabeça”. Os dados colhidos nos encontros foram semelhantes, pela metodologia de organização também ser similar. Dessa forma, optou-se por analisar os dados dessa segunda etapa em conjunto, não separados por encontros, trazendo, assim, os pontos mais relevantes descobertos.

Quadro 7 - Sistematização do terceiro encontro - 2º Etapa

PLANO DE ATIVIDADES		
ENCONTRO Nº 03	DATA: 26.04.2016	Nº DE ALUNOS: 6
DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES		
<p>- Tema: Linguagem cinematográfica, audiodescrição e criação de imagens.</p> <p>- Objetivos do encontro: introduzir a linguagem cinematográfica através da apreciação de filmes com audiodescrição, fomentando a discussão e a criação de imagens</p> <p>- Metodologia:</p> <p>1º momento - Explicações e combinações sobre a segunda etapa da pesquisa;</p> <p>2º momento - O que é enquadramento? Imagem e Cinema.</p> <p>3º momento - Exibição do curta-metragem “A hora do recreio”;</p> <p>4º momento - Socialização e discussão no grupo sobre o filme-audiodescrição;</p> <p>5º momento - Combinações para o próximo encontro e encerramento das atividades.</p> <p>Recursos: computador ou notebook com caixas de som e curta-metragens de animação com audiodescrição.</p>		

Fonte: Pesquisa

Quadro 8 - Sistematização do quarto encontro - 2º Etapa

PLANO DE ATIVIDADES		
ENCONTRO Nº 04	DATA: 03.05.2016	Nº DE ALUNOS: 6
DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES		
<p>- Tema: Linguagem cinematográfica, audiodescrição e criação de imagens.</p> <p>- Objetivos do encontro: introduzir a linguagem cinematográfica através da apreciação de filmes com audiodescrição, fomentando a discussão e a criação de imagens</p> <p>- Metodologia:</p> <p>1º momento - Combinações do encontro;</p> <p>2º momento - Exibição das cenas 01, 02, 03 e 04 (planos fechados/plano detalhe);</p> <p>3º momento - Discussão, socialização e reflexão em grupo sobre a forma de perceber as cenas (processo de construção da imagem);</p> <p>4º momento - apresentação da linguagem cinematográfica trabalhada nas cenas;</p> <p>5º momento - Desconstrução da imagem formada e construção de uma nova imagem a partir das discussões;</p> <p>6º momento - Exibição do curta-metragem “No seu lugar”;</p> <p>7º momento - Socialização e discussão no grupo sobre o filme-audiodescrição;</p> <p>8º momento - Combinações para o próximo encontro e encerramento das atividades.</p> <p>Recursos: computador ou notebook com caixas de som e curta-metragens de animação com audiodescrição.</p>		

Fonte: Pesquisa

Quadro 9 - Sistematização do quinto encontro - 2º Etapa

PLANO DE ATIVIDADES		
ENCONTRO Nº 05	DATA: 10.05.2016	Nº DE ALUNOS: 3
DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES		
<p>Tema: Linguagem cinematográfica, audiodescrição e criação de imagens.</p>		

- **Objetivos do encontro:** introduzir a linguagem cinematográfica através da apreciação de filmes com audiodescrição, fomentando a discussão e a criação de imagens

- **Metodologia:**

1º momento - Combinações do encontro;

2º momento - Exibição das cenas 05 e 06 (planos abertos/plano geral);

3º momento - Discussão, socialização e reflexão em grupo sobre a forma de perceber as cenas (processo de construção da imagem);

4º momento - apresentação da linguagem cinematográfica trabalhada nas cenas;

5º momento - Desconstrução da imagem formada e construção de uma nova imagem a partir das discussões;

6º momento - Exibição do curta-metragem “Vai que é tua Tafarinha”;

7º momento - Socialização e discussão no grupo sobre o filme-audiodescrição;

8º momento - Combinações para o próximo encontro e encerramento das atividades.

Recursos: computador ou notebook com caixas de som e curta-metragens de animação com audiodescrição.

Fonte: Pesquisa

Quadro 10 - Sistematização do sétimo encontro - 2º Etapa

PLANO DE ATIVIDADES		
ENCONTRO Nº 06	DATA: 31.05.2016	Nº DE ALUNOS: 4
DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES		
<p>Tema: Linguagem cinematográfica, audiodescrição e criação de imagens.</p> <p>- Objetivos do encontro: introduzir a linguagem cinematográfica através da apreciação de filmes com audiodescrição, fomentando a discussão e a criação de imagens</p> <p>- Metodologia:</p>		

- 1º momento - Combinações do encontro;
- 2º momento - Exibição das cenas 07, 08 e 09 (ângulo e movimento de câmera);
- 3º momento - Discussão, socialização e reflexão em grupo sobre a forma de perceber as cenas (processo de construção da imagem);
- 4º momento - Apresentação da linguagem cinematográfica trabalhada nas cenas;
- 5º momento - Desconstrução da imagem formada e construção de uma nova imagem a partir das discussões;
- 6º momento - Exibição do curta-metragem “Com os pés na cabeça”;
- 7º momento - Socialização e discussão no grupo sobre o filme-audiodescrição;
- 8º momento - Combinações futuras da pesquisa e encerramento das atividades.

Recursos: computador ou notebook com caixas de som e curta-metragens de animação com audiodescrição.

Fonte: Pesquisa

Explano aqui os principais dados desses encontros e análises quanto à percepção dessas imagens, criadas a partir da informação fornecida pela audiodescrição e pelo sonoro das cenas e filmes.

Algo importante a se destacar novamente é o posicionamento físico dos alunos com deficiência visual para assistir ao material audiovisual. Os alunos, geralmente, posicionam-se lateralmente ao aparelho sonoro, no caso o *notebook*, e inclinam levemente a cabeça para baixo, conforme ilustra a Figura 16, possibilitando, de certa forma, a criação da imagem-motora, mencionada por Simondon (2013), adequando a estrutura corporal-motora para a construção da imagem. Assim, o fato dos alunos com deficiência visual figurarem utilizando a posição da foto, demonstra o corpo que se prepara para receber algo, de forma quase instintiva. Esse posicionamento foi uma constante em quase todos os encontros, principalmente entre os alunos com um grau elevado de baixa visão e os alunos cegos congênitos.

