

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARGARETH DE OLIVEIRA OLEGARIO

NARRATIVAS DOS JOVENS COM DEFICIÊNCIA VISUAL SOBRE
FILMES COM AUDIODESCRIÇÃO

RIO DE JANEIRO
2015

Olegario, Margareth de Oliveira.

O45 Narrativas dos jovens com deficiência visual sobre filmes com autodescrição / Margareth de Oliveira Olegario, 2015.

105 f. ; 30 cm

Orientadora: Adriana Hoffmann Fernandes.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

MARGARETH DE OLIVEIRA OLEGARIO

NARRATIVAS DOS JOVENS COM DEFICIÊNCIA VISUAL SOBRE
FILMES COM AUDIODESCRIÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador(a): Prof (a)Adriana Hoffmann Fernandes

RIO DE JANEIRO
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

MARGARETH DE OLIVEIRA OLEGARIO

NARRATIVAS DOS JOVENS COM DEFICIÊNCIA VISUAL SOBRE
FILMES COM AUDIODESCRIÇÃO

Aprovado pela Banca Examinadora
Rio de Janeiro, ____/____/____

Professor Dra Adriana Hoffmann Fernandes
Orientadora – UNIRIO

Professor Dra Edméa Santos – UERJ

Professor Dr Aristoteles Berino –UFRRJ

Professora Dra Carmen Sanches - UNIRIO

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por mais esta conquista, sem ele, alcançar o sonho de ser mestre em educação, formada por uma universidade pública, com professores tão dedicados e que não mediram esforços para tornar o meu dia a dia na universidade mais acessível e feliz, embora as barreiras arquitetônicas ainda existam neste espaço. Vocês souberam minimizá-las com maestria! Certamente, tiveram a colaboração dos meus colegas de curso, que foram sem dúvida, essenciais neste período.

Expresso os meus agradecimentos aos que colaboraram para que os textos que eu necessitei ler, se tornassem acessíveis através dos leitores de tela. Neste aspecto, em particular, agradeço à toda equipe do Programa Rompendo Barreiras da UERJ, com a coordenação pedagógica da Valéria, e especialmente as bolsistas: Andressa, Laís e Gabriele.

Também contei com o auxílio das bibliotecárias do Instituto Benjamin Constant, Raquel e Ana Paula.

Aos companheiros do grupo de pesquisa Cinenarrativas (CACE), que muito colaboraram nas reflexões acerca da minha pesquisa. Neste sentido, destaco a participação de Lucy, que foi a bolsista de iniciação científica, que efetuou os registros nos diários de campo, providenciou textos...

Agradeço a professora Adriana Hoffmann Fernandes, que com carinho, muita paciência e dedicação, me orientou e acreditou no meu trabalho.

Minha mãe e o meu namorado Márcio Luiz, que me incentivaram e cobraram a minha dedicação na conclusão da dissertação.

Aos professores do Instituto Benjamin Constant: Ana Cristina, Angélica, Carla Maria, Fabiana, Josiane, Cristina, que permitiram e colaboraram para que os seus alunos participassem da minha pesquisa.

A comissão de audiodescrição do IBC, que disponibilizou os filmes para que eu pudesse exibir no espaço da minha pesquisa.

A cada jovem que dispôs parte do seu tempo para contribuir com o meu trabalho de dissertação.

Luana, quem disse que eu iria me esquecer de você? Sem a sua dedicação na formatação da dissertação, como eu ia fazer?

Aos meus amigos, o meu muito obrigada por compreender este período de afastamento.

Por fim, não menos importante, agradeço ao Bispo Carlos Alberto, meus irmãos de sangue e da ICNV Nilópolis, pelo apoio e incentivo.

RESUMO

A presente pesquisa de dissertação de mestrado, nos motiva a pensar nos aspectos que envolvem as relações criadas pelos jovens cegos e que possuem baixa visão com os filmes. Por esta razão, este trabalho buscou privilegiar os discursos dos jovens pesquisados acerca do assistir a filmes dentro e fora do espaço escolar, da acessibilidade e da audiodescrição. Esse estudo foi realizado com jovens alunos do Instituto Benjamin Constant, (no Rio de Janeiro), egressos do 4º ano do ensino fundamental e do 5º ano. Para suporte teórico utilizei alguns estudos relacionados ao tema a fim de abordar cada conceito tratado na pesquisa. Entre eles, as pesquisas de Rosália Duarte, Monica Fantin, Adriana Fernandes, entre outros estudos relacionados ao cinema e educação. Tais leituras fortalecem os argumentos para reflexões sobre o cinema enquanto espaço de aprendizagem dentro e fora da escola. Sobre juventude e comportamento, dialogamos com estudos de Juarez Dayrell e Regina Novaes bem como com os estudos acerca da audiodescrição de Francisco Lima, Vera Santiago e estudos internacionais concernentes ao tema. Como proposta metodológica, foi realizada a pesquisa-intervenção baseada nos estudos de Maria Ignez Costa Moreira e Lúcia Rabello de Castro a fim de refletir sobre a presença do cinema no cotidiano dos jovens. Esta dinâmica é analisada como prática social de acordo com os estudos culturais de Néstor García Canclini e Maria Aparecida Baccega. No decorrer da pesquisa-intervenção (Castro), foram feitos questionários sobre consumo cultural, sessões de filmes e entrevistas com os jovens observados da pesquisa. Constatou-se a pouca familiaridade desses jovens com os filmes e a necessidade da audiodescrição para ampliação do acesso aos filmes para esse público.

Palavras-chave: cinema, audiodescrição, jovens, deficiente visual.

ABSTRACT

The following research of Master's degree promotes the thinking of the multitude of aspects related to young blind and low sight people with movies and their relations. For this research was given more intense attention to the interviews related to these young people about watching inside the school, outside the school, of accessibility and audio description. This study selected young students of Instituto Benjamim Constant (in Rio de Janeiro), from the fourth to the fifth year of basic school, for the theoretical support was used the studies of Rosália Duarte, Monica Fantin, Adriana Fernandes, among others related to cinema and education. These studies support the idea about the cinema as a place of learning inside and outside of school. Juarez Dayrell e Regina Novaes about youth and behavior, about audio description: Francisco Lima, Versa Santiago e international studies about this theme. As methodologic proposal, the research is based upon the studies of Maria Ignez Costa Moreira and Lúcia Rabello de Castro to valuate the presence of the cinema among these students. This dynamics is viewed as social praxis according to Nestor Garcia Canclini and Maria Aparecida Baccega. During the research-intervention (Castro) were made questionaries about the cultural feed, movie sessions, and interviews with those observed. This dissertation found the unfamiliarity of these young people with the movies and the need of audio description to increase access to the films for that audience.

Keywords: cinema, audio description, young, visually impaired.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
CAPÍTULO 1 ESTUDOS E RELAÇÕES ENTRE CINEMA E EDUCAÇÃO	12
	18
1.1 HISTÓRICO DOS USOS DO CINEMA NA EDUCAÇÃO	
1.2 ESTUDOS CULTURAIS E A EDUCAÇÃO	24
CAPÍTULO 2: CONTAR E AUDIODESCREVER – APRESENTAÇÃO DOS MODOS DE ACESSO AOS FILMES	29
2.1 CINEMA COM AUDIODESCRIÇÃO – UM TRANSCINEMA?	29
2.2 NARRAR OS FILMES OU AUDIODESCREVER?	31
2.3 ESTUDOS E PRÁTICAS DE AUDIODESCRIÇÃO DE FILMES	34
2.4 ESTUDOS INTERNACIONAIS E PRÁTICAS DE AUDIODESCRIÇÃO	41
2.5 POLÍTICAS DE INCENTIVO A AUDIODESCRIÇÃO NO BRASIL	43
	47
CAPÍTULO 3: REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO	
3.1 JUVENTUDE E CONSUMO – RELAÇÕES NA PESQUISA	48
3.2 APRESENTAÇÃO DA CONCEPÇÃO DA PESQUISA – INTERVENÇÃO E O CAMPO	51
3.3 SESSÕES DE FILMES NO IBC	54
CAPÍTULO 4: QUESTIONÁRIOS E ENTREVISTAS: ANÁLISES E REFLEXÕES	62
	62
4.1 PROCESSO DE ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS	
4.2 PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA: QUESTIONÁRIO SÓCIO- CULTURAL	65
4.3 PROCESSO DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	70
4.2.1 PRÁTICAS COM O CINEMA – EU ASSISTO ESSE FILME HÁ MUITO TEMPO!!	72
4.2.2 CRITÉRIOS DE ESCOLHA DE FILMES	74
4.2.3 O QUE É CINEMA PARA OS JOVENS?	76
4.2.4 TEATRO – FORMAS SEMELHANTES DE CONTAR HISTÓRIAS?	78
4.2.5 FILMES COM E SEM AUDIODESCRIÇÃO – A QUESTÃO DO ACESSO	80
4.2.6 ACESSO A INTERNET E COMPUTADOR E AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS	82

CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
FILMOGRAFIA	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92
ANEXO I	100
ANEXO II	102

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Sala de aula	32
------------------------	----

INTRODUÇÃO

Motivada a fazer o ensino superior e decidida a graduar-me em Pedagogia, em 1998 iniciei meus estudos para o vestibular com o suporte do Programa Rompendo Barreiras (PRB) da UERJ. No PRB, realizava leituras acerca dos conteúdos exigidos para os exames da UERJ e UNIRIO. Fui aprovada para UERJ.

Com início da graduação em 1999, sempre com o apoio da família, colegas de classe e do Programa Rompendo Barreiras/UERJ, eu não encontrei grandes dificuldades para dar conta de meus trabalhos acadêmicos. Mais tarde tornei-me, inclusive, professora de Braille no Programa que me acolheu na época da graduação na UERJ. Até hoje sou colaboradora e usuária do Rompendo Barreiras.

Fiz Psicopedagogia na PUC-Rio, voltando-me, posteriormente, para psicopedagogia institucional. Em 2005, prestei concurso para o cargo de professor de informática para reabilitando do Instituto Benjamin Constant (IBC), onde atuei como professora deste público por cerca de um ano e meio. Integrei a equipe que elaborou o planejamento dos conteúdos a serem dados e materiais didáticos. Com este trabalho, a relação professor-aluno-professor tornou-se mais estreita e minha nomeação para a coordenação de informática da reabilitação do IBC foi uma consequência do meu trabalho.

Depois da experiência como professora do primeiro segmento do ensino fundamental no Município de Queimados de 2007 a 2010 e, no Colégio Municipal de Mesquita Dr. Deoclécio Dias Machado Filho como Orientadora Pedagógica, em 2009, lotada em uma escola de grande porte, em 2010 ingressei definitivamente como professora no Instituto Benjamin Constant. É importante destacar minha estreita relação com o IBC, pois, na década de 80, ingressei na pré-escola e permaneci no Instituto durante todo Ensino Fundamental, tendo sido aluna da instituição por longo tempo. De 2011 a 2014, fui coordenadora pedagógica da informática educativa da referida instituição.

Hoje, no IBC, atuo como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e sou consultora na comissão de audiodescrição. Em janeiro do ano de 2012, o Instituto Benjamin Constant foi selecionado para participar de um curso sobre educação e cinema. De imediato, despertei meu interesse por esta temática e percebi que eu poderia dedicar-me a este aprendizado e levar o conhecimento deste tema a meus alunos.

Comparada à história de outras artes, a história do cinema é recente, entretanto em pouco mais de cem anos, várias obras-primas foram produzidas. Desde dezembro de 1895, o cinema emociona um número incontável de pessoas em todo o mundo e, provavelmente, dentre eles estão incluídos professores e alunos que entraram, entram e entrarão em contato com esta arte que, em cento e dezessete anos, construiu uma emocionante história.

Embora o cinema seja uma arte centenária, ainda encontramos dificuldades para introduzi-lo na escola. Atualmente, as filmagens convertidas para o formato DVD, permitem o uso escolar com maior facilidade. Temos disponíveis no mercado filmadoras para uso doméstico e profissional e o computador como um forte aliado na edição de filmes. Neste sentido, faz-se necessário refletir sobre a relação do cinema com a escola, a linguagem e a história do cinema. Bem como, as relações que os alunos cegos e com baixa visão, estabelecerão a partir das imagens e sons em ação.

O cinema é um campo que une estética, lazer, ideologia e valores sociais mais abrangentes numa mesma obra de arte. Neste sentido, trabalhar com cinema na escola envolvendo alunos com deficiência visual, é possibilitar sua aproximação com a cultura cotidiana e permitir que eles reflitam sobre temas diversos que podem aproximar-se das suas realidades.

No mesmo ano em que fiz o curso de cinema na UFRJ, fiz também um curso de audiodescrição, na qual o IBC me ofereceu formação em consultoria nesta área, sendo posteriormente, convidada a integrar a comissão de audiodescrição da referida instituição.

Nesse sentido, percebo que o primordial é que o professor queira trabalhar sistematicamente com o cinema e se perguntar: Qual a cultura cinematográfica dos meus alunos? Como vou abordar o filme num trabalho interdisciplinar? Qual é a

importância da audiodescrição para a pessoa com deficiência visual total (cega) e com baixa visão? Que bases teórico-metodológicas os professores precisam para promover sessões de cinema com alunos que têm deficiência visual dentro e fora da escola? De que forma é possível aguçar a compreensão do imaginário deste educando, para construir alguns caminhos, procedimentos e estratégias para o uso do conteúdo fílmico?

Deste modo, esta pesquisa, se propõe a investigar como os deficientes visuais, alunos do quarto ano do Ensino Fundamental, narram e narram-se a partir dos filmes que assistem dentro e fora da escola.

Para tal, submetemos um questionário sociocultural, a fim de saber o perfil destes sujeitos, seu contato com os filmes e mídias em que o assistem e se conhecem o recurso da audiodescrição.

Num segundo momento, realizamos sessões de filmes, sendo o primeiro sem o recurso da audiodescrição e os outros com este recurso facilitador, pois verificamos através de uma dinâmica no grupo de pesquisas “Cine Narrativas”, que atingiríamos os nossos objetivos de maneira mais eficaz com os filmes audiodescritos. Dissertar e produzir uma pesquisa para o curso de Mestrado em Educação perpassa um diálogo sobre a construção das experiências e de vida acadêmica e profissional que motivaram a escolha dessa temática. Neste sentido, o que mais impulsiona o desejo de estudar e pesquisar a magia que o cinema exerce sobre as pessoas e de maneira especial suscitar nos alunos com deficiência visual atendidos no Instituto Benjamin Constant, em particular, os do 4º ano do Ensino Fundamental, presentes em meu cotidiano profissional e essas percepções.

Pretende-se que seja possível trabalhar cinema na escola e ofertar oportunidades, bem como criar o hábito de assistir filmes desenvolvendo um senso crítico com o auxílio da audiodescrição. O projeto, iniciado em outubro de 2013, teve continuidade no ano letivo de 2014. Conforme cronograma, que visou trabalhar com alunos de 13 a 26 anos das turmas do 4.º ano do Ensino Fundamental com defasagem idade-série, bem como dar continuidade com os egressos desta série.

No primeiro capítulo, trataremos das pesquisas em cinema e educação e de algumas dissertações, que tratam do tema e enfatizam a recepção de filmes por parte

de estudantes no espaço escolar. Utilizaremos como base teórica, os estudos de: Duarte, Alegria, Gatto, Cordeiro, dentre outros. Num segundo momento, no mesmo capítulo, abordaremos a definição de cultura, contextualizando-a na educação. Assim, nos basearemos nos estudos de Canclini, Barbero e Hall. No que tange à narrativa, nos debruçaremos nos estudos de Benjamin.

Já no segundo capítulo abordaremos as diferenças entre narrar e audiodescrever explicitando em que consiste a audiodescrição. No terceiro capítulo, exporemos a metodologia escolhida para o desenvolvimento do trabalho, justificando-a. Conceituaremos: juventude, cultura e consumo, temas recorrentes neste trabalho. Por fim, ainda neste capítulo, comentaremos as sessões dos filmes exibidos no IBC.

No capítulo 4, além de explorarmos as respostas aos questionários, fizemos uma análise e entrevistas individuais realizadas com 10 estudantes, que responderam ao questionário sócio-cultural e participaram de, pelo menos, duas sessões de filmes realizadas no IBC. As categorias para a análise das entrevistas foram: a conceituação de cinema, relação com filmes e repertório, filmes com e sem audiodescrição, sessão de filmes da pesquisa, acesso à internet.

Por fim, encerraremos o trabalho, contemplando algumas conclusões que foram alcançadas a partir dos dados obtidos.

1 ESTUDOS E RELAÇÕES ENTRE CINEMA E EDUCAÇÃO

Neste capítulo, objetivamos apresentar o referencial teórico sobre os estudos referentes à inserção do cinema no cotidiano educacional. Baseamos nossa pesquisa em leituras realizadas a partir do cinema na educação, dialogando com autores e pesquisadores dessa área. Além dos estudos que têm como foco as relações entre cinema e educação, trazemos os relativos aos cegos e com baixa visão, no tocante a referências que detectam a necessidade da audiodescrição como possibilidade de acesso dos jovens com deficiência visual aos mesmos filmes e espaços culturais vistos e frequentados por normovisuais (pessoas sem qualquer problema visual).

Não resta a menor dúvida de que as diferenças demandam ações peculiares, por isso, como pesquisadora deficiente visual, esta pesquisa está atenta às especificidades referentes às necessidades de percepções sensoriais por quem se envolve em atividades que requerem o sentido da visão a fim de que todos tenham o direito de ter acesso aos aparelhos culturais.

Comparada à história de outras artes, estudar cinema e educação requer, *a priori*, uma retomada sobre a história do cinema capaz de nos oferecer um vasto acervo de filmes devido às inúmeras obras-primas produzidas em diferentes categorias e mídias. Desde dezembro de 1895, quando foi realizada sua primeira sessão, o cinema emociona um número incontável de pessoas em todo o mundo e, provavelmente, dentre eles estão incluídos professores e alunos que entraram em contato com esta arte que em 117 anos construiu, contando e recontando emocionantes histórias. Essas obras são tão variadas que se permite, inclusive, contar sua própria história e formas de construção, lançando mão de suas técnicas. A metalinguagem cinematográfica nos ajuda a recontar a história do cinema a partir do próprio cinema. Determinados filmes apresentam recortes sobre a era do cinema. Entre eles podemos citar *Os sonhadores*, que apresenta a dedicação de jovens pelo cinema; *Cantando na Chuva*, um divertido musical que evidencia a transição do cinema mudo para o falado; *Cinema Paradiso* trata da paixão e encantamento pelo cinema. Em 2012, dois grandes filmes marcaram a era cinematográfica. O caráter dessas obras caracteriza-se pelo seu pano de fundo, a

era de ouro do cinema. Em *A Invenção de Hugo Cabret* é perceptível a relação do personagem principal com Georges Méliès, ilusionista e cineasta francês do início do século XX, e *O Artista* conta uma história de amor entre uma jovem atriz e um astro do cinema mudo em plena ascensão dos filmes falados.

Historicamente também é possível recompor o caminho traçado por estudiosos que viram no cinema um dos caminhos viáveis para a educação. Estudos como os realizados por Miranda, Coppola e Rigotti (2005) e Duarte e Alegria (2008) revelam como essa história começou. Miranda, Coppola e Rigotti (2005) apontam que a relação entre cinema e educação, contemplando a educação escolar, pode ser incluída como uma das subáreas de investigação sobre a história do cinema. Para que tais estudos sejam capazes de contribuir para a construção do conhecimento de jovens com deficiência visual, é necessário que estejamos atentos às especificidades referentes à fotografia de cada filme estudado. Assim como as pessoas que não aparecem no filme são importantes para sua composição fotográfica – modo como o cenário e os atores foram enquadrados, sua paisagem, iluminação –, alguém deve ocupar-se de fazer com que as sequências de imagens de uma cinematografia se tornem acessível para o público. Entende-se a fotografia, neste caso, como conteúdo imagético do filme, conteúdo que precisa ser acessível para os espectadores.

Desse modo, se preocupar em debater filmes, ouvir e dirimir dúvidas e buscar recursos para que compreendam o conteúdo fílmico e o transponham para as suas realidades, agregando culturas diversas e conhecimento, é essencial para a inclusão social das pessoas deficientes visuais e para a criação de significados dos filmes por esses sujeitos. Na arte de narrar, anunciada por Benjamin (1994, p. 201), “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes.” Dessa forma, ao tratar de narrativa na pesquisa, partimos da premissa de que ela nos constitui, nos forma e gera sentido às nossas experiências vividas na coletividade. Essa constituição narradora ocorre na relação que os jovens, sujeitos da pesquisa, estabelecem com o cinema, forma de narrativa audiovisual, no caso, atravessada pela audiodescrição.

Desse modo, inferimos que ao narrar suas percepções diante dos filmes e compartilhá-las, eles se tornam autores e narradores de suas próprias vidas. Com

efeito, narrativa e experiência são conceitos diferentes, portanto, estão fortemente entrelaçados neste estudo. O ato de ver um filme não é exclusivamente lazer, mas, para alguns sujeitos da pesquisa, pode ser também uma experiência que dá sentido à trajetória dos indivíduos.

No entanto, vemos nos estudos de Fernandes (2011), que Benjamin aborda a relação do cinema com a sociedade e o aspecto das percepções na formação com ele.

Embora Walter Benjamin tenha escritos a partir do início do século XX, nos traz a realidade em relação ao que os filmes podem suscitar em seus espectadores. Assim:

[...] a descrição cinematográfica da realidade é para o homem moderno infinitamente mais significativa que a pictórica, porque ela lhe oferece o que temos o direito de exigir da arte: um aspecto da realidade livre de qualquer manipulação pelos aparelhos, precisamente graças ao procedimento de penetrar, com os aparelhos, no âmago da realidade. (BENJAMIN, 1989, p. 187).

O autor encontra no cinema uma arte que é rapidamente difundida. A obra de arte, entendida no sentido aurático, em que a arte é algo intangível, vale por si só. Mas para Benjamin, na reprodução se perde a aura. Conforme o autor, a aura é um fenômeno que vai para além da arte. Desse modo, ela é única, não pode ser reproduzida. No cinema, a obra já está fechada, concluída. Dialogando com as reflexões de Benjamin no grupo de pesquisa, pensamos até mesmo que, em relação aos modos de uso do cinema hoje, ir ao cinema, pode até ser considerada uma ação aurática, pois o sujeito tem um tempo diante de si para apenas apreciar aquela obra, mesmo que de forma coletiva, mas com uma experiência única que não pode ser repetida. Ao realizarmos esta ação de ir ao cinema estamos imersos em um ritual imbuídos de ver o filme, comprar o ingresso, encontrar com pessoas que desejam assistir ao mesmo filme por razões diversas.

Generalizando, podemos dizer que a técnica da reprodução destaca o domínio da tradição do objeto reproduzido. Na medida em que ela multiplica a reprodução, substitui a existência única da obra por uma existência serial. E, na medida em que essa técnica permite à reprodução vir ao encontro do espectador, em todas as situações, ela atualiza o objeto reproduzido. Esses dois processos resultam num violento abalo da tradição, que constitui o reverso da crise atual e a renovação da humanidade. (BENJAMIN, 1989).

Sendo assim, é visto no cinema um bom exemplo de indústria de massa, pois um filme é uma produção para um público massivo. O ator do teatro tem um movimento no

aqui e agora, representa e têm retorno do público. No que se refere à produção de imagens, Benjamin (1985, p. 53) afirma:

Em primeiro lugar, relativamente ao original, reprodução técnica tem mais autonomia que a reprodução manual. Ela pode, por exemplo, pela fotografia, acentuar certos aspectos do original, acessíveis à objetiva, ajustável e capaz de selecionar arbitrariamente o seu ângulo de observação, mas não acessíveis ao olhar humano. Ela pode, também, graças a procedimentos como a ampliação ou a câmera lenta, fixar imagens que fogem inteiramente à ótica natural. Em segundo lugar, a reprodução técnica pode colocar a cópia do original em situações impossíveis para o próprio original. Ela pode, principalmente, aproximar do indivíduo a obra, seja sob a forma da fotografia, seja do disco. A catedral abandona seu lugar para instalar-se no estúdio de um amador; o coro, executado numa sala ou ao ar livre, pode ser ouvido num quarto.

