

REFLEXÕES PEDAGÓGICAS SOBRE A IMPORTÂNCIA DA ACESSIBILIDADE AUDIODESCRITIVA

Andreza Kelly de Souza Vieira Bakker Castro¹
Rúbia Kátia Azevedo Montenegro²

RESUMO: Este artigo discute a audiodescrição como prática educativa, estética e inclusiva no contexto do cinema, com foco na acessibilidade para pessoas com deficiência visual. Partindo da análise teórica de obras de Liliana Tavares e Sandra Mara Corazza, propõe-se uma reflexão sobre a potência da audiodescrição como ferramenta não apenas de inclusão, mas de ampliação sensível das experiências culturais e de formação subjetiva. Considera-se o cinema como espaço privilegiado para o desenvolvimento da empatia, da escuta e da imaginação, especialmente quando articulado a práticas pedagógicas voltadas à diferença. A metodologia adotada é qualitativa, de natureza exploratória e interpretativa, fundamentada em revisão bibliográfica e análise documental. São abordadas experiências práticas como o Festival VerOuvindo e o filme *Esplendor* (2017), para exemplificar os desafios e as potências da tradução intersemiótica no campo do audiovisual. A audiodescrição, nesse contexto, é compreendida como dispositivo narrativo que exige sensibilidade estética e competência narrativa, interferindo diretamente na recepção da obra. Conclui-se que a audiodescrição pode contribuir de forma significativa para uma educação mais inclusiva e sensível às diferenças, desafiando as normas hegemônicas da visualidade e promovendo novos modos de ver, ouvir e sentir o mundo.

3949

Palavras-chave: Audiodescrição. Educação inclusiva. Cinema.

ABSTRACT: This article discusses audio description as an educational, aesthetic and inclusive practice in the context of cinema, with a focus on accessibility for people with visual impairments. Based on a theoretical analysis of works by Liliana Tavares and Sandra Mara Corazza, the article proposes a reflection on the power of audio description as a tool not only for inclusion, but also for the sensitive expansion of cultural experiences and subjective formation. Cinema is considered a privileged space for the development of empathy, listening and imagination, especially when articulated with pedagogical practices focused on difference. The methodology adopted is qualitative, exploratory and interpretative in nature, based on bibliographical review and documentary analysis. Practical experiences such as the VerOuvindo Festival and the film *Esplendor* (2017) are discussed to exemplify the challenges and powers of intersemiotic translation in the audiovisual field. Audio description, in this context, is understood as a narrative device that requires aesthetic sensitivity and narrative competence, directly interfering in the reception of the work. It is concluded that audio description can contribute significantly to a more inclusive and difference-sensitive education, challenging hegemonic norms of visuality and promoting new ways of seeing, hearing and feeling the world.

Keywords: Audio description. Inclusive education. Cinema.

¹Mestranda em Ciências da Educação da Veni Creator Christian University.

² Professora Orientadora do Curso de Mestrado em Ciências da Educação da Veni Creator Christian University, Pesquisadora do PROALFA RN. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2568474697413840>.

1 INTRODUÇÃO

A relação entre cinema, acessibilidade e educação inclusiva tem se intensificado nas últimas décadas, especialmente diante das exigências sociais e legais por práticas culturais mais democráticas e equitativas. No centro dessa discussão, a audiodescrição emerge como um recurso fundamental para garantir o acesso de pessoas com deficiência visual à fruição estética e narrativa das obras audiovisuais. No entanto, mais do que um mero recurso técnico, a audiodescrição deve ser compreendida como uma experiência sensível e formativa, capaz de produzir significados, afetos e aprendizagens.

Este artigo propõe uma reflexão teórico-prática sobre o papel da audiodescrição no contexto da educação inclusiva, analisando suas implicações para a constituição de uma pedagogia da sensibilidade e da diferença. Partimos do pressuposto de que o cinema, enquanto arte da imagem e do som, oferece um terreno fértil para o exercício da empatia, da imaginação e da escuta atenta, elementos essenciais para o desenvolvimento socioemocional de todos os sujeitos, especialmente daqueles que experienciam o mundo de maneira distinta da norma hegemônica.

Para tanto, apoiamo-nos nas contribuições de autoras como Liliana Tavares (2019), cujas pesquisas no campo da audiodescrição cinematográfica revelam sua complexidade estética e política, e Sandra Mara Corazza (2006; 2008), cuja filosofia da educação voltada à diferença permite repensar o papel da escola, da arte e da linguagem no acolhimento das singularidades. A partir dessas referências, buscamos evidenciar que a audiodescrição, quando pensada como prática estética, pedagógica e ética, contribui para a constituição de espaços mais inclusivos, sensíveis e dialógicos, tanto no campo da arte quanto no da educação.

3950

2 METODOLOGIA

Este artigo se inscreve no campo das pesquisas qualitativas de natureza exploratória e interpretativa, tendo como principal enfoque a análise de produções discursivas e culturais relacionadas à acessibilidade comunicacional no cinema, com ênfase na prática da audiodescrição. A pesquisa adotou como estratégia metodológica a análise bibliográfica e documental, articulando referenciais teóricos da educação inclusiva, da filosofia da diferença e dos estudos sobre linguagem e estética fílmica.

A fundamentação teórica baseia-se, sobretudo, nas contribuições de Liliana Tavares (2019), cuja obra oferece subsídios técnico-criativos e reflexões críticas sobre a prática da

audiodescrição no cinema, e de Sandra Mara Corazza (2008), que propõe uma pedagogia centrada na valorização das diferenças e na constituição de subjetividades abertas ao devir. Além dessas autoras, recorreremos a documentos legais como a Lei Brasileira de Inclusão - Lei nº 13.146/2015, bem como a experiências práticas relatadas no contexto brasileiro, como o festival VerOuvindo, ocorrido em Recife até 2019.