Figura 16 - Aluno posiciona-se lateralmente ao aparelho onde é exibido o filme



Fonte: Acervo da Pesquisa

Durante os encontros e as explicações, foi importante notar a força que ganha a questão tátil ante a palavra, como já mencionado por Kastrup (2013). Em vários momentos, foi necessário explicar através do toque-gestual conceitos que para os alunos eram considerados abstratos. Por exemplo, durante a explicação do termo “enquadramento”, de extrema importância para o cinema, e sendo um conceito visual de imagem visual, foi preciso concretizar através de uma explicação referencial, ou seja, de algo que eles conheciam e tinham contato, como a tela do celular, e fazê-los tocarem na tela, para verem a dimensão daquele “quadrado-retângulo” que compõe a tela do celular, e assim, explicando através do ato de fotografar, que eles conhecem, visto que tiram suas próprias fotografias com o celular, conceituar que em uma fotografia, o que estava no limite daquela tela era o que estava “enquadrado”. Só assim foi possível explicar o enquadramento e os planos: a partir do tocar a tela, perceber o quadrado, formar essa imagem e associar-la a questão fotográfica. Alguns dos alunos não percebiam a questão da fotografia como algo a ser “selecionado”, a ser enquadrado. Essa explicação foi fundamental para os alunos entenderem os conceitos subsequentes.

No terceiro encontro, a questão do movimento e ângulos de câmera foi explicada totalmente de forma gestual através do toque. Foi preciso posicionar um objeto na mesa, no caso um pedaço de papel, e fazer o aluno tocá-lo. Após isso, os

fiz imaginar que suas mãos eram a câmera, posicionava assim suas mãos acima da cabeça e fazia o movimento até o papel. Explicava-se pelo gestual o ângulo, “de cima para baixo” e o movimento que a câmera fazia. Para o o ângulo “de baixo para cima”, colocava as mãos abaixo do tronco, explicando onde a câmera estaria e dizia que é como se ela “olhasse” dali debaixo. Durante os encontros, procurei não usar muitos termos técnicos do cinema, como *plongée* e *contraplongée*, usando termos mais comuns em substituição, visto que não era meu objetivo inicial ser uma oficina de cinema, mas usar dos termos eleitos pelos audiodescritores como aliados ou não para o entendimento da cena e como propulsores para a criação de imagens.

A questão da câmera foi algo bastante debatido nos encontros, principalmente quando a palavra “câmera” era audiodescrita nos filmes ou cenas, já que a menção da palavra remetia aos alunos a imagem da “câmera em cena”, não da câmera como algo oculto ou como o “olhar da câmera”. Por exemplo, na cena inicial do filme “Nosso Lar”, onde o audiodescritor menciona que a câmera se movimenta entre as nuvens, os alunos criaram a imagem da câmera presente na cena, conforme o depoimento de P2:

Tipo eu acho, ou que tem alguém posicionando a câmera, o que eu não sei, porque eu acho que a pessoa não conseguiria, ou tem alguém levando a câmera e a câmera filma as nuvens, o céu.. (P2 - informação verbal)⁹⁶

A primeira imagem criada de “alguém levado a câmera” foi desconstruída através de explicações de como seria esse movimento, pelo gestual, e por explicações com o auxílio da professora da sala. Da desconstrução e nova explicação, surgia uma nova imagem. Esse processo de desconstrução e construção de uma narrativa fílmica está muito ligado a invenção do ciclo de gênese das imagens de Simondon (2013), visto que o produto final, ou seja, essa narrativa criada é uma invenção que ocorre e é compartilhada coletivamente.

Foi possível perceber que quanto mais informações os alunos obtinham sobre a cena em si, após a escuta da audiodescrição, mais eles conseguiam perceber e remontar a cena, diferente da primeira percepção que tiveram, ou seja, construíam imagens-simbólicas com relações afetivas e emocionais. Apesar de as cenas serem um propulsor para eles criarem imagens, em um primeiro momento baseados somente naquela audiodescrição, sem outras informações, formaram imagens que

⁹⁶ Fonte: Pesquisa

muitas vezes não se remetiam à cena em si, criando livremente. É importante desconstruir e reconstruir, para que através das novas informações possam criar novos conceitos e novas imagens, mais próximas, quem sabe, daquelas da tela.

Como a audiodescrição é uma tecnologia assistiva, ou seja, se presta à inclusão, é essencial que eles tenham informações que os permitam poder discutir esses filmes e ter acesso a eles quase que da mesma forma que uma pessoa vidente. As discussões serviram para perceber o quanto, algumas vezes, palavras ou expressões podem ser interpretadas de diferentes formas. Por exemplo, no segundo encontro, ao assistirmos o filme “Com os pés na cabeça”, P6 imaginou que um par de tênis andava sozinho durante as cenas em que aparecia no filme:

Eu achei legal que os tênis passavam quase toda a parte do filme com ele⁹⁷, os tênis andavam sozinhos... (P6 - informação verbal)⁹⁸

Pode-se perceber que P6 criou uma nova narrativa para o filme ao imaginar que o par de tênis era um personagem autônomo.

Todavia foi possível perceber a antecipação de imagens, tal qual descreve Simondon (2013), como por exemplo na cena do filme “No seu lugar” percebida por P3:

Eu achei legal quando ela tapou os olhos e botou a mão pra fora e eu achei que um carro ia bater nela, porque ela botou a mão pra fora. (P3 - informação verbal)⁹⁹

É importante destacar que foi possível observar que no ato de construir e desconstruir o filme, os alunos passam pelas quatro fases citadas por Simondon (2013). Quando eles se posicionam para a escuta, constroem uma imagem-motora; ao receberem o estímulo eles buscam reconhecer os signos, informações daquele meio, criam uma imagem-perceptiva: formando essa “narrativa” via um processo de (des)construção e reconstrução simbólica, passam pela imagem-mental (recordação/símbolo); e ao formularem narrativas próprias nas discussões sobre os filmes e compartilharem coletivamente, eles concretizam uma imagem-invenção. As imagens-invenção construídas fazem com que todas as demais imagens se alterem no mesmo processo e o ciclo se reinicia novamente.