Para melhor compreendermos as narrativas desta pesquisa, nos basearemos em Benjamin, pois ele trabalha com o conceito de narrativa, entendendo-a como a experiência passada oralmente de uma geração a outra, trazendo em seu escopo a experiência de quem a narra, conforme ocorre com os contadores de história, que o fazem de maneira artesanal, impregnadas nas experiências do narrador. Geralmente, como Benjamin aponta, as vivências de narrativas baseiam-se num interesse objetivo e prático, conselho que demonstra sabedoria, conforme vemos nas fábulas, provérbios e contos de fada que perduram até hoje como exemplos de narrativas que, dentro do conceito deste autor, passam de geração a geração.

No entanto, para Benjamin, o advento do romance contribuiu para o declínio da narrativa, seguindo-se da força que a imprensa assumiu na sociedade, tornando desnecessários os encontros para ouvir o que as gerações tinham a transmitir. Como citou Fernandes (2010, p. 47): “A narrativa vivia nos momentos compartilhados de vida. Sua tradição desembocava numa prática comum; as histórias não eram somente lidas e ouvidas, mas escutadas e seguidas e faziam parte de uma formação válida para toda uma coletividade.”

Nesse contexto, vemos o resgate das práticas narrativas como forma de passar conhecimentos gerais através dos filmes, permitindo que os estudantes interpretem e criem vínculos a partir do que assistem, relacionando os filmes com suas experiências cotidianas.

Assim como Fernandes (2011, p. 139), entendemos que “não é qualquer história que se constitui como narrativa para as crianças, mas as histórias que dialogam

com elas, que contam um pouco do que as crianças são/pensam sobre o que vivem e sobre como entendem o contar histórias a partir de sua cultura.” O que a autora nos fala sobre a criança pode ser pensado também para o jovem, pois ambos narram a partir de sua relação com a cultura.

Portanto, o que é específico do cinema em relação ao conhecimento é que este está contido na imagem, ou melhor, na edição das imagens. Ao considerarmos os conhecimentos e saberes contidos nos filmes, transcendemos o uso do cinema e do audiovisual. “Queremos trazer para o campo da educação e da didática o estudo de como os filmes, as imagens e os audiovisuais nos educam.” (MIRANDA; COPPOLA; RIGOTTI, 2005, p. 1-2). Vale salientar que este estudo não tem por objetivo prestigiar o uso dos filmes para trabalhar conteúdos escolares. Desde o princípio das produções, o cinema sempre foi considerado – inclusive pelos próprios produtores e diretores – um valioso recurso educacional. No entanto, nesta pesquisa, o cinema não está sendo considerado um recurso educacional, mas como parte da formação e ampliação do conhecimento estético e de mundo dos sujeitos.

Para Marcello e Fischer (2011), pelo menos três grandes dimensões devem ser contempladas nas pesquisas sobre cinema e educação: a complexidade das linguagens específicas com que se faz cinema, o público ao qual se destinam os materiais em foco (ou os sujeitos dos quais as narrativas falam, ou ainda o grupo do qual desejamos tratar ou a quem nos propomos certa ação investigativa); e, por fim (mas não menos importante), interrogações de ordem filosófica, histórica, cultural, estética ou pedagógica que podem ser pensadas a partir de filmes ou de intervenções com o cinema. Por conseguinte, tendo em vista a escolha dessa pesquisa, refletiremos sobre as relações que os estudantes com deficiência visual estabelecem com as imagens e sons em ação a partir dos filmes que assistiram na escola investigada.

Nesse sentido, entre as três dimensões abordadas por Marcello e Fischer (2011), esta pesquisa contemplará em especial a segunda dimensão: o público que se relaciona com os filmes. Isso se refere à dimensão da formação dos sujeitos e suas narrativas na relação com os filmes.

Podemos inferir que, de acordo com os estudos e as pesquisas em cinema e educação, essa relação perpassa o estudo da experiência dos sujeitos pesquisados,

vendo como a experiência com o assistir filmes se traduz nas narrativas individuais de cada sujeito envolvido nesse cenário. Além de abraçarmos as dimensões descritas por Marcello e Fischer (2011), selecionamos a segunda dimensão, relativa ao público, como prioritária nesta pesquisa e agregamos a ela o aspecto do acesso por meio da audiodescrição que deverá ser parte integrante dos filmes assistidos por quem tem deficiência visual.

As práticas de cinema no ambiente escolar permitem, entre outras coisas, aprender com criações estéticas e audiovisuais. É relevante refletir com as autoras como os filmes atingem a determinado público e como esse público se deixa envolver pelos conteúdos fílmicos, observando como as imagens vistas ficam guardadas na memória de crianças, jovens e adultos, influenciando seu modo de agir, vestir e pensar, pois os recursos imagéticos são inesgotáveis aos olhos de quem os vê, instigando interpretações diversas, aguçando a curiosidade e estimulando a criatividade.

Portanto, sobre o estudo com o cinema no âmbito escolar, devemos levar em consideração o fato de o contexto influenciar na compreensão e na apropriação que os estudantes fazem dos filmes que assistem. Como afirma Fantin (2006), o contexto institucional influirá no modo como os estudantes irão consumir os filmes a eles apresentados.

Não podemos ignorar que as sessões são feitas em grupo, e que há debates incentivados por nós, nos quais os estudantes expõem seus pensamentos e constroem conjuntamente significados para os filmes exibidos, construindo também facetas de suas identidades.

Ainda de acordo com Fantin (2006), o cinema seria um “agente de socialização”, possibilitando encontros, contatos e reflexões das mais diversas naturezas. Passando pela questão das diferentes culturas e da formação das identidades dos jovens que ali se encontram, os filmes podem funcionar como “veículo de consciência intercultural”, como nomeia Fantin (2006), ou seja, o contato com tais filmes pode auxiliar os jovens pesquisados a compreender as diferentes culturas e identidades existentes e as relações que eles estabelecem com cada uma. A respeito da educação com o cinema, a autora acrescenta:

Educar para o cinema e educar com o cinema são dois pressupostos da educação cinematográfica. Isso implica entender o cinema na escola como

instrumento através do qual se faz educação e como objeto temático de intervenção educativa através da leitura, da interpretação, da análise e da produção de audiovisuais. (FANTIN, 2006, p. 6).

Como aborda a autora supracitada, o cinema se relaciona com o contexto da mídia-educação nos instigando a pensar o cinema como proposta educativa que agrega diferentes saberes, integrando outras mídias, o que gera processos culturais e sociais de caráter formativo. Nesse amplo aspecto, podemos pensar o cinema dentro da escola como mais um potencial de desenvolvimento cognitivo, social e cultural, cabendo no processo a produção criativa, como foi sugerida por diferentes autores até aqui. Cabe, então, investigarmos o modo como os jovens pesquisados relacionam-se com o cinema e como se narram na relação com ele.

1.1 HISTÓRICO DOS USOS DO CINEMA NA EDUCAÇÃO

Conforme explica Duarte (2008), os estudos do uso do cinema na educação iniciaram na década de 1920. Na época, eram realizadas as primeiras pesquisas acadêmicas acerca do tema. “Pelo cinema os homens se podem comunicar, sem que saibam ler... Basta que vejam.” (p. 23). Referimo-nos aqui, ao ver em sentido abrangente, além dos olhos. Duarte (2008) afirma que a cinefilia, amor apaixonado pela arte cinematográfica, é fruto do conhecimento e da intimidade com essa arte (visto que não se pode amar o que não se conhece) e é construída ao longo de muitos anos de fruição, contato e envolvimento com filmes.

Duarte e Alegria (2008) comentam que com vistas ao entretenimento e a diversão, mas fortemente pautado na adaptação de textos literários consagrados, a estética do cinema narrativo proposta por Griffith, que também trazia consigo um projeto de educação das massas, viria a substituir, em definitivo, o “cinema de atrações” como gênero dominante (XAVIER, 2007, p. 42), estabelecendo novos parâmetros para a arte de contar histórias em imagens.

Tudo leva a crer, que o cinema tem um quê pedagógico, no tocante à promoção e à formação do espectador, originado no próprio lócus cinematográficos, onde se constituía a possibilidade de influenciar, de algum modo, na educação das massas, até mesmo fora do espaço escolar. Não é de surpreender, portanto, que a ideia de fazer uso da produção cinematográfica para alavancar o

processo civilizador e formar moralmente os povos tenha sido a base sobre a qual se estabeleceu, originalmente, a relação entre educação e cinema em vários países, incluindo o Brasil. (DUARTE; ALEGRIA, 2008, p. 61).

Na década de 1920, os gestores educacionais e professores idealizaram o uso do cinema para difundir comportamentos, crenças e hábitos de indivíduos letrados e iletrados espalhados pelo Brasil. Isso foi possível devido aos produtores perceberem que a indústria cinematográfica poderia ocupar espaço relevante na sociedade brasileira.

Duarte e Alegria (2008), ainda apontam que apesar de já terem passado 80 anos do uso do cinema na educação, este continua carregando a apresentação de filmes apenas para ilustrar conteúdos curriculares, desprezando assim o caráter estético do cinema. Portanto, estamos “olhando através dos filmes e não para eles”, que a presença de filmes na educação, sobretudo em âmbito escolar, tenha que se considerar a dimensão estética da obra, seu valor cultural e o lugar que tal obra, sem levar em conta o valor deles, por si próprios. Superar esse modelo de olhar para os filmes sem vê-los é fundamental para que possamos oferecer às novas gerações a formação de que necessitam para pensar e viver numa sociedade em que, parafraseando Artur Omar (2007, p. 136), boa parte das lutas é travada em torno da imagem.

Ao se aprimorar no tema cinema e educação, Duarte (2002) diz que cinema e escola vêm se relacionando há muitas décadas sem, contudo, se reconhecerem como parceiros na formação geral das pessoas. Podemos observar a gradativa produção de pesquisas neste tema, com produções de dissertações, teses e artigos acadêmicos.

Por estranho que pareça, os espaços educacionais ainda veem o audiovisual como simples complemento de atividades desenvolvidas em sala de aula, como a leitura e interpretação de textos. Portanto, o cinema é conhecimento e também meio que comunica conhecimentos de forma própria. Ao ser assim compreendido, o cinema passa a assumir o seu verdadeiro papel na escola e espaços não formais de aprendizagem: produto de cultura, tal como meio de acesso à cultura audiovisual.

Por conseguinte, se assumimos que a relação com filmes colabora de modo significativo na formação geral das pessoas precisamos entender como é que isto se dá e qual é a extensão e os limites desta participação. [...] Para isso é

necessário nos dispormos a conhecer o cinema, sua linguagem e sua história. (DUARTE, 2002, p. 21).

A autora ainda comenta que se o domínio dos códigos que compõem a linguagem audiovisual constitui poder em sociedades que produzem e consomem esse tipo de artefato, é tarefa dos meios educacionais oferecer os recursos adequados para a aquisição desse domínio e para a ampliação da competência para ver, do mesmo modo como fazemos com a competência para ler e escrever (DUARTE, 2002, p. 82).

Para os professores que acompanham o transcorrer da história da educação, o advento de novas tecnologias na educação não é algo novo. Os estudos e práticas culturais com o uso das tecnologias de comunicação agregam valores ao trabalho do professor, embora esta experiência cultural seja diferente em cada segmento da sociedade, levando em conta o contexto social de cada grupo com suas dificuldades e possibilidades de acesso aos bens culturais (MIRANDA; COPPOLA; RIGOTTI, 2005).

Desse modo, conforme os estudos de Fantin (2007), acreditamos que tal experiência no espaço escolar promoverá a cidadania real e virtual, possibilitando a participação na sociedade de modo diferenciado, por meio de experiências culturais diversas e não só pela linguagem escrita.

Já foram desenvolvidas outras pesquisas que envolveram a questão do uso do cinema na escola e que deram ênfase à recepção dos filmes por parte dos alunos.

A dissertação de Kelly Maia Cordeiro (2013) – integrante do grupo de pesquisa Cinenarrativas (agora CACE) –, intitulada: “Cinema e juventude: relações criadas pelos jovens dentro e fora da escola”, abordou as relações que jovens estudantes do ensino médio, de uma escola de Petrópolis-RJ possuem com o conteúdo fílmico dentro e fora da escola. Para tanto, a pesquisa analisou sessões de filmes no espaço da escola, interações através do MSN e entrevistas. Através das interlocuções de Cordeiro (2013) com os sujeitos da pesquisa, foi possível perceber a relação deles com o cinema dentro e fora da escola. Assim, o espaço do MSN foi primordial para compreender essas relações fora do espaço escolar. No entanto, percebeu-se que o aprendizado iniciou-se na escola e é extensivo a outros espaços não formais. Contudo, o aprendizado fora da escola é o que mais marcou a recepção dos jovens da pesquisa, ao refletirmos acerca das percepções que esses espectadores fazem a partir do cinema. Essa pesquisa mostrou qual o papel da escola na formação desse espectador, em que o aprendizado

mais substancial desemboca nas narrativas dos filmes, bem como da linguagem cinematográfica, até por que a referida escola possui em seu currículo de formação profissional, aspectos que abarcam a linguagem cinematográfica.

Já no trabalho de dissertação de Érica Rivas Gatto (2013) – “Narrativas das crianças com os filmes: reflexões sobre infância e consumo a partir do Cineclubes Megacine” –, outra integrante desse mesmo grupo de pesquisa, investigou as relações que as crianças com o cinema, bem como as narrativas destas no espaço da escola em que a autora do trabalho é docente. Foi idealizado o Cineclubes Megacine no ano de 2011, com cerca de 40 crianças de uma turma do 5º ano do ensino fundamental. O referido trabalho orientou-se através da metodologia da pesquisa-intervenção. Além das sessões realizadas, foram aplicados questionários socioculturais e entrevistas individuais às crianças pesquisadas. Esse estudo chama o leitor a mergulhar nas narrativas das crianças, no que tange a questões que perpassam a infância no século XXI, principalmente as suas relações com o conteúdo imagético através do cinema.

Segundo as constatações de Gatto (2013), as crianças misturam-se com os personagens dos filmes assistidos e buscam identificar-se com eles. Nesse sentido, elas demonstram diferentes relações com os personagens exibidos nos filmes, apontando um novo modo de entender o consumo deste bem cultural. A pesquisa teve como desdobramento a criação do clube do cinema, um espaço com o intuito de compartilhar narrativas acerca dos filmes assistidos e assistir a novos filmes. Ao tratarem, em suas narrativas, sobre os filmes que compõem o Clube do Cinema:

[...] as crianças apontam os desafios e dificuldades em obter acesso aos “filmes diferentes”, de culturas diversas, “sem ser de Hollywood”, como elas próprias definem. Mesmo criando estratégias como o próprio Clube do Cinema, buscando filmes em diversos suportes, como a internet e refletindo acerca das cópias de DVDs, as crianças da pesquisa sinalizam a problemática que envolve o acesso a filmes e apontam o Megacine como possibilidade de ampliação desse consumo. (GATTO, 2013, p. 89).

A dissertação de Beatriz Porto (2013), intitulada: “Cinema, educação e o Cineclubes nas Escolas: uma experiência na rede pública do sistema municipal de ensino do Rio de Janeiro”, defendida na PUC-Rio, orientada pela professora Rosália Maria Duarte, versa sobre as práticas cineclubistas ocorridas a partir de 2008, em algumas escolas do município do Rio de Janeiro. Tal atividade foi uma política pública

da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, denominada Cineclube nas Escolas. A referida política envolveu 248 escolas (número de escolas contabilizado em 2012, no início da pesquisa). Porém, o estudo investigou de perto 9 escolas deste universo. As análises se deram com base nos dados das exibições de filmes, produções dos estudantes e entrevistas semiestruturadas. A autora percebeu que os professores com os quais ela teve contato no campo da pesquisa, não são insensíveis às artes, eles expressam limitações impostas pelas regras institucionais, bem como regras da sociedade e do mercado cinematográfico.

Com o objetivo de preservar a emoção dos filmes, os Cineclubes Escolares do Projeto Cineclube nas Escolas (CNEs) fazem uma diferenciação nessa prática, a fim de manter o ambiente no qual são exibidos os filmes similar ao do cinema e não permitem que os debates decorram acerca dos conteúdos ministrados em sala de aula, de modo explícito.

Por outro lado, a lei nº 13.006, de 2014, ordena a exibição de pelo menos duas horas mensais de filmes nacionais nas escolas de ensino básico. Isso exige que sejam elaboradas ou repensadas práticas escolares que esporadicamente acontecem nas escolas brasileiras, conforme escrito na referida lei: “§ 8º. A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais.”

Marcos Donizetti da Silva (2014) salienta que a prática de assistir a filmes no ambiente escolar já ocorre em muitas instituições de ensino, contudo, questiona quais são os parâmetros de exibição dos filmes? Então ele responde:

A intenção é tornar o processo de mediação, pela escola, realmente atrativo, uma vez que lidamos com a ausência de uma cultura de assistir filmes em casa e na própria escola. É preciso que a exibição seja interessante e envolva os estudantes no debate e reflexão sobre essas produções, para que esse processo ganhe força, já que, por meio dele, terão outro olhar quando forem assistir qualquer tipo de filme, novela ou seriado, por exemplo. (s/pág.).

Os estudos supracitados, reforçam que criar minimamente um modelo para utilizar as diversas possibilidades do cinema nos conduz ao desafio de promover reflexões acerca do contexto em que os estudantes vivem, proporcionando-lhes a

exibição nesse mesmo contexto social. Isto significa atender à pluralidade que encontramos nas escolas brasileiras, tais como: deficientes, negros, quilombolas e indígenas, pois através do cinema, abrem-se possibilidades de contato com o novo, além da promoção do entretenimento.

Por fim, Silva (2014) enfatiza a necessidade de formação do professor, de modo que este conheça o potencial que o cinema no ambiente escolar pode exercer sobre os alunos, sentindo-se motivado a apreciar o que é produzido no Brasil.

Portanto, cabe questionarmos: quem cobrará a utilização dos recursos audiovisuais na escola? Basta exhibir os filmes e a lei estará sendo cumprida satisfatoriamente?

1.2 ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO

Ao iniciarmos essa reflexão, relacionaremos a educação ao que se entende por cultura. No entanto, essa construção se depara com o conceito de cultura, que é o somatório de conhecimentos adquiridos e valorizados nos países ocidentais. Escosteguy (1999), ao tratar do processo de evolução dos Estudos Culturais, nos leva a compreender as novas tendências de pesquisas no âmbito cultural, que apresentam um novo modelo de sociedade e iniciam um estudo de análise que envolve o percurso dos estudos da cultura pela tradição, particularmente pela classe hegemônica da Inglaterra e Estados Unidos, onde os Estudos Culturais tinham um caráter complexo, impregnado de preconceitos e esboçava as diferenças de duas concepções de cultura: elitista e popular. Desse modo, se fixavam em problematizações da cultura, entendida como uma concepção ampla de possibilidades na qual aparecem os domínios do popular. Paulatinamente, a cultura deixa de ser vista como um espaço tomado pela erudição, tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a incluir a tendência das multidões.

Então, deu-se início aos Estudos Culturais como investigação dos sujeitos e grupos sociais. Barbero (2003, p. 18) afirma que:

O saber hoje com as novas tecnologias é disperso e fragmentado, e escapa dos lugares que antes o continham e legitimavam e das figuras sociais que o detinham e o administravam. Sendo assim, a escola hoje não é mais o único espaço de aprendizagem e o livro o único detentor do conhecimento.

Nesse contexto, o cinema aparece como mais uma possibilidade de disseminação de saberes. Ainda vemos em Barbero (2003), que a cultura tem sofrido um processo de midiatização e tecnificação, no qual a mediação da tecnologia da comunicação em nossa sociedade deixou progressivamente de ser meramente instrumental para se tornar estrutural, remetendo a novos modos de percepção e de linguagem, a novas sensibilidades e escritas.

A pesquisa com o cinema na escola pode ampliar o acervo cultural desses jovens e as possibilidades de construírem suas identidades, atuando de forma mais cidadã na sociedade. Sem desconsiderar os pesos específicos das estruturas e condicionamentos sociais, Carrano (2011) compreende que um dos princípios organizadores dos processos produtores das identidades contemporâneas dos jovens é o fato dos sujeitos selecionarem as diferenças com as quais querem ser reconhecidos socialmente. Isso faz com que a identidade seja muito mais uma escolha do que uma imposição. Hoje, uma das mais importantes tarefas das instituições seria contribuir para que os jovens pudessem realizar escolhas conscientes sobre suas trajetórias pessoais e constituir os seus próprios acervos de valores e conhecimentos que já não mais são impostos apenas como heranças familiares ou institucionais. Por conseguinte, entendemos que o cinema pode produzir sentidos mesmo em quem percebe o mundo sem a visão ocular. Nesse contexto, acredita-se que o cinema com o recurso da audiodescrição é capaz de permitir a inclusão social para o público envolvido.

Com base no exposto, entendemos que o cinema é uma das expressões da cultura e o filme um recurso interpretativo da realidade social. Nessa ideia, o cinema pode ser pensado como uma linguagem repleta de sentidos e significados verbais e não verbais. Sons, movimentos e cores diversificados, em seu conjunto, representam os conflitos individuais e coletivos, colocam em cena as relações entre os acontecimentos do cotidiano sob variados prismas. O conteúdo sonoro associado ao imagético permite olhares plurais e subjetivos que se debruçam sobre diversos fatos da vida contemporânea.

O cinema possibilita aguçar o imaginário humano que está presente em nossas imagens mentais, ou seja, em nossas vontades inconscientes, ideias, recordações e sentimentos. O encanto imagético possibilita perceber a transferência das imagens mentais para as imagens materiais, o que significa projetar o imaginário humano em forma e conteúdo.

Devido às particularidades destinadas ao atendimento de alunos com deficiências visuais, certamente, para quem se dedica ao ensino, trabalhar com estes discentes é um desafio constante. No entanto, entendemos que é necessário e significativo refletir sobre o estudo de como os jovens narram a partir dos filmes para aprofundar principalmente as percepções e as relações que fazem por meio das imagens e sons do mundo no qual estão inseridos. Para tanto, a audiodescrição é crucial neste trabalho, pois permitirá o acesso ao conteúdo imagético, que será acrescido das falas exibidas no filme. De acordo com Larrosa (2002, p. 24):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Nos dias de hoje, vemos que o parar para ver as nuances de uma obra de arte e até mesmo para ouvir o que o outro nos traz, é cada vez mais raro. As interlocuções são rápidas e com pouco ou nenhum aprofundamento no que é dito. Na escola vemos isto acontecer entre alunos e até entre os professores.

No caso do deficiente visual, no que se refere ao ato de assistir a filmes, isto se torna mais dificultado se não houver o recurso da audiodescrição, pois se perde muito do conteúdo imagético.

Conforme o pensamento de Benjamin (1994, p. 30), entendemos que a “experiência de ver um filme não é somente entretenimento, mas uma experiência estética, um modo de perceber o mundo.” Portanto, a ação de ver e debater filmes se mostram como uma experiência prazerosa de saberes e de subjetividades. A opinião que cada sujeito constrói sobre o filme é proveniente do próprio aprendizado e se

expressa, por exemplo, ao se pensar na linguagem que caracteriza o cinema.

Portanto, o que os sujeitos da pesquisa narram reflete as experiências que possuem com os meios audiovisuais ou apenas o que eles ouvem acerca de um filme através de familiares, professores e amigos.

A partir da premissa de que os jovens são produtores de cultura. Um possível conceito de cultura para pensarmos o estudo em pauta, percebemos que “[...] a cultura não é apenas um conjunto de obras de arte ou de livros e muito menos uma soma de objetos materiais carregados de signos e símbolos.” Ainda conforme este autor, “[...] a cultura abarca o conjunto dos processos sociais de significação ou, de um modo mais complexo, a cultura abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social.” (CANCLINI, 2009, p. 41).

Desse modo, as construções de sentidos elaborados pelos jovens com o conteúdo fílmico apresentam diferenças significativas de acordo com o contexto sociocultural em que cada sujeito esteja incluído, os processos sociais que constroem com os seus pares na sociedade e os objetos culturais que consomem dentro e fora do espaço escolar. O homem contemporâneo provavelmente não seria “o que é se não tivesse entrado em contato com a imagem em movimento [...] (ela) não apenas transformou a maneira como se dá a criação, mas, também, a maneira como os seres humanos percebem a realidade.” (DUARTE, 2002, p. 17).

Para Hall (apud ESCOSTEGUY, 2001, p. 18):

[...] como somos seres interpretativos, racionais, os sistemas ou códigos de significado que usamos para dar sentido às nossas ações constituem nossas “culturas”. Todas as nossas práticas sociais são práticas culturais, são práticas de significação, construídas e compartilhadas na dimensão coletiva.