A metodologia adotada privilegia, portanto, a articulação entre teoria e prática, com o objetivo de problematizar a função da audiodescrição não apenas como recurso de acessibilidade, mas como dispositivo pedagógico e estético. Para isso, realiza-se a análise interpretativa de situações descritas em filmes, estudos de caso, práticas institucionais e intervenções artísticas, buscando compreender os efeitos formativos da audiodescrição na constituição de uma educação sensível à diferença.

A escolha por essa abordagem justifica-se pelo caráter subjetivo e simbólico da experiência estética mediada pela audiodescrição, o que exige uma compreensão aprofundada dos aspectos afetivos, perceptivos e culturais envolvidos, impossíveis de serem apreendidos por métodos quantitativos ou positivistas.

3 DESENVOLVIMENTO

3951

3.1 AUDIODESCRIÇÃO COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E EDUCATIVA: SENSIBILIDADE, DIFERENÇA E INCLUSÃO NO CINEMA

O cinema é parte de nossas vidas. Compõe, junto a outras artes e formas de expressão cultural, parte importante de nosso imaginário. Os filmes, feitos de matéria luminosa, acendem a imaginação do espectador, gerando imersão e produzindo movimentos afetivos importantes para o desenvolvimento socioemocional das crianças. O filme, por outro lado, sempre foi associado ao imperativo da visão. Esta é uma constatação quase nunca posta em questão de forma suficientemente efetiva, mesmo com todo o debate acerca da acessibilidade visual.

Gostaria de começar introduzindo este artigo com a descrição de uma bela cena de um filme de arte, pouco conhecido do público brasileiro maior, chamado *Esplendor* (2017). Em Tóquio, uma jovem trabalha como audiodescritora numa associação de acolhimento de pessoas com deficiência visual. Quase diariamente, a senhorita Misako Ozaki (Ayami Misaki), nossa protagonista, participa deste espaço que é principalmente voltado para cegos e semicegos interessados em cinema. Eles formam o grupo experimental de composição das trilhas de audiodescrição que acompanharão os filmes recém lançados no cinema, participando de debates

nos quais manifestam opiniões, preferências, objeções e recusas sobre a conversão das imagens e sons para a narração audiodescritiva. Um dos integrantes, um artista ex-fotógrafo de gosto muito refinado, o senhor Masaya Nakamori (Mayatoshi Nagase), pouco mais de 50, está nos últimos estágios de uma grave doença que lhe atinge os olhos. Como artista, é o mais exigente da turma. As discussões acerca do texto produzido por Ozaki provocam polêmicas e objeções principalmente vindas da parte dele.

A cena sugere a dificuldade do trabalho de composição da audiodescrição, a transposição do visual ao texto lido, preservando-se a carga dramática que as sequências do filme em questão resguardam. Esses dilemas são enfrentados pela protagonista, por um lado, mas servem também de alegorias que manifestam os percalços de sua própria vida enquanto mulher e trabalhadora solitária, gerando por sua vez um drama amoroso. Nosso foco é pensar o problema da audiodescrição e a importância da preservação dos elementos dramáticos na experiência estética de pessoas deficientes visuais, mas também de sua participação no trabalho de composição das peças audiodescritivas.

Em Recife, aconteceu por cinco anos, até 2019, o festival VerOuvindo (Festival de Filmes com Acessibilidade Comunicacional), produzido por Liliana Tavares, parte do projeto Alumiar. Importante para a movimentação do debate sobre acessibilidade na cidade, que se tornou centro proliferante na produção cinematográfica no país. O festival teve bons resultados e rendeu algumas reflexões, entre elas, as reunidas no livro da própria Liliana Tavares, *VerOuvindo: Audiodescrição e o som do cinema* (2019). Tanto o festival quanto o Projeto Alumiar tinham como objetivo ampliar o acesso de pessoas com deficiências diversas para dentro do cinema, contribuindo para a formação de públicos novos e para a diversidade, bem como para a consolidação de equipes de profissionais ligados às áreas da acessibilidade, uma lacuna num mercado tão produtivo quanto o de Pernambuco.

Quando se trata de uma audiodescrição, o público dito “normal”, não entende a importância que para um deficiente visual tal descrição narrada pode ter. Ao falar num microfone, durante um evento, pode-se ouvir as palavras do locutor, mas não quem fala. Talvez numa palestra, a voz que fala e transmite conhecimento não seja tão importante, já que se diz que não importa de onde o conhecimento vem, pois o conhecimento não se realiza na figura de autoridade (o que é uma falácia). Mas, no cinema, é parte importante do filme saber que características físicas tem um personagem, o que veste, como se porta. Tudo isso determina características de comportamento que são relevantes para a construção narrativa.

A autora do livro descrito acima, Liliane Tavares (2019, p. 17), relata um questionamento frequente entre as pessoas “normais”: “Para que cego vai ao cinema? Não vai ver nada!”, “Ele vem sozinho ao cinema?”, “Para que audiodescrição? Não vai ter público!”. São indagações muitas vezes desprovidas de sensibilidade ou carregadas de preconceito, mas sintomáticas de uma sociedade distante dos debates acerca da acessibilidade. Por isso, a Ancine (Agência Nacional de Cinema) reforçou as regulamentações acerca do tema nos últimos anos, obrigando as produtoras e distribuidoras, os festivais e os profissionais da área a se preocuparem com o tema e suas práticas compensatórias.