⁹⁷ Aqui P6 se refere ao menino, personagem principal do filme.

⁹⁸ Fonte: Pesquisa

⁹⁹ Fonte: Pesquisa

Outro destaque dos encontros foram os referenciais que, como já comentado, são principalmente emitidos por videntes as PCDV, ainda mais no caso de cegos congênitos, nota-se a importância destes para a compreensão do que foi proferido pelo audiodescritor.

Regionalismos, como a palavra “biriba” que é mencionado no filme “Na hora do recreio” e se refere a um papel envolvido em pólvora que ao ser jogado em uma superfície dura, explode fazendo um barulho, não era uma palavra conhecida pelos alunos, porém alguns perceberam pela questão do som, mas ficaram em dúvida quanto à palavra, como P3: “Eu imaginei que era uma bomba porque deu o barulhinho” (P3 - informação verbal)¹⁰⁰.

Quando do não entendimento ou compreensão de alguma cena ou filme, é muito comum os alunos imaginarem a cena por referenciais. Isso acontece também com produtos que não tem audiodescrição, como foi trazido por P6 em um dos encontros:

Ontem eu tava olhando uma novela, Cúmplices de um Resgate, e aí o pastor e a professora se encontraram e aí eu achei que eles tivessem se beijado, mas não aconteceu nada. Só tava dando a música romântica, só...eu tava olhando sozinha... e aí chegou uma mulher e disse: “que pouca vergonha”, e eu disse “Ih, acho que já acabou o romance”... (P6 - informação verbal)¹⁰¹

Porém, a aluna também relata momentos em que, mesmo compreendendo o que se passa por causa do som, em produtos sem AD, não consegue acompanhar. P6 comentou que, quando assistiu em sala de aula, com seus colegas, o filme “Terremoto”, percebia algumas coisas por causa da ligação entre o título do filme e os barulhos, mas que em alguns momentos não sabia o que acontecia no filme, como relatado abaixo:

Posso falar uma coisa? É que o outro dia a gente olhou um filme lá na aula, Terremoto, e aí eu ficava pensando no que tava acontecendo, eu sabia que tava acontecendo um terremoto porque tava tremendo e as caixas de som estavam bem altas. Aí eu sabia que estava tendo um terremoto porque fazia um baita barulho, mas tinha umas partes do filme, que eles ficavam em silêncio e aí ninguém descreveu, ninguém descreveu pra mim na verdade esse filme... teve uma cena que eu também não entendi, os guris deram risada, foi quando o guri e a guria se beijaram, mas não fez barulho nenhum, eu só ouvi os guris dizerem “hum”. Aí eu pensei: “Tá, aconteceu alguma coisa”. (P6 - informação verbal)¹⁰²

¹⁰⁰ Fonte: Pesquisa

¹⁰¹ Fonte: Pesquisa

¹⁰² Fonte: Pesquisa

Uma outra questão importante trazida pelos alunos era sobre as vozes dos filmes e cenas. Antes das discussões, era comum os alunos fazerem comentários de que a voz era boa, era calma, era ruim. Sendo a voz referência para eles, percebi que muitas vezes o ato de gostar do filme, devia-se à voz do audiodescritor ser “boa” e agradável.

Quanto à questão das cenas exibidas e o fomento à produção de imagens, foi possível perceber que a explicação da linguagem cinematográfica de forma tátil-gestual, possibilitou aos alunos compreenderem melhor as cenas apresentadas. É importante destacar que a compreensão da linguagem cinematográfica possibilita a apreciação também do objeto estético, ao qual Simondon (2013) pontua no ciclo, relativo à fase da invenção, sendo este objeto o filme.

Dessa forma, cabe destacar algumas questões apontadas pelos alunos quanto à tradução dessa linguagem cinematográfica e à forma de compreender e criar imagens.

Na Cena 01, por exemplo, a criação da imagem se deu muito próxima ao que realmente aparece na tela. O plano detalhe das mãos foi imaginado pelos alunos como somente as mãos na tela tocando piano.

Na Cena 02, os alunos não conseguiram perceber o jornal como algo que toma a tela, mas sim como se o jornal estivesse sendo lido por um dos personagens, conforme o depoimento abaixo:

Eu entendi que o Chico tava lá caminhando na cidade, fazendo os exercícios dele e daí ele viu um padre, eu acredito que o padre tava lendo um jornal e mostrou para ele a notícia...o padre eu garanto que já conhecia o Chico, no caso, ele mostrou para ele o jornal, daí o Chico foi até o padre e leu a notícia... (P2 - informação verbal)¹⁰³

A expressão “de perto” usada pelo audiodescritor passou para os alunos a percepção de proximidade entre os personagens e não de proximidade de enquadramento, como refletiu P2, após ser desconstruída a primeira percepção que ele tinha da cena:

Se ele dissesse “a câmera”, mas ele disse “de perto”, daí dá a ideia de que o Chico foi lá no Padre para ver a notícia... (P2 - informação verbal)¹⁰⁴

¹⁰³ Fonte: Pesquisa

¹⁰⁴ Fonte: Pesquisa

Sobre a Cena 03, houve divergências quanto à imagem, pois devido à palavra “detalhe” destacada pelo audiodescritor, alguns alunos perceberam a cena como sendo um fragmento do rosto do personagem, conforme diálogo abaixo:

Quando ele fala detalhe do rosto, eu acho que não aparece todo o rosto, detalhe do rosto, aparece um pedacinho do rosto (P3 - informação verbal)¹⁰⁵