Desse modo, compreende que a dimensão substantiva do conceito de cultura dirige-se ao lugar da cultura na organização dos fazeres no interior das instituições e relações culturais na sociedade de modo abrangente. Já no aspecto epistemológico, Hall entende a posição que esta ocupa em relação ao conhecimento de modo a transformar nossa compreensão de mundo.

No que se refere à cultura, Barbero (2014) traz em seus estudos, que o lugar que a cultura tomou ao ser deslocada a fez ir dos meios para os indivíduos. Portanto, faz toda a diferença a maneira como os atores sociais lidam e fazem uso dos bens

culturais na escola, família e na sociedade como um todo. Ainda de acordo com Barbero (2014, p. 5) “cultura em sua pluralidade está nos lugares mais concretos da vida e o sujeito a concebe nas suas relações familiares, afetivas, no consumo, na escola, nas celebrações, na religião, na literatura, na fantasia.”

No entanto, a cultura disseminada no século XX, é embasada pelos meios eletrônicos. Ao mesmo tempo em que a cultura chega, pessoas são mantidas à margem dos bens culturais. Sendo assim, pensar a cultura, traz como consequência refletir acerca das diferenças no que tange aos acessos e às concepções supracitadas.

2 CONTAR E AUDIODESCREVER: APRESENTAÇÃO DOS MODOS DE ACESSO AOS FILMES

Para fazer essa reflexão questionamos: que ideia de cinema teriam os jovens que não o enxergam? O que seria um cinema sem imagens? Como pensar sobre um cinema para os que têm acesso ao áudio, mas não ao vídeo? Seria uma outra forma de entender o cinema, seria um transcinema?

É a partir do entendimento do cinema na pesquisa que outras questões para reflexão seriam: como esses jovens veem filmes que passam na TV e no cinema? De que forma os filmes tornam-se acessíveis a eles? Como seria contar esses filmes a quem não vê? Do que se trata o recurso da audiodescrição dos filmes?

2.1 CINEMA COM AUDIODESCRIÇÃO: UM TRANSCINEMA?

É válido refletirmos acerca do conceito de cinema. Sabemos que a linguagem cinematográfica não reproduz a realidade assim como qualquer representação artística também não o faz. No entanto, a arte cinematográfica traz à cena muitas vezes algumas reflexões sobre fatos reais. De acordo com Fresquet (2007, p. 6): “o cinema atua sobre os sistemas de significado da cultura para renová-los, reproduzi-los ou analisá-los mas, ao mesmo tempo, também é produzido por esses sistemas de significado.” Sendo assim, entendemos que o cinema produz/reproduz modos de ver o mundo.

Entendemos que falar de cinema é mais do que versar acerca de filmes. Trata-se da cultura de cinema, da qual nos fala Coelho (1997, p. 109):

Fala-se de um modo cultural mas não, necessariamente, de filmes. Um filme é algo delimitado; o cinema, mais especificamente a cultura do cinema, remete a domínio bem mais amplo. Um filme é uma película impressionada, montada, sonorizada, com um sentido relativamente fixo e definido. A cultura do cinema é um universo sempre em expansão que abrange desde as mundanidades de uma première até as mais sofisticadas teorias sobre o que é projetado na tela,

passando pelos casos sexuais dos atores, pelas vaidades e disputas políticas por mais mercados. A cultura do cinema se infiltra por toda parte, da memória mais íntima à roupa que se veste; a cultura fílmica, uns poucos campos apenas: o da universidade, o dos livros, um ou outro mais. São diferenças nada pequenas, no entanto nem sempre percebidas. [...] Será este o principal fator de constituição desta cultura, e fato que responde pela constante identificação e confusão entre filme e cultura do cinema: não raro aponta-se para um quando se pensa no outro, ou se tomam ambos como sendo uma única entidade.

Tratar de cultura nesse contexto é também falar de consumo. Afinal, estamos pesquisando como os jovens consomem os filmes, se esse consumo tem a dimensão ampla da cultura do cinema ou tem uma dimensão mais restrita no modo de acesso e usos relacionados a esse consumo. Deste modo, nos pautaremos na definição de consumo dada por Canclini (1997, p. 52), entendendo que “é o conjunto de processos socioculturais em que se realizam a apropriação e os usos dos produtos.” Expressamos aqui, especificamente sobre o consumo dos bens culturais, que permeiam a nossa sociedade e estudamos as formas de acesso dos sujeitos da pesquisa e vemos que as escolhas feitas por eles, estão intrinsecamente ligadas aos bens culturais aos quais têm acesso através dos seus pares na sociedade: familiares, professores e colegas.

Essa “cultura do cinema” de que nos fala Coelho (1997) faz com que os jovens pesquisados algumas vezes confundam o cinema com o teatro. Por não terem o recurso da visão e a experiência de ir a um espaço público para ouvir histórias (que podem ser encenadas ou apresentadas na tela) essas diferenças não são claramente percebidas por eles. Nos dois casos estão num local público ouvindo narrativas. A diferenciação entre ser “ao vivo” ou na tela não é algo que percebam sem o recurso da visão. Por esse motivo, muitas vezes, filme e peça passam a ser identificadas por eles como semelhantes.

Mas qual seria a característica do cinema, então, para os jovens? Sendo este uma exibição pública na tela, cinema seria apenas o ouvir o filme sem poder vê-lo? Essa questão nos foi feita na banca de qualificação. Seria o filme sem a imagem uma outra ideia de cinema? Um transcinema?

De acordo com Katia Maciel (s.a., p. 1) transcinema:

É o cinema como interface, isto é, como uma superfície em que podemos ir através. A pintura já convocara em suas telas um espectador ativo. Velásquez, em seu quadro *As Meninas*, introduzia o olhar do espectador como parte da pintura e como elemento propulsor de toda narrativa que se ativa no quadro, mas, embora nosso olhar participe da lógica proposta pelo pintor, não alteramos o que se passa no ateliê onde os reis posam para o artista. Ora, todo um

conjunto de instalações cinematográficas permite hoje que o espectador avance sobre o espaço da tela e muitas vezes o atravesse, não apenas mental ou visualmente, mas com todo o corpo. Ele experimenta sensorialmente as imagens especializadas, de múltiplos pontos de vista, alterando e editando a narrativa em que se encontra imerso.

Maciel (s.a.) traz exemplos de que o transcinema é o cinema em que o espectador pode alterar o que é exibido participando das imagens que estão sendo exibidas, escolhendo suas ordens, alterando cenas de acordo com seus movimentos, ou seja, seria uma experiência de cinema em que o sujeito é cocriador das imagens que passam na tela numa forma de participação da arte contemporânea. Mesmo que não participe diretamente da produção das imagens porque elas já estão prontas no aparelho, a maioria dos transcineas se apresentam como instalações artísticas com imagens em que o espectador pode interferir/escolher no momento da exibição delas. Seria como se ele pudesse fazer a edição das imagens mesmo que esta seja uma edição temporária, apenas enquanto ele estiver interagindo com elas no contexto da instalação proposta.

Nesse sentido, não podemos dizer que o cinema para cegos, que só têm acesso a ele pelo som e não pela imagem, não poderia ser um transcinema porque nesse conceito, tal como Maciel aponta, os jovens precisariam interferir no processo de exibição de imagens, algo que não ocorre na audiodescrição. Portanto, a audiodescrição é, sim, uma técnica de transposição das informações das imagens da tela para o áudio, mas não torna o cinema em transcinema. Os sujeitos que assistem ao filme audiodescrito não interferem na construção desse filme no sentido da exibição desse material, como ocorre na proposta do transcinema.

2.2 NARRAR OS FILMES OU AUDIODESCREVÊ-LOS?

Havia crianças que recebiam dinheiro de seus pais para irem ao cinema, e preferiam vir para a minha casa (ouvir contar o filme), fazer uma doação mínima e gastar o resto em bobagens. E muitos adultos analfabetos, quando o filme era “com letras”, escolhiam ouvi-lo contado por mim em vez de ir ao cinema e não entender nada. E descobri também que tinha gente que vinha me ouvir não porque não pudesse pagar a entrada do cinema, mas porque gostavam de verdade era que alguém contasse os filmes. Alguns diziam que eu era tão boa para caracterizar os personagens que, só com piscar os olhos, podia passar a expressão de candidez de Branca de Neve à ferocidade do leão da Metro Goldwyn Mayer. E que me ouvir era como ouvir aquelas radionovelas que eram transmitidas dia a dia lá na capital, pois, além de imitar as vozes e fazer caras,

eu sabia manter a plateia em suspense. [...] Sem nem ter pensado nisso, para eles eu tinha me transformado numa fazedora de ilusões. (RIVERA LETELIER, 2012, p. 2).

No livro “A contadora de filmes” (RIVERA LETELIER, 2012), do qual trazemos a citação acima, a personagem principal mora numa localidade onde se tem pouco acesso aos filmes exibidos no cinema. Devido a isso, o pai faz uma eleição entre todos os filhos para ver qual deles será o contador de filmes, ou seja, aquele que vai ao cinema e depois conta o filme aos demais da família. A personagem contadora ganha essa eleição e toda semana conta um filme, começando a ganhar notoriedade dentro da comunidade. Esse contar dos filmes de que o livro fala revela que se trata de um momento coletivo de narrativa, na dimensão de que trata Walter Benjamin, ao falar sobre o narrador tradicional, que conta e reconta pela narrativa oral. O narrador é aquele que narra entremeando a narrativa à sua experiência vivida, algo que a menina do livro aprende e faz bem. Ela passa a narrar as partes que mais lhe agradam esquecendo-se das demais e o contar de cada filme ganha uma interpretação própria da narradora. Alguns poderão perguntar se esse processo de contar os filmes não pode funcionar para torná-los acessíveis aos jovens cegos e com baixa visão.

Aqui, traremos como exemplo de audiodescrição, parte do roteiro do curta-metragem *As Cores das Flores*, que foi audiodescrito pela comissão de audiodescrição do IBC. A ideia de audiodescrever esse filme ocorreu quando recebemos o *link* pelo Facebook e compartilhamos com os amigos, pedindo que alguém o audiodescrevesse.

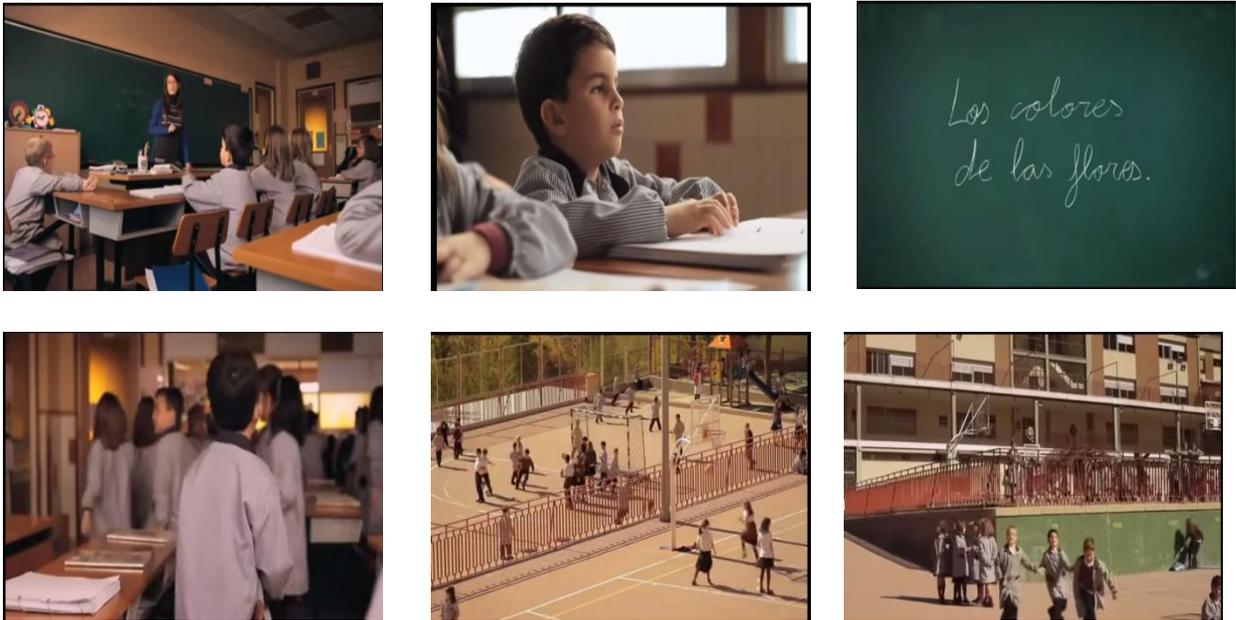


FIGURA 1: Ilustração “Sala de aula, professora no quadro: Menino lê texto em Braille. Os alunos saem da sala de aula. Pátio. O menino que lia em Braille corre de mãos dadas entre duas meninas.”

Ao assistir a esse curta, percebemos que a audiodescrição feita pela Organização Nacional de Cegos da Espanha (ONCE) traz somente o seu conteúdo imagético. Antes de iniciar o filme, são descritos o local onde acontece e o cenário, contextualizando o filme. A esta descrição prévia, dá-se o nome de notas proemias. Trazemos uma nota proemia contida neste curta: “*As Cores das Flores* (2010), numa escola qualquer da Espanha, alguém escreve no quadro a palavra cor.” Desse modo, o principal objetivo da audiodescrição é permitir que a pessoa com deficiência visual compreenda o conteúdo imagético de um filme, peça teatral ou de qualquer obra de arte. Assim, não cabe ao audiodescritor opinar/interpretar acerca do que está vendo, mas, falar somente o que vê, permitindo ao usuário da audiodescrição, formar a sua própria opinião acerca do que está sendo audiodescrito.

Em geral, a audiodescrição é feita por uma equipe composta de: audiodescritor (pessoa que elabora o roteiro da audiodescrição), consultor (pessoa cega ou com baixa visão que verifica se as descrições das imagens estão compreensíveis a uma pessoa com deficiência visual), revisor (profissional com formação em língua portuguesa, que revisa o texto do roteiro). Por fim, não menos importante, é necessário que uma pessoa

faça a locução – pode ser o próprio audiodescritor, consultor ou revisor, que tenha boa dicção e leitura clara, obedecendo à ordem das cenas do filme.

A audiodescrição é compreendida como um serviço cujo alvo é as pessoas. Lima (2010) entende que a audiodescrição precisa ter um caráter narrativo somente para descrever: vestimentas, gestos e efetuar leitura de créditos que aparecem na tela ou qualquer outra informação que não é dita pelos atores.

A diferença entre esse contar e a audiodescrição é que quando se narra o que se vê, presta-se um caráter de interpretar ou opinar sobre o que está sendo visto. Quando contamos um filme, em geral, interpretamos, damos o nosso toque. Ao audiodescrever uma obra, não cabe interpretá-la, mas permitir que o deficiente visual a interprete a partir da audiodescrição feita. No segundo caso, a proposta é que se evite interpretar por eles a história narrada, contando os fatos presentes nas cenas, permitindo que as pessoas com deficiência visuais criem suas próprias interpretações ao ouvirem as descrições das cenas narradas.

2.3 ESTUDOS E PRÁTICAS DE AUDIODESCRIBÇÃO DE FILMES

Pensar o cinema com a audiodescrição é, segundo Machado (2012), uma tentativa de trabalhar com novas possibilidades de perceber o visível. A audiodescrição dos filmes – descrição oral das suas informações visuais – pressupõe o olhar de um observador que descreve o filme, transformando as imagens em palavras.

De acordo com Santiago (2011), a partir dos estudos sobre a obra de Jakobson (1995), a audiodescrição é uma tradução intersemiótica, pois se refere à tradução de imagens em palavras, do visual para o verbal e vice-versa. Considerando a necessidade da audiodescrição para o acesso dos cegos e com baixa visão aos produtos culturais a pesquisa realizada optou por trabalhar com filmes (curtas), audiodescritos. “A audiodescrição é um recurso de acessibilidade que permite que as pessoas com deficiência visual possam assistir e entender melhor filmes, peças de

teatro, programas de TV, exposições, mostras, musicais, óperas e outros, ouvindo o que pode ser visto.” (MOTTA, 2008, p. 1).

Nessa perspectiva, é a maneira do profissional audiodescritor transmitir o que vê para ser ouvido e compreendido. Com esse recurso, viabiliza-se o conhecimento sobre personagens de cinema, televisão, teatro e de obras de arte. Machado (2011, p. 2) nos orienta nesse sentido:

Como professora de história do cinema, com formação em filosofia, vejo a audiodescrição não como uma tradução visual, nem mesmo como mera linguagem, mas como uma forma artística de expressão, visto que a descrição pressupõe um olhar, que nada mais é do que uma lente subjetiva daquilo que chamamos de realidade, subjetiva porque existem muitas possibilidades de perceber-se o visível e de se sentir a esfera periférica da imagem para além de seu foco, uma vez que este, ao mesmo tempo em que define uma imagem, impede o vislumbre de outros entendimentos.

Para tanto, o jovem deficiente visual constrói sua identidade pelos filmes na TV e no cinema, mesmo que tais audiovisuais nem sempre estejam acessíveis através do recurso da audiodescrição, pois são produtos da cultura a que ele tem acesso, mesmo de forma limitada.

Segundo Motta (2008), e em nossas experiências neste âmbito, frequentar espaços culturais não faz parte do cotidiano da maioria das pessoas cegas e com baixa visão, pelo fato de explorarem os recursos visuais nas cenas que caracterizam a época encenada dificultando o acesso destes. A audiodescrição presta o caráter formal para o que era, anteriormente, feito informalmente, devido à sensibilidade de alguns parentes, amigos e professores dos mais diversos segmentos do ensino. Tal ação, era e é motivada por pessoas cegas e com baixa visão mais curiosas, que buscam no momento do espetáculo, sanar dúvidas sobre o que acontece naquele contexto que não está sendo visualizado.

Nesse momento, trazemos um pouco de como se constituíram os estudos de audiodescrição, conforme o que pesquisamos até o momento. De acordo com os estudos de Mota (2008) e Lima (2010), sabe-se que o uso da audiodescrição, teve seu início em 1981, nos Estados Unidos, mais especificamente em Washington, DC, no Arena Stage Theater. Margaret e CodyPfanstiehl trabalharam para que houvesse descrições de peças de teatro, o que foi expandindo para outras casas de espetáculos.

Já no Brasil, tivemos a primeira peça com esse recurso em 1988. São poucos os filmes com audiodescrição no Brasil. Cito os que consegui descobrir.

A Lavouro produções, atua com audiodescrição desde 1999 e é responsável pelo “Assim Vivemos: Festival Internacional de Filmes sobre Deficiência”, evento bienal com cinco edições realizadas com o patrocínio do Banco do Brasil (2003, 2005, 2007, 2009 e 2011), no Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB) RJ, DF e SP, com sessões em outros estados brasileiros. Entre os filmes exibidos nesse festival de 2013, podemos citar: *Seja meu Irmão*, *Mal de Huntington*, *Missão para Lar*, *Um dia Especial*.

Ainda podemos destacar o trabalho de audiodescrição feito pelo projeto da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), dirigido pelo Prof. Dr. Francisco Lima, pesquisador e editor responsável pela “Revista Brasileira de Tradução Visual”, importante periódico nesse tema. Atualmente é professor adjunto no curso de Pedagogia e em Licenciaturas diversas na UFPE; docente da disciplina “Audiodescrição”, no curso de Rádio, TV e Internet, nessa universidade; orientador no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/CE/UFPE); coordenador do Centro de Estudos (CEI/UFPE) desde 2003, tendo dedicado-se a estudos e pesquisas nessa linha. Francisco Lima ministra cursos de audiodescrição no Brasil, “Imagens que Falam”, destinado a formar audiodescritores e consultores, com a proposta de tornar acessíveis: imagens estáticas, filmes, desenhos animados, bem como audiodescrever games e conteúdo da internet.

No IBC, desde 2003, foi iniciado o trabalho de filmes com o recurso da audiodescrição ao vivo para crianças, através do cine-pipoca. 11 anos depois do início desse trabalho foram exibidos alguns curtas com audiodescrição numa sessão de filmes voltada para os alunos da escola. Nessa sessão exibiram-se filmes tais como: *As Cores das Flores*, *Como Atravessar a Sala* (Turma da Mônica), *A Peste da Janice*. Em 2014, estes foram gravados pela comissão de audiodescrição, que desde 2013, ministra cursos e palestras nesta temática. Sou integrante da comissão de audiodescrição, desde 2013, atuo como consultora, formação que obtive em 2012, dentro do próprio Instituto.

Na Universidade Estadual do Ceará (UECE), o Lead – Legendagem e Audiodescrição, grupo de estudo coordenado pela professora Vera Lúcia Santiago,

desde 2008, integrado por estudantes do curso de Letras, do mestrado em Linguística Aplicada e da especialização de Formação em Tradutores da UECE também se dedica a esse estudo. Em 2010, o grupo criou a Associação dos Tradutores Audiovisuais do Brasil (Atav), que funciona paralelamente ao trabalho de pesquisa do grupo. A prática de audiodescrição funciona no laboratório da UECE. A primeira mostra de filmes acessíveis do Cine Ceará foi um dos trabalhos mais relevantes feitos pelo grupo.

A empresa Ver com Palavras, no mercado desde 2008, dirigida por Livia Maria Villela de Mello Motta, ministra cursos de audiodescrição e elaborou roteiros para audiodescrição dos documentários: *Vida em Movimento*, *Zona Desconhecida*, *Cidade dos Anões*, *Janela da Alma*, *Doutores da Alegria*.

A Iguale, outra empresa essa dirigida por Maurício Santana, fundada em 2008, em São Paulo, iniciou o trabalho de audiodescrição de filmes. Em 2010, fez 250 longas e 60 curtas-metragens nacionais e internacionais dos quais se destacam: *Os Smurfs*, *A Era do Gelo 3*, *Intocáveis*, *Divã*, *A Mulher Invisível*, *Meia Noite em Paris*.

A Iguale participou dos eventos: 34ª Mostra Internacional de Cinema de São Paulo (2012), Amazonas Film Festival (2013), Festival de Melhores Filmes (2010 a 2013), Mostra Cine e Direitos Humanos (2009). Já a Tagarellas Audiodescrição existe há dois anos, mas seus membros já trabalhavam como autônomos com outras empresas mais antigas no mercado da audiodescrição, como Ver com Palavras, Lavoro, Iguale. O filme com audiodescrição que participou de festivais foi *Colegas*, de Marcelo Galvão, produzido pela Gatacine de São Paulo e distribuído pela Europa Filmes. Na ocasião da premiação em 2012 no 40º Festival de Cinema de Gramado, *Colegas* contou com o recurso da audiodescrição contemplando um público de 40 pessoas com deficiência visual que pôde acompanhar através de fones de ouvido o que as pessoas sem deficiência visual assistiam. Desde então, o filme segue participando de inúmeros festivais e os pedidos de sessões com audiodescrição foram crescendo. Muitas outras mostras de cinema, seminários e eventos relacionados com o tema inerente à deficiência foram realizados e também produzem audiodescrição para alguns curtas-metragens.

As participações mais relevantes da Tagarellas no âmbito da audiodescrição ocorreram nos seguintes eventos:

- 40º Festival de Cinema – Gramado-RS (2012);
- 9º Amazonas Film Festival – Manaus-AM (2012);
- III Simpósio Internacional da Síndrome de Down – São Paulo-SP (2012);
- Conferência Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Brasília-DF (2012);
- 7º Festival CineMúsica – Conservatória-RJ (2013);
- Semana SENAC de Inclusão e Diversidade – São Paulo-SP (2013);
- Conferência Internacional pela Inclusão – Leiria-Portugal (2013);
- I Festival Ver Ouvindo – Recife-PE (2014).

Mesmo apontando essas iniciativas encabeçadas por alguns professores e empresas, demonstra-se também o quanto o recurso da audiodescrição ainda é pouco difundido no Brasil. O início desta pesquisa constatou a dificuldade de acesso a filmes com esse recurso. Percebe-se na busca de filmes o quanto a audiodescrição para o acesso a filmes é ainda um recurso muito pouco utilizado nas produções da maioria dos filmes e festivais. No entanto, é algo que vem sendo ampliado e cada vez mais solicitado.

Nesse sentido, esta investigação torna-se enriquecedora à medida que se tenha o entendimento que o mundo é constituído por imagens e que a linguagem imagética, em sua forma e conteúdo, é simbólica, rica e possibilita incomensuráveis descobertas. Essas maneiras e conteúdos variados fazem parte da nossa comunicação e expressão humana, constituindo nossa subjetividade e singularidade enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais. Portanto, fazer pesquisa com filmes audiodescritos não é apenas uma busca de acesso aos sujeitos da pesquisa, mas uma forma de chamar a atenção para a importância de que esse recurso se amplie cada vez mais em todas as produções de cinema.