Segundo a autora (2019, p. 17), a lei mais eficaz em favor da acessibilidade é a LBI 13.146/2015, que “introduz o entendimento de que a deficiência não está na pessoa, mas na ausência de suporte adequado às necessidades de cada indivíduo, em qualquer instância psicológica, afetiva, educacional, arquitetônica, tecnológica etc.”. A autora traz dois juristas para comentar:

A deficiência, portanto, é externa à pessoa, por advir da inacessibilidade encontrada no meio, que resulta em uma desvantagem econômica ou social para pessoas que estão fora do padrão de pessoa média, standard de pessoa. Em última análise, decorre da incapacidade de toda a sociedade em se organizar adequadamente para ensejar a convivência de pessoas que estão fora dos padrões dominantes. E, na medida em que se trata de um problema estrutural, é responsabilidade do Estado e de toda a sociedade eliminar os obstáculos existentes para que pessoas com limitações funcionais participem ativamente da vida em sociedade (FERRAZ; LEITE, 2015, p. 56).

Queremos compreender o que na prática da audiodescrição de filmes e séries para cegos pode a ver não apenas de inclusivo, mas de educativo para se pensar. Trazemos então o pensamento da Educação da Diferença, da professora Sandra Mara Corazza (2006), que dedicou sua vida a uma prática docente e a uma educação voltada à experimentação de uma vida voltada para às diferenças, o ser e pensar diferente no mundo. Se o mundo normal é visual e auditivo, como seria pensar e sentir num mundo sem visão e sem escuta? Essas perguntas fazemos enquanto pesquisadora, mas Corazza (2008) fazia enquanto pensadora e docente. Acreditamos que essas reflexões devam ser levadas adiante a fim de vislumbrar suas possíveis consequências.

Um dos questionamentos mais importantes da “docência da diferença” é a respeito do conceito de indivíduo. Não se entende mais os sujeitos como números que compõem grupos ou massas numa sociedade. Tampouco, esses indivíduos se distinguem por algo de único que os isolam como a uma ilha. Há algo de pré-individual que nos conecta: os afetos, as emoções, tudo aquilo que não controlamos, bem como as determinações da sociedade.

Somos compostos ou formações de qualidades comuns, características que partilhamos provenientes das instituições que nos antecedem. Contudo, estamos sempre abertos à

transformação. Esta é uma das primeiras lições da professora Corazza (2008, p. 100): há um devir incessante em cada um de nós que nos torna aberto às mudanças, que acontecem por correspondência, aliança, vínculo ou amizade. Cada novo encontro, gera uma potência de ser (diferente), uma mutação possível.

Assim, um ser vidente (que vê) torna-se “cego” por empatia, por aliança provisória, ao escutar suas demandas, necessidades, dificuldades. Um cego, por outro lado, torna-se vidente por audição, ao ouvir a descrição de um filme, dos acontecimentos narrativos, das características de um personagem. Tudo se ilumina. Naturalmente, não nos tornamos exatamente o outro; no limite, aproximamo-nos de uma fronteira, que se abre para alguma coisa que não é mais nem “eu”, nem o “outro”. É um terceiro elemento, uma terceira figura, inexistente até então. E isso se dá igualmente com a outra parte.

Inspirado nisso, podemos pensar no desdobramento das experiências estéticas e artísticas para além de seus meios específicos: o cinema como reino da luminosidade, das visualidades excessivas, do som exagerado. O livro como espaço das palavras imateriais, abstratas, lugar do pensamento. Um livro, pode ele também ser tocado, lido pelo toque. Essas ampliações dos objetos de arte não maculam sua pureza, pelo contrário, tornam mais expansivo e variado o alcance de sua experiência. O ser humano sente vontade de produzir imagens, de se expressar em imagens, sons e palavras. Não é preciso ser virtuoso ou gênio para tal.

3954

Não é raro ouvir dos pais de crianças e adolescentes, em visita a um museu de arte moderna ou contemporânea, que aquilo que ali se encontra não é arte, que uma criança, de 5 anos, poderia muito bem fazer igual. É exatamente disso falavam os artistas da vanguarda do início do fim do século XIX e início do XX, como Picasso, Modigliani, Van Gogh, Dalí. Trata-se de mostrar a potência, a faculdade natural de cada um e de todos, de fazer arte. Arte não é especialidade de ninguém, não deveria sê-lo. E o belo é uma questão de perspectiva.

Muitas vezes, acontece de uma criança “roubar” os utensílios de uma mãe que ainda não chegou em casa e montar uma “cena”. A mãe chega cansada do trabalho, cumprimenta a criança, passa direto. Lembra-se que precisa de uma caneta ou um peso de papéis e recorda vagamente ter visto naquela “cena” na sala, onde a criança a esperava assim que chegara. A mãe retira o utensílio e vai ao seu objetivo. Percebe, contudo, que a criança começa a chorar: “Mas você não viu o que eu fiz?!” , questiona, choramingando, a criança. E só então a mãe repara: havia ali alguma coisa, uma cena, uma arte, uma obra cuja “arquitetura” havia sido moldada para a mãe,

mas que só a criança via até então. Era preciso, teria sido preciso, um pouco mais de atenção, e sensibilidade.

Perceber a “arte” e a “cena” feita pelos outros, assim como sentir por eles a empatia por sua “dor”, “sofrimento” ou por suas “dificuldades”, é igualmente uma questão de sensibilidade. Trata-se de saber reconhecer nas diferenças aquilo que nos faz humanos não por identificação, mas por subtração de traços individuais, ou melhor, por diferença, e que a existência não se dá quando se diz “eu”, mas quando se verifica o existir no encontro dos reconhecimentos múltiplos. Não se é reconhecido enquanto não nos vemos como uma coletividade, como um “nós”, que se sustenta não por dependência, mas por cuidado e atenção ativos. Nós não existimos por contra própria, nós entre-existimos com os outros, numa rede de troca e apoio que nem sempre é percebida pela naturalização das relações funcionais e utilitaristas a que a sociedade se acostumou a tratar.

Assim, é preciso sair do lugar daquele que não vê ou vê mal, deslocar-se de certo lugar de conforto, para que se conquiste uma educação mais inclusiva. Ao invés de pensar o deficiente como portador de deficiência, compreendê-lo como um diferente que reequilibra a balança entre os seres, fazendo circular a empatia e a solidariedade socioafetiva.