Aparece todo o rosto sim, porque tu pensa assim, como é que vai aparecer, se é detalhe do rosto, como é não vai aparecer todo o rosto, se o audiodescritor descreveu que ele usa um tampão no olho esquerdo?! (P2 - informação verbal)¹⁰⁶

Os alunos perceberam a Cena 04 audiodescrita muito similar à cena visual. Já as Cenas 05 e 06 foram bastante discutidas, visto que os alunos tiveram dificuldades para compreender os significados de alguns termos utilizados. Percebeu-se que quando o audiodescritor usa termos como “de longe” e “de perto”, os alunos criam uma imagem de aproximação ou distanciamento do personagem a determinado elemento da cena e não de planificação. Quanto a palavra “horizonte”, foi necessário explicar o que significa horizonte, já que, por ser um conceito abstrato, os alunos não tinham compreensão do que era, da mesma forma a palavra “silhueta”. Mesmo após a explicação, os alunos não conseguiram formular uma imagem mais completa para a cena, só compreendiam que havia nela cavalos.

Sobre os ângulos e movimentos de câmera, comprovou-se que, se os alunos não tivessem tido explicação sobre através do tátil-gestual, eles não compreenderiam as cenas referentes a ângulos e movimentos, como relatado por P2, ao assistir a cena do filme “Simone”:

Tem gente deitada, claro, na cama, só não entendi o que é vista de cima. A câmera tá em cima no caso, será?... Então, eu vi a cena, mas eu não tinha entendido, aí eu pensei, bah a câmera deve estar em cima...a linguagem não tem nada a ver, mas eu acho que se a gente não tivesse trabalhando, eu acho que a gente não conseguiria, a gente não ia fazer o raciocínio, entendeu? (P2 - informação verbal)¹⁰⁷

Foi possível perceber que com o passar dos encontros os alunos começaram a se apropriar mais dos conceitos explicados referentes à linguagem cinematográfica, trazendo-os nas discussões. Também se percebeu que ao ser levado um curta que

¹⁰⁵ Fonte: Pesquisa

¹⁰⁶ Fonte: Pesquisa

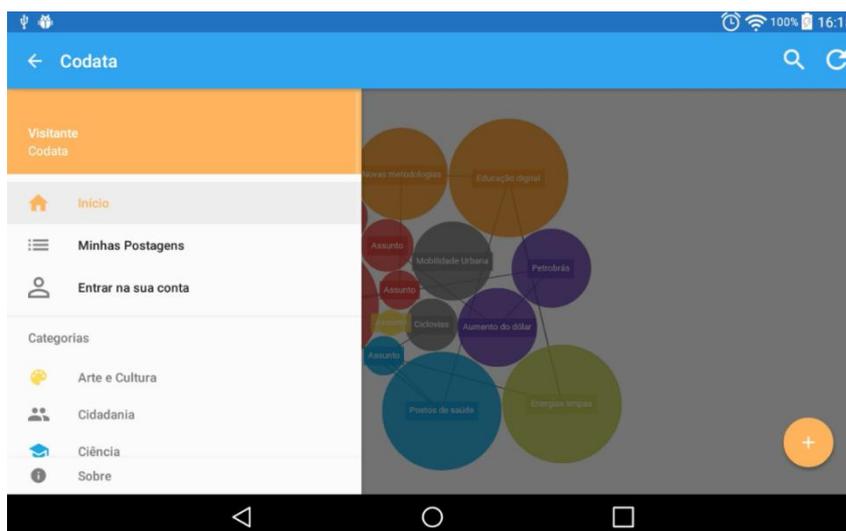
¹⁰⁷ Fonte: Pesquisa

não explorava a audiodescrição da linguagem cinematográfica, “Vai que é tua Tafarinha”, os alunos mencionaram não terem gostado do filme, pois não o entenderam. Isso se comprovou no fato que eles não souberam responder a perguntas sobre o que era o filme, o que comprova que a linguagem cinematográfica e sua audiodescrição são importantes para o entendimento do filme como estrutura narrativa.

4.3.4 Terceira etapa: Codata - Comunidade Colaborativa de Dados

Com o intuito de compartilhar o material audiovisual utilizado na oficina, para que os alunos com deficiência visual e outros interessados, principalmente educadores, tenham acesso, pensou-se na possibilidade de distribuir os curta-metragens e cenas em ambiente/aplicativo educacional de compartilhamento de dados, como o aplicativo para dispositivos móveis CODATA¹⁰⁸ (Comunidade Colaborativa de Dados) produzido pelo Laboratório Interdisciplinar Interativo da Universidade Federal de Santa Maria¹⁰⁹ (LABINTER/UFSM), no qual sou membro e participante da pesquisa do CODATA desde sua concepção (Figura 17 e Figura 18).

Figura 17 - Tela inicial do aplicativo CODATA



Fonte: LabInter

¹⁰⁸ Vídeo sobre o aplicativo CODATA: <https://vimeo.com/132153486>

¹⁰⁹ Site do LabInter: <http://labinter.com.br>

Vídeo de apresentação do LabInter: <https://vimeo.com/152284907>

Figura 18 - Logomarca CODATA



Fonte: LabInter

Apropriado para dispositivos móveis que fazem uso do Sistema *Android*, o aplicativo CODATA funciona como uma comunidade construtiva de colaboração de dados, pensada, principalmente para ser usado de forma educacional, visto a grande produção de material audiovisual produzido em escolas e que não tem um espaço *online* ou rede para sua distribuição.