Na busca de referências, encontramos estudos que relacionam cinema e audiodescrição no Brasil, como a pesquisa da professora Vera Santiago (UECE), que relata a experiência da audiodescrição do filme do cineasta cearense Petrus Cariry, *O Grão*, bem como este foi recebido e compreendido por pessoas cegas e com baixa visão. Os audiodescritores e consultores que elaboraram o trabalho da audiodescrição

deste longa de 88 minutos, foram os componentes do LEAD, estes também cuidaram do roteiro, edição e gravação.

No entanto, o referido filme apresenta uma trama diferente da que o público de pessoas com deficiência visual está habituado. A narrativa não é linear, *O Grão* se desenrola lentamente com uma narrativa com poucos diálogos.

É importante salientar que a imagem dos personagens é construída pelos espectadores e ocorre em conjunto com a compreensão do filme como um todo com a mescla de informações presentes no roteiro e nos diálogos.

Após a audiodescrição, a equipe realizou uma pesquisa a fim de investigar se os deficientes apreciam e compreendem filmes nestes moldes. Nesse sentido, buscou-se saber se os deficientes visuais congênitos ou não, demonstravam a mesma compreensão e percepção do filme e se compreenderam a caracterização dos personagens. Foi importante saber se eles acompanharam a descrição do ambiente e da história do filme. Filmagens e questionários aos quais foram submetidos os sujeitos da pesquisa comprovaram que através do recurso da audiodescrição foi possível para eles acompanhar todos os detalhes do filme, se emocionar e se situar no contexto em que viviam os personagens.

Braga (2011), em sua dissertação orientada pela professora Vera Santiago, investigou a audiodescrição do filme *O Grão*, pautado nos padrões teóricos de estudos da audiodescrição, construídos principalmente por pesquisadores espanhóis. Este trabalho, tal como o artigo de Santiago, compreende uma dimensão descritiva, que classificou e analisou todas as inserções das descrições contidas no roteiro de audiodescrição, e outra exploratória, que aplicou um teste de recepção sobre a audiodescrição do filme, considerando duas vertentes: o espectador com deficiência visual e o gênero do filme.

Ficou evidente que não há diferença de recepção entre os participantes com deficiência visual total e congênita, como os com baixa visão. Ambos entenderam e apreciaram *O Grão*, apesar de ser um filme com estrutura atípica, conforme exposto na pesquisa escrita por Santiago.

No estudo feito por Mayer e Pinto (2013), a partir do projeto dirigido por Júlio Pinto, com a colaboração de quatro bolsistas de comunicações sociais, letras e

psicologia, no primeiro ano do projeto, foram selecionados deficientes visuais voluntários e verificou-se a preferência dos filmes por parte deste grupo e assim, procedeu-se à audiodescrição, a fim de atendê-los e compreender como se dava este processo de tradução visual e a recepção e compreensão dos filmes exibidos para este público.

Ao verificar a preferência deles por comédias e filmes que tratavam de relações sociais, foram feitas audiodescrições dos filmes *Eu Não Quero Voltar Sozinho* (2010), com duração de 17 minutos, direção de Daniel Ribeiro e produção da Lacunu. *O Comprador de Fazendas*, com 26 minutos de duração, é um episódio da série *Brava Gente*, um conto de Monteiro Lobato, adaptado por Carlos Gerbase (também diretor da série) e Jorge Furtado.

Silva (2009), em sua dissertação defendida na Universidade Federal da Bahia (UFBA), traçou um estudo acerca da audiodescrição de desenhos animados, com o intuito de demarcar parâmetros primordiais para a audiodescrição que contemplem as necessidades de crianças cegas e com baixa visão. Essa foi uma pesquisa de caráter qualitativo e apurou que o entendimento dos desenhos animados é facilitado através da audiodescrição e também investigou o estilo de narração apropriado, entendendo que a narração precisa ser mais interpretativa, estimulando o interesse dos espectadores, crianças de ambos os sexos, de 8 a 11 anos de idade com deficiência visual, atendidos pelo Instituto de Cegos da Bahia (ICB).

Percebe-se que o recurso do uso de filmes no espaço escolar ainda tem que ser mais explorado, principalmente no âmbito da cinefilia como arte e que nem todos os trabalhos de recepção feitos com deficientes visuais são realizados nos espaços de educação formal.

Por outro lado, o recurso da audiodescrição cresce em sua oferta, mas ainda está muito distante de suprir as reais necessidades de seu público-alvo, que também abrange idosos e pessoas com deficiência intelectual. As políticas públicas têm sido ineficientes neste propósito, mas a conscientização dos usuários da audiodescrição, pode mudar este quadro.

Almejamos que em breve haja em cada sala de cinema dentro do território nacional, filmes exibidos com audiodescrição. E por que não tornar os canais de TV

analógicos acessíveis? Para que tanta dificuldade? Vemos de fato, o princípio da isonomia, tão alardeado pelos estudiosos do direito constitucional, sendo ferido a todo instante. Esta pesquisa tem o objetivo de chamar a atenção para essa necessidade.

2.4 ESTUDOS INTERNACIONAIS E PRÁTICAS DE AUDIODESCRIÇÃO

Segundo estudos de Flávia Oliveira Machado (2011), em 1981 no Arena Stage Theatre, em Washington (EUA), Margaret Rockwell, deficiente visual, que possuía um projeto de leituras para cegos em uma rádio, foi chamada para trabalhar em um projeto de acessibilidade, com o intuito de atender as pessoas com deficiência visual na audiodescrição de peças teatrais. Com a parceria de Cody Pfanstiehl, fundaram o Audio Description Service. Mais conhecidos depois como casal Pfanstiehl, eles começaram então a recrutar e treinar voluntários para serem audiodescritores.

Já na Inglaterra, Monique Raffray e Mary Lambert trocaram correspondências com o casal Cody e Margaret Pfanstiehl e quando estiveram no Reino Unido, passaram as informações de como se deu o processo de audiodescrição em Washington. Na edição de outono de 1985 do *British*, saiu um artigo que versava acerca do assunto. Posteriormente, Mary Lambert foi aos Estados Unidos para aprender técnicas e conhecer minuciosamente a implantação deste serviço.

De 1986 a 1993, reuniram-se membros do RNIB e da SRAB e representantes do Artsline, SHAPE, Arts Council, Carnegie Council, National Theatre, RSC, Duke of Yorkes Theatre, Theatre Royal of Windsor e audiodescritores, a fim de discutir a importância da audiodescrição. Em 1986, o Robin Hood Theatre convidou o RNIB para falar sobre o seu novo projeto.

A *Delicate Balance*, foi a primeira peça com audiodescrição na Inglaterra, ainda com poucos recursos. Somente em 1988, o Theatre Royal of Windsor, que tinha instalado recursos para atender pessoas com deficiência auditiva, averiguou a possibilidade de se adaptar o sistema para disponibilizar o serviço de audiodescrição. Assim, aconteceu a primeira peça com este recurso, em que os deficientes visuais

presentes na plateia faziam uso de fones de ouvido, por meio dos quais tinham acesso ao conteúdo audiodescrito da peça. Em 1997, iniciaram os cursos de formação para audiodescritores, sempre com o respaldo prático e teórico de estudiosos dos Estados Unidos. Concomitantemente, estava acontecendo a audiodescrição de filmes. *Hear my Song* foi o primeiro vídeo audiodescrito, lançado em 1992.

A variedade de gêneros de vídeos e filmes audiodescritos foi gradual. Na década de 1990, teve início à luta pela acessibilidade nas salas de cinema e mesmo sem que houvesse lei específica para isso, esse recurso foi implantado. Em 2010, mais de 300 salas de cinema do Reino Unido já disponibilizavam esse recurso em suas exhibições. Nesse mesmo ano, já havia cerca de 500 títulos em DVD com audiodescrição vendidos no comércio britânico. Depois dos estadunidenses e dos britânicos, a audiodescrição começou a ser usada em outras nações, como França, Espanha, Alemanha, Portugal, Bélgica, Japão.

Resultados significativos na Alemanha, no que se refere à acessibilidade audiovisual, o cinema e a televisão, devem-se ao esforço de Bernd Beneck. No tocante à produção acadêmica sobre audiodescrição, pesquisadores europeus e de outras partes do mundo têm discutido desde 2005 questões inerentes à acessibilidade e ao acesso às mídias na conferência *Media for All*, cuja terceira edição foi realizada na Antuérpia (Bélgica), em outubro de 2009. Na Espanha, os estudos de Consuelo Belmonte (2015) revelam que a acessibilidade universal se mostra como o meio garantidor de igualdade de oportunidades para o exercício de direitos no âmbito da deficiência. Este conceito, pleno de significado claro, apresenta suas dúvidas no aspecto jurídico. A constituição espanhola não se refere com clareza à acessibilidade quando aborda a temática dos direitos das pessoas com deficiência.

No entanto, esta apresenta uma mudança no Ordenamento Jurídico, dentro do artigo 2.c) da lei nº 05/2003 que estabelece:

[...] a acessibilidade é a condição que devem cumprir o ambiente, processos, bens, produtos e serviços, assim como os objetos ou instrumentos, ferramentas e dispositivos, para ser compreensíveis, utilizáveis e praticados por todas as pessoas em condições de segurança e comodidade e da forma mais autônoma possível.

Essa lei põe-se como marco legal e mantém um compromisso no desenvolvimento da legislação sobre acessibilidade. Na legislação 2004-2008, foram promulgadas mais de 80 normas reguladoras em diversos âmbitos, com disposições para favorecer a acessibilidade. Uma delas é, precisamente, o regulamento sobre as condições básicas para o acesso das pessoas com deficiência às tecnologias, produtos e serviços relacionados com a sociedade da informação e meio de comunicação, aprovado pelo Conselho de Ministros, em 12 de novembro de 2007. Assim, vemos o recurso da audiodescrição sendo contemplada de modo a oferecer acesso aos conteúdos audiovisuais existentes na Espanha.

Belmont (2015), também cita a Convenção das Nações Unidas sobre o direito das pessoas com deficiência, que contém artigos específicos sobre acessibilidade na sociedade da informação. Tem sido ratificada na Espanha, no BOE (diário legislativo espanhol) de 21 de abril de 2008, passando a tomar categoria de lei. “A Constituição Espanhola garante o direito a receber informação verdadeira a todas as pessoas de forma igualitária, por qualquer meio de difusão e sem discriminação alguma.” (p. 2).

A Lei de igualdade de oportunidades, não discriminação e acessibilidade universal das pessoas com deficiência (LIONDAU, nº 51), de 2 de dezembro de 2003, estabelece um marco básico para o desenvolvimento da acessibilidade aplicável aos meios audiovisuais.

2.5 POLÍTICAS DE INCENTIVO À AUDIODESCRIBÇÃO NO BRASIL

Veremos aqui um acervo legal considerável, no entanto, urge que os clientes da audiodescrição reconheçam este recurso como um direito e até saibam da sua existência. Cabe aos professores, educadores, principalmente os que militam na área da deficiência visual, difundir este recurso em larga escala e demonstrar os seus benefícios na qualidade de vida sociocultural da pessoa com deficiência visual.

A legislação já aponta avanços nesse sentido, mas poucos desses avanços são efetivamente realizados. Trazemos um pouco de como a legislação já preconiza

práticas e destacamos a necessidade de que precisamos lutar para que estas se façam realmente presentes em parte das nossas práticas cotidianas.

Deste modo, a Constituição Federal Brasileira de 1988 garante a proteção e integração social das pessoas com deficiência. Isso nos leva ao entendimento de que para que haja integração social, faz-se necessária acessibilidade nos espaços educacionais, culturais e de lazer.

Em 19 de dezembro de 2000, foi promulgada a lei nº 10.098, que assegura, entre outras prerrogativas, ao Poder Público a atribuição de remover barreiras arquitetônicas e mais especificamente em relação à audiodescrição, eliminar barreiras no âmbito da comunicação, criando condições técnicas para acesso ao trabalho, lazer e educação.

Após quatro anos, essa lei foi regulamentada pelo decreto nº 5.296, de dezembro de 2004. Assim, passa a caber ao Poder Público motivar a oferta de aparelhos de televisão com recurso para Programa Secundário de Áudio (SAP).

Em junho de 2006, o Ministério das Comunicações publicou a portaria nº 310, tornando obrigatória a acessibilidade na programação das televisões abertas, em âmbito nacional. Assim, ficou determinada a obrigatoriedade de veiculação diária de programas com acessibilidade (no caso das pessoas com deficiência visual, pela oferta da audiodescrição). Porém, tais medidas ainda carecem de maior atenção do Poder Público, bem como dos meios de comunicação.

Tais instrumentos legais ampliaram significativamente o conceito de acessibilidade à comunicação, trazendo às pessoas cegas a audiodescrição, em canal secundário de áudio (SAP). Não se omitindo quanto às barreiras comunicacionais em outras instâncias, determinaram que esse acesso deve existir em eventos educacionais, acadêmicos, em conferências, congressos, seminários, entre outros lugares em que imagens sejam exibidas e pessoas com deficiência visual delas necessitem se apoderar, para todos os fins.

Somente em dezembro de 2006, a ONU aprovou a “Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência”, assinada pelo Brasil juntamente com o seu protocolo facultativo em 2007, promulgada pelo decreto nº 186/2008 e integrada ao

decreto nº 6.949/2009, sendo o primeiro tratado internacional a entrar em vigor no Brasil como emenda constitucional.

Pesquisas demonstram que o recurso da audiodescrição foi utilizado pela primeira vez no Brasil, em 2003, no primeiro Festival Assim Vivemos, no CCBB-RJ, no qual foram exibidos filmes com a temática da deficiência, audiodescritos pela Lavoro Produções. Contudo, o Festival Internacional de Curtas-Metragens de São Paulo (2006 e 2007) teve as primeiras mostras não restritas à temáticas inerentes a pessoas com deficiências a utilizarem o recurso da audiodescrição. No entanto, a primeira peça teatral com este recurso, foi *Andaime* (São Paulo, 2007).

Em 2014, foi implementado o curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), semipresencial, com o corpo docente de pesquisadores na área. Acreditamos que a partir da criação desse curso, teremos mais referências acadêmicas a tratar sobre o tema e esperamos que a audiodescrição seja implementada em outros espaços, dando maior acesso aos que dela precisam.

Em 18 de dezembro de 2014, foi publicada pela Ancine, a instrução normativa nº 116, que torna os projetos audiovisuais financiados com verbas públicas federais, acessíveis para deficientes visuais através da audiodescrição e para deficientes auditivos, por meio de legendas e Libras. Os artigos 36-F e 47-A da instrução normativa nº 22, de 30 de dezembro de 2003, passaram a vigorar com as seguintes redações:

Artigo 36-F. [...] § 5º Em projetos de produção de obras audiovisuais deverá ser incluído no item 4 - pós-produção a previsão dos serviços de legendagem descritiva, libras e audiodescrição. (NR)

Artigo 47-A.

I - [...]

a) finalização em película cinematográfica com bitola de 35 mm (trinta e cinco milímetros), com versão em sistema digital de alta definição.

Portanto, com a publicação dessas novas políticas públicas, os editais das agências financiadoras brasileiras preconizam e atribuem valor aos projetos que contemplam o uso desses recursos.

Tal ornamento jurídico aumenta significativamente a demanda de formação de audiodescritores e consultores de audiodescrição e motiva a manutenção de cursos de

curta duração e da pós-graduação oferecida pela UFJF, que ainda em 2015 abrirá as inscrições para a segunda turma de pós-graduação, ofertando 100 vagas nessa segunda edição.

A implementação da lei nº 13.006 reforça a necessidade de termos filmes audiodescritos a fim de exibirmos nas escolas, pois a referida lei, conforme explicitado no capítulo 1 desta dissertação, obriga a exibição de filmes de produção nacional nas escolas. Assim, as instituições de educação especial e com perspectiva inclusiva, têm uma preocupação a mais: tornar os filmes nacionais acessíveis para as pessoas que não enxergam, a fim de incluí-las neste processo.

3 REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, apresentaremos a construção do campo de pesquisa e seus pressupostos teórico-metodológicos relacionando-os com as minhas experiências pessoais como pessoa com deficiência visual. Para tanto, propomos uma reflexão inicial atravessada pelo diálogo com o filme *Janelas da Alma*, dirigido por Walter Carvalho e João Jardim, para quem era curioso que houvesse livros acerca da relatividade da visão como meio de compreender o mundo, embora não houvesse registro audiovisual nesta temática. Segundo explica João Jardim:

O filme é composto de 19 depoimentos de pessoas de vista “curta” - de um total de 50, coletados em duas etapas, que renderam à dupla mais de 30 horas de filme, as quais consumiram 450 horas de edição. Os diretores não são personagens. Seu depoimento, diz Jardim, é o próprio filme.

O longa apresenta diversos depoimentos de pessoas cegas ou com deficiências visuais menos severas, acerca dos modos de enxergar e perceber o mundo no aspecto visual. O documentário retrata um pouco das “visões” de diferentes pessoas deficientes visuais sobre si mesmas e sobre o mundo. Fala um pouco da implicação da deficiência na constituição da identidade dessas pessoas, e de como é ser deficiente em uma sociedade em que a visão se torna um sentido de grande importância pela centralidade que as imagens e os elementos visuais ganham na comunicação e na educação.

Sendo assim, antes de expressar as questões que me movem, tenho que me apresentar como pesquisadora que, assim como os sujeitos que pesquiso, também sou deficiente visual e me relaciono com esse mundo visual do mesmo modo que eles. Assim, peço licença para escrever em primeira pessoa sempre que for preciso fazer qualquer relação entre a pesquisa e minha própria vida. Como minha experiência enquanto pessoa cega constituiu-se? Como ela pode me ajudar a olhar para a experiência deles? Eu nasci cega, no entanto, sempre me interessei pelo o que está ao meu redor, mesmo que não seja acessível para mim em sua totalidade. Assim, procurava assistir a filmes e programas na TV na companhia de meus irmãos, todos mais velhos e os inquiria acerca dos acontecimentos não visuais a fim de compreendê-

los. Eles explicavam tudo de maneira intuitiva, mas me faziam imaginar e criar a partir deles.

Lembro-me da primeira vez em que eu fui ao cinema, ainda criança, assistir ao filme do Tarzan. Os meus irmãos não conseguiam explicar na íntegra, pois riam das cenas. Contudo, complementaram de maneira fragmentada as explicações no caminho de casa.

Assistíamos a filmes e desenhos animados na televisão e eles descreviam o que eu questionava. Tudo ocorria de maneira bastante natural. Falavam das cores e eu as associava a algum objeto contemplado pela minha realidade. Quando saíamos na rua, descreviam os lugares, pessoas, gestos e me faziam tatear o que era palpável. Tudo isso, sem dúvida, foi muito importante para a minha formação como pessoa, bem como a profissional que sou atualmente. No entanto, percebo que falta esta formação dos conteúdos imagéticos em meus alunos e tal fato, me motiva a trabalhar estes aspectos para que possam ter maior autonomia nas suas leituras e escolhas.

Para realizar esta pesquisa, deparei-me com as seguintes questões: qual a cultura cinematográfica dos meus alunos? Qual é a importância da audiodescrição para a pessoa com deficiência visual total (cega) e com baixa visão? Que bases teórico-metodológicas eu, como professora pesquisadora, preciso ter para promover seções de cinema com alunos que têm deficiência visual total (cega) e com baixa visão dentro da escola? Quais as estratégias que os alunos cegos e com baixa visão parecem utilizar para entender os filmes? De que forma é possível aguçar a compreensão do imaginário deste educando, a fim de construir alguns caminhos, procedimentos e estratégias para lidar com os filmes? Como eles narram-se na relação com os filmes?

Neste capítulo, compartilhamos os passos iniciais do campo desta pesquisa, bem como alguns estudos acerca de pesquisa-intervenção, metodologia aqui adotada. Neste momento, buscamos dialogar com autores que escrevem sobre conceitos de cultura, juventude, consumo em relação ao cinema, estreitando o que tem sido vivenciado no loco da pesquisa.

3.1 JUVENTUDE E CONSUMO: RELAÇÕES NA PESQUISA

Conforme Dayrell e Gomes (2009), é na adolescência que ocorre a construção social da fase que compreende a juventude. Nessa etapa da vida, ocorrem mudanças biológicas e psicológicas em que este indivíduo passa a se envolver com situações que exigem maior responsabilidade.

Certamente, a juventude vai se constituir de acordo com a realidade sócio-histórica vivenciada pelo sujeito. De acordo com Novaes (2008), existe o parâmetro de faixa-etária (15-26 anos), conforme a Organização Internacional da Juventude. Dayrell e Novaes (2008), em seus estudos acerca da juventude, apontam para os jovens como sujeitos sociais, bem como para a construção do modo de ser jovem. Percebe-se que a compreensão do jovem como sujeito é dificultada pela fragmentação das identidades, que são construídas a partir dos lugares que convivem, ensinamentos que recebem e a maneira pela qual os absorvem.

Novaes (2008) faz uma abordagem sobre o que denomina como três mitos da juventude:

- 1) Juventude dourada: tempo livre para o gozo, período de moratória, mito alimentado pela mídia, “juvenilização” da sociedade;
- 2) Juventude branca: pureza, salvação da humanidade, transformação da sociedade;
- 3) Juventude cinza: desgraça e ressaca da sociedade, caracterizam a “sociedade do espetáculo”, alheios à realidade. Conexão pelo lado ruim.

Esses mitos são acionados pela sociedade concomitantemente com relação aos jovens, mostrando imagens contraditórias da juventude. Seria a chamada sociedade “juventudocêntrica” de Dayrell (2009). Essa sociedade tem o entendimento de que tudo gira em torno do jovem e é feito e construído a serviço da juventude.

Dayrell (2009) também traz três visões sobre a juventude:

- 1) Tempo de liberdade;
- 2) Produtores de “cultura de fim de semana”;

3) Crise, fase de conflitos, juventude como problema. O jovem começa a ser visto a partir das crises, dos problemas sociais.

Essas visões convivem na sociedade contemporânea. Em pesquisas que envolvem a juventude, é preciso olhar para os grupos, pois cada grupo pode ter o seu perfil e suas especificidades. Os jovens pesquisados – alunos do Instituto Benjamin Constant (IBC) – residem em bairros ou até em outros municípios do Rio de Janeiro. Portanto, não se deve pensar no perfil dos jovens apenas a partir dos parâmetros de classe social e moradia, pois o perfil de um grande grupo não será o mesmo, o que não corresponde com a realidade.

Dentro das culturas juvenis há diferentes formas de expressão que os jovens encontram para se agrupar e desenvolver modos de comunicação e posicionamento na sociedade. Segundo Dayrell (2007), são essas diferentes representações, estilos, expressões que compõem o universo cultural que marca a identidade juvenil. O autor enfatiza “que as práticas culturais juvenis não são homogêneas e se orientam conforme os objetivos que as coletividades juvenis são capazes de processar, num contexto de múltiplas influências externas e interesses produzidos no interior de cada agrupamento específico.” (p. 6).

Já no aspecto político, podemos salientar a lei nº 11.129/2005, que institui a Política Nacional da Juventude. Com o seu desdobramento, foi criada Secretaria Nacional da Juventude e o Conselho Nacional da Juventude. Atualmente, os jovens contam com facilidades de acesso às mídias, antes eram mais dificultadas, tais como o acesso à internet e conteúdos televisivos. Porém, vemos que no campo desta pesquisa, devido às especificidades do grupo, há algumas diferenças consideráveis neste aspecto.

Também percebemos que com as mídias presentes no contexto da sociedade, o tempo do consumo é uma marca da sociedade. É nesse caminho que ao trazer o consumo como processo cultural, Canclini (1997) nos coloca diante da convicção de que este se aporta não somente na vertiginosa aquisição de produtos que veiculam nas mídias, mas diante das relações que se desenvolvem na produção e nos modos de uso destes bens.

Desse modo, o autor destaca que “o consumo serve para pensar” porque os modos de uso apontados pelos sujeitos demonstram que eles constroem através do consumo maneiras de consumir produtos e mídias, bem como apresentam relação com a construção de suas identidades.

Refletindo acerca da apropriação dos bens culturais, Canclini (1997) explica que o consumo sofre um processo de racionalidade, não se consome apenas por manipulação, por passividade de receber a informação e acatar. O consumo exige um ato pensado, que se norteia pelas organizações sociais dos sujeitos, nas mediações entre ele e os seus pares na escola, no trabalho e na família.