É preciso ter sensibilidade e aprender a ver o que se faz, quem faz, onde se faz e como se faz, para que estes vasos comunicantes de afetividade estejam em circulação saudável, e criem um ecossistema social homeopático com relação às diferenças, sem compreendê-las como portadoras de uma falta ou seres anormais. Seja a criança que monta uma cena com utensílios da mãe, seja um grupo que monta um festival de filmes para cegos, trata-se de perguntar-se qual o alcance democrático de nossa sociedade relativo às diferentes sensibilidades e imaginações.

3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO E PREMISSAS TEÓRICAS

No momento da regulamentação da lei da Ancine, contudo, tudo parece ter sido feito às pressas. As exigências feitas aos profissionais de acessibilidade não são definidas com a participação das pessoas com deficiência (TAVARES, 2019, p. 18). A lógica do mercado não parecia apontar, naquele momento, para um aumento na tendência de consumo por parte desse público específico. Por isso, o cumprimento das determinações legais deveria passar por um máximo de economia possível.

Por outro lado, podemos mapear nichos formados de maneira muito tímida tanto dentro da academia quanto nas iniciativas em contextos educativos e de mercado (cinemas de

multiplex ou financiados pelo estado). Uma rápida busca no Google nos permite encontrar a referência de uma dissertação de mestrado intitulada *Design para acessibilidade: inclusão de pessoas com deficiência visual ao serviço de cinema*, apresentada na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU) da USP, defendida por Diego Normandi Dutra (2016), que procura investigar as dificuldades e possíveis soluções para tornar acessível a experiência de cinema para pessoas que não enxergam, com foco no acesso físico e sensorial, pelo viés do design.

Encontra-se notícias de algumas iniciativas como a da Secretaria de Educação de São Paulo, “Cinema para cegos”, promovida pela escola estadual Octalles Marcondes Ferreira, voltada para o treinamento de alunos sem deficiência em relação a deficientes visuais. No projeto, os alunos assumem o lugar de pessoas cegas ou com perda parcial da visão para viver “na pele” o que essas pessoas vivem. Assim, os alunos passaram a se sensibilizar para o problema, aprendendo a se solidarizar e a como agir em relação a deficientes visuais (FERREIRA, 2016).

Ouvimos falar muito pouco, contudo, de iniciativas de cinemas de multiplex, mais consumidos pela maioria da população, e mesmo cinemas de circuitos alternativos, como os financiados pelo estado ou pelos municípios. O livro de Tavares (2019, p.19), bem como sua iniciativa, serve para dois propósitos, como bem coloca a autora: fazer um estudo da arte sobre AD no cinema, tanto no campo da prática como da produção teórica, “mapeando um terreno a ser explorado por esta e, quem sabe, por futuras pesquisas”.

3956

Enquanto o segundo propósito tem caráter técnico-criativo, voltado para a “investigação da forma de produção e de exibição da AD, em relação às faixas sonoras usualmente trabalhadas pelos profissionais de som de um filme” (2019, p. 19). Infelizmente, trata-se de um aspecto por demais específico do livro que dificulta nossa apropriação do trabalho com maior segurança para auxiliar as reflexões pedagógicas aqui pretendidas.

Por outro lado, acatando a modesta pretensão trazida neste artigo, a reflexão “técnico-criativa” pode vir auxiliar no pensamento sobre as relações entre arte e educação, na relação entre ética e estética, conhecimento e sensibilidade, no âmbito do contexto educativo voltado para pessoas com deficiência visual. Afinal, este trabalho parte de uma reflexão sobre Educação inclusiva tomando como ponto de partida a experiência estética, isto é, sensível, com filmes, o prazer da apreciação fílmica por meio da audição.

A autora deste artigo, é preciso dizer, não é versada nem na cultura do cinema, nem no âmbito das pesquisas sobre Educação inclusiva, mas o interesse sobre um levou à descoberta de

um campo de investigações possíveis no outro. Assim, vamos tentar desvendar, inicialmente, o escopo de práticas, técnicas e vocabulários utilizados pelo cinema, que são mobilizados também pelas tecnologias assistivas, para então formular perguntas e hipóteses sobre os valores pedagógicos da experiência fílmica na vida de pessoas cegas.

Vamos entender as diferenças entre banda sonora e trilha sonora, os nomes e valores de planos e formas de enquadramento, os nomes técnicos para utilização da música, diálogo e outras faixas de áudio, e como tudo isso interage na composição de audiodescrições, repercutindo na sensibilidade de “espectadores auditivos”. Para isso, o livro de Tavares nos auxiliará em grande medida.

Nossa pesquisa toca em uma área muito específica dos estudos de cinema e literatura a que podemos chamar de “tradução intersemiótica, tradução de imagem em palavras”, proveniente da Linguística e da Comunicação. Não temos fôlego para aprofundar os meandros de tal discussão, mas vale lembrar que a semiótica não é nada mais que o estudo dos signos visuais. A tradução intersemiótica é a passagem dos signos visuais de determinada natureza (por exemplo, objetos cênicos de um filme) para a natureza verbal (signos de uma palavra). Assim, a audiodescrição utiliza-se dessa circulação entre imagens e palavras para gerar o conteúdo dramático a ser consumido por um público específico.

3957

Tavares (2019) informa que é preciso que a audiodescrição seja compreendida como “tradução multissemiótica”, pois, dentre os signos envolvidos na situação fílmica, a audiodescrição mobiliza principalmente o estudo dos signos sonoros:

Aqui, a audiodescrição de cinema é considerada como parte integrante do corpo sonoro do filme. Buscamos sua representação também como um fenômeno sonoro, com lugar próprio na organização da trilha de áudio, buscando as formas de transmissão mais apropriadas, sem prejudicar a integridade estética da obra, trabalhando dentro dos limites tecnológicos atuais, a fim de que a AD possa ampliar a fruição de espectadores, com ou sem deficiência (TAVARES, 2019, p. 23).