Além de ser um aplicativo para visualização de dados em dispositivos móveis, permite a construção de comunicados sociais em rede pela interação via comentários dos dados disponibilizados, bem como pela possibilidade de postagem de novos dados. (OLIVEIRA; DUARTE; KOLTON; BOESSIO; RADAELLI; MEIRA; GUERCHE; HENRIQUE; 2015, p. 358)

Ainda em fase de teste, o CODATA encontra possibilidades de tornar-se um aplicativo acessível, podendo ser usufruído por usuários com deficiência visual e pela comunidade escolar ao qual esse usuário, se aluno, esteja envolvido. Dessa forma, é importante desde já o compartilhamento desses materiais em ambiente de rede.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A senhora não acha que seria legal, se a gente pudesse passar um filme com audiodescrição pra alguma turma de videntes, que eu acho que lá na minha turma ninguém nunca ouviu falar... (P6 - informação verbal)¹¹⁰

Esta dissertação procurou explorar através da apreciação fílmica de cenas e curta-metragens audiodescritos o processo de criação de imagens elucidados por Simondon (2013) e demais autores trazidos neste escrito, aproximando o aluno da linguagem cinematográfica. Em um segundo plano, buscou-se qualificar o potencial de algumas expressões tradutórias escolhidas pelos audiodescritores de filmes.

Como resultados da pesquisa, comprovou-se o potencial que a audiodescrição de filmes possui, não só na questão de inclusão e recepção de material audiovisual, mas também na capacidade de propiciar à pessoa com deficiência visual a criação de novas imagens e construção de novas narrativas, sendo que este potencial poderia ser explorado em pesquisas com pessoas videntes também.

Teoricamente, buscou-se uma problematização quanto aos processos de construção de imagens, nesse caso por pessoas com deficiência visual, e à própria concepção de imagem, com referência em Gilbert Simondon (2008) e demais teóricos. Houve o intuito de pensar a imagem para além do sentido visual, como uma experiência multissensorial e corporal.

Quanto à questão do cinema e audiovisual na escola, mostrou-se a necessidade de pensar-se em oficinas que propiciem a integração do cinema de forma inclusiva, a fim de que alunos com deficiência visual possam usufruir do material audiovisual tanto quanto os alunos videntes.

Tais oficinas se dariam de forma tátil-gestual e poderiam ser realizadas tanto por alunos com deficiência visual como por alunos videntes, utilizando como materiais e ideias a sistematização encontrada nessa pesquisa.

Para estudos futuros, além da questão tátil-gestual, também proponho a utilização de grande caixas vazadas, feitas de madeira ou resina, que iriam possibilitar aos alunos o contato com a questão do enquadramento. Nessas caixas, a fim de se promover a autonomia, poderiam ser incluídos códigos QR, onde o aluno com o celular e/ou *smarthphone*, ao entrar em contato com código, fosse direcionado para um áudio *online* contendo uma audiodescrição do plano e dos elementos

¹¹⁰ Fonte: Pesquisa

contidos na caixa.

A proposta de objetos táteis, o gestual e a audiodescrição aliadas a linguagem do cinema como metodologia de ensino serve como base tanto para pessoas com deficiência visual como para videntes. Relatos recentes e pesquisas ainda não concluídas remetem que a audiodescrição tem sido utilizada para outros públicos que não somente as pessoas com deficiência visual, como autistas, crianças e idosos, trazendo bons resultados quanto a recepção dessa ferramenta. Dessa forma, cabe pensar como a audiodescrição também poderia ser uma aliada no processo educativo em sala de aula.

Nesse sentido, aponta-se a necessidade de oficinas de formação para professores, com a finalidade de primeiro saberem utilizar o cinema em sala de aula para que ele não seja somente um “vídeo-tapa buraco”, como ressaltado por Moran (1995). Percebe-se a necessidade de que os professores estejam cada vez mais preparados para o trabalho e conhecimento desse recurso, a fim de fomentar de fato a inclusão.

Este trabalho também tem como proposta contribuir para rever essa realidade, ao possibilitar aos alunos e professores outras maneiras de utilizar o cinema em sala de aula, a fim de discutirem, criarem produções e recriarem novas experiências.

O cinema inclusivo em sala da aula é possível, quando a escolha dos filmes seja feita a partir da constatação do recurso, no que concerne aos dias atuais, onde nem todos os filmes são audiodescritos. Porém, dependendo do filme e do detalhamento das informações, algumas nuances podem ser trabalhadas pelo professor com todos os alunos.

Cabe ressaltar que, apesar das leis e normativas que abrem espaço para o recurso em materiais audiovisuais, ainda são poucos os produtos audiodescritos. O recurso da audiodescrição também não é conhecido por muitas pessoas, sejam elas videntes ou não, como pode ser demonstrado nessa dissertação, pois, no grupo de pesquisa, alguns não conheciam o recurso. Então cabe, em primeira instância, a divulgação.

Atualmente, algumas emissoras disponibilizaram a audiodescrição em sua grade de programação, porém, com exceção da TV Aparecida, que têm grande parte de sua programação acessível, as demais emissoras dispõem de AD somente em filmes ou séries e novelas internacionais. Ainda, para assistir o recurso na TV, o telespectador precisa ter acesso à tevê digital ou ser assinante de televisão paga.

Vejo esta dissertação como uma introdução e uma abertura de possibilidades para novas pesquisas no campo da audiodescrição, cinema e sala de aula, além de possibilitar também a abertura no campo de pesquisas da criação de imagens por pessoas com deficiência visual, campo este que acredito ter potencial a ser explorado em pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago; ADERALDO, Marisa Ferreira (Org). **Os Novos Rumos da Pesquisa em Audiodescrição no Brasil**. Curitiba: Editora CRV, 2013.

ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago. A formação de audiodescritores no Ceará e em Minas Gerais: uma proposta baseada em pesquisa acadêmica. In: MOTTA, Livia Maria Villela de Mello; FILHO, Paulo Romeu (org). **Audiodescrição: transformando imagens em palavras**. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010, p.93-105.

AUMONT, Jacques. **A estética do filme**. Sao Paulo: Papirus, 1995.

BANDEIRA, João. Entre o que se imagina e o que se pode tocar - com palavras no meio. In: BAVCAR, Evgen. **Memória do Brasil**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003, p. 15-16.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica dos (org). **Escritos de Alfabetização Audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014.