Enfatizando essa compreensão de “regras” para o consumo que Canclini (1997) propõe, destacamos a racionalidade sociopolítica interativa, nesse campo as interferências de outras áreas que estão sempre presentes, criando mobilidades locais. O que determina o consumo não é só a oferta, mas também o grupo social. Os sujeitos vão se agrupando por essa identidade de consumo. Desse modo, os filmes que são consumidos por esses jovens no cotidiano não dizem respeito somente à organização escolar, mas podem refletir num consumo para além desse espaço através das relações que constroem com os amigos e com familiares, conforme percebemos nas falas dos jovens da pesquisa.

Ao elencar os estudos das identidades no tocante à cultura, Escosteguy (2001) cita Hall, Canclini e Barbero. Podemos citar as ideias convergentes que se situam na relação de poder e, por conseguinte, como política, economia influenciam diretamente na identidade cultural.

Essa relação política culmina na comunicação oral, escrita e audiovisual. De acordo com Barbero (2003, p. 151): “A invasão da comunicação na cultura deixou de ser mero assunto cultural, pois é tanto a economia como a política as que estão comprometidas com o que se produz.”

Portanto, as identidades culturais na contemporaneidade são atravessadas por fortes interferências dos meios de comunicação. Tais interferências formam e transformam os jovens que se apropriam deste conhecimento através da televisão, vídeos e filmes. E ainda, uma pequena parcela dos jovens pesquisados interage através das redes sociais e dos dispositivos móveis e alargam os seus horizontes.

3.2 APRESENTAÇÃO DA CONCEPÇÃO DA PESQUISA-INTERVENÇÃO E O CAMPO DE PESQUISA

Esta investigação tem por base metodológica a pesquisa-intervenção, que insere o pesquisador no contexto da pesquisa, sendo parte integrante e essencial na promoção do bem social deste coletivo. De acordo com Castro (2008, p. 29):

Todo dispositivo de pesquisa transforma o que se deseja pesquisar, ou seja, nenhuma pesquisa deixa de ser também uma intervenção. Incorporara intervenção do pesquisador no que é pesquisado, esse constitui o grande desafio do paradigma da pesquisa-intervenção.

Pelo fato de eu ser deficiente visual, trago a justificativa para metodologicamente não fazer uso de notas de rodapé. Segundo Silva (2013), um texto acessível a pessoas com deficiência visual que fazem uso de *softwares* leitores de telas para realizar leitura *on-line* e/ou *off-line* devem substituir notas de rodapé por esclarecimentos lineares incorporados ao próprio texto. A autora nos diz que tais explicações, complementos textuais, referências podem vir entre parênteses. Esse posicionamento metodológico justifica-se pelo fato de os *softwares* terem sido programados para leitura linear, por isso a leitura das notas de rodapé respeita a sequência em que aparecem, entre o final de uma página e o início de outra. Outra solução apontada por Silva (2013) é o uso de notas no final do texto. Entretanto, devido à distância entre a nota e sua origem, esse tipo de informação será mais bem utilizada por pessoas que não são deficientes visuais.

Como pesquisadora, estou totalmente implicada na pesquisa e acredito, assim, que não há como dissociarmos a pesquisa da intervenção, uma vez que nós, pesquisadores, intervimos na realidade dos estudantes pesquisados desde o momento em que propomos a pesquisa. A partir do instante em que informei que faríamos uma pesquisa sobre o modo como os jovens se relacionam com o cinema, entregamos questionários, exibimos filmes e promovemos debates, é inevitável que eles comecem a refletir a respeito do tema, o que não necessariamente fariam, caso não houvesse pesquisa. Assumimos, dessa forma, que mesmo que o objetivo primeiro da pesquisa

seja o de investigação, há um grande caráter formativo na pesquisa desenvolvida que não pode ser ignorado.

Paulon (2005) esclarece que a pesquisa ação enfatiza o caráter político, enquanto a intervenção também constitui pesquisa política, no entanto valoriza o caráter dialógico e horizontal entre pesquisador e pesquisados, de maneira que os sujeitos do campo interferem na construção da pesquisa. No caso da última, todos são corresponsáveis por esse processo de construção.

O estudo de Moreira (2008) diz que todos os sujeitos, pesquisador e pesquisados, estão implicados na construção das realidades, todos estão envolvidos neste contexto e se modificam, modificando-o. A pesquisa-intervenção tende a deixar marcas para além do campo, loco de pesquisa construído. Em tal metodologia da pesquisa, é valorizado o trabalho pelo seu processo de construção, e não o resultado final. Assim, a pesquisa possui valor nas questões elucidadas, encontros e desencontros que aparecem no transcorrer da investigação.

Trazemos a seguir os passos iniciais da pesquisa com os jovens e o modo de construção do campo. A proposta inicial era a ida ao cinema para assistir a filmes primeiramente sem audiodescrição, para que o grupo percebesse a necessidade deste recurso. Num segundo momento, assistir a um curta-metragem na Unirio, ainda sem o recurso da audiodescrição e mais três exibições com audiodescrição ao vivo, realizadas tanto no IBC quanto na Unirio, sempre havendo debates entre um momento e outro, uma discussão com o Grupo Cinenarrativas. Contudo, devido a trâmites de autorização e formalização da pesquisa junto ao IBC e responsáveis pelos alunos, tivemos que mudar todo o cronograma e nos permitimos repensar a pesquisa e reestruturá-la de modo a torná-la viável dentro das possibilidades reais do contexto da referida instituição e das pessoas envolvidas direta ou indiretamente neste trabalho.

Desse modo, passamos nas salas de aula dos alunos do quarto ano e expliquei sobre a pesquisa e encaminhamos o modelo de autorização para que os pais e responsáveis (Anexo I) preenchessem. Porém, encontramos resistência por parte de alguns deles. Após isso, retornamos às salas e solicitamos o preenchimento de um questionário sociocultural (Anexo II). Deixamos que os professores das referidas turmas

ficassem bastante à vontade em relação ao horário do preenchimento dos questionários, a fim de não prejudicar o andamento das aulas.

Aos poucos, esses questionários foram devolvidos e nos deram subsídios para a escolha do primeiro curta a ser exibido. O questionário, composto de oito perguntas, buscou saber: nome, idade, bairro em que residem, regime em que são matriculados no IBC (internato ou externato), dispositivos em que assistem filmes, tipos de filmes que gostam e costumam assistir e se já assistiram a filmes com o recurso da audiodescrição. Optamos por perguntas contendo alternativas de resposta e abertas.

Depois do questionário, foram realizadas no IBC quatro sessões de filmes com curtas audiodescritos após as quais fizemos debates com eles acerca do entendimento sobre os filmes e as relações que puderam estabelecer. Apresentamos a seguir o perfil dos alunos e as percepções iniciais do questionário e ainda o modo como as sessões fílmicas foram realizadas.

A pesquisa de campo foi realizada em final de 2013 e 2014 dentro do IBC através da exibição de curtas com debates. Não houve trabalho com produção de vídeos na pesquisa. No entanto, o fato de haver na mesma escola nesse período, um projeto de Escola de Cinema do IBC em parceria com o grupo Cinead/UFRJ muitas vezes confundiram esses dois espaços com objetivos diferentes. No caso da presente pesquisa, o objetivo era ver como os jovens se relacionavam com os filmes em geral e em especial os audiodescritos, campo que apresentamos a seguir e que não trabalhou com a produção de audiovisual, como é a proposta da Escola de Cinema.

3.3 SESSÕES DE FILMES NO IBC

As sessões realizadas no IBC foram feitas por esta pesquisadora sempre com o acompanhamento de um componente do grupo de pesquisa, previamente escolhido para tal, que atuou como observador, a fim de auxiliar na construção do diário de campo da pesquisa. Lucy Diniz, que é bolsista de iniciação científica da Unirio, atuou o tempo todo comigo na construção e registro da pesquisa.

As sessões foram feitas em auditório ou teatro do IBC com acústica adequada a exibição e com a presença de alunos das turmas do 5º ano, acompanhados por suas respectivas professoras. Desde a primeira sessão tivemos cerca de 15 jovens presentes nas sessões. As sessões aconteceram no horário da manhã por volta de 9h30, nas quais exibimos curtas-metragens com audiodescrição e depois realizamos um debate com os jovens presentes.

A escolha pelo trabalho com curtas deve-se ao fato de percebermos a dificuldade de encontrar filmes longa-metragem audiodescritos com temas de interesse dos alunos e, por termos percebido no questionário realizado a pouca familiaridade dos jovens da pesquisa com a audiência a filmes em geral. Além disso, tivemos o cuidado de pensar num formato de pesquisa que se adequasse aos tempos escolares. Dessa forma, optou-se por trabalhar com curtas de até 15-20 minutos com esse público que não tem o costume de ver filmes longos e muitos não têm o hábito de assistir a filmes, principalmente com audiodescrição.

Todas as sessões realizadas foram registradas em diário de campo e gravadas em áudio. As gravações dos debates também foi uma ferramenta na elaboração dos diários, ampliando assim, o acervo para consulta e análise, bem como foram úteis na elaboração dos eixos de diálogo para as posteriores entrevistas. A descrição e a análise dos dados qualitativos foram realizadas a partir das transcrições dos debates dos curtas e a organização dos dados obtidos nas anotações feitas nos diários de campo das sessões propostas e nas entrevistas que foram realizadas após as sessões a partir das quais definimos as categorias de análise. As entrevistas foram realizadas por mim e pela bolsista Lucy, que muito colaborou para a realização desta pesquisa. As entrevistas foram individuais e registradas através de gravador de voz e transcritas na íntegra para análise.

Neste contexto, buscamos apreender as narrativas dos sujeitos de acordo com o conceito apregoado por Benjamin (1994). Sendo assim, a narrativa que se configura numa forma artesanal de comunicação e tem como ponto de partida as experiências individuais e a dos outros. A troca de experiências em grupo é a marca da arte de narrar. Dessa forma, ao tratar de narrativa na pesquisa, partimos do pressuposto de que ela nos constitui, nos forma e atribui sentido às nossas experiências vividas na

coletividade. Essa constituição narradora pode ser constituinte da relação que os jovens da pesquisa estabelecem com o cinema, forma de narrativa audiovisual, entendendo que ao narrar suas percepções diante dos filmes também refletem acerca de suas experiências.

A primeira sessão foi realizada com o curta *Feliz Aniversário, Urbana*, dirigido por Betse de Paula, com a duração de 14 minutos, produzido no Rio de Janeiro em 1996. O filme relata o dia do aniversário de uma bancária, que ao invés de querer comemorar, deseja dormir. Os amigos fazem uma festa surpresa para ela em sua própria casa quando ela quer dormir. A exibição aconteceu em novembro, na sala 204, e contou com a presença de 18 alunos, acompanhados pelas suas respectivas professoras. A sala não possui uma acústica favorável, pois o ambiente é muito amplo. Foi distribuída pipoca durante a exibição do filme que precisou recomeçar duas vezes, devido a falhas no som e na imagem por problemas no equipamento. Alguns alunos pediram para que apagassem as luzes – talvez rememorando a realidade que já haviam vivenciado no cinema. Eles conversaram bastante no início do filme – quem sabe por não estarem conseguindo compreendê-lo. Ao final da exibição do curta, abrimos para o debate. Os alunos comentaram que o filme tratava de uma festa de aniversário e inclusive, uma das alunas, EP, só percebeu que era uma festa de aniversário porque ouviu cantarem parabéns.

A primeira sessão no IBC, nos fez pensar se valeria a pena intercalar filmes sem e com audiodescrição. O fato do ambiente dessa sessão também não possuir uma acústica favorável, pois era muito amplo, fez o som do filme ficar distorcido. Para refletirmos acerca desse impasse na exibição, realizamos uma dinâmica com o grupo de pesquisa que consistiu na exibição de um curta sem audiodescrição e todos com os olhos vendados e o mesmo curta com audiodescrição. O resultado do teste feito com o grupo de pesquisa com filme com e sem audiodescrição mostrou que não é possível entender os filmes sem o pleno conhecimento do conteúdo imagético. A maioria dos filmes tem muita informação visual e sem a audiodescrição o entendimento da narrativa se perde. Na ocasião, exibimos o curta *As Cores das Flores*, elaborado pela Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), dirigido por Miguel Bemfica (2010). Primeiramente, a exibição não teve audiodescrição e os integrantes do grupo

estavam todos de olhos vendados. Em seguida, debatemos o filme. No segundo momento, foi exibido o mesmo filme com o recurso da audiodescrição e aberto um novo debate acerca do filme e este foi mais proveitoso, pois os presentes compreenderam melhor o curta e conseguiram discuti-lo.

Assim, percebemos que a utilização do recurso da audiodescrição nas exibições dos filmes, seria essencial para o desenvolvimento da pesquisa com os alunos. Tal escolha justifica-se pelas pesquisas também trazidas no levantamento feito.

Da mesma forma, percebemos que na primeira exibição feita no IBC, o grupo ficou disperso de forma geral a partir do momento da distribuição da pipoca. Por isso, resolvemos distribuir qualquer coisa somente ao final da sessão.

Na segunda sessão realizada no IBC, exibimos *As Cores das Flores*, que conta a história de uma professora que propõe aos seus alunos fazerem uma redação falando sobre as cores das flores. Porém, nessa turma há um aluno cego e este busca entre seus pares, maneiras de compreender e escrever a redação dentro do tema proposto. O curta foi audiodescrito pela comissão de audiodescrição do IBC.

A exibição ocorreu em março de 2014 e contou com a presença de 14 alunos. Dessa vez, o debate teve boa participação do grupo, que falou sobre as suas impressões e o que compreendeu do filme. No debate, vimos em alguns momentos a transposição de fatos exibidos para a realidade cotidiana do grupo. EL, aluna com baixa visão, falou que o menino cego que aparecia no filme, Diego, escrevia em uma máquina Perkins. Este fato é visto constantemente no IBC, nas salas de aula, pois este equipamento é utilizado pelas pessoas cegas para a escrita do sistema braile. Inclusive, os alunos cegos que assistiram ao filme, disseram que reconheceram o equipamento pelo barulho feito ao teclar. Outra intervenção, de DS, aluno cego, percebeu o uso do computador, devido ao som do menino teclando. Também é algo fortemente vivenciado no cotidiano da escola, pois os estudantes têm aulas de informática e aprendem a utilizar *softwares* específicos para pessoas com deficiência visual. Eles comentaram sobre a ajuda que os colegas e a mãe do garoto deram para que a redação fosse feita. LM falou que sua mãe explica para ela as cores. Por outro lado, TM demonstrou dificuldade de compreender o filme em seu todo, alegando que era tudo muito rápido e que o espanhol sendo falado junto com o português ficava confuso.

Nos relatos dos alunos percebe-se uma proximidade do cotidiano deles com a história do filme. O reconhecimento de objetos e a descrição das cores por eles foram relevantes no debate. Percebemos um maior entrosamento com o filme exibido. Acreditamos que a audiodescrição facilitou o entendimento do filme por eles e contribuiu para que se narrassem, contextualizando com o seu cotidiano. Quando LM fala que a mãe explica para ela as cores, quando DS percebe o som do computador no filme e os jovens a máquina Perkins (máquina usada para a escrita do Braille) pelo som, mostram que constroem o seu imaginário a partir dos sons em ação no filme. E pelos sons eles se reconhecem nos lugares e atos praticados em seu dia a dia. Parece que dessa maneira se narram a partir dos filmes que assistem.

A terceira sessão foi realizada com o filme *A Peste da Janice*, curta de 15 minutos, dirigido por Rafael Figueiredo (2007) com a audiodescrição também feita pela comissão de audiodescrição do IBC. Conta a história de Janice, 8 anos de idade, filha da faxineira de uma escola particular que sofre discriminação por parte de todas as colegas da escola, exceto por Virginia, com quem mantém amizade. A professora da turma, sempre que percebe atitudes preconceituosas por parte do grupo, se manifesta contra, estimulando um bom comportamento de todas. A sessão ocorreu em abril de 2014, na sala 251 do IBC e contou com a presença de 15 estudantes. O debate suscitou discussões sobre *bullying* e comportamentos aceitáveis, dentro e fora da escola. O grupo entendeu que Janice sofria *bullying* por ser mais pobre do que os demais. VL entendeu que Janice era rejeitada pela mãe. IV explicou que a mãe de Janice, dava atenção, mas também dava limite. JO comentou que os deficientes também passam muito por *bullying* e que têm que aprender a lidar com isso. Tiraram como lição do filme que deve haver tolerância entre as pessoas e que todos devem se ajudar mutuamente.

TM disse que compreendeu o filme a partir da metade e que acha complicado entender filmes com audiodescrição. Pelo o que percebemos nas respostas do questionário, essa aluna quase não assiste a filmes e quando o faz, é sempre na companhia do pai ou da mãe, que em alguns momentos explica o que ela não entende.

Novamente o filme com audiodescrição auxiliou os alunos em suas intervenções no debate, pois certamente não seriam capazes de compreender alguns

fatos visuais – o caso do *bullying* trazido no debate – se não fossem descritos. O filme remeteu os alunos a situações já vivenciadas e suas falas apontam para as hipóteses acerca de suas vivências, pois buscam o entendimento do filme relacionando-o com sua realidade. Esta sessão, nos fez pensar sobre as relações que os sujeitos da pesquisa têm com os que os cercam e sua autoestima. Será que eles se imaginaram passando por situações semelhantes?

Em maio de 2014, foi realizada a quarta sessão em que foi exibido no teatro do IBC o curta *Engano*, de Cavi Borges (2008) e estiveram presentes 15 estudantes. O filme tem como protagonistas um casal gaúcho residente no Rio de Janeiro. Conta a situação de Felipe que liga para um número de celular equivocado e ambos (Felipe e Camila) travam uma conversa pelas ruas de Copacabana. Os dois marcam um encontro, mas este não se concretiza, embora um tenha passado pelo outro na mesma rua. Após a exibição do curta, muitos comentam que o filme foi “bonzão”. Perguntamos o que eles entenderam do filme e FA disse: “Ela estava falando com ele no celular e eles estavam andando na faixa”. LM afirmou: “Eu achei engraçado ela ficar chamando ele de Renato”. RO comentou que: “A Mila ia atravessar a rua e passou pelo Rodrigo sem perceber que ele era ele”. GN disse: “Talvez um engano pode ser algo bom para a nossa vida”. SF diz que concorda com GN e reforçou: “Podia rolar um romance”. FA disse que entendeu que o engano foi só com o nome, já VL entendeu que Rodrigo estava indo para Copacabana e ligou para Mila, mas era engano. Quando questionamos o porquê do título do filme, todos responderam ao mesmo tempo, dizendo que a ligação havia sido um engano. Questionamos se alguém daria um outro final para o filme e CA expressou que não entendeu muita coisa do filme, ao que o grupo falou que alguns estavam distraídos no WhatsApp.

Mesmo assim, tivemos algumas respostas de final para o filme como a de FA: “Os dois se encontravam no metrô, se beijavam e viveriam felizes para sempre”. RO disse: “Eles se encontravam, ficavam juntos, brigavam e se separavam”. GN afirmou que: “Eles se esbarravam na calçada, os celulares iriam cair no chão, eles iriam descobrir quem eram e ficavam juntos”. CA respondeu: “Eles se encontravam no metrô e ele a pedia em namoro”. IV falou: “Eles se encontrariam e viveriam felizes para sempre”. Ao serem perguntados se dariam um outro título para o filme, GN respondeu:

“O engano nas ruas” e “Do nada te encontrei”; FA: “O passeio de metrô”; RF: “A separação”; SR: “O encontro”; CA: “Uma linda história de amor”; LT: “Quase um encontro”. Perguntamos se já receberam alguma ligação por engano e alguns disseram que sim e relataram o ocorrido. Entre todos os relatos, o que mais nos chamou à atenção foi o de GN, que disse: “Já recebi errado, era de São Paulo. Agora, esse menino é meu namorado”.

Nessa sessão, percebemos que em alguns relatos aparentemente nos deparamos com a cultura cinematográfica dos alunos. Ao serem perguntados acerca de um novo título para o filme e de possíveis finais as falas dos alunos remetem a conhecimento de filmes, pois os títulos e finais trazidos são facilmente associados a filmes já assistidos por eles. No momento de criarem um novo final eles provavelmente se imaginaram vivenciando as situações ali decorridas e se narraram a partir da construção desse imaginário. Vimos que apesar do tema do filme ter sido interessante para a maioria ali presente, em alguns momentos, houve a dispersão provocada pelo uso do WhatsApp. O que isto nos faz pensar? Provavelmente, as pessoas, independentemente de terem uma deficiência ou não, estão imersas na cibercultura e necessitam comunicar-se constantemente. Assim, cabe investigarmos como esse acesso ocorre por parte de pessoas cegas e com baixa visão. O que elas falam acerca das possibilidades e limitações dos leitores e ampliadores de tela em relação ao acesso a vídeos e filmes? Será que eles no WhatsApp também acessam a vídeos e filmes? Tivemos algumas destas informações nas entrevistas realizadas no decorrer da pesquisa.

No decorrer das quatro sessões realizadas foi possível perceber que alguns jovens são bastante entrosados com o grupo pesquisado enquanto outros são um pouco mais “deslocados”. Na maior parte das sessões fica evidente que alguns dos estudantes têm pouca familiaridade com a audiodescrição e nem sempre conseguem compreender todo o conteúdo dos filmes apresentados. Os que compreendem melhor os filmes exibidos geralmente têm mais experiências que permitem a conexão entre as situações apresentadas no filme e as situações de sua vida e citam tais vivências no decorrer dos debates. Alguns dos estudantes raramente participam ativamente dos debates, por vergonha ou falta de atenção.

Concluindo, ficou evidente em relação aos filmes debatidos que aqueles que demonstram maior proximidade com o cotidiano dos estudantes suscitaram maiores discussões e alguns estudantes não expressam como se relacionam com os filmes. Pensamos que inicialmente percebemos que eles usam estratégias para entender os filmes a partir dos sons que ouvem, relacionando-os com o seu cotidiano. Esse e outros aspectos foram aprofundados na continuidade da pesquisa, através das entrevistas com alguns dos jovens. As análises dos questionários socioculturais e das entrevistas, serão feitas no próximo capítulo.

4 QUESTIONÁRIOS E ENTREVISTAS: ANÁLISES E REFLEXÕES

O presente capítulo busca discutir e analisar os questionários socioculturais, respondidos por 20 jovens alunos do 4º ano do ensino fundamental do IBC, de 13 a 26 anos de idade, bem como as entrevistas realizadas no espaço desta pesquisa, elegendo a partir delas as categorias escolhidas para esta análise que se pautou no que surgiu nas entrevistas, questionários e sessões. Além de explicar esse processo, o foco deste capítulo será discutir a questão da experiência desses jovens pesquisados e as mediações que fazem parte dessa construção da experiência vivida por eles. O presente capítulo está subdividido em: processo de análise dos questionários, processo de análise das entrevistas, práticas com o cinema, critérios de escolha de filmes, a ideia de cinema dos pesquisados e o acesso aos filmes com e sem audiodescrição, bem como o acesso à internet, ao computador e às tecnologias assistivas.

4.1 PROCESSO DE ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Participaram da pesquisa e responderam ao questionário em Braille e leitura e escrita ampliada, 12 estudantes do sexo feminino e 8 do sexo masculino. Os estudantes participantes tinham idade mínima de 10 anos e máxima de 26 anos (apenas um deles). A maioria encontra-se na faixa etária de 13 a 16 anos. Todos residem no Estado do Rio de Janeiro, sendo a maior parte são moradores da Baixada fluminense e Zona Oeste; 10 estudam no IBC em regime de internato e 8 em regime de externato.

O Instituto Benjamin Constant (IBC) oferece a escolarização em regime de internato, em que o aluno chega na segunda-feira pela manhã e retorna para casa somente na sexta-feira após o horário do almoço. Assim, consegue usufruir de atividades, como brinquedoteca, acesso ao computador, escolas de esportes (natação, atletismo e futebol). Também possuem reforço escolar duas vezes por semana.

Já os que optam pelo regime de externato, vão embora para casa todos os dias e nem sempre aproveitam as atividades oferecidas no período vespertino, pois os responsáveis ficam preocupados com o horário de volta para casa. Vale salientar que ambos têm o direito às atividades oferecidas pelo IBC. Desde 2014, a comissão de audiodescrição se encarregou de exibir filmes no período da tarde. Isto tem ocorrido pelo menos três vezes ao ano. Segue abaixo, o conteúdo do referido questionário na íntegra:

Questionário – Alunos da pesquisa IBC

1) Identificação: _____

a) Nome: _____

b) Idade: _____

c) Cidade e Bairro: _____

2) É aluno do IBC em regime de internato ou externato?