A preocupação de Tavares é legítima ao se questionar a obra como fenômeno sonoro. É justa no sentido de que a apreciação do filme não se torna menor porque este é “reduzido” à mera descrição sonora. Se assim fosse, os romances gravados para audionarração tornar-se-iam menores em relação a seus originais. A diferença entre filme e audiodescrição é, naturalmente, indiscutível, mas nem por isso a elaboração sonora de uma narrativa fílmica precisa ser um trabalho meramente burocrático.

Assim como há um pensamento estético sobre a produção sonora em um filme (construído por um sound design ou desenho de som mixado por diferentes elementos: ambientes sonoros, sons de *foley*, trilha sonora), deve haver uma reflexão acerca das soluções

estéticas para a escolha do texto narrado na descrição fílmica para cegos. Esse é o sentido da polêmica evocada no início deste texto, no filme *Esplendor*. Além disso,

Como o cinema não é apenas um mostrador de sons e imagens, mas gera também sensações rítmicas, dinâmicas, temporais, tácteis e cinéticas, que usam indiferentemente os canais sonoro e visual, cada revolução técnica do cinema conduz a um aumento da sensorialidade: sendo renovadas as sensações de matéria, velocidade, movimento, espaço, são percebidas em si mesmas, e já não como elementos codificadores de uma linguagem, de um discurso ou de uma narrativa (CHION, 2008, p. 120).

Assim, deve-se enfatizar, que o “roteiro da audiodescrição” harmoniza-se com a sonoplastia do filme a fim de “despertar múltiplas sensações” (TAVARES, 2019, p. 51). Tavares utiliza-se de conceitos trabalhados pela neurociência para desdobrar as perspectivas sobre o que entende por sensação e percepção. Ela dialoga com a autora Rosangella Leote, autora que se utiliza da neurociência cognitiva, para afirmar que a “percepção”, sob a forma de um “juízo”, é o que se forma “num momento posterior às primeiras impressões [...], ainda não exprimíveis da relação com a coisa/objeto percebido” (LEOTE, 2014, 60). Essa definição serve para estruturar a etapa pela qual o efeito sensível perpassa o sujeito espectador e se transforma em juízo, valor, opinião ou conhecimento. Isto é, impressão cognitiva.

Leote (2014, p. 61) afirma ainda que

A percepção não está atrelada exclusivamente aos sentidos, mas depende da circunstância mental da pessoa que “interage a otimização dos sinais recebidos a fim de serem convertidos em uma *multissensorialidade conscientizada*. É preciso que se leve em consideração, portanto, o estado afetivo e psicológico da pessoa que assiste a ou escuta um filme. E os estímulos e efeitos atingem efeitos proporcional e relativamente diferentes em cada sujeito. Esse conjunto de particularidades precisa ser levado em consideração na transmissão da audiodescrição.

3958

Por outro lado, isso não ameniza o trabalho e o cuidado com o produtor ou a produtora de audiodescrições. A capacidade de transmitir a narrativa e atingir o espectador também se deve ao esmero do trabalho feito sobre o narrado. A descrição das cenas interfere na apreciação do filme, provocando diferentes reações, sentimentos, nas palavras de Tavares, “aguçando os sentidos” (TAVARES, 2019, p. 52).

Isso coloca um problema de natureza estética evidente. Não se trata de “o quê” se descreve, mas “como” se descreve. Assim como alguns autores da literatura se perguntam antes de começar a escrever ou quando partem em busca de um estilo. Naturalmente, o produtor de audiodescrições não é um literato, mas deve cumprir certa competência narradora capaz de atingir o espectador.

A descrição, contudo, nunca será absoluta. Ela não contemplará todos os espectadores da mesma forma, pois cada sensibilidade é singular. Há um componente subjetivo que

influencia na recepção das obras. Tavares, citando Sandra Rosa Farias (2013, p. 206 apud TAVARES, 2019, p. 53), informa que a subjetividade está associada, nos deficientes visuais, a algo que propicia imaginar, interpretar, assimilar o conteúdo.

Um exemplo de subjetividade que é pura evocação da imaginação é o vídeo da campanha do Instituto dos Cegos da Bahia, no qual uma menina cega, Manuela Alves Dourado, diz que gostaria de ver a lua e as estrelas. Na sequência, o músico Carlinhos Brown fala que “ouvir é uma forma de ver”. Ele apresenta uma música repleta de sons percussivos e de outros efeitos sonoros. Nesse contexto, percebemos que há uma possibilidade de criar uma associação da música com a lua e com as estrelas. O músico parece haver criado um campo afetivo ao qual Manuela pode se reportar toda vez em que pensar na lua. Provavelmente alguém já deve ter dito a ela como é a lua, em cada uma de suas fases. Possivelmente, a forma objetiva de descrever a lua, redonda, branca, grande, iluminada, tenha deixado uma compreensão cognitiva do que é esse satélite natural; mas talvez ela ainda não tivesse a sensação do que é a lua, ou ainda não tivesse internalizado as diversas formas como a lua é representada ou significada (TAVARES, 2019, p. 54).

A passagem acima exemplifica de forma clara o que se entende por subjetividade. O efeito sensível sobre os sujeitos envolve uma plêiade de campos harmônicos que suscitem pensamentos, memórias e ideias, por meio de associações construídas, seja pelos artistas, seja pelos próprios apreciadores de uma obra. Gostaríamos, por outro lado, de levantar um debate, ou ainda, outra camada acima desta colocada por Carlinhos Brown. É que a música, como a própria autora coloca, acrescenta um “campo afetivo” à significação do satélite natural.