BARBOSA, Andréa; CUNHA, Edgar Teodoro. **Antropologia e Imagem**. RJ: Jorge Zahar Editora, 2006. (Ciências Sociais - Passo-a-Passo nº68)

BAVCAR, Evgen. **Memória do Brasil**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

BENTES, Ivana. Imaginários periféricos e vidas-linguagens: formação audiovisual livre. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica dos (org). **Escritos de Alfabetização Audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014, p. 108 - 126.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação: Passo a Passo**. Brasil. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf>.
Acesso em: 20 ago. 2015

BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia: histórias de deuses e heróis**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

CAMPOS, Rodrigo. O Signo da Cidade. In: MOTTA, Livia Maria Villela de Mello; FILHO, Paulo Romeu (org). **Audiodescrição: transformando imagens em palavras**. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010, p.129-137.

CANTON, Katia. **Narrativas enviesadas**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. (Coleção Temas da Arte Contemporânea)

CARRIÈRE, Jean-Claude. **A linguagem secreta do cinema**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

COSTA, Graciela Pozzobon. Audiodescrição e Voice Over no Festival Assim Vivemos. In: MOTTA, Livia Maria Villela de Mello; FILHO, Paulo Romeu (org). **Audiodescrição:**

transformando imagens em palavras. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010, p.83-92.

COSTA, Luiz Cláudio da. A Repetição Imaginada do Real. In: GERALDO, Sheila Cabo; COSTA, Luiz Cláudio da. **Narrativas, Ficções, Subjetividades.** Rio de Janeiro: Quartet, 2012, p. 13-16.

DAVID, Jéssica; HAUTEQUESTT, Felipe; KASTRUP, Virginia. Audiodescrição de Filmes: experiência, objetividade e acessibilidade cultural. **Fractal: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p.125-142, Jan/Abr 2012. Disponível em: <<http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/Fractal/article/view/613/637>>. Acesso em: 11 jul. 2015.

DUARTE, Fabiane Urquhart. **Audiovisual e educação: produzindo vídeo com alunos da Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora do Livramento.** 2012. 21 f. Trabalho Final de Conclusão de Curso de Especialização. (Universidade Aberta do Brasil - UAB). Educação a Distância da Universidade Federal de Santa Maria. UFSM, Santa Maria, 2012.

Disponível em:

<<https://portal.ufsm.br/biblioteca/pesquisa/downloadArquivo.html?idArquivo=1561>>

Acesso em 01 agost.2015.

DUARTE, Fabiane Urquhart. **A Linguagem Cinematográfica no Cinema Audiodescrito Brasileiro.** 2015. 52 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Audiodescrição, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

DUARTE, Rosália; GONÇALVES, Beatriz Moreira de Azevedo Porto. Relações entre Cinema e Educação na esfera pública brasileira. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica dos (org). **Escritos de Alfabetização Audiovisual.** Porto Alegre: Libretos, 2014, p. 35- 46.

DUARTE, Rosália; TAVAREZ, Marcus. A dimensão político-educativa das opções estéticas nos manifestos fundadores do cinema como arte. In: FRESQUET, A. (Org.) **Dôssie Cinema e educação #1.** Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2011, p. 24 -38.

EISENSTEIN, Sergei. **A forma do filme.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2002.

FANTIN, Monica. Audiovisual na escola: abordagens e possibilidades. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica dos (org). **Escritos de Alfabetização Audiovisual.** Porto Alegre: Libretos, 2014, p. 47-67.

FONSECA, Tania Mara Galli; KIRST, Patricia Gomes (org). **Cartografias e Devires: a construção do presente.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

FRANCO, Eliana Paes Cardoso ; MONTEIRO, Alana Murinelly. A audiodescrição de cenas de sexo em O Signo da Cidade. In: Vera Lúcia Santiago Araújo; Marisa Ferreira Aderaldo (orgs.). (Org.). **Os novos rumos da pesquisa em audiodescrição no Brasil.** 1ed.Curitiba: CRV, 2013, v. , p. 169-183.

FRANCO, Eliana Paes Cardoso; SILVA, Manoela Cristina Correia Carvalho. Audiodescrição: Breve Passeio Histórico. In: MOTTA, Livia Maria Villela de Mello; FILHO, Paulo Romeu (org). **Audiodescrição: transformando imagens em palavras**. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010, p. 23-42.

FRANÇA, Sara Rodrigues de; OLIVEIRA, Francisca Jucieide de; RAMOS, Alana Guedes Barbosa; BENVENUTO, Sara Mabel. Sessão de Cinema Acessível: a audiodescrição como instrumento de acessibilidade na escola. **Anais do Congresso Nacional de Educação**, v. 1, 2016. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA7_ID4271_15082016023356.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2016.

FRESQUET, Adriana. Princípios e propostas para uma introdução ao cinema com professores e estudantes: a experiência do CINEAD/UFRJ. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica dos (org). **Escritos de Alfabetização Audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014, p. 68-85.

FRESQUET, Adriana (Org.) **Dôssie Cinema e educação #1**. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2011.

GALVÃO, Elisandra de Araújo. **A ciência vai ao cinema: uma análise de filmes educativos e de divulgação científica do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE)**. 2004. 278 f. Dissertação de Mestrado (Departamento de Bioquímica Médica) – Instituto de Ciências Biomédicas, UFRJ, Rio de Janeiro, 2004.

GAUDREAU, André; JOST, François. **A narrativa cinematográfica**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.

GERALDO, Sheila Cabo; COSTA, Luiz Cláudio da. **Narrativas, Ficções, Subjetividades**. Rio de Janeiro: Quartet, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 4ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

KASTRUP, Virgínia; CARIJÓ, Filipe Herkenhoff; ALMEIDA, Maria Clara de. O Ciclo Inventivo da Imagem. Revista **Informática na Educação: teoria & prática**. Porto Alegre, v.15, n.1, p. 59 - 74, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/29086/19316>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

KASTRUP, Virgínia. "Será que cegos sonham?": o caso das imagens táteis distais. **Psicologia em estudo**. Maringá, v. 18, n. 3, p. 431-440, Sept. 2013.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722013000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 jul. 2016.