3) Com que frequência você mais costuma ver filmes nesses locais? (Pode marcar mais de uma resposta)

a) Cinema () Muito () Pouco () Nunca

b) TV () Muito () Pouco () Nunca

c) DVD () Muito () Pouco () Nunca

d) Internet () Muito () Pouco () Nunca

4) Que tipo de filmes você gosta de assistir?

a) Ação

- b) Comédia
- c) Drama
- d) Suspense/Terror
- e) Outros: _____

5) Com quem você costuma ver filmes? Fale um pouco.

Expomos o questionário dentro do capítulo, a fim de facilitar a leitura de pessoas com e sem deficiência visual.

Em relação às mídias, percebemos que os jovens assistem a filmes, mas a frequência é pequena. Percebemos que 2 deles disseram que nunca foram ao cinema e 5 responderam que já foram ao cinema várias vezes. No entanto, a maioria vê os filmes principalmente na TV e no DVD – item com 12 respostas positivas. Depois da TV e do DVD, a internet é o espaço mais apontado com cerca de 6 respostas. Ao serem perguntados que tipos de filmes preferem assistir, 11 deles escolheram a comédia e 6 responderam suspense/terror e ação. Boa parte deles afirma que gosta de assistir a filmes com familiares; 5 deles afirmaram nunca ter assistido filmes com audiodescrição, enquanto os demais respondentes já assistiram filmes com audiodescrição principalmente através de situações promovidas dentro da escola, como peças com audiodescrição ou em saída para idas ao Festival Assim Vivemos, com exibição de filmes também com esse recurso. Em 2014, foi retomado o projeto Cine Pipoca no IBC, organizado pela comissão de audiodescrição com exibições de filmes e debates para as turmas de ensino fundamental.

A apresentação acima foi realizada de modo textual e não em tabelas, a fim de tornar este conteúdo escrito acessível aos deficientes visuais, usuários de leitores de tela, pois a leitura de tabelas através dos leitores de tela traz a esse perfil de usuário,

informações de maneira fragmentada e incompreensível. Assim, a escolha pela apresentação dessa forma possibilita a leitura dos outros deficientes visuais.

Ao refletirmos acerca das respostas dadas no questionário, nos apoiaremos nos estudos de Canclini (2001, p. 2): “Bom número de estudos sobre comunicação de massa tem mostrado que a hegemonia cultural não se realiza mediante ações verticais, onde os dominadores capturariam os receptores: entre uns e outros se reconhecem *mediadores*, como a família, o bairro e o grupo de trabalho”. Nesse sentido, percebemos que a família dos sujeitos da pesquisa, são os primeiros mediadores que podem proporcionar o acesso aos bens culturais, através das mídias: TV, DVD internet e em último lugar pelo cinema. Acreditamos que o cinema está em último lugar dentro da realidade destes jovens, pois além de alguns municípios do Rio de Janeiro não terem salas de exibição de filmes, a distância e o custo dos ingressos são questões que complicam esse acesso. Porém, a escola é a segunda mediadora no processo de consumo cultural destes jovens, pois em alguns momentos, exhibe filmes e os leva para assistir algo fora do espaço da instituição.

No que se refere ao acesso aos filmes com audiodescrição, sugere-se o empréstimo de filmes através da biblioteca da escola e oficinas de audiodescrição para familiares dos estudantes, a fim de conscientizá-los da importância desse recurso no acesso aos filmes. Por outro lado, percebe-se que outros professores poderiam se envolver mais nesse processo, a fim de fortalecer a prática de exibições de filmes na escola.

4.2 PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA: QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL

Os sujeitos a serem apresentados concordaram em participar da pesquisa tendo seus responsáveis preenchido um termo de autorização individual para tanto. A escola também abriu espaço para a realização da pesquisa, tendo sido previamente comunicada e preenchido formulário de autorização. Mesmo com tais consentimentos

optamos por apresentar os sujeitos, substituindo seus nomes reais por letras para preservar a identidade deles.

A aluna IV, de 14 anos, moradora do bairro Nova Sepetiba, no Rio de Janeiro, é aluna do IBC em regime de internato, disse que: assiste a poucos filmes no cinema, muito na TV e no DVD e nunca assistiu a filmes através da internet. Gosta de assistir comédias na companhia da mãe, alegando que ela é legal. Ela prefere assistir aos filmes no quarto, por ser mais sossegado. No entanto, não revelou nenhum filme predileto que tenha assistido fora da escola. Informou que já viu filmes com audiodescrição. As respostas de IV ao questionário nos fizeram pensar que, para ela, o assistir a filmes não é algo marcante, pelo fato de não lembrar do título de algum filme que viu recentemente. Podemos então perguntar: por que ela diz que a mãe é legal? Em que aspecto? Será que interage bastante com ela?

TN, 14 anos, aluno do IBC em regime de internato, mora no bairro de Rio Douro, em Itaboraí. Em relação à frequência em que assiste a filmes em diferentes dispositivos, não esboçou resposta. Talvez não tenha atentado para a pergunta. Disse que gosta de comédias. Costuma ver filmes com a mãe ou o pai. Prefere assistira filmes no quarto, mas não informou o motivo da preferência. Será que não revelou o motivo da preferência, por ser tímido e não querer falar muito? Em 2013, assistiu *Harry Potter* fora da escola, afirmando que foi marcante o fato de já ter assistido a filmes com audiodescrição.

JM, 14 anos, aluna em regime de externato, moradora do bairro Valverde, em Nova Iguaçu. Vai pouco ao cinema, mas assiste a muitos filmes na TV e no DVD e pouco na internet. Gosta de assistir a filmes de ação e comédia e costuma vê-los com a mãe. Prefere assistir a filmes no cinema, alegando que é legal. É uma resposta bastante vaga, mas acreditamos que o encanto do espaço do cinema a envolve. Não relatou nenhum filme preferido. Já assistiu a filmes com audiodescrição.

LM, 18 anos, reside no município de Quissamã-RJ, aluna em regime de internato. Assiste a poucos filmes no cinema, muito na TV, nunca no DVD e na internet. Gosta de assistir comédias e costuma ver filmes sozinha. Prefere ver filmes em casa para comer uma boa pipoca salgada. Não falou o nome de um filme que viu fora da escola em 2013, mas mencionou *Bruscamente Interrompido*, que levamos os alunos do

4º ano para assistir no 5º Festival Assim Vivemos no CCBB. LM disse que já viu filmes com audiodescrição. Tais relatos, demonstram que os filmes não são tão marcantes para ela, pelo menos os que assiste fora da escola, por não saber mencionar nenhum título especificamente.

RF, 11 anos, mora no bairro de Laranjeiras, no Rio de Janeiro, e é aluno do IBC em regime de externato. Costuma assistir a poucos filmes no cinema e no DVD, gosta de assistir a filmes de suspense e ação. Costuma assistir filmes com a mãe no cinema, onde prefere ir porque tem mais emoção. Não tem nenhum filme que tenha assistido em 2013 fora da escola e que tenha sido marcante. Já assistiu a filmes com audiodescrição nos passeios do colégio. Este também mostra em suas respostas que não tem o hábito de assistir a filmes que o marquem profundamente.

VL, 26 anos, mora no Flamengo, estuda no IBC em regime de externato, assiste a poucos filmes no cinema, muito na TV e no DVD e nunca na internet. Gosta de assistir aos filmes de: ação, comédia e drama. Costumar ver filmes na companhia da mãe e do irmão, em casa, porque gosta de estar na companhia da família. Não mencionou nenhum filme que tenha assistido fora da escola que a tenha marcado.

TM, 16 anos, aluna do IBC em regime de externato, mora no bairro de Fragoso, em Magé. Vai pouco ao cinema, assiste a poucos filmes na TV, nunca no DVD e na internet. Particularmente gosta de assistir a filmes biográficos. Costuma ver filmes com a mãe ou o pai. Prefere assistir aos filmes no cinema, mas esclareceu que Magé é tão pobre que nunca tem os filmes de que gosta. Não assistiu a nenhum filme em 2013, mas foi marcada pelo filme *Gonzaga de Pai para Filho*. Nunca assistiu a filmes com o recurso da audiodescrição. O fato de assistir a poucos filmes, inclusive sem o recurso da audiodescrição, possivelmente pode contribuir para a dificuldade de compreender os filmes que exibimos, conforme relato posterior.

JG, 14 anos, estuda no IBC em regime de externato, mora em Jacarepaguá, no Rio de Janeiro. Assiste a poucos filmes na TV, DVD e através da internet e o filme que a marcou foi *Bruscamente Interrompido*, que assistiu no Festival Assim Vivemos, passeio promovido pela escola, com o recurso da audiodescrição. Esse relato enfatiza o pouco contato com filmes.

EL, 13 anos, mora no bairro de Marechal Hermes, no Rio de Janeiro, é aluna do IBC em regime de internato. Assiste a poucos filmes no cinema, muito na TV, no DVD e na internet. Gosta de comédia e suspense. Costuma ver filmes com suas irmãs, em casa, porque acha melhor. Não relatou nenhum filme preferido e que tenha assistido em 2013 fora da escola. Informou que nunca assistiu a filmes com o recurso da audiodescrição. Assim, fica claro que os poucos filmes que assistiu não foram suficientemente marcantes, de modo que permanecessem indeléveis em sua memória.

CR, 16 anos, aluno do IBC em regime de internato, mora em Campo Grande. Disse que costuma assistir muitos filmes no cinema, no DVD e na internet. Gosta de assistir a filmes de ação e suspense. Costuma ver filmes com: amigos, familiares namorada. Prefere ver filmes no cinema, pois pode comprar muita coisa para comer. Gostou de ter assistido *Velozes e Furiosos* com o primo e este fato foi marcante, pois estavam em casa sem fazer nada. Já viu filme com o recurso da audiodescrição.

WL, 10 anos, mora no bairro de Parque Paulista, no Rio de Janeiro, e estuda no IBC em regime de internato. Costuma assistir a muitos filmes no cinema e na TV, DVD e internet. Gosta de assistir a filmes de ação e suspense. Falou que ver filmes de terror na companhia do pai, tipo dia dos namorados é macabro. Prefere assistir a filmes no cinema porque a tela é grande. Mencionou o filme *Piranhas*, pois ficou impressionado como as piranhas cercam as pessoas. Já assistiu a filmes com o recurso da audiodescrição.

LC, 15 anos, mora no bairro de Santa Cruz, no Rio de Janeiro, é aluno do IBC no regime de internato. Costuma ver muitos filmes no cinema, na TV e DVD. Não expressou com que intensidade assiste a filmes na internet. Gosta de filmes de ação e comédia. Costuma assistir a filmes na companhia do tio ou do irmão. Relatou que prefere comédia com irmão e ação com o tio. Prefere assistir aos filmes em casa, porque pode conversar. Disse que assistiu ao filme *Quem quer ser Milionário*, fora do espaço escolar e isto lhe marcou, porque ele nasceu numa favela e participou de um programa de quem quer ser um milionário e ele se apaixonou por uma garota. Por último, relatou que já assistiu a filmes com o recurso da audiodescrição.

RO, 13 anos, mora no bairro Parque Andréia, em Rio Bonito, é aluna do IBC em regime de externato. Costuma assistir a filmes com muita frequência no cinema, TV,

DVD e internet. Gosta mais de assistir a filmes de comédia, suspense. Costuma ver filmes com sua mãe. Prefere ver filmes na sala de casa porque é bem silencioso. Não informou se assistiu a algum filme fora da escola e que considerou marcante. Informou que já assistiu a filmes com o recurso da audiodescrição.

NM, 21 anos, mora no município de Mesquita, é aluno do IBC em regime de internato. Informou que nunca assiste a filmes no cinema, DVD, internet e TV e prefere assistir comédias. Disse que não costuma ver filmes, pois não vê nada de interessante. Prefere assistir a filmes no cinema, pelo fato de ter a companhia da namorada no cinema. Porque eu posso assistir ao filme com a minha namorada. O filme que lhe marcou foi *Cidade dos Anjos*, pois nesse filme tem um casal de namorados. A mulher morre e vira um anjo, o homem teve uma chance de virar um anjo. Ele viu esse filme fora da escola. Informou que já assistiu a filmes com o recurso da audiodescrição.

MV, 21 anos, mora no bairro Cordovil, no Rio de Janeiro. É aluno do IBC em regime de internato. Assiste a filmes: nunca no cinema, DVD e internet, muito na TV, gosta de assistir a comédias e filmes de terror e suspense. Prefere assistir aos filmes sozinho em casa. Viu o filme *Pânico 2*, em 2013. Já assistiu a filme com audiodescrição.

LE, 19 anos, mora em Nova Iguaçu, é aluno do IBC em regime de internato. Assiste a poucos filmes no cinema, muito na TV e na internet, nunca no DVD. Gosta de suspense e terror. Ao ser perguntado em que lugar ele prefere assistir aos filmes, respondeu: “Porque sim”. Quando questionado acerca de com quem gosta de assistir aos filmes, respondeu: “Já vi filme fora da escola” e o que lhe marcou foi *A casa abandonada*, mas não justificou a sua preferência.

VS, 16 anos, mora no bairro da Ilha do Governador, no Rio de Janeiro. É aluna do IBC em regime de externato. Segundo afirmou, assiste a muitos filmes na TV e no DVD. Gosta de assistir a filmes românticos e gosta de fazê-lo na companhia do irmão, em casa. O filme que mais a marcou foi *Alvin e os Esquilos* porque, segundo disse, “ele é muito fofo”. Já viu filme com o recurso da audiodescrição.

MH, 18 anos, mora no bairro Cabuçu, em Nova Iguaçu. Estuda no IBC em regime de externato. Assiste a muitos filmes no cinema, no DVD, na TV e através da internet. Gosta de ação, comédia, drama e ficção e prefere a companhia do irmão,

porque é bom, interessante e ele fala o filme. Prefere assistir aos filmes na sala, porque junta a família e fica legal. Disse que assistiu a um filme, mas não informou o nome, salientou que foi marcante porque ele larga a família e vai para a rua e para as drogas. Disse que já viu filme com o recurso da audiodescrição.

Com base nas respostas supramencionadas, vemos que a maior parte dos alunos que responderam ao questionário, é do sexo feminino, estuda no IBC em regime de internato, mora na Baixada Fluminense e não possui o hábito de ir ao cinema, mas raramente assiste a filmes na TV e no DVD e quando o fazem, é na companhia de familiares em casa. Quase todos já haviam assistido a filme com o recurso da audiodescrição.

4.3 PROCESSO DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

O critério para a seleção dos entrevistados foi: terem participado do questionário de consumo cultural, terem participado de no mínimo 2 das sessões de filmes com debate realizadas na escola com regularidade e, por final, terem assistido a filmes fora do IBC. Devido a esses critérios chegamos a um número de 10 alunos selecionados para as entrevistas. Na elaboração do roteiro para a entrevista, visamos os critérios que abarcassem a: formação cultural, relação com a pesquisa, experiência de assistir a filmes. Assim, buscamos saber: nome, formação e pedimos exprimissem com as próprias palavras o que é cinema. Pedimos para nos contar que filme já assistiram e nos relatar tais vivências. Também perguntamos qual filme mais gostaram de ter assistido, expressando o motivo da preferência. No entanto, julgamos relevante saber acerca da primeira vez que foram ao cinema e como foi essa experiência. Por último, nesta categoria, almejamos verificar, como gosta mais de assistir a filmes: sozinho ou acompanhado e a justificativa da resposta, vendo como escolhem os filmes que querem assistir.

Outro critério adotado para a escolha das perguntas, conforme já supracitados neste texto, foi a relação do sujeito com a pesquisa. Assim, procuramos saber se o

aluno gostou ou não de assistir a filmes com audiodescrição no espaço da pesquisa e a justificativa da resposta. Dando continuidade a este aspecto da categorização das entrevistas, percebemos a necessidade de saber a diferença – para eles – a respeito da experiência de assistirem a filmes com ou sem audiodescrição. Para tanto, procuramos saber se eles já assistiram a filmes com audiodescrição em outro lugar, fora do espaço do IBC e da pesquisa e sugerimos um relato dessa experiência.

A partir das respostas surgidas procuramos analisar essa dimensão da experiência deles com o cinema e audiovisual e suas possibilidades de acesso e uso nos diferentes suportes sozinhos ou acompanhados. No tocante aos usos da internet, também criamos a categoria na qual denominamos acesso à internet, em que pretendemos saber se utilizam a internet, com que frequência e se necessitam de auxílio para tal especificamente em relação ao acesso para ver vídeos. Buscamos saber para que a internet é utilizada no cotidiano deles e das pessoas que os cercam. Procuramos saber também como mais acessam a internet: através do *tablet*, computador ou celular? E, afinal, o que mais acessam? Se assistem a vídeos e, em caso afirmativo, em que *sites*?

Optamos por entrevistas narrativas, em que o interlocutor, sujeito da pesquisa narra suas experiências e como tais vivências refletem em seu cotidiano dentro e fora da escola.

ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS

1. Nome.
2. Você gostou de assistir a filmes com audiodescrição? Justifique a sua resposta.
3. Qual a diferença para você entre assistir a um filme com e sem audiodescrição? Por quê?
4. Qual filme você mais gostou? Por quê? O que é cinema para você?
5. Você assistiu a filmes com audiodescrição em outro lugar? Conte um pouco essa experiência.
6. Você já produziu vídeo? Conte um pouco.

7. Você utiliza a internet? Caso sim, no computador ou no celular? Com que frequência?
8. Você utiliza a internet sozinho?
9. Acessa a internet através de: celular, *tablet* ou computador?
10. Assiste a vídeos na internet? Quais? Em que *sites*?

A seguir, trazemos nos subitens a análise feita das entrevistas realizadas na pesquisa.

4.2.1 PRÁTICAS COM O CINEMA: EU ASSISTO ESSE FILME HÁ MUITO TEMPO!

LM: Olha, porque eu assisto esse filme há muito tempo, desde quando eu era nova. Minha mãe me chamava para eu ir para a sala para assistir numa tevê que tinha na sala, agora não tem mais. E aí, essa experiência começou através da minha mãe quando me chamou para assistir esse filme. Eu sentei no sofá, eu vendo, minha mãe vendo o filme, ela me chamou: “Filha, vem cá. Senta aqui, vamos assistir um filme, vamos assistir um filme de Jesus, é maneiro, filho de Maria”. Eu falei: “Mãe, mas esse filme quer dizer o quê? Quer dizer que esse filme é bom o começo?” Aí ela: “Olha, você vai ver, você vai gostar”. Aí, eu assisti, assisti, assisti e fui gostando. E essa experiência de esse filme, pra mim, foi muito importante porque me ensinou a amar, me ensinou a viver uma vida nova, me ensinou a respeitar também as pessoas.

Assim como LM nos traz em seu depoimento o “assistir um mesmo filme há muito tempo” parece que traz uma história de relação com os filmes e, em especial, com alguns filmes específicos. Ao dizer que foi a mãe a pessoa que a ensinou a gostar de ver filmes e que foi assistindo aos poucos que ela foi se acostumando e gostando, dizendo que já assiste um determinado filme há muito tempo, revela uma prática de ver filmes, os mesmos filmes, como parte do convívio com a família.

GN afirma que por falta de opção para ver outros filmes assistia ao mesmo filme várias vezes. Ela contou que *Rambo* é o filme de que mais gostou de assistir “porque desde pequena que meu pai ficava assistindo, meu irmão, meu pai e os amigos dele. Aí eles ficavam assistindo o filme na sala, eu peguei a mania e ficava assistindo, muito tempo. “

Essa prática do “ver várias vezes” já apareceu em outras pesquisas do grupo de pesquisa, tanto no ensino superior quanto no ensino médio. Por exemplo, na pesquisa de Cordeiro (2013) uma das jovens da sua pesquisa afirma que “Eu procuro os meios tradicionais. Gosto de ir ao cinema, alugar, comprar, gosto muito de comprar porque gosto de assistir mais de uma vez. Minha mãe se revolta comigo porque às vezes eu passo uma semana vendo o mesmo filme.” (p. 10).

Esse aspecto da repetição é comentado por Benjamin, pois segundo a pensamento do autor, essa ideia da repetição conforta, traz o previsível e, portanto, mesmo cansando mantém o hábito de ver sempre de novo o mesmo filme. De acordo com Benjamin (1955, p. 32):

O cinema ainda não compreendeu seu verdadeiro sentido, suas verdadeiras possibilidades... Seu sentido está na sua facilidade característica de exprimir, por meios naturais e com uma incomparável força de persuasão, a dimensão do fantástico do miraculoso e do sobrenatural.

É interessante perceber que na pesquisa de Fernandes (2005) sobre as práticas das crianças com os desenhos animados, a questão do ver de novo “várias vezes” também apareceu.

Conforme Fernandes (2005), as crianças pesquisadas por ela enfatizam maneiras de ver específicas. Estas estão intimamente ligadas à interpretação com o objetivo de desvendar o sentido dos desenhos animados. Vê-se que o ver o mesmo desenho várias vezes faz parte de um ritual, no qual as crianças se sentem incluídas e também percebem sentidos ampliados na repetição. Inclusive, vemos através desta pesquisa que as crianças gostavam de cantar as músicas dos desenhos animados e repetir as falas dos personagens.

Essa ideia do ver de novo também vai fortalecendo a relação deles com um grupo que gosta desses mesmos filmes e tornando-os especialistas nas cenas de alguns filmes, podendo ampliar a conversa com o grupo de amigos que também vê esses filmes. Portanto, as diferentes interpretações de um filme ou de uma obra de arte, estão ligadas aos diversos pertencimentos às comunidades interpretativas. “Comunidades interpretativas caracterizam-se por comunhão de propósitos e práticas no uso da mídia. Elas estruturam respostas ao conteúdo midiático, que correspondem a sistemas de sentido e esquemas narrativos específicos.” (SCHRAMM (2005, p. 2).

As comunidades interpretativas e seus membros são definidos por sua localização e funções sociais e pelas tradições culturais, convenções e sentidos, que as unem. Enfim, para travar um diálogo com os nossos pares, faz-se necessário neste caso, assistir aos mesmos filmes ou conteúdos audiovisuais, podendo conversar de igual para igual acerca do que foi visto. No entanto, enquanto nas pesquisas citadas os pesquisados falam do “ver várias vezes” para entender melhor o que veem ou por serem fãs de um determinado filme, alguns dos jovens entrevistados da presente pesquisa falam do “ver várias vezes” por falta de opção, por não terem oportunidades de ver filmes novos. A falta de acesso a novos filmes faz com que não tenham escolhas e tenham que repetir vendo sempre o mesmo.

Assim, Duarte e Alegria (2008), sugerem que nos trabalhos que envolvem a prática de cinema e educação no ambiente escolar, sejam apresentadas obras diferentes das que os estudantes estão habituados a assistir em outros meios sociais com familiares e amigos. A proposta é justamente proporcionar a ampliação do repertório para que eles possam conhecer filmes que não conheceriam se não tivessem a mediação da escola. Nesse contexto, percebemos o quanto o papel da escola na ampliação do acesso aos filmes como formação cultural é fundamental.

4.2.2 CRITÉRIOS DE ESCOLHA DE FILMES

Em relação ao repertório de filmes dos entrevistados, a maioria dos filmes vistos é comercial, exibidos também na TV (*Alvim e os esquilos*, *Rio*, *Enrolados* e outros) e os vídeos na internet são de situações, piadas, virais, comédia, etc. Nas entrevistas eles descrevem muito a história dos filmes, mas a maioria não lembra dos títulos:

CR: *Os Vingadores* já vi. Vi tanto filme...

JO: Não sei... Não sou assim... Eu já vi *Enrolados*. Eu gostei foi dele.

LM : Um filme que eu me lembro muito bem é o *Tainá na Selva*.

Nas entrevistas, verificamos que além dos filmes de grande circulação, eles costumam assistir também a filmes muito relacionados à religião. Vários filmes falando de Jesus surgem nas falas deles:

LM: E também tem outro filme que eu me lembro é, como é que se fala, *Jesus filho de Maria* que marcou muito a minha vida.

TM: Um filme assim... Ah, o filme da Missa.