3959

Mas a música, a não ser que se trate de uma composição letrada, não fala a mesma língua com que se nomeia e caracteriza a palavra “lua”, atribuindo-lhe significado e fixando-lhe na dimensão cognitiva. A música é um suplemento que evoca o objeto cognoscível através dos afetos e emoções que não possuem linguagem definida. Isto significa que a música evoca a lua não por identificação ou representação, mas por diferença de linguagem, por reverberação ou vibração de sentidos (tal como uma vibração entre o sentido sonoro-auditivo e o sentido intelectual-cognitivo).

3.3 A NOÇÃO DE “VEROUVINDO” E OS ASPECTOS TÉCNICOS DA AUDIO DESCRIÇÃO

Liliana Tavares (2019) chega à importante conclusão de que ouvir o filme e depois receber uma descrição “pode construir entendimento sobre a obra, mas receber os áudios da descrição da imagem e da trilha do filme unidos vai colaborar para que uma pessoa com deficiência visual possa ‘verouvindo’”. Ver e ouvir, simultaneamente, para um deficiente visual, significam receber a obra a partir de uma nova elaboração sensível da palavra narrada.

Segundo a autora, a audiodescrição investe-se do papel de empreender a “compreensão interna” sobre a narrativa, remetendo-se à teoria da *Gestalt*, cuja abordagem investiga o quê e como o indivíduo percebe o que vê ou, no caso, escuta. A autora faz uma distinção entre compreender, isto é, apreender intelectualmente o filme, e a experiência sensível do “verouvindo”, em que a pessoa recebe as imagens por meio da narração elaborada. É este o trabalho da A.D (audiodescrição). Como diz Tavares (2019, p. 54):

Os ouvidos tornam-se o principal canal receptor de uma pessoa com deficiência visual e recebem toda a massa acústica que forma a trilha sonora de um filme, combinada com a audiodescrição, possibilitando compreensões e emoções.

Assim, a autora pergunta-se como se dá a audiodescrição “como áudio narrativo das imagens” no trabalho de uma “equipe multiautoral de desenho de som” em um filme. Como se dá a mixação da audiodescrição com as diferentes faixas sonoras? Utilizamos este espaço para apresentar, brevemente, alguns aspectos técnicos da produção audiodescritiva e do desenho sonoro de um filme.

Não é nosso propósito nos aprofundarmos nesse tema, considerando as limitações de nosso conhecimento e os objetivos do trabalho. O objetivo principal é considerar a audiodescrição como uma experiência sensível relevante na promoção da democratização do cinema entre o público de deficientes visuais, e que valores pedagógicos esse tipo de experiência traz consigo.

3960

Com isso em vista, a audiodescrição, ou A.D., torna-se uma nova faixa em meio ao sound-design. A autora cita Opolski (2017, p. 14) para nos fazer compreender o que é um sound design de um filme: trata-se das “articulações entre várias camadas de sons narrativos que são escolhidos para contar determinada história”. Segundo a autora, em sua proposta de exibição de filmes com audiodescrição, a narração audiodescritiva deve vir integrada ao som do filme, compondo as diversas camadas sonoras que tornam possíveis a compreensão narrativa (ou seja, a história a ser contada) do filme. Neste sentido, sua reivindicação assemelha-se a de Débora Opolski (2017).

Mesmo que, para a escrita da audiodescrição, o filme deva estar pronto, na opinião da maioria dos audiodescritores, ainda assim a narrativa audiodescritiva deve vir acoplada ao sound design, ou melhor, deve ser considerada como sound design (TAVARES, 2019, p. 56).

Ainda sobre o assunto, a audiodescrição deve vir como pós-produção sonora principalmente para evitar correr o risco de incorrer em erros de descrição, caso haja decisões de mudança de cor, inserções de efeitos ou novos cortes (TAVARES, 2019, p. 56). A autora sugere ainda, contemplando a perspectiva de outros autores (ROMERO-FRESCO, 2013), que a

acessibilidade deve vir como colaboração entre artistas, produtores e audiodescritores, desde o início da produção, e não a partir da etapa da distribuição ou finalização do filme. Mesmo que a audiodescrição venha ao fim, este deve ser um trabalho previsto pelo orçamento fílmico.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 “VEROUVINDO”: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA PRÁTICA E HIPÓTESES PARA UMA PEDAGOGIA DA IMAGEM SONORA

No terceiro capítulo do livro de Liliana Tavares (2019), a pesquisadora dedica-se à descrição, análise e avaliação da experiência de inserção da narração de uma audiodescrição na trilha sonora original de um filme de curta-metragem. Antes de sua análise, contudo, a autora justifica a escolha por meio da apresentação do pensamento do psicólogo Lev Vygotsky, importante estudioso dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças com deficiência dos anos 1920.

Vygotsky defendia, segundo Tavares (2019, p. 117) já naquele tempo, algo próximo à Lei Brasileira da Inclusão (BRASIL, 2018), a “participação da pessoa com deficiência no coletivo, a adaptação da sociedade às necessidades desse público, e a convivência entre pessoas com e sem deficiência”. Trata-se de uma mudança de atitude e uma compreensão dos processos educativos envolvendo crianças com e sem deficiência em conjunto o passo pelo qual a sociedade se transforma. Portanto, o problema da deficiência é, em primeiro lugar, de ordem social, antes de ser um problema de saúde, depende de como a sociedade entende seus diferentes e como se adapta a eles e como se torna aberta à sua participação.

Vygotsky, segundo Tavares (2019, p. 118), revisa as perspectivas teóricas de seu tempo segundo às quais a “compensação biológica do tato e da audição” compensaria a deficiência da “cegueira”. Para o psicólogo, é a “linguagem” que deve superar as limitações. Isso significa que as funções psicológicas estão em uma dinâmica de funcionamento estritamente ligado aos signos em circulação na cultura. Cada indivíduo se apropria da cultura de forma diferente, a partir de suas vivências, sua formação, seu lugar, sua classe, sua posição na sociedade e as condições física e psicológicas; esses signos quando repassados ou transmitidos se transformam, portanto.