KIRST, Patricia Gomes; GIACOMEL, Angélica Elisa; RIBEIRO, Carlos José Simões; COSTA, Luis Artur; ANDREOLI, Giovani Souza. Conhecimento e Cartografia:

Tempestade de Possíveis. In: FONSECA, Tania Mara Galli; KIRST, Patricia Gomes (org). **Cartografias e Devires: a construção do presente**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003, p.91-101

LYRA, Bernadette. Cinema e audiovisual: cinco anotações. **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação**. E-COMPÓS. Belo Horizonte, v. 4, n.3, p. 01-13, Dez 2005. Disponível em: <<http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/view/49/49>>. Acesso em: 23 de set. 2015.

MACHADO, Bell. Ponto de Cultura Cinema em Palavras - A filosofia no projeto de inclusão social e digital. In: MOTTA, Livia Maria Villela de Mello; FILHO, Paulo Romeu (Org). **Audiodescrição: Transformando imagens em palavras**. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010, p.139-150

MACHADO, Ludmila Ayres. **Design e linguagem cinematográfica: narrativa visual e projeto**. São Paulo: Blucher, 2011.

MARÇOLLA, Rosangela. Os telenetos de Lobato: literatura infantil na televisão. In: FLORY, Suely Fadul Villibor (org). **Narrativas Ficcionalis: da literatura às mídias audiovisuais**. SP: Arte &Ciência, 2005.

MARTIN, Marcel. **A Linguagem Cinematográfica**. Lisboa: Dinalivro, 2005.

MASCARELLO, Fernando. **História do Cinema Mundial**. São Paulo: Papirus, 2008.

MEDEIROS, Francisca Rafaela Bezzer; PONTES, Antônio Luciano. Proposta da microestrutura de um glossário semitrilíngue dos termos da audiodescrição. In: ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago; ADERALDO, Marisa Ferreira (Org). **Os Novos Rumos da Pesquisa em Audiodescrição no Brasil**. Curitiba: Editora CRV, 2013, p.09-24.

MOLL, Jaqueline. Escritos de Alfabetização Audiovisual: dos desafios de reinventar e reencantar a educação escolar. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica dos (org). **Escritos de Alfabetização Audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014, p. 26-31.

MORAES, Ana Beatriz; TAVARES, Maria Cecília; LOPES, Ana Maura. Áudio-descrição na escola: uma proposta pedagógica inclusiva de acessibilidade cultural. **Revista Benjamin Constant**. Rio de Janeiro, ano 21, n. 58, v. 1, p. 64-78, jan.-jun. 2015.

MORAES, Marcia; KASTRUP, Virgínia. Exercícios de Ver e Não Ver: Arte e Pesquisa COM Pessoas com Deficiência Visual. Rio de Janeiro: Nau, 2010.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

_____. O Vídeo na Sala de Aula. **Comunicação & Educação**. São

Paulo: ECA - Ed. Moderna, 1995. Disponível em: <http://extensao.fecap.br/artigoteca/Art_015.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2015.

MOREIRA, Lucia Correia Marques de Miranda. Narrativas literárias e narrativas audiovisuais. In: FLORY, Suely Fadul Villibor (org). **Narrativas Ficcionalis: da literatura às mídias audiovisuais**. SP: Arte &Ciência, 2005.

MORETTIN, Eduardo. Humberto Mauro. **Revista Alceu**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, p. 48-59, jul-dez, 2007.

Disponível em:<http://revistaalceu.com.puc-rio.br/media/Alceu_n15_Morettin.pdf>. Acesso em: 26 de set. 2016.

MOTTA, Livia Maria Villela de Mello; FILHO, Paulo Romeu (Org). **Audiodescrição: Transformando imagens em palavras**. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

MOTTA, Livia Maria Villela de Mello. A audiodescrição vai a ópera. In: MOTTA, Livia Maria Villela de Mello; FILHO, Paulo Romeu (Org). **Audiodescrição: Transformando imagens em palavras**. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010, p. 67-83.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

OLIVEIRA, Andreia Machado. Corpo, Imagem, Meio: uma proposta colaborativa em ambiente imersivo. **Revista Eletrônica Mapa e Programa de Artes em Dança Digital**. Salvador, v.2, n.1, p. 62-73, 2015. Disponível em <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/mapad2/article/view/13921/9718>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

OLIVEIRA, Andreia Machado; DUARTE, Fabiane Urquhart; KOLTON, Gabriel Oliveira; BOESSIO, Lissandra; RADAELLI, Mara Regina; MEIRA, Ricardo Radaelli; GUERCHE, Tatiana Palma; HENRIQUE, Ícaro Raupp. CODATA: Comunidade Colaborativa de Dados. **Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação**, Maceió, p.357-363, 2015. Disponível em: <<http://br-ie.org/pub/index.php/wcbie/article/view/6013>>. Acesso em: 24 ago. 2016.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia, ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre, Sulina, 2015.

POZZANA, Laura. Oficina de Movimento e Expressão com deficientes visuais: uma aprendizagem coletiva. In: MORAES, Marcia; KASTRUP, Virgínia. **Exercícios de Ver e Não Ver: Arte e Pesquisa COM Pessoas com Deficiência Visual**. Rio de Janeiro: Nau, 2010, p. 77-95.

POZZOBON, Lara. Blind Tube: Conceito, Audiodescrição e Perspectivas. In: MOTTA, Livia Maria Villela de Mello; FILHO, Paulo Romeu (org). **Audiodescrição: transformando imagens em palavras**. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010, p.107-115.

SADOUL, Georges. **História do Cinema Mundial: das origens a nossos dias**. São Paulo: Livraria Martins, 1963.

SÁNCHEZ, Marta Chapado. La audiodescriptibilidad del film: una nueva perspectiva de análisis fílmico. **FRAME**. Nº6, febrero 2010. p.159-195 (Especial: Nuevas tendencias en investigación en narrativa audiovisual).