Percebemos opiniões bem ligadas à obediência, relacionadas à religiosidade. Aparece uma certa leitura moralizada dos filmes. Bebida, drogas e palavrões aparecem como coisas proibidas para eles. Algumas opiniões sobre os filmes apontam essa relação deles com as questões religiosas e seus costumes e educação:

VS: Bom, do *Cazuza* eu não gostei muito não. Por quê? Porque no princípio do filme... Fala que ele é um drogado. Ele usava droga. Só que no começo do filme tem uns palavrões, sabe?

Em relação à seleção dos filmes – poucos disseram escolher o tipo de filme que veem –, a maioria é “escolhido” por outros, por pessoas da família que selecionam o que eles podem ver. Os amigos também são pessoas que indicam filmes. Tais situações aparecem nas falas a seguir:

VL: Eu escolho filme, mas aí todo mundo tem que estar de acordo, eu, minha mãe, se meu amigo tiver lá também. Todo mundo tem que tá de acordo com o filme. Tipo se só for eu e meu amigo e minha mãe e meu pai não tiverem de acordo com o filme, eu não boto.

GN: Eu escuto meus amigos, eles falam: “Ah, eu assisti o filme tal, foi legal” e aí eu vou assistir.

Tais relatos descrevem com clareza que esses jovens buscam opiniões de terceiros e ajuda para acessar o acervo existente nos lugares onde estão disponíveis. Um outro critério de escolha é o conteúdo que podem ou não assistir no qual deixam claro que há uma censura imposta principalmente pela família.

Dessa forma, percebemos que a mediação da família e da religião/igreja é fundamental nessa formação de critério de escolha do que veem. Parece que se trata da mediação institucional citada por Orozco, na qual as duas instituições muito presentes na vida deles (família e igreja) são mediadoras do modo de escolher e do

modo de ver filmes. A escola, nesse caso, seria uma instituição que permite a ampliação do acesso aos filmes, mesmo que essa seja uma mediação aparentemente menor do que as demais nessa construção de critérios de escolha.

No entanto, ao refletirmos acerca dessas escolhas, percebemos que elas estão intimamente ligadas a hábitos, apropriação de valores e da cultura na sociedade em que vivem.

Conforme pesquisa de Duarte e Alegria (2008), os filmes são escolhidos a partir do que eles têm acesso com maior facilidade. No caso, o que vemos na pesquisa, é o acesso majoritariamente, através da TV e escolhas de filmes impostas ou influenciadas pela família. Portanto, de acordo com Duarte e Alegria (2008, p. 75): “traduzir sensibilidade em julgamento estético requer a aquisição de conhecimentos específicos e de meios para expressá-los – palavras e conceitos que, embora não possam ser transmitidos, podem ser comunicados e discutidos. (SORLIN, 1992, p. 48).”

Ainda de acordo com Duarte e Alegria (2008, p. 76):

A cinefilia, amor apaixonado pela arte cinematográfica, é fruto do conhecimento e da intimidade com essa arte (visto que não se pode amar o que não se conhece) e é construída ao longo de muitos anos de fruição, contato e envolvimento com filmes. Cinéfilos aprendem a apreciar filmes e a desenvolver critérios de julgamento na companhia de quem já aprecia cinema, transitando por ambientes em que essa prática é estimulada e valorizada. Como aprendizes de espectador foram conduzidos para dentro do universo cinematográfico por espectadores que já haviam desenvolvido sua própria “filia”, e podiam compartilhar conhecimentos construídos na experiência com aquela arte. Conhecimentos que são, permanentemente, atualizados por cada nova geração de recém-chegados, pois se transformam na medida mesma da transformação sofrida pela arte.

Esta percepção é o desejável em projetos que envolvam a educação e cinema principalmente no espaço escolar.

4.2.3 O QUE É CINEMA PARA OS JOVENS?

Refletimos também acerca do cinema e sua concepção para os jovens pesquisados. A linguagem cinematográfica não reflete realidade como qualquer outro sistema de representação artística. No entanto, a arte cinematográfica traz à cena fatos reais vestidos de códigos convencionados pela nossa cultura ou pela cultura de um povo. De acordo com Fresquet (2007, p. 6): “Isto é, o cinema atua sobre os sistemas de significado da cultura para renová-los, reproduzi-los ou analisá-los, mas, ao mesmo tempo, também é produzido por esses sistemas de significado.”

Nas entrevistas com os jovens alunos do IBC, ao serem perguntados sobre o que é cinema, nos deparamos com a ideia de cinema como diversão:

GN: Cinema pra mim é diversão.

CR: Ah, cinema é um tipo de diversão que a gente aprende mais coisas, depende do filme.

Nesse sentido, Benjamin (1955, p. 15) diz que: “as massas procuram na obra de arte distração, enquanto o conhecedor a aborda com recolhimento. Para as massas, a obra de arte seria objeto de diversão, e para o conhecedor, objeto de devoção.” O filósofo explica que a distração permite aos que mesmo sem conhecer com profundidade as artes, mergulhem, sensibilizem-se e se deixam levar e distrair-se por ela.

Trazemos Benjamin (1955) para pensar essa forma de relação com os filmes como “distração”, algo que já apareceu em pesquisas anteriores, como as de Ferreira (2013), nas quais percebemos que de acordo com as crianças pesquisadas, o ato de assistir a filmes lhes insere no mundo das aventuras e brincadeiras, o cinema torna-se um lugar para rir, namorar.

Desse modo, para Benjamin, a relação com o cinema como diversão é uma relação aparentemente passageira. A diversão, sob o ponto de vista do autor, é um modo de relação que não chegaria a constituir a experiência. No entanto, o autor diz: “A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores.” (BENJAMIN, 1994, p.198). Embora vejam o cinema como distração, ao

assistirem aos filmes, os jovens aprendem com eles, pois refletem acerca do que foi exibido.

Vemos isto acontecer na exibição do filme *A Peste da Janice*, onde abordaram a questão do *bullying*, que a filha da faxineira sofria. Os jovens, com muita propriedade, conseguiram transpor a realidade da menina para a realidade deles, enquanto deficientes visuais e alegaram que em alguns momentos sofrem *bullying* e que este comportamento não deveria acontecer, principalmente na escola.

Outro aspecto que apareceu refere-se à ideia de cinema como criar ou fazer filmes. Algumas falas que apareceram são:

VL: Arte onde a gente pensa e cria filmes.

MH: Cinema pra mim? Ah ué? Cinema pra mim é onde os alunos aprendem a filmar... Eh... Aprendem a filmar com câmeras e outros também. Faz filmes, entendeu? Faz filmes também e várias outras coisas.

De acordo com Bergala (2008, p. 38), o cinema tem a vocação de “nos fazer compartilhar experiências que, sem ele, nos permaneceriam estranhas, nos dando acesso à alteridade.” Dois dos estudantes da pesquisa vivenciaram o ato não só de assistir a filmes, mas em outro momento de suas vidas, criaram filmes na Escola de Cinema do IBC, Adèlea Sigaud, dirigidos pelas professoras Cristina Moraes e Josiane Melo, em parceria com o Cinead/UFRJ, coordenado pela professora Adriana Mabel Fresquet e, assim, elaboraram conjuntamente suas narrativas fílmicas. Este projeto que ocorreu de 2013 a 2014 e teve continuidade a partir de junho de 2015. No entanto, as falas desses dois alunos sobre essa aprendizagem foram poucas para essa análise. Infelizmente, não houve possibilidade de obter maiores informações, pois eles não se aprofundaram nesta experiência no momento das entrevistas.

4.2.4 CINEMA E TEATRO: FORMAS SEMELHANTES DE CONTAR HISTÓRIAS?

Percebeu-se nas entrevistas uma certa confusão dos jovens entre o ouvir uma história no teatro ou no cinema. Essa confusão aparece em algumas falas, como as trazidas a seguir:

LM: [...] teve um que eu vi lá, que é chamado *Bruscamente Interrompido*, mas foi dublado em português, esse filme que eu vi no cinema botou todo mundo na comédia. Eu me senti como se fosse no teatro, nunca parava de rir no meio do filme. Jesus do céu, que filme engraçado!

Quando os jovens mesclam cinema com teatro e outras formas de contar histórias, em suas falas, parece se dever à experiência semelhante de “ouvir histórias num espaço de auditório”. Assim, vale mais a experiência vivida de ouvir coletivamente uma história do que a diferenciação entre o fato de ser uma peça de teatro ou um filme de cinema.

Pensamos que se fosse feita uma apresentação do espaço em que assistem a filmes, mostrando como esse se constitui, essa diferenciação ocorreria com maior fluidez na cabeça deles. Que experiência é essa, no ponto de vista deles?

O fato de frequentarem pouco o cinema e às vezes assistirem a filmes na escola, em relação à localização espacial e diferenciação destes dois ambientes, acabam compreendendo que se tratam de espaços semelhantes.

Outro fato é que em alguns municípios do Rio de Janeiro com menos recursos, não há salas de cinema e o teatro da cidade acaba servindo para exibir filmes e outras atividades afins.

Por outro lado, acreditamos que o papel da família mais uma vez, é primordial nessa diferenciação espacial, pois muitas vezes não existe preocupação de situar a pessoa com deficiência visual. No meu caso, a minha família sempre teve essa preocupação de me mostrar o novo e situar-me nos espaços que eu não conheço, apontando com palavras e, quando possível, fazendo-me explorar o espaço com o auxílio deles.

Na apresentação de peça teatral, percebemos pelo som das falas o que é ao vivo e o que está sendo apresentado através de algum aparelho.

De acordo com Larrossa (2002), vemos que esta experiência nos toca, fazendo-nos diferenciar uma situação da outra, como percebido por Gatto (2013) em pesquisa numa escola de ensino fundamental com crianças de cerca de 11 anos, percepções semelhantes. Tal como a presente pesquisa com os jovens do IBC, a fim de apoiar o debate sobre o cinema, surgiram na pesquisa com as crianças, o cinema “misturado com o teatro” como experiência que transforma o indivíduo, privilegiando assim a

opinião delas em suas próprias experiências. “Bruno: Antigamente o cinema era como se fosse um teatro, hoje em dia ele é como se fosse um passeio... O cinema deixou de ser um cinema.” (GATTO, 2013, p. 89).

No caso, para os jovens da presente pesquisa, tanto ir ao cinema como ir ao teatro pode se configurar como um passeio:

VL: Foi ali perto da Central, tipo um miniteatro que tem lá.

Ele estava referindo-se ao passeio que fizemos ao CCBB, onde assistimos a um filme do Festival Assim Vivemos, em 2013. Em nossos dias, de acordo com Larrosa (2002, p. 20):

[...] a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo o que se passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos.

O autor supracitado ainda explica que:

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma ante experiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituirmos como sujeitos informantes. (LARROSA, 2002, p. 23).

Tais ideias, culminam na definição de experiência: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.” (LARROSA, 2002, p. 20). Os jovens do IBC demonstram não fazer uma diferenciação entre o espaço físico do teatro e do cinema.

Vemos que os jovens reconhecem o espaço do cinema e do teatro como locais onde ouvem histórias, mas não como locais diferentes em sua organização espacial na qual o cinema possui uma tela e o teatro possui um palco com cenário já que a imagem

(projetada ou representada fisicamente) não é vista por eles. Em algumas situações, elas são descritas parcialmente, ou em sua totalidade, por familiares ou amigos. Assim, o som do “narrar” torna-se mais relevante do que o local onde se conta.

Desse modo, nos parece que os entrevistados, pouco se importam com o suporte de onde provêm os filmes exibidos. Para eles, a trama e as relações que estabelecem com os filmes assistidos são mais relevantes e marcam suas vidas. Tais narrativas se constituem em experiências, que de acordo com Larrosa (2002), são o que os marcam. O que ficam para eles são as narrativas e como constituem os acontecimentos do que é exibido nesses locais.

No entanto, os relatos desses jovens, aparentemente, se configuram numa forma de relação com histórias próprias de quem ouve, mas não vê, principalmente, quando os filmes ou peças não possuem o recurso da audiodescrição.

4.2.5 FILMES COM E SEM AUDIODESCRIÇÃO: A QUESTÃO DO ACESSO

JA: Ah... Porque... Esses filmes, assim do cinema, é sem audiodescrição. E quando sento lá atrás, eu não vejo o que tá passando e meu irmão tem que ficar explicando pra mim. Só filme em 3D que não dá pra eu ver.

TM: Eu vejo mais rápido [sem audiodescrição]. Sei lá. De repente aconteceu alguma coisa. É uma coisa mais direta, é mais rápido de entender. Com a audiodescrição fica tudo embolado, entendeu?

Nas falas trazidas, vemos opiniões adversas a respeito das relações dos jovens com os filmes com e sem audiodescrição. Isso aponta a facilidade e a dificuldade que envolvem a audiodescrição. Facilidade porque esta se poderia ver o filme mesmo sentando lá atrás, sem a necessidade do irmão explicar para ela ou de ter alguém com essa função de “explicador”. A dificuldade trazida por TM revela a necessidade de adaptação a esse recurso da audiodescrição para que ele possa facilitar o seu acesso aos filmes. Ao mesmo tempo, eles podem optar por adaptar-se ou não, dependendo dos seus interesses.

No que se refere ao assistir filmes com audiodescrição e sem, esse fato apareceu como algo que tiveram oportunidade de viver somente nos eventos promovidos pela escola, apenas um dos entrevistados viu filme com audiodescrição no computador de um amigo (um filme infantil), mas não soube dizer o nome do filme. Eles apontam, em sua maioria, que gostam de ver filmes com audiodescrição apesar de terem pouca experiência por falta de acesso a esse recurso. Na pesquisa, somente TM demonstrou não gostar de ver filmes com audiodescrição porque ela disse que fica embotado, muito rápido e ela confunde a fala do personagem com a audiodescrição. Trago a seguir outras falas a respeito da experiência com audiodescrição:

VL: Com audiodescrição eu consigo ouvir e ver ao mesmo tempo. Agora se eu vejo e não ouço alguém pode falar para mim o que tá acontecendo.

A fala demonstra que quando assiste a filmes sem audiodescrição depende fatalmente de terceiros para descrever o conteúdo imagético. VL mostra que se adapta a ambas as formas de acesso: com e sem autodescrição. Trazemos, a seguir, um diálogo desenvolvido numa das entrevistas realizadas:

Entrevistadora: Você gostou ou não de assistir a filmes com audiodescrição na pesquisa?

MH: Eu adorei. Foi bom pra mim, entendeu? Foi técnico. Não foi tão ruim assim, não. Foi bom.

Entrevistadora: Hãhã. Não foi tão ruim não?

MH: Foi ótimo. Foi ótimo.

Entrevistadora: Você acha que ajuda a compreender?

MH: Ajuda. Ajuda. Ajuda.

Entrevistadora: E pra você, qual a diferença entre assistir a um filme com e sem audiodescrição?

MH: Com áudio seria bem melhor, entendeu?

Entrevistadora: É melhor por quê?

MH: Porque assim quem não enxerga nada, não tem como entender... Com o áudio não, você e vai lá pra ver o filme e o áudio vai ajudar a entender o filme, entendeu? Agora quem tem baixa visão, ou um, ou outro tá bom, entende das duas formas.

Esse depoimento mostra que o jovem deficiente visual ainda desconhece o potencial inclusivo do recurso da audiodescrição, o qual se destina a atender tanto a pessoas cegas como as que possuem baixa visão. De acordo com os estudos de Lima

(2010, p. 2), muitos ainda estão à margem do direito ao serviço da audiodescrição, pois a maior parte da programação audiovisual e acesso a obras artísticas não possui o recurso da audiodescrição. Tal procedimento, segundo o autor, fere a Constituição Federal brasileira que, teoricamente, garante o direito ao lazer para todos indiscriminadamente.

4.2.6 ACESSO À INTERNET, AO COMPUTADOR E ÀS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

Nesse momento, trazemos os retornos dos entrevistados a respeito do uso da internet e do computador para acessar os vídeos e audiovisuais de seu interesse. Parte dos entrevistados demonstram que usa o computador com ajuda. No caso da pesquisa em questão, mostra que para os cegos existe o programa Dosvox. Em nossos dias, o computador só é acessível para os cegos e pessoas com baixa visão através do sistema Dosvox ou leitores de tela, tais como NVDA e JAWS. O Dosvox foi desenvolvido pelo professor José Antônio Borges e seu aluno cego, graduando na UFRJ e até hoje vem sendo aperfeiçoado pela equipe que trabalha com o professor e pela comunidade de deficientes visuais.

Na pesquisa, foi possível perceber a experiência deles com o computador através desses programas computacionais para deficientes visuais.

GN, uma das jovens da pesquisa, utiliza o Dosvox sozinha. LM só tem acesso por intermédio de outros. CR acessa YouTube e Facebook com o auxílio de ampliadores de tela, pois possui baixa visão. Muitos acessam a internet por intermédio dos pais e não conseguem acessar sozinhos ou usar o computador sem a ajuda dos pais ou permissão deles. Aparentemente, há um acesso bem controlado e limitado pelos responsáveis. Só um entrevistado acessa por vários meios a internet (celular, *tablet* e computador). JA relata usar o WhatsApp e o Facebook, usa a internet sozinha, pelo celular e sem leitor de tela por conseguir enxergar a tela no computador, mas também usa o Dosvox. Relatou também que acessa o YouTube com o auxílio do Votube, que é um aplicativo do Dosvox. De acordo com o professor Borges, pensou-se

em uma interface simples com o YouTube, de modo a simplificar o acesso aos vídeos disponíveis neste servidor. Para a surpresa dos mentores do referido aplicativo, este teve boa aceitação por parte da comunidade de usuários do Dosvox, que pelo fato de ser um sistema aberto, foi sendo aperfeiçoado pelos próprios usuários e disponibilizado a todos. O Voxtube vem no pacote de instalação do Sistema Dosvox. O programa é gratuito e pode ser baixado sem custo.

A relevância social deste aplicativo se dá na facilidade de acesso a vídeos, possibilitando à pessoa cega: assistir a filmes, palestras, tutoriais diversos, notícias, plataformas de candidatos políticos e estudos acadêmicos. O professor Borges salientou a possibilidade de conversão dos vídeos para mp4 e salvar no computador ou dispositivos móveis. Muitas dessas informações nos foram passadas pelo próprio professor em conversas informais e *e-mails* trocados.

Uma questão importante de levantar aqui é que a maior parte deles só acessa pelo computador com intermédio e direcionamento dos pais, sem nenhuma autonomia. Até mesmo as escolhas do que acessar ou fazer são feitas pelos pais.

Nos relatos dos jovens pesquisados, vemos que quando acessam a filmes pela internet, sozinhos ou acompanhados, o fazem através do YouTube e os que fazem por outros *sites*, não souberam informar o endereço. Muitas vezes, como afirma TM, a ajuda de amigos e conhecidos é fundamental: “Não... Um amigo meu lá em casa, na casa dele me ajudou muito pra mim na internet. Tava ouvindo lá e me dizia o que lia.”

Em nossos tempos, reconhecemos que um grande aliado dos seres humanos é o computador e seus infindáveis recursos. Porém, vemos que muitos, inclusive pessoas com deficiência visual, não possuem acesso a esses recursos computacionais. Percebemos como dificuldade inicial, o acesso ao computador, pelo fato de muitos não possuírem o equipamento em casa e quando o têm, não raras vezes, a família fica temerosa de deixarem utilizá-lo, por medo de estragar ou fazer um uso de conteúdos inadequados, de acordo a concepção de valores dos seus responsáveis.

Vemos também que a escola oferece poucas aulas de informática – apenas 50 minutos por semana –, fazendo com que a formação desses estudantes fique restrita. No entanto, a necessidade do uso do computador é imensa, pois através dele tem-se

acesso a informações contidas na *web* e eles aprendem a se articular com tais informações, possibilitando dialogar de igual para igual com jovens de sua faixa-etária.

No entanto, de acordo com Maia e Bortolini (2014, p. 8): “Para uma pessoa com necessidades especiais, realizar tarefas simples pode se tornar algo de extrema dificuldade, devido às limitações que o indivíduo possui. É para auxiliar nesse sentido que existem os recursos de Tecnologia Assistiva.”

Ao falarmos em tecnologia, lembramos de computadores ou eletroeletrônicos, todavia, para Maia e Bortolini (2014), esse termo é abrangente. Tecnologia assistiva vai desde a mais simples máquina de escrever em Braille até a impressora Braille. Sonza (2008, p. 44), define tecnologia assistiva da seguinte forma: “Tecnologia Assistiva (TA) refere-se ao conjunto de artefatos disponibilizados às pessoas com necessidades especiais, que contribuem para prover-lhes uma vida mais independente, com mais qualidade e possibilidades de inclusão social.”

Desse modo, consideramos que existe um elemento chave que diferencia o cego brasileiro de um cego do primeiro mundo: o acesso à educação e à cultura. Isso é facilmente explicável: existe um custo adicional para a educação do cego. Por exemplo, produzir um livro em Braille é muito mais caro e difícil do que um livro comum, e assim, só são transcritos para Braille aqueles que são básicos. Jornais em Braille, nem pensar! (BORGES, 1996). Esse cenário, segundo o autor, está se modificando à medida que conseguimos desenvolver tecnologias assistivas a baixo custo. Por exemplo, o gravador de voz e o microcomputador, que em conjunto ou separadamente auxiliam a pessoa cega em seus estudos e atividades do seu dia a dia.

Segundo Borges (1996), desde os anos 1970, foram criados diversos recursos para serem utilizados nos computadores de grande porte, no intuito de possibilitar o uso por pessoas cegas. Assim, pessoas cegas trabalhavam como analistas de sistemas e programadores. Porém, esses recursos tecnológicos sempre foram caros, tornando-os acessíveis a poucos.

Sendo assim, é importante “Oportunizar o acesso ao mundo virtual a todos os atores sociais é premissa básica para uma sociedade que preconize a participação ampla de todos os seus cidadãos, o respeito às diferenças e à igualdade de oportunidades.” (SONZA, 2008, p. 20).

Nesse sentido, o uso da internet e das ferramentas computacionais é de suma importância para a inserção social dos indivíduos, principalmente para o deficiente visual, pois o coloca em contato com o universo da leitura de jornais, revistas, livros e com as redes sociais de uma maneira geral.

No momento, as pessoas cegas têm os leitores de tela. Sonza (2008, p. 58) considera que: “os leitores de tela são programas que interagem com o sistema operacional e capturam informações existentes na tela do computador transformando-as em áudio para os deficientes visuais.”

Existem leitores de tela gratuitos ou comercializados. Entre os leitores de tela comercializados, podemos mencionar o Jaws, que a nosso ver, é um dos mais completos leitores de tela existentes no mercado. Já o Virtual Vision, comercializado pela Midropower, é custeado por algumas instituições financeiras que ofertam aos seus clientes com deficiência visual uma versão completa e gratuita do programa. Por último, não menos importante, temos o NVDA, que diferente do Jaws e Virtual Vision, é um *software* leitor de telas com código aberto e gratuito. Pouco a pouco, ele tem sido desenvolvido e hoje pode até ser equiparado aos leitores de tela comercializados.

Considero importante trazer a minha experiência para que os leitores percebam o quanto essa inclusão é algo conquistado com muita luta, tendo que vencer outras barreiras. Comecei a utilizar o computador em 1994, quando foi ofertado pela UFRJ um curso de Dosvox. Este *software* ainda estava engatinhando, rumo a passos firmes a caminho da inclusão de pessoas cegas no mundo digital. Essa qualificação teve a duração de uma semana e foi ministrada pelo Prof. Dr. José Antônio Borges e sua equipe. Fomos ensinados, primeiramente, a utilizar e conhecer a posição das teclas do computador, através do teste de teclado (um aplicativo do sistema Dosvox destinado exclusivamente para este fim). Para absorver e dominar o teclado, somos orientados a posicionar os indicadores nas letras F (mão esquerda) e J (mão direita), polegares sobre a tecla espaço, a fim de manter as duas mãos sobre o teclado e preferencialmente, digitar com todos os dedos. Em particular, as aulas de datilografia, não usual em nossos dias, me ajudaram bastante na aquisição desta habilidade.

Em seguida, aprendemos a utilizar o Edivox (recurso do sistema Dosvox para a edição de textos). Por último, vimos alguns jogos pedagógicos e o mais marcante e utilizado até hoje, o Forcavox. Trata-se de uma adaptação do jogo da forca.

Porém, na época, a aquisição de um computador, era difícil devido ao seu alto custo. Assim, tive que me afastar do uso do computador por um longo período e retornei, quando surgiu a oportunidade de trabalhar na Mobitel, empresa que fazia o envio de mensagens para bipes (serviço obsoleto em nossos dias).