São dinâmicos e mutáveis. Nuernberg (2008), para falar como funciona, para Vygotsky, a mediação dos signos imagéticos:

- a) Como mediação *semiótica*, em que ele considera que a palavra promove a superação dos limites impostos pela cegueira, ao dar acesso àqueles conceitos pautados

pela experiência visual – tais como cor, horizonte, nuvem etc. – por meio de suas propriedades de representação e generalização; b) como mediação social, em que ele aponta para as possibilidades de apropriação da experiência social dos videntes (NUERNBERG, 2008, p. 78).

Essas reflexões fazem pensar na audiodescrição de cinema como mediação compreendida sob o ponto de vista da educação inclusiva: a tradução multissemiótica da imagem em palavras e a inserção das pessoas com deficiência visual no meio social. Trata-se não apenas de estimular a presença física de deficientes visuais nas salas de cinema, mas de “possibilitar-lhes uma exposição e uma apropriação aos conteúdos pertencentes à experiência artístico-cultural que é o cinema” (TAVARES, 2019, p. 119).

Retomamos aqui o experimento conduzido pela autora Liliane Tavares para sua pesquisa aplicada. Sua preocupação, como a autora sustenta a partir de Carlos Gil, está menos em desenvolver uma “teoria de valor universal” do que levar adiante uma experiência de “aplicação imediata numa realidade circunstancial” (GIL, 2008, p. 27). No experimento, a autora escolheu um filme e de curta-metragem em produção, elaborou um roteiro de audiodescrição, submeteu o roteiro à equipe de desenho de som, gravou a narração da AD, editou a narração e mixou com outros elementos da trilha sonora.

Trata-se de um trabalho muito próximo do ideal profissional para a atividade ou ofício de audiodescritor. Gostaríamos de pular a parte técnica desse capítulo e sua análise para apontar as hipóteses teóricas a respeito da relação entre educação inclusiva e audiodescrição, sua importância no desenvolvimento de pessoas com deficiência visual, e a importância da relação dessas pessoas com a arte do cinema, isto é, a arte das imagens e sons.

A autora relata a experiência com uma equipe de sound design e captação de som na realização do filme *AutoFalo*, sobre um homem aficionado por carros. O filme mistura sons diegéticos (isto é, sons pertencentes ao universo ficcional do filme), não-diegéticos (aqueles que não pertencem à realidade dos personagens, tais como trilha sonora) e meta-diegéticos (produzidos por pensamento, narração ou imaginação dos personagens). Essa pluralidade de sons trouxe desafios e vantagens para o experimento, realizado com êxito pela autora Liliane Tavares e pelos produtores do filme.

Uma cena em especial serve de exemplo para considerar algumas hipóteses sobre a importância dos filmes na vida de pessoas com deficiência visual. Trata-se de um momento em que o personagem principal entra em um estado de sonho. A escolha dos realizadores, junto a Liliane, optou pelo uso de *foleys* e de efeitos sonoros, reproduzidos na própria camada da

audiodescrição, além de um efeito sonoro aplicado por meio de um *plugin* chamado *Altiverb 7*, que provoca uma distorção na voz, simbolizando o estado onírico do personagem.

Assim, em consonância com opiniões sobre o uso da audiodescrição integrada à faixa sonora realizada em acordo com a proposta estética do filme,

O estado onírico corresponde à representação visual e sonora de uma experiência em que um personagem abandona o seu estado sensorial normal da realidade entrando num plano de percepção emocional muito aproximado de um sonho (BARBOSA, 2000, p. 67).

De acordo com a autora Tavares (2019, p. 140), a “inserção do *plugin* favoreceu a imersão do espectador no ambiente onírico das cenas e colaborou para que a trilha da AD fosse recebida como parte integrante do filme”. Ela complementa, “situações assim acontecem quando equipes de áreas distintas e de saberes diferentes estão trabalhando no mesmo produto” (TAVARES, 2019, p. 141).

4.2 HIPÓTESES SOBRE A IMPORTÂNCIA DO CINEMA NA VIDA DE PORTADORES DE DEFICIÊNCIA VISUAL

Alguns projetos importantes voltados para cinema e educação foram desenvolvidos nos últimos anos. Aqui em Pernambuco, o *CineAndanças*, ou Projeto *Andanças* – Mostra de Cinema em Gênero e Diversidade, desenvolveu uma série de ciclos de cineclube e oficinas de formação para crianças e adolescentes de escolas municipais. O projeto reconhece a relevância do cinema para levar temas sociais para o conhecimento e debate do público infanto-juvenil, nos espaços educativos.

O grupo LEVE - Laboratório de Experiência, Visualidade e Educação (CE-UFPE - Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco) também afirma-se como espaço de produção de pensamento e desenvolvimento de estratégias de atuação em cinema e educação, tendo promovido oficinas em diversas escolas do estado. Thiago Antunes, um de seus integrantes, defendeu a dissertação “O amor pelas imagens: cinema-experiência e educação”, em 2019, no qual defende a experiência de ver um filme como uma experiência que pode se adequar ou não aos planos curriculares designados para a escola. Isto porque a educação pela arte, ou, no caso, pelo cinema, é diferente dos moldes tradicionais encontradas na educação por meio do currículo disciplinar.

A arte, para que se realize como experiência e aprendizado, depende de um encontro, muitas vezes acontecido por acaso ou de supetão, com o objeto artístico. Cabe ao professor tentar promover este encontro, contudo, o significado e a interpretação decorrentes dele não dependem do argumento do professor, mas de uma construção

dialógica entre os alunos, que pode acontecer durante o debate, e de uma formulação própria de cada aluno, solitariamente, diante do filme (ANTUNES, 2019, p. 45).