SANTANA, Mauricio. A primeira audiodescrição na propaganda da TV Brasileira: Natura Naturé um banho de acessibilidade. In: MOTTA, Livia Maria Villela de Mello; FILHO, Paulo Romeu (org). **Audiodescrição: transformando imagens em palavras**. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010, p.117-128.

SANTOS, Maria Angélica dos. Do eventual ao permanente. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica dos (org). **Escritos de Alfabetização Audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014, p.236 - 247.

SIMONDON, Gilbert. **Imaginación e invención**. Buenos Aires: Cactus, 2013.

SILVEIRA, Deise Medina; FRANCO, Eliana Paes Cardoso; CARNEIRO, Bárbara dos Santos ; URPIA, Adriana . Audiodescrição para Além da Visão: um estudo piloto com alunos da APAE. In: ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago; ADERALDO, Marisa Ferreira (Org). **Os Novos Rumos da Pesquisa em Audiodescrição no Brasil**. Curitiba: Editora CRV, 2013, p. 201-211.

TAVARES, Liliana Barros (org). Notas Proêmias: Acessibilidade Comunicacional para Produções Culturais. Pernambuco: Cepe Editora. DVD Acessível, 2013.

_____. Tecnologia Assistiva. In: TAVARES, Liliana Barros (org). Notas Proêmias: Acessibilidade Comunicacional para Produções Culturais. Pernambuco: DVD Acessível, 2013.

TELLES, Sérgio. **O psicanalista vai ao cinema: artigos e ensaios sobre psicanálise e cinema**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

TESSLER, Elida. Evgen Bavcar em diagonal.In: BAVCAR, Evgen. **Memória do Brasil**.São Paulo: Cosac & Naify, 2003, p. 07-14.

TOJAL, Amanda Pinto da Fonseca. **Políticas Públicas Culturais de Inclusão de Públicos Especiais em Museus**. 2007. 322 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciência da Informação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

TOLEDO, Moira. Audiovisual: uma revolução em potencial para a sala de aula. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica dos (org). **Escritos de Alfabetização Audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014, p. 137 - 153.

VILARONGA, Iracema. "Olhares Cegos": A audiodescrição e a formação de pessoas com deficiência visual. In: MOTTA, Livia Maria Villela de Mello; FILHO, Paulo Romeu (Org). **Audiodescrição: Transformando imagens em palavras**. SP: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010, p.159 - 166.

XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____.Um Cinema que “Educa” é um Cinema que (nos) Faz Pensar (Entrevista con Ismail Xavier). **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 33, n.1, jan-jun, p.13-20, 2008.

FILMOGRAFIA

Chico Xavier. Direção: Daniel Filho. Brasil: Globo Filmes e Estação da Luz, 2010. 125 min: DVD, son/ad, color.

Com os pés na cabeça. Direção: Gabriela Liuzzi Dalmasso e Tiago Scorza. Brasil: 2012. 15 min: online, HD, son/ad, color.

Dia Internacional da Animação 2011 - Mostra com Audiodescrição. Direção: vários. Brasil: Associação Brasileira de Cinema de Animação, 2011. 60 min: DVD, son/ad, color.

Dia Internacional da Animação 2013 - Mostra com Audiodescrição. Direção: vários. Brasil: Associação Brasileira de Cinema de Animação, 2011. 60 min: DVD, son/ad, color.

Eu receberia as piores notícias dos seus lindos lábios. Direção: Beto Brant e Renato Ciasca. Brasil: Sony Pictures, 2011. 100 min: DVD, son/ad, color.

Hotel Transilvânia. Direção: Genndy Tartakovsky. Estados Unidos: Sony Pictures Animation, 2012. 92 min: DVD, son/ad, color.

No seu lugar. Direção: Mariana Polo Garotti. Brasil: 2014. 16 min: online, HD, son/ad, color.

Nosso Lar. Direção: Wagner de Assis. Brasil: Globo Filmes, 2010. 105 min: DVD, son/ad, color.

O fim do recreio. Direção: Vinicius Mazzon e Nélio Spréa. Brasil: Parabolé Educação e Cultura, 2012. 17 min: online, HD, son/ad, color.

O Tempo e o Vento. Direção: Jayme Monjardim. Brasil: Globo Filmes, 2013. 127 min: DVD, son/ad, color.

Simone. Direção: Juan Zapata. Brasil: Zapata Filmes, 2013. 90 min: DVD, son/ad, color.

Vai que é tua Tafarinha. Direção: George Augusto. Brasil: 2015. 5 min: online, HD, son/ad, color.

ANEXO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO DO PROJETO: Outras formas de olhar: construção de imagens a partir da apreciação de filmes com audiodescrição

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Fabiane Urquhart Duarte

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)/Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede

Telefone: (55) 84547337

LOCAL DA COLETA DE DADOS: Escola Estadual de Educação Básica General Neto

Prezado/a Senhor/a

- Você está sendo convidado/a a participar desta pesquisa de forma totalmente voluntária.
- Antes de concordar em participar desta pesquisa, é importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.
- Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decidir a participar.
- Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Objetivo do estudo: a presente pesquisa visa a construção de conhecimentos através do processo de alfabetização audiovisual e audiodescrição em encontros/oficinas, procurando um espaço de divulgação, comunicação e discussão sobre os produtos criados e materiais já prontos de cinema e audiovisual. Dessa forma, procura-se uma conexão entre grupos mediados por tecnologias, a fim de que os participantes da pesquisa possam interagir, conectar-se e colaborar coletivamente, através da discussão desses materiais.

Procedimentos: Sua participação nesta pesquisa consistirá na participação em encontros/oficinas onde serão abordados temas sobre alfabetização audiovisual e audiodescrição na produção de narrativas em formato vídeo.

Benefícios: Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para você.

Riscos: A participação na pesquisa não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você.

Sigilo: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____ estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santana do Livramento, ____ de _____ de 2016.

Assinatura do Sujeito de pesquisa/representante legal

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento livre e esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Santana do Livramento, ____ de _____ de 2016.

Fabiane Urquhart Duarte - Responsável pelo estudo