Devido à falta de treino e uso do computador, não fui aprovada na seleção para empresa de imediato. Iniciei treinos de digitação na empresa que fazia a seleção e me sugeriram que eu comprasse um teclado para treinar a minha digitação. Então eu exercitava sem ter o retorno do que eu estava escrevendo num teclado sem tela e sem gabinete e de vez em quando, reforçava o treinamento no computador de familiares, que mesmo não tendo o Dosvox instalado em sua máquina, permitiam que eu treinasse.

Ao conseguir ser empregada pela empresa Mobitel, fui aperfeiçoando a minha digitação e, posteriormente, fiz cursos de aperfeiçoamento no uso do Dosvox e adquiri um computador.

Com o surgimento do Virtual Vision, um leitor de tela, fui fazer um curso no IBC e, posteriormente, na empresa detentora do programa, Micropower. Com a descoberta de outros programas, busquei experienciá-los. Mas com a escassez de instituições que promovessem qualificação nessa área, busquei ajuda através de aulas particulares e trocas de experiências com colegas com mais vivência nesses programas.

Frequentei diversos encontros de usuários do Dosvox que iniciaram no Rio de Janeiro e depois em outros estados: Vitória, Joinville, São Paulo, entre outros. Os encontros consistem em palestras, oficinas e mesas temáticas. Inclusive, já realizei algumas palestras nessas ocasiões. Porém, não tratavam somente do Dosvox, mas de outras tecnologias assistivas específicas para pessoas com deficiência visual.

Em minha trajetória, também realizei cursos de tecnologias assistivas à distância e fui tutora do curso de Tecnologias Assistivas e Comunicações Acessíveis, promovido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), ofertado a professores de escolas públicas brasileiras e de países do Mercosul. Além de recursos

de acessibilidade para pessoas cegas e com baixa visão, versava acerca de tecnologias assistivas para deficientes auditivos e paralisia cerebral. Porém, embora hoje existam todos esses recursos, ainda encontramos barreiras de acesso à internet, pois nem todos os *sites* são construídos obedecendo às normas de acessibilidade e são pouco intuitivos.

Talvez falte sensibilização dos *webdesigners* no tocante a esse aspecto: esquecem que existem pessoas com deficiência visual, consumidoras de produtos e serviços disponibilizados na internet. Isto se estende quando nós deficientes visuais, queremos assistir a vídeos na *web*, pois a maior parte deles não possui audiodescrição, fazendo-nos depender de terceiros para compreendê-lo integralmente.

Essa é uma das razões que limita o uso da internet por parte dos alunos da pesquisa. Além de terem poucas aulas de informática, os familiares cerceiam o uso do computador, pois temem danificar a máquina e não fazerem o uso adequado dos conteúdos expostos na *web*.

Inclusive, ao acessarem vídeos ou filmes na internet, na maioria das vezes acabam dependendo de terceiros, pois esses materiais encontrados na *web*, raramente possuem o recurso da audiodescrição e os *sites* não oferecem uma navegação intuitiva, isto é: os títulos dos *links* e botões não são claramente explicitados, conforme orientações das normas de acessibilidade.

Assim, acentuam-se as dificuldades de acesso aos vídeos e filmes, principalmente para usuários pouco experientes e não são raros os casos, em que não consegue-se acessar sem ajuda, mesmo tendo experiência com os leitores de tela e navegadores da internet mais usuais, tais como o Mozilla Firefox e o Internet Explorer.

Vale salientar que o deficiente visual antes de utilizar esses navegadores, precisa ter um conhecimento prévio do teclado do computador, bem como dos recursos do Windows. A pessoa cega, deverá realizar essas tarefas somente através do teclado e isto exige conhecimento dos atalhos. Caso não tenha tais conhecimentos, o acesso ficará mais restrito, pois não saberá como salvar o conteúdo buscado na internet e nem localizá-lo em seus arquivos no computador e, assim, não poderão compartilhar com os seus pares e usufruir integralmente deste recurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em primeiro lugar, cabe esclarecermos que o filme assistido por quem não enxerga, mantém a sua originalidade e pode suscitar relações com os fazeres e cotidianos desses sujeitos. No entanto, a audiodescrição, conforme relato dos jovens pesquisados, é um recurso que auxilia na compreensão do que é exibido na tela, exclusivamente o conteúdo imagético, que em geral fica bastante comprometido para quem não vê.

Ficou clara também a diferença entre o “contar o filme” e “assistir ao filme audiodescrito”. Entendemos que mesmo esse filme sendo audiodescrito, continua sendo cinema, tornando-se acessível de outra forma ao público com deficiência visual. Por outro lado, o transcinema não trabalha com a dimensão do relato das imagens como a audiodescrição e, portanto, não podemos identificar um com o outro. Ficou claro também que audiodescrição ocorre de antemão na maioria dos filmes e obras e não no momento de exibição, o que já é característica informal do “contar os filmes” que permite que o narrador faça opções do que é melhor contar ou não à pessoa que não vê.

Assim, o contar filmes não supre as descrições das imagens, pois estas são feitas através da audiodescrição. Deste modo, o audiodescritor não é um narrador de filmes, mas um descritor de conteúdos imagéticos em movimento ou estáticos. Na interface da audiodescrição, o sujeito receptor desse recurso é ouvinte do conteúdo imagético apenas. O contexto desta pesquisa privilegia as relações dos jovens com os filmes que veem e formas de acesso (com ou sem audiodescrição) e como se narram a partir do que assistem.

O presente trabalho trouxe estudos referentes à temática do uso do conteúdo fílmico, bem como o seu potencial na educação. Além de livros, teses, artigos e dissertações, pudemos encontrar as discussões que particularmente, realizamos no grupo de pesquisa acerca desta temática. Contudo, no âmbito da educação de pessoas com deficiência visual, percebemos ainda, pouca literatura no tocante a exibições de filmes no ambiente escolar. Com certeza, vemos trabalhos versando sobre o recurso da

audiodescrição no: teatro, dança e mostra de filmes, mas o que percebemos através de pesquisas bibliográficas, é que normalmente, esse acesso à cultura ocorre em espaços extraescolares.

Tal fato nos motiva a pesquisar e promover ações para que os filmes sejam trabalhados na escola, para que pessoas com deficiência visual que a frequentem possam ter acesso a eles. Mesmo assim, percebemos que o aprendizado, de forma geral, tem a escola como ponto de partida e se estende a outros espaços não formais. Porém, o que eles assistem fora da escola é o que mais marca a recepção, ao pensarmos sobre o espectador e as construções que esse faz a partir do cinema. Esses jovens se constituem como espectadores tanto na escola quanto nos demais espaços sociais. No entanto, sobressai na pesquisa o papel da escola nessa formação já que demonstram que o aprendizado maior recai sobre a narrativa acerca do que já assistiram na escola dentro e fora do espaço da pesquisa.

No espaço da pesquisa, percebemos que a falta do recurso da audiodescrição é um fator limitador no acesso aos filmes. Outro fator limitador é o fato da maioria dos sujeitos da pesquisa ter acesso restrito à internet e quando o fazem, é com o auxílio de familiares. Provavelmente, se a escola oferecesse mais oportunidades para o uso do computador, eles estariam mais aptos para acessar a *web*.

Palestras para os pais e responsáveis no tocante aos recursos de tecnologia assistivas podem ser esclarecedoras e auxiliar no acesso aos conteúdos audiovisuais e a internet através de leitores de tela e do Dosvox, pois vejo através da pesquisa e da minha própria experiência enquanto pessoa com deficiência visual, que a família é um facilitador primordial no processo de inclusão da pessoa com deficiência.

Sugere-se também, como algo que pode ser facilitador no acesso aos filmes, principalmente com o recurso da audiodescrição, o empréstimo de DVDs através da biblioteca da instituição.

A pesquisa demonstra também a importância de termos cada vez mais filmes com audiodescrição para que as crianças e jovens deficientes visuais tenham a oportunidade de ver filmes diferentes e ampliem seu repertório nesse processo de formação cultural dentro e fora da escola.

FILMOGRAFIA

FELIZ ANIVERSÁRIO, URBANA. Direção: Betse De Paula. CPCE/UnB, FEMIS, 1996. (14 min)

LOS COLORES DE LAS FLORES. Direção: Miguel Bemfica. Films Bosalay, 2010. (4 min)

A PESTE DA JANICE. Direção: Rafael Figueiredo. Casanova filmes, 2007. (15 min)

ENGANO. Direção: Cavi Borges. Cavídeo produções / Virtual filmes, 2008. (11 min)

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago; ADERALDO, Marisa Ferreira (Org.). **Os novos rumos da pesquisa em audiodescrição no Brasil**. [S.l.]: CVR, 2013.

ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago. Cinema de autor para pessoas com deficiência visual: a audiodescrição de *O Grão*. **Trabalhos em Linguística Aplicada** [online], v. 50, n. 2, p. 357-378, 2011. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132011000200008>>. Acesso em: 8 mar. 2015.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica**. [S. l.: s. n.], 1955. Disponível em: <http://ideafixa.com/wp-content/uploads/2008/10/texto_wbenjamim_a_arte_na_era_da_reprodutibilidade_tecnica.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2015.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica**. Obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1985. v. 1.

BENJAMIN, Walter. **O narrador pós-moderno**. Nas malhas da letra. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1989.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERGALA, Alain. **La hipótesis del cine**. Pequeño tratado sobre la transmisión Del cine en la escuela y fuera de ella. Trad. Núria Aidelman e Laia Colell. Barcelona: Laerte, 2007.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola**. Tradução Mônica Costa Netto, Sílvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink/CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

BORGES, Antonio José. Dosvox: um novo acesso dos cegos à cultura e ao trabalho. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 24-29, maio/ago. 1996. Disponível em: <http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/Nossos_Meios_RBC_RevMai1996_Artigo5.doc>. Acesso em: 9 mar 2015.

BRAGA, Klístenes, Bastos. **Cinema acessível para pessoas com deficiência visual: a audiodescrição de *O Grão* de Petrus Cariry**. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

BRASIL. Decreto legislativo n. 186, de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jul. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm>. Acesso em: 17 mar. 2015.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm>. Acesso em: 17 mar. 2015.

BRASIL. Agência Nacional do Cinema. **Instrução Normativa nº 116**, de 18 de dezembro de 2014. Dispõe sobre as normas gerais e critérios básicos de acessibilidade a serem observados por projetos audiovisuais financiados com recursos públicos federais geridos pela ANCINE; altera as Instruções Normativas nº. 22/03, 44/05, 61/07 e 80/08, e dá outras providências. Brasília, DF, dez. 2014. Disponível em: <<http://www.ancine.gov.br/legislacao/instrucoes-normativas-consolidadas/instru-o-normativa-n-116-de-18-de-dezembro-de-2014>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 12 out. 2008.

BRASIL. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 10 maio 2015.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 17 mar. 2015.

BRASIL. Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nos 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1º jul. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm>. Acesso em: 17 mar. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 8o ao art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm>. Acesso em: 17 mar. 2015.

BRASIL. Ministério das Comunicações. **Portaria nº 310**, de 27 de junho de 2006. Aprova a Norma Complementar nº 01/2006 – Recursos de acessibilidade, para pessoas com deficiência, na programação veiculada nos serviços de radiodifusão de sons e imagens e de retransmissão de televisão. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/destaques/inclusao-para-pessoas-com-deficiencia/portaria3106.2006_MinComunicacoes_acessibilidade>. Acesso em: 11 maio 2015.

BRASIL. Ministério das Comunicações. **Portaria nº 466**, de 30 de julho de 2008. Concede o prazo de noventa dias, para que as exploradoras de serviço de radiodifusão de sons e imagens e de serviço de retransmissão de televisão (RTV) passem a veicular, recurso de acessibilidade. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://www.mc.gov.br/portarias/24675-portaria-n-466-de-30-de-julho-de-2008>>. Acesso em: 17 abr. 2015.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; MARTINS, Carlos Henrique dos Santos. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/Carrano_Carlos_Henrique_A_escola_diante_das_culturas_juvenis.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2014.

CASTRO, Lucia Rabello de. Conhecer, transformar (-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In: CASTRO, Lucia Rabello de; BESSET, Vera Lopes (Orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Tapera/FAPERJ, 2008. p. 21-42.

CASTRO, Lucia Rabello de; BESSET, Vera Lopes (Orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Tapera/FAPERJ, 2008.

CORDEIRO, Kelly Maia. **Cinema e juventude**: relações criadas pelos jovens dentro e fora da escola. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas-SP, v. 28, n. 100 (Especial), p.1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, Juarez; GOMES, Nilma Lino. **A juventude no Brasil**. Observatório da Juventude, UFMG, 2009.

DUARTE, Rosália. **Cinema e educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2002a.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, 2002b.

DUARTE, J. (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2006.

DUARTE, Rosália Maria; ALEGRIA, João. Formação estética audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. **Educação e Realidade**, v. 33, p. 59-80, 2008.

DUARTE, R. M. **A televisão pelo olhar das crianças**. São Paulo: Cortez, 2008.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. **Afinal o que são Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica. 1999.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. **Cartografias dos estudos culturais**: uma versão latino-americana. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FANTIN, Monica. Da mídia-educação aos olhares das crianças: pistas para pensar o cinema em contextos formativos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., Caxambu-MG, 2006. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT16-1760--Int.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2014.

FANTIN, Monica. Mídia-educação, cinema e produção de audiovisual na escola. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO. 29., 2006, Brasília. **Anais eletrônicos...** Brasília, 2006. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R0652-1.pdf>>. Acesso em abr. 2014.

FANTIN, Monica. Alfabetização midiática na escola. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL – COLE, 16., Campinas, 2007. **Anais...** Campinas, 2007.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. As mediações na produção de sentidos das crianças sobre os desenhos animados. In: REUNIÃO ANUAL ANPED, 28., 2005, Caxambu-MG. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2005.

FERNANDES, Adriana Hoffmann et al. As narrativas na formação do professor-leitor: desafios da contemporaneidade. In: SEMANA PAULO FREIRE. 3., 2010, Seropédica-RJ, UFRRJ.

FERNANDES, A. H. Infância, cultura e mídia: reflexões sobre o narrar das crianças na contemporaneidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, p.138-155, jan./jun. 2011. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: 28 nov. 2012.

FERREIRA, Renata. **As crianças e suas relações com o cinema**: reflexões de uma pesquisa no ensino fundamental. 2013. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0B7ysmF8Y5H7gSV95THZOOU0wSlk/preview?pli=1>>. Acesso em: 17 mar. 2015.

FRESQUET, Adriana. Cinema, infância e educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu, MG. **Anais eletrônicos...** Caxambu, MG: Anped, 2007. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3495--Int.pdf. Acesso em: 31 mar. 2015.

GARCIA-CANCLINI, Néstor. O consumo serve para pensar. In: _____. **Consumidores e cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

GARCIA-CANCLINI, Néstor. O consumo serve para pensar. In: _____. **Consumidores e cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Diferentes, desiguais e desconectados**. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

GATTO, Érica Rivas. As crianças e suas relações com o cinema: reflexões de uma pesquisa no ensino fundamental. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS., 7., 2013, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro, 2013.

GATTO, Érica Rivas. **Narrativas das crianças com os filmes**: reflexões sobre infância e consumo a partir do cineclube Megacine. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

GOMES, Nadja Vladi Cardoso. RG jovem: culturas juvenis e a formação das identidades da juventude. **Intercom**, 2003.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/agenda_2011_02.pdf>. Acesso em: 12 maio 2015.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1995.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LIMA, F. J. O que é a audiodescrição e quem a utiliza. **Revista Brasileira de Tradução Visual (RBTV)**, 2010. Disponível em: <<http://www.rbtv.associadosdainclusao.com.br/index.php/principal/announcement/view/41>>. Acesso em: 2 jun. 2010.

MACHADO, Flávia Oliveira. **Acessibilidade na televisão digital**: estudo para uma política de audiodescrição na televisão brasileira. 2011. 180 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

MACHADO, Isabel Pitta Ribeiro. A linguagem cinematográfica na audiodescrição. **Revista Brasileira de Tradução Visual**, v. 8, n. 8, 2011.

MACHADO, Isabel Pitta Ribeiro. A linguagem cinematográfica na audiodescrição. **Revista Brasileira de Tradução Visual**, v. 8, n. 8, 2011.

MACIEL, Kátia. Transcinemas: um, nenhum e cem mil. **EcoPós**, Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicação da UFRJ, [2015?]. Disponível em: <<http://www.pos.eco.ufrj.br/docentes/publicacoes/kmaciel1.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2015.

MAIA, Nádia; BORTOLINI, Sirlei. Descobertas de um aluno com deficiência visual e suas primeiras experiências com o computador. In: SONZA, Andréa Poletto; SALTON, Bruna Poletto; STRAPAZZON, Jair Adriano. **Soluções acessíveis**: experiências inclusivas no IFRS. Bento Gonçalves, RS: Companhia Rio Grandense de Artes Gráficas, 2014. p. 159-170p.

MARCELLO, Fabiana de Amorim; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Tópicos para pensar a pesquisa em cinema e educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 505-519, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/16944>>. Acesso em: abr. 2014.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Saberes hoje: disseminações, competências e transversalidades. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 32, maio/ago. 2003.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MAYER, Flávia; PINTO, Julio. Projeto cinema ao pé do ouvido: um estudo sobre a recepção à audiodescrição. In: ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago; ADERALDO, Marisa Ferreira (Org.). **Os novos rumos da pesquisa em audiodescrição no Brasil**. [S.l.]: CVR, 2013. p. 121-134.

MEDEIROS, Sérgio Augusto Leal. Cinema na escola com Walter Benjamin. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., Caxambu-MG, 2009. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPEd, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT16-5653--Int.pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2012.

MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque; COPPOLA, Gabriela Domingues; RIGOTTI, Gabriela Fiorin. A educação pelo cinema. **Rev. Educação e Cinema**, Unicamp/SP, 2005. Disponível em: <http://artigocientifico.tebas.kinghost.net/uploads/artc_1153335383_47.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2014.

MOREIRA, Maria Ignez Costa. Pesquisa-intervenção: suas especificidades e aspectos da interação entre pesquisadores e sujeitos de pesquisa. In: CASTRO, Lucia Rabello de; BESSET, Vera Lopes (Orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Tapera/FAPERJ, 2008.

MOTTA, Livia Maria Villela de Mello. Audiodescrição: recurso de acessibilidade para a inclusão cultural das pessoas com deficiência visual. **Planeta Educação**, 25 jul. 2008. Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1210>>. Acesso em: 12 abr. 2014.

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

NOVAES, Regina. **Trajetórias juvenis**: desigualdades sociais frente aos dilemas de uma geração. Textos complementares para formação de gestores. 2008.

PAULON, S. M. A análise de implicação como ferramenta na pesquisa-intervenção. **Revista Abrapso**, v. 17, n. 3, set./dez. 2005.

REVISTA Brasileira de Tradução Visual. **O que é a audiodescrição e quem a utiliza**. Site oficial. 2010. Disponível em <<http://www.rbtv.associadosdainclusao.com.br/index.php/principal/announcement/view/41>>. Acesso em: 11 jun. 2010.

RIVERA LETELIER, Hernan. **A contadora de filmes**. Tradução: Eric Nepomuceno. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

SCHRAMM, Luanda. Comunidades interpretativas e estudos de recepção: das utilidades e inconveniências de um conceito. In: COMPÓS. 14., 2005, Niterói/Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Niterói-RJ, 2005. Disponível em: <http://www.compos.org.br/encontros_anuais.php>. Acesso em: 17 jun. 2015.

SILVA, M. C. C. C. da. **Com os olhos do coração**: estudo acerca da audiodescrição de desenhos animados para o público infantil. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SILVA, Marcos Donizetti. **Uma reflexão crítica sobre a lei 13.006: para além da exibição dos filmes nas escolas**. **Observatório da Diversidade Cultural**, 25 jul. 2014. Disponível em: <<http://observatoriodadiversidade.org.br/site/uma-reflexao-critica-sobre-a-lei-13006-para-alem-da-exibicao-dos-filmes-nas-escolas/>>. Acesso em: 17 jun. 2015.

SILVA, Valeria de Oliveira. **E-acessibilidade e formação docente**: inclusão de estudantes com deficiência visual total em cursos superiores online e na cibercultura. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SONZA, Andréa Poletto et al (Orgs.). **Acessibilidade e tecnologia assistiva**: pensando a inclusão sociodigital de pessoas com necessidades especiais. Porto Alegre: Corag, 2013.

TRUJILLO, Consuelo Belmonte. **Accesibilidad audiovisual**: subtítulos y audiodescripción. Madrid, Universidad Carlos III de Madrid, [2015]. Disponível em: <<http://cuartodeapero.com/resources/Accesibilidad+Audiovisual.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2015.

WEBER, F. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou: por que censurar seu diário de campo? **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 157-170, jul./dez, 2009.

ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a),

Esta pesquisa é sobre a relação do deficiente visual com o cinema e está sendo desenvolvida por Margareth de Oliveira Olegário, aluna (o) do Curso de Mestrado em Educação da(o) UNIRIO, sob a orientação do(a) Prof(a) Adriana Hoffmann Fernandes.

O objetivo do estudo é:

A finalidade deste trabalho é:

Solicitamos a sua colaboração para participar de atividades individuais e coletivas que envolvem sessões de cinema dentro e fora da escola e entrevistas com os pesquisadores, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de ciências humanas e sociais ou publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as

atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que possa estar recebendo na Instituição.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Contato com o(a) pesquisador(a) responsável: Tel (21) 8884-05249.

Caso *necessite* de maiores informações sobre este estudo, favor ligar para o(a) pesquisador(a) orientador: Margareth de Oliveira Olegário

Endereço do trabalho: Av Pauster, 350 – Urca – tel: 3478-4527

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Data: ____/____/____

Assinatura do Participante da Pesquisa
ou Responsável Legal

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

ANEXO II - SOLICITAÇÃO PARA PESQUISAR

Eu¹, Margareth de Oliveira Olegário, vinculado² à (o) Mestrado em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), na qualidade³ de aluna de Mestrado, portador(a) do RG 08723555-2, emitido por IFP, telefone (21) , e-mail margaretholegario@gmail.com, venho **REQUERER AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISAR** no IBC⁴:

FILMES COM AUDIODESCRIÇÃO – NARRATIVAS DOS JOVENS COM DEFICIÊNCIA VISUAL, sob orientação de⁵ Adriana Hoffmann Fernandes, na forma do **Projeto de Pesquisa anexo**, pelo prazo provável de (12) meses, pelas razões que exponho: a pesquisa precisa ser realizada com os jovens do IBC porque a pesquisa trata da relação dos deficientes visuais com o cinema e o IBC é uma instituição de referência no trabalho com este público.

Desde já firmo o **COMPROMISSO** de, sendo deferido meu pedido: 1) Informar e solicitar autorização dos sujeitos envolvidos sempre que forem realizadas entrevistas, filmagens e/ou fotografias e quaisquer outros procedimentos de pesquisa; 2) proferir palestra, se solicitado pela Divisão de Pesquisa, Documentação e Informação e/ou ao término das atividades, no Projeto “Conversando com o Autor”; 3) fornecer, sempre que necessário, relatório das atividades de pesquisa; e, depositar no IBC entro o trabalho

¹ Nome do pesquisador.

² Nome da instituição na qual o pesquisador é matriculado.

³ Informar se é aluno ou profissional da Instituição.

⁴ Assunto, tema ou título da pesquisa.

⁵ Nome do professor orientador da pesquisa.

final da pesquisa (Dissertação ou Tese) para arquivamento em nosso Acervo Bibliográfico.

ALUNOS PARTICIPANTES DO PROJETO: _____Que alunos???

Nestes Termos, P. deferimento,

Rio de Janeiro, _____ de outubro de 2014.

Ao Departamento

Para manifestar quanto à possibilidade de atender ao pleito.

Em, ____/____/2013

Coordenador do Centro de Estudos

À Divisão de Pesquisa, Documentação e Informação.

Retorno com o parecer:

Em, ____/____/2013

Diretor de Departamento – Setor /
Pesquisa

Chefe de Divisão – Setor / Pesquisa

Coordenador – Setor / Pesquisa

Ao DTE

Para prosseguimento.

Em, ____/____/2013

À Direção Geral

Para deferimento.

Em, ____/____/2013

Claudia Lucia Lessa Paschoal

Chefe da DDI

Ana Lucia Oliveira da Silva
Diretora do Departamento Técnico
Especializado
**À Divisão de Pesquisa,
Documentação e Informação.**

Parecer:

Em, ____/____/2013

Maria Odete Santos Duarte
Diretora Geral do IBC