Admitimos então que cada aluno tem uma experiência diferente. Os projetos pedagógicos de uso do cinema em sala de aula, em sua maioria, não visam atender às expectativas curriculares ou disciplinares estruturadas pelo programa escolar. Não há propriamente uma relação direta entre metas a serem atingidas e métodos específicos que pavimentem o caminho até elas. Contudo, o debate sobre a inclusão de alunos com deficiência visual traz mais um desafio aos projetos envolvendo Cinema e Educação.

Um desafio, talvez, mas um sopro de animação. Porque todos esses projetos lidam com formas de experimentação (vide o título do Laboratório LEVE) que convoca a todos a se arriscar na aventura da imaginação. Eles inventam um campo novo, autônomo, no espaço escolar, que se diferencia do modelo curricular da disciplina. Cinema poderia ser trabalhado como uma vertente possível da disciplina de artes, mas sua eficácia depende de uma forma experimentação.

Colocar a turma para fazer filme, vivenciar suas dificuldades, encontrar soluções para cada informação no roteiro. Mas também experimentar fazer um filme voltado para quem não pode enxergá-lo. Este é o desafio proposto. Como construir dispositivos e exercícios que possam ajudar a trazer para junto da experiência, da cine-experiência (ANTUNES, 2019), de que fala Thiago Antunes, pessoas portadoras de deficiência visual?

3964

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, buscamos refletir sobre a importância da audiodescrição não apenas como um recurso de acessibilidade comunicacional, mas como uma potente ferramenta educativa e estética capaz de promover a inclusão de pessoas com deficiência visual na experiência cinematográfica. Evidenciamos que a experiência fílmica, ao ser ampliada pela audiodescrição, pode mobilizar processos cognitivos, afetivos e sensoriais fundamentais para o desenvolvimento humano, contribuindo para a formação de sujeitos mais sensíveis à diversidade e ao convívio com as diferenças.

A partir das contribuições de autoras como Liliana Tavares e Sandra Mara Corazza, compreendemos que a audiodescrição, enquanto prática pedagógica e estética, promove uma ruptura com paradigmas tradicionais da visualidade dominante. Ao transformar imagens em palavras, essa prática ativa formas de percepção que vão além do olhar, permitindo a constituição de um “ver com os ouvidos” que se abre à escuta sensível e à imaginação.

Nesse sentido, reafirmamos que a acessibilidade não pode ser entendida apenas como cumprimento de uma exigência legal, mas como compromisso ético e político com uma educação que valoriza a diferença, que rompe com os padrões excludentes e que aposta na potência do encontro entre linguagens, corpos e experiências diversas. A audiodescrição, quando concebida como experiência sensível e colaborativa, revela-se uma prática formadora e transformadora, tanto para aqueles que a recebem quanto para os que a produzem.

Ao abordar iniciativas como o Festival VerOuvindo e os desafios ainda presentes na produção e difusão da audiodescrição no cinema brasileiro, apontamos para a urgência de políticas públicas sustentáveis e de práticas educativas que fortaleçam o acesso democrático à cultura. Educar para a sensibilidade e para o reconhecimento das diferenças é condição indispensável para a construção de uma sociedade mais justa, plural e verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Thiago. **O amor pelas imagens: Cinema-Experiência e Educação**. Dissertação (122f). Recife: UFPE, 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 24 de março de 2024. 3965

CHION, Michel. **A audiovisual: som e imagem no cinema**. Tradução: Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições Texto e Grafia, 2008.

CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens: filosofia da diferença e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. **O docente da diferença**. v. 1, n. 1, Periferia, 2008.

FERRAZ, C.; LEITE, G. Lei Brasileira de Inclusão e o “novo” conceito de deficiência: Será que agora vai pegar? In: **Justificando, entes inquietas pensam direito**, 2015. Disponível em: <http://justificando.cartacapital.com.br/2015/08/20/lei-brasileira-de-inclusao-e-o-novo-conceito-de-deficiencia-sera-que-agora-vai-pegar/>. Acesso em 22 de fevereiro de 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LEOTE, Rosangella. **ArteCiênciaArte**. São Paulo: Editora UNESP, 2015. Disponível em: <https://books.scielo.org/>. Acesso em 20 de março de 2025.

DUTRA, Diego Normandi Maciel. **Design para acessibilidade: inclusão de pessoas com deficiência visual ao serviço de cinema**. 2016. Dissertação (Mestrado em Design e Arquitetura)

- Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. <doi:10.11606/D.16.2017.tde-16022017-124050>. Acesso em: 12 de abril de 2024.

NUERNBERG, Adriano. Contribuições de Vigotski para a educação de crianças com deficiência visual. In: **Psicologia em Estudo**, v. 13, n. 2. Maringá: 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/dyprgK9ZnZzrpLvtjntbCCS/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 08 de abril de 2024.

OPOLSKI, Débora. **A fragmentação da performance vocal do personagem no cinema a partir da perspectiva da edição de diálogos**. 227 f. Tese (doutorado) – Universidade Tuiti do Paraná, Curitiba, 2017.

SOUZA, L. P. **Com cinema para cegos, escola trabalha a inclusão**: A iniciativa fez dos alunos pessoas protagonistas e solidárias. Educação SP, 2016. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/com-cinema-para-cegos-escola-trabalha-inclusao/> Acesso em 12 de abril de 2024.

ROMERO-FRESCO, Pablo. Accessible filmmaking: Joining the dots between audiovisual translation, accessibility and filmmaking. In: **The Journal of Specialised Translation**, 2013. Disponível em http://www.jostrans.org/issue20/art_romero.pdf. Acesso em: 30 de dezembro de 2024.

TAVARES, Liliana. **VerOuvindo**: Audiodescrição e o som do cinema. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2